

ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXXVI

Херсон-2019

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Чабан О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Василева А.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентиліук М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)**

**Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus
(Республіка Польща)**

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 25.03.2019 р. № 8)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: www.ps.stateuniversity.ks.ua

© Херсонський державний університет, 2019
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2019



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Сухомлинська О.В. ЯК УЯВЛЯВ ШКОЛУ МАЙБУТНЬОГО ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ.....	13
Боярська-Хоменко А.В. РОЗВИТОК ПИТАНЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ АВСТРІЇ.....	18
Джус О.В. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПРОГРАМАХ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДЕРЖАВ ЗАХОДУ (1900–1930-ТІ РР.).....	22
Задорожна-Княгиницька Л.В. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДЕОНТОЛОГІЇ У СФЕРІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ.....	29
Кацєро О.К., Рїдей Н.М. ЧИННИКИ ДЖЕРЕЛЬНОСТІ СИСТЕМ ЗА КЛАСИФІКАЦІЙНИМИ ОЗНАКАМИ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЇХ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	36
Колодїйчук Л.С. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	42
П’явка І.М., П’явка М.М. ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ІЗ СОЦІАЛЬНОЮ, ХУДОЖНЬОЮ ТА МУЗИЧНОЮ РЕАЛЬНОСТЮ.....	45
Пархоменко І.В. МУЗЕЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ІСТОРИЧНОГО ПРОФІЛЮ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ.....	49
Петренко Л.М. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКА.....	54
Пилаєва Т.В., Будяньська В.А. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ».....	60
Полупанова Я.М. МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРАЇН ЄВРОПИ.....	65
Романчук О.В. РОЗВИТОК СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В АВСТРІЇ (70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ).....	71
Рябуха І.М. ВПЛИВ РЕГУЛЯТОРНИХ АКТИВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ НА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	78
Хоменко Л.М. КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.....	83
Шугай Я.М. ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1932–1958 РР.).....	87

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Власова І.В. РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	91
--	----



Гоголь Н.В. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5 КЛАСУ	97
Гречок Л.М., Лашук Н.М. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	103
Грицак Н.Р. АКТИВІЗАЦІЯ ЧИТАЦЬКОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ	108
Дмітренко Н.Є. ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АВТОНОМНОГО СТУДЕНТА.....	114
Дятленко Т.І. АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ.....	119
Здешиц В.М., Коновал О.А., Туркот Т.І. ТЕОРЕТИКО-ПРАКСЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ Й УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ОБЛАДНАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	124
Косоков І.Г. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗНАНЬ ІЗ ФІЗИКИ.....	129
Нестуля С.І. МОТИВАЦІЙНА ПІДСИСТЕМА ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ.....	134
Педорич А.В. ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ.....	140
Пернарівська Т.П. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	146
Стойкова Н.В., Мунтян С.Д. ВПЛИВ АУДИТОРНОГО ОСВІТЛЕННЯ НА КОЛОРИСТИЧНЕ РІШЕННЯ ПОСТАНОВОК НАТЮРМОРТІВ ІЗ КВІТАМИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ.....	151
Шостак І.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ТЕКСТІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ.....	156
 СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ	
Войчун О.В. СПОСОБИ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ.....	160
Гагарін М.І. ВПЛИВ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ.....	166
Демченко А.В., Панімаш Ю.В. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ.....	170
Овчарук В.В. АДАПТАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ З ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» З УРАХУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ СПЕЦИФІКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	175



Петрикіна А.С. ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ МУЗЕЮ ПРИ СПЕЦІАЛІЗОВАНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....	180
Роїк Т.О. ДІАГНОСТУВАННЯ ВИХОВАНOSTI КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	184
Сопіна Я.В., Білецька М.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	189
Шевченко Ю.М. АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ.....	194

СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Авраменко К.Б. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	199
Алексеева О.Б. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У КУРСІ «КРАЇНОЗНАВСТВО. ВЕЛИКОБРИТАНІЯ» НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	204
Білоцерковець М.А. ВНУТРІШНІ Й ЗОВНІШНІ МОТИВАЦІЙНІ КОМПОНЕНТИ В ДИСКУРСІ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ.....	208
Білявська Т.М. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	213
Бірюк Л.Я., Пішун С.Г. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У СЕГМЕНТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	217
Богущкий Ю.П. ЩОДО ПИТАННЯ ТЛУМАЧЕННЯ СИСТЕМ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЇХ УПРАВЛІННЯ.....	222
Боровик М.О. ПЛАВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTI МАЙБУТНЬОГО ОФЦЕРА НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....	227
Войтовська О.М. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	231
Волошенко М.О. ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	236
Гагіна Н.В., Лось О.В. РОЗВИТОК ГНУЧКИХ УМІНЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	241
Децюк Т.М., Біжовець Ю.С. ВПЛИВ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	246
Ібрагімова Л.А. АНАЛІЗ ЗМІСТУ РОБОЧИХ ПРОГРАМ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «АЛГОРИТМИ ТА СТРУКТУРА ДАНИХ» У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	252
Калашнюк В.М., Мельник Л.В. РОЛЬ ТРАДИЦІЙ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ.....	257



Капінус О.С., к. пед. н. РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЯК СУБ'ЄКТІВ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	262
Кочубей Т.Д., Люльченко В.Г. ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ГІГІЄНИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНИХ НОРМ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	267
Лавінда С.Д. КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	272
Лазаренко Л.М., Мараховська Н.В. ПЕДАГОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ «PEEROBSERVATION» ЯК СПОСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	276
Латуша Н.В., к. пед. н. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	281
Меняйло В.І. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	285
Міщенко С.Г., Міщенко М.Т. УМОВИ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ДОСЛІДНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗА ОСВІТНЬО-НАУКОВОЮ ПРОГРАМОЮ.....	291
Моренко О.М. КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	297
Несін Ю.М. АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ».....	303
Нестеренко М.М. МОДЕЛЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОРІЄНТИР І РЕЗУЛЬТАТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	307
Осадча К.П. ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ.....	312
Павленко О.М. МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	318
Пальчикова О.О. ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	324
Пономаренко Н.Г. ЕКСПЕРТИЗА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....	330
Потапова Н.В. АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНИХ І ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПЕДАГОГІКИ.....	335
Селезень Г.В. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ В ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	339
Сіциліцин Ю.О. ПРОБЛЕМА ВИБОРУ ЗАСОБІВ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ ПАРАЛЕЛЬНОГО ПРОГРАМУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	347
Соколов Є.П., Лозовенко О.А. ЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ПОНЯТТЯ «РЕЗУЛЬТАТ ЛАБОРАТОРНОЇ РОБОТИ».....	352



Стеблюк С.В. САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	360
Фещук А.М. ІНШОМОВНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ.....	365
Фоменко Т.М. АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИШІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	370
Черкашин С.В. ЛІБЕРАЛЬНА ТЕХНОКРАТИЧНА РЕФОРМА ЯК КОМПЛЕКС ЗАХОДІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ СУЧАСНОГО НІМЕЦЬКОГО НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	375
Шевченко В.М. ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ АСПЕКТ.....	381
Шмоніна Т.А. СУЧАСНІ ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	386
Яловський П.М. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СУЧАСНИЙ СТАН.....	391

СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Павлик Н.П. ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	395
--	------------

СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Александрова В.В. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТАПІВ РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ (НА ПРИКЛАДІ ФОРМУВАННЯ НОВИХ УМІНЬ ІЗ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....	401
Губіна О.Ю. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ.....	406
Модестова Т.В. ВІДКРИТИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	410



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Sukhomlinska O.V. THE WAY VASIL SUKHOMLINSKYI INTRODUCED THE FUTURE SCHOOL.....	13
Boiarska-Khomenko A.V. DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION ISSUES IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF AUSTRIA.....	18
Dzhus O.V. THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF YOUTH IN PROGRAMS OF UKRAINIAN STUDENT ORGANIZATIONS OF THE WEST STATES (1900s – 1930s).....	22
Zadorozhna-Knyagnitska L.V. RATIONALE FOR THE PERIODIZATION OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF DEONTOLOGY IN THE FIELD OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN UKRAINE.....	29
Katsero O.K., Ridei N.M. FUNCTIONS OF SOURCES OF SYSTEMS FOR CLASSIFICATION FEATURES AND METHODOLOGICAL APPROACHES OF THEIR RESEARCH.....	36
Kolodiichuk L.S. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROJECTING OF EDUCATIONAL PROCESS FOR THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ELECTRICAL ENGINEERING PROFILE.....	42
Piavka I.M., Piavka M.M. RELATIONSHIP MUSICAL-AESTHETIC CONCEPT WITH SOCIAL, ART AND MUSICAL REALITY.....	45
Parkhomenko I.V. THE MUSEUMS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF HISTORICAL TYPE: MODERN CHALLENGES AND TENDENCIES.....	49
Petrenko L.M. TOPICAL QUESTIONS OF THE UKRAINIAN NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF G. VASHCHENKO.....	54
Pylaieva T.V., Budianska V.A. THEORETICAL REASONING OF THE CONCEPT “HUMANIZATION OF EDUCATION”.....	60
Polupanova Ya.M. MODELS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN EUROPEAN COUNTRIES.....	65
Romanchuk O.V. DEVELOPMENT OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN AUSTRIA (70TH YEARS OF THE XX CENTURY).....	71
Riabukha I.M. INFLUENCE OF REGULATORY ACTS OF THE EUROPEAN UNION ON THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN MARITIME EDUCATION SYSTEM (END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY).....	78
Khomenko L.M. STAFFING FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY.....	83
Shugai Ya.M. KEY BASE FOR THE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN UKRAINE (1932–1958s).....	87



SECTION 2 THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Vlasova I.V. HIGHER EDUCATION REFORMING IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS.....	91
Hohol N.V. THE WAYS OF REALIZATION OF CULTUROLOGICAL APPROACH BY MEANS OF UKRAINIAN LITERATURE SCHOOL TEXTBOOKS FOR THE 5 FORM PUPILS.....	97
Grechok L.M., Lashuk N.M. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PRACTICE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE	103
Hrytsak N.R. INTENSIFICATION OF STUDENT-PHILOLOGIST'S READER INTEREST	108
Dmitrenko N.Ye. PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF AUTONOMOUS STUDENT.....	114
Diatlenko T.I. ANALYSIS OF ARTISTIC WORK AND INTERPRETATION ACTIVITIES IN LITERATURE LESSONS AS AN IMPORTANT COMPLEX OF LITERARY EDUCATION.....	119
Zdeshchyts V.M., Konoval O.A., Turkot T.I. THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL BASES OF THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PHYSICAL EQUIPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	124
Kosohov I.H. EXPERIMENTAL AND EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM FOR THE FORMATION OF PRACTICAL-ORIENTED KNOWLEDGE IN PHYSICS.....	129
Nestulia S.I. BUSINESS FORUM AS THE FORM OF DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF MANAGEMENT.....	134
Pedorych A.V. PROJECT TECHNOLOGY OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC CONDITIONS OF TRAINING.....	140
Pernarivska T.P. FEATURES OF ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES.....	146
Stoikova N.V., Muntian S.D. THE EFFECT AUDITORS LIGHTING AT THE COLORFUL DECISION PRODUCTIONS AND STILL LIVES WITH FLOWERS FROM AMONG ARTISTICALLY GRAPHIC DEPARTMENT (FACULTY)	151
Shostak I.I. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MASTERING ENGLISH VOCABULARY IN THE PROCESS OF READING FINANCIAL AND ECONOMIC TEXTS.....	156

SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Voychun O.V. COGNITIVE-INFORMATION COMPONENT METHODS OF STUDENT'S CIVIC ACTIVITY.....	160
Gagarin M.I. INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SCHOOL ON THE FORMATION OF PUPIL'S PERSONALITY.....	166
Demchenko A.V., Panimash Yu.V. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF PREPAREDNESS TO THE MANAGERIAL ACTIVITY IN THE FUTURE EMERGENCY RESCUE SERVICE SPECIALISTS	



OF CIVIL DEFENSE.....	170
Ovcharuk V.V. ADAPTATION OF THE EDUCATION CONTENT ON THE DISCIPLINE “PHYSICAL EDUCATION” WITH THE PROFESSIONAL SPECIFICITY OF TECHNICAL PROFILE STUDENTS.....	175
Petrykina A.S. FROM THE EXPERIENCE OF THE MUSEUM OF SPECIAL EDUCATIVE INSTITUTION FOR VISUALLY IMPAIRED PUPILS.....	180
Roik T.A. ORGANIZATION, METHODOLOGY AND RESULTS OF THE CONSTANT STAGE OF THE STUDY ON THE STUDY OF CULTURE OF FAMILY RELATIONS IN THE MORE SCHOOLS.....	184
Sopina Ya.V., Biletska M.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION MUSICAL AND AESTHETIC CULTURE OF PUPILS OF ARTISTIC INSTITUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING.	189
Shevchenko Yu.M. ANALYSIS OF APPROACHES TO THE STRUCTURAL COMPONENTS OF STUDENTS' READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	194

SECTION 4

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Avramenko K.B. THE STRUCTURE OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	199
Alekseeva O.B. CRITERIA OF ASSESSMENT OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS OF IN THE COURSE “COUNTRY STUDYING. GREAT BRITAIN” AT THE ENGLISH CLASSES.....	204
Bilotserkovets M.A. INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATION COMPONENTS IN THE HEURISTIC EDUCATION DISCOURSE OF STUDENTS-AGRARIANS.....	208
Biliavska T.M. THE PROBLEM OF SPELLING LITERACY OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE LANGUAGE TRAINING PROCESS.....	213
Biriuk L.Ya., Pishun S.H. CULTUROLOGICAL APPROACH IN THE SECTION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING.....	217
Bogutskyi Yu.P. TO THE QUESTION OF INTERFERENCE OF SYSTEMS AND ORGANIZATIONS OF THEIR MANAGEMENT.....	222
Borovyk M.O. SWIMMING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PSYCHOPHYSICAL PREPAREDNESS OF THE FUTURE OFFICER OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE.....	227
Voitovska O.M. MODERN TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE.....	231
Voloshenko M.O. PREPARATION FOR A PEDAGOGUE TO HEALTH-SURVIVAL COMPETENCE OF TEACHERS.....	236
Gagina N.V., Los O.V. SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF ESP TEACHING.....	241
Detsiuk T.M., Bizhovets Yu.S. INFLUENCE OF EXTRACURRICULAR WORK ON FORMING PERSONALITY OF STUDENTS OF TECHNICAL AND HUMANITARIAN SPECIALTIES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	246
Ibrahimova L.A. ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE WORK PROGRAMS IN THE DISCIPLINE “ALGORITHMS AND DATA STRUCTURE”	



IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	252
Kalashniuk V.M., Melnyk L.V. AESTHETIC STATUS OF PERSONALITY.....	257
Kapinus O.S. THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AS SUBJECTS OF MILITARY-PROFESSIONAL ACTIVITY.....	262
Kochubei T.D., Liulchenko V.G. PERIODIZATION OF THE HYGIENE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF FORMATION OF SANITARY AND HYGIENE NORMS FOR INSTITUTIONS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION OF UKRAINE.....	267
Lavinda S.D. COMMUNICATIVE-SITUATIONAL TASKS AS MEANS OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN CONSTRUCTION AND CIVIL ENGINEERING.....	272
Lazarenko L.M., Marakhovska N.V. PEER OBSERVATION TRAINING SESSION AS A METHOD OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS.....	276
Latusha N.V. THE PROFESSIONAL MOBILITY OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF UPGRADING QUALIFICATIONS.....	281
Meniailo V.I. ESSENCE AND STRUCTURE OF MOTIVATIONAL AND VOLATIONAL COMPONENT OF READINESS OF THE FUTURE DOCTOR OF PHILOSOPHY FOR RESEARCH AND INNOVATION ACTIVITY.....	285
Mishchenko S.G., Mishchenko M.T. CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERED RESEARCHERS IN PROFESSIONAL MAGNETIC TRAINING FOR EDUCATIONAL SCIENCE PROGRAM.....	291
Morenko O.M. CRITERIA OF FUTURE SOCIAL WORKERS' READINESS TO PROFESSIONAL SELF-CONSTRUCTION.....	297
Nesin Yu.M. ANALYSIS OF ENGLISH SPEAKING TEXTBOOK "ENGLISH FOR ACCOUNTING".....	303
Nesterenko M.M. MODELING COMPETENCE AS A GUIDELINE AND RESULT OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO THE MODELING OF THE LESSON IN CONDITIONS OF THE VARIABILITY OF PRIMARY EDUCATION.....	307
Osadcha K.P. ORGANIZATION OF TRAINING OF TUTORS IN THE UNITED STATES OF AMERICA.....	312
Pavlenko O.M. THE PROPAEDEUTIC EDUCATION MODEL OF UKRAINIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS IN THE UNIVERSITIES.....	318
Palchykova O.O. INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING.....	324
Ponomarenko N.G. EVALUATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN GERMANY.....	330
Potapova N.V. INTENSIFICATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITIES ON THE SEMINARS AND PRACTICAL TRAINING ON PEDAGOGICS.....	335
Selezen H.V. THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING FORMATION OF FUTURE MARKETING SPECIALIST IN ECONOMY COLLEGE.....	339
Sitsylitsyn Yu.O. THE PROBLEM OF CHOICE OF TOOL MEANS OF THE SOFTWARE DEVELOPMENT FOR TEACHING PARALLEL PROGRAMMING IN UNIVERSITIES.....	347
Sokolov Ye.P., Lozovenko O.A. LOGICAL ANALYSIS OF IDEAS ABOUT A CONCEPT OF "THE RESULT OF LABORATORY WORK".....	352



Stebliuk S.V. INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS ONE OF FACTORS OF DEVELOPMENT OF ECONOMIC COMPETENSE.....	360
Feshchuk A.M. FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS IN APPLIED MECHANICS.....	365
Fomenko T.M. ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS OF AGRARIAN UNIVERSITIES: PROBLEMS AND PERSPECTIVES.....	370
Tcherkashyn S.V. LIBERAL TECHNOCRITICAL REFORM AS A COMPLEX OF ACTIONS TO COMBINE CRISIS OF THE MODERN GERMAN EDUCATIONAL AND RESEARCH UNIVERSITY.....	375
Shevchenko V.M. PRACTICE OF APPLICATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH TO FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ACCOUNTING AND TAXATION: DOMESTIC AND FOREIGN ASPECT.....	381
Shmonina T.A. CURRENT ISSUES OF DETERMINING THE ESSENCE AND CONTENT OF NATURAL-SCIENTIFIC TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTES OF UKRAINE.....	386
Yalovskyi P.M. TO THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART: THE CURRENT STATE.....	391
 SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC	
Pavlyk N.P. VALUE-MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS.....	395
 SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	
Aleksandrova V.V. STUDY OF THE STAGES OF COGNITION OF THE EDUCATIONAL MATERIAL (ON THE EXAMPLE OF FORMATION OF NEW SKILLS IN GRAMMAR OF ENGLISH LANGUAGE).....	401
Hubina O.Yu. INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING IN THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM.....	406
Modestova T.V. THE OPEN UNIVERSITY AS AN INNOVATIVE COMPONENT OF THE UK HIGHER EDUCATION SYSTEM.....	410



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.01

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-1

ЯК УЯВЛЯВ ШКОЛУ МАЙБУТНЬОГО ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ

Сухомлинська О.В., д. пед. н., професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України,
головний науковий співробітник

*Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені Василя Сухомлинського*

У статті аналізується бачення Василем Сухомлинським школи майбутнього крізь призму актуальних питань реформування сучасної української школи та поглядів науковців різних країн на розглядувані феномени. Висвітлюються думки педагога про роль і значення в майбутньому таких складових частин діяльності школи, як дитина (учень), вчитель, зміст освіти і виховання, навколишнє середовище. Доводиться, що Сухомлинський багато в чому передбачив напрями розвитку школи як однієї з головних соціальних інституцій.

Ключові слова: школа, майбутнє, проект, вчитель, дитинство, знання, уроки мислення, природа, краса, культура слова.

В статье анализируется видение Василием Сухомлинским школы будущего сквозь призму актуальных вопросов реформирования современной украинской школы и взглядов ученых разных стран на рассматриваемые феномены. Освещаются мысли педагога о роли и значении в будущем таких составляющих деятельности школы, как ребенок (ученик), учитель, содержание образования и воспитания, окружающая среда. Доказывается, что Сухомлинский во многом предвосхитил направления развития школы как одного из главных социальных институтов.

Ключевые слова: школа, будущее, проект, учитель, детство, знания, уроки мышления, природа, красота, культура слова.

Sukhomlinska O.V. THE WAY VASIL SUKHOMLINSKYI INTRODUCED THE FUTURE SCHOOL

The article analyzes the Vasyl Sukhomlinsky's vision of future school through the prism of pressing issues of reforming the modern Ukrainian school and the view of scientists from different countries on the phenomena under consideration. The author's thoughts about the role and significance in the future of such components of the school as a child (student), a teacher, the content of education and upbringing, and the environment are highlighted. The article shows that the legacy of Vasyl Sukhomlinsky, whose centenary anniversary was celebrated in 2018, does not lose its relevance, his work became the subject of attention of both researchers and practitioners. The ideas of the prominent Ukrainian educator are especially important because of the statement and argumentation of the developed concept of the New Ukrainian school and the implementation of the first steps of its implementation. Sukhomlinsky's heritage provides an opportunity not only for a new reading of the past, but also for tracking how utopia becomes a project. In a generalized form, the teacher presented his thoughts on the school of future education in an essay entitled "How I Imagine School of the Future" (1968), which was written by the order of the "Children's Literature" magazine (Moscow). It is shown that the vision of Sukhomlinsky school of the future is based on his daily work at the school as a leader, as a teacher, as a tutor, for he creatively and initially approached the solution of educational issues, subjecting them to scientific analysis and synthesis, deep comprehension. Elements and components of the school of the future, he purposefully and consistently developed in his Pavlysh school. It is about the School under the blue sky, the lessons of thinking in nature, the philosophy for children, which was aimed at awakening thought, thinking, speech, figurative perception of the world. The article states that Sukhomlinsky largely foresaw directions for the development of the school as one of the main social institutions.

Key words: school, future, project, teacher, childhood, knowledge, lessons of thinking, nature, beauty, word culture.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли в Україні розбудовується нова система освіти, тобто школа для майбутнього (адже школа, освіта – це проект у майбутнє, бо збирає у своїх стінах, навчає і виховує майбутніх будівничих суспільства), доречно звернутися до тих особистостей і прикладів в історії, які бачили і пропонували різні підходи, різні моделі побудови і діяльності цієї головної суспільної інституції.

Головним аргументом нашого звертання до минулого є саме ця думка: кожен

заклад освіти мав і має нині проєкцію на майбутнє. Ось що читаємо в сучасному дослідженні: «Оскільки освіта за своєю природою проєктивна, вона невіддільна від створення образу бажаного майбутнього, і тому завжди пов'язана з утопією. З іншого боку, як діяльність конкретних особистостей в конкретному матеріальному середовищі, освіта здійснюється через перетворення утопічних цілей у технології, тобто через проектування певного способу досягнення майбутнього. Утопія



і проект є неминучим виміром будь-якої освітньої діяльності» [1].

З усіх педагогів минулого ми обрали Василя Сухомлинського, сторічний ювілей якого святкувався в 2018 році, і, відповідно, його творчість стала предметом уваги і дослідників, і педагогів-практиків. Особливо вона актуалізувалася через висунення і аргументацію розробленої концепції Нової української школи та здійснення перших кроків її реалізації. Спадщина Сухомлинського дає можливість не лише нового прочитання минулого, а й відслідковування того, як утопія перетворюється у проект.

Стан дослідження. В. Сухомлинський виклав свої думки щодо школи майбутнього лише в одному невеликому есе, яке займає півтори сторінки. Але його погляди на школу майбутнього можна з легкістю дослідити, вивчаючи його книги і статті, в яких він розкриває систему діяльності керованої ним школи, де застосовувалися технології, нині затребувані сучасною Новою українською школою. Незважаючи на велику кількість матеріалів, присвячених вивченню творчої спадщини педагога [2], ця невелика за обсягом стаття і так поставлена проблема донині не виступали темою для аналізу.

Виклад основного матеріалу. В узагальненому вигляді педагог виклав свої думки щодо майбутнього освіти в есе «Як я уявляю собі школу майбутнього» (1968), яке написав на замовлення журналу «Детская литература» (Москва), часопису, на сторінках якого не лише проводилися обговорення і дискусії щодо літературного процесу – у сферу його зацікавлень входило і дитинство в широкому сенсі цього поняття. Спочатку Василь Олександрович вагався, чи варто йому писати про те, якою він бачить школу майбутнього. Може, не потрібно заглядати наперед – життя покаже. Ні, потрібно, як стверджує Сухомлинський, тому що освіта, виховання мають «дуже цікаву особливість: те, що закладається в душі вихованця нині, дає свої результати не завтра і не післязавтра, а через десять, двадцять, через п'ятдесят років. І в більшій мірі, ніж будь-хто, ми, педагоги, працюємо на майбутнє» [3].

Як свідчить текст, бачення Сухомлинським школи майбутнього спирається на його щоденну роботу в школі як керівника, як учителя, як вихователя, роботу, якою він і вибудовував це майбутнє, може, в більшій мірі, ніж інші, бо не лише творчо й ініціативно підходив до вирішення навчальних і виховних питань, а й піддавав їх науковому аналізу і синтезу, глибокому осмисленню.

Із чого ж складається, за Сухомлинським, школа майбутнього?

Першою складовою частиною він називає вчителя. І це далеко не випадково: при всій суб'єктності дитини в його системі цим дитиноцентричним процесом керує дорослий, а саме вчитель, вихователь, батько, мати, яким делеговані функції соціалізації. Адже творчий самостійний розвиток дитини не відбувається в невмілих, неосвічених руках, він просто неможливий.

Доречно тут буде процитувати добре відомі слова В. Сухомлинського: «Щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителеві треба увібрати море світла, ні на хвилину не відходячи від променів вічно сяючого сонця знань, людської мудрості» [4]. І не лише знання (а нинішньою мовою – компетентності) мав на увазі педагог. На першому місці в нього стояло «духовне багатство учителя», його висока моральність і благородство. Ці вчительські риси добре бачить дитина, і чим більше вона поважає учителя, тим успішнішим буде проходити навчання і виховання. «Знання виховують через особистість учителя», – стверджував педагог [5]. Іншими словами, цілісний педагог формує і цілісну дитину.

Відтак яку ж модель школи/освіти розробляв Сухомлинський і екстраполював її на майбутнє? Серед знаних моделей – авторитарної, вільного розвитку, недирективної педагогіки – його модель швидше за все можна віднести до *авторитетної педагогіки*, в якій дитиноцентризм спирається на таку основу, як авторитет дорослого/учителя, при цьому цей авторитет не наві'язується, а обирається; підтримується не силоміць, а завдяки повазі, довірі, добровільному і осмисленому підпорядкуванню дорослому, бажанню наслідувати через спілкування, комунікацію. Саме така побудова навчально-виховного процесу, за Сухомлинським, і є рушійною константою, домінантою і розвитку дитини, і її освіти. Звичайно, в різні періоди дорослішання дитини акценти змінюються, що він і показує у своїх творах і у своїй діяльності.

Хотілося б наголосити на такому аспекті, як персоніфікація учасників педагогічного процесу, кожен із яких у Сухомлинського має ім'я, прізвище і, за потреби, навіть короткий життєвий опис. Це стосується в переважній більшості учнів, але і вчителів також. В. Сухомлинський олюднював освіту через особливості і передачі знання учителем, і сприйняття знань кожною дитиною. І ми знаємо, які вимоги ставив педагог до сутності знань у шкільних програмах – як до інструментів, за допомогою яких діти починають пізнавати світ і самих себе.

Відзначимо, що Сухомлинський став одним із перших у педагогіці СРСР, хто



підняв і розкрив тему травматичного досвіду, отриманого дітьми, що втратили батька, психологічних травм, нанесених війною, неадекватним сімейним вихованням, поставив питання про їх осмислення і подолання. Він підтримує дітей з особливими потребами, вважаючи це частиною піклувальної педагогіки. Його тогочасні позиції і підходи підтверджуються нині відомими фахівцями, такими як Вольфганг Янтцен (Німеччина, Бремен), який говорить, що багато форм, які відносяться до порушень, «носять вірогідний, релятивний характер. Вони знаходяться в тісній залежності від діалогу, комунікації і соціальних стосунків» [6].

Педагог поставив питання осмислення драми людських стосунків, в яких їх центральною жертвою і реципієнтом стає дитина. Він висунув і обґрунтував етико-педагогічну концепцію захисту і піклування, яка нині набуває щодо дитинства взагалі і особливо щодо травмованого дитинства широкої підтримки і розповсюдження. Пропонована ним піклувальна стратегія – це поєднання розумового і фізичного розвитку з емоційно-естетичним підґрунтям діяльності дитини в умовах шкільної, сімейної і суспільної підтримки і заохочення.

І в цьому аспекті досконале знання кожної дитини, її сім'ї, умов і обставин зростання, найближчого середовища, фахове, професійне обговорення причин, стану і перспектив навчально-виховної роботи Василь Олександрович здійснював у своїй школі вже тоді, в далекі 1960-і роки, й передбачав розвиток такого підходу і в школі майбутнього.

А ми знаємо, наскільки важливо і потрібно проводити таку роботу вже зараз, готувати до неї майбутніх учителів. Адже ця проблема – травмованого дитинства – з периферійної висунулася на чільне місце як через різні чинники соціально-економічного порядку, так і через розширення, поглинання людини інформаційним простором, зростання в Україні внутрішньо переміщених осіб, внутрішніх біженців, яких соціальний філософ Зігмунд Бауман називав «людськими відходами» [7]; відбувається все більш зростаюча деґуманізація суспільства і суспільного простору, на яку в першу чергу наражаються і від якої страждають діти. Особливо це важливо в запровадженій інклюзивній освіті, яка вимагає додаткових і цілеспрямованих зусиль, «духовної роботи» вчителя, батьків, дітей, а також додаткового наукового супроводу цього процесу, не лише розгортання вивчення різних проявів порушень розвитку дітей, а й розробку умов успішного співжиття різних дітей,

бо для застосування педагогічних «ліків» потрібно вивчати і знати «анамнез».

Серед умов поки що одне з перших місць належить школі, освіті. Говоримо сьогодні «поки що», а щодо часів Сухомлинського – безсумнівно. Нині бачимо суттєві зміни підходів і до образу і функцій школи, і до ролі і функцій учителя, і до змісту освіти, окремих предметів, сама наявність яких у розкладі викликає в декотрих педагогів сумніви. Василь Олександрович думав над цим і започатковував рух у даному напрямі. Він передусім наполягав на тому, що в кожного учня має бути достатньо вільного часу, «зовсім вільного і від шкільних занять, і від домашнього сидіння над уроками. Часу, потрібного йому для багатогранного інтелектуального життя» [8]. Але, підкреслимо, це він говорив про старшокласників, коли педагогами, школою вже сформоване попередніми роками навчання і праці засади для розвитку інтелектуальних інтересів особистості.

Яке ж підґрунтя він бачив у своїх мріях для школи майбутнього? Її елементи і складові частини він цілеспрямовано і послідовно розвивав у своїй Павлівській школі. Мова йде про Школу під голубим небом, Уроки мислення на природі, філософію для дітей, що спрямовувалися на пробудженні думки, мислення, мовлення, образного сприйняття світу. У школі була створена ціла система роботи в цьому напрямі. І у своїй статті «Як я уявляю собі школу майбутнього» він писав: «Я переконаний, що в майбутньому будуть спеціальні заняття, перед якими не буде ставитися мета дати дітям такі-то і такі-то знання, будуть заняття, єдина мета яких – навчити дітей мислити. Уроки мислення будуть стояти в розкладі так само, як нині уроки граматики». І продовжує: «І справа не лише в цих спеціальних уроках, а буде така побудова навчально-виховного процесу, щоб у школі ні на день не переривалася школа розвитку мислення – в єдності з природою, з навколишнім середовищем, які разом із учителем пробуджуватимуть допитливість і потребу мислення» [9].

У підходах до розвитку дитини Сухомлинський надавав великого значення долученню дітей до краси як усеохоплюючого почуття, а передовсім до краси природи, переслідуючи морально-етичні, естетичні, інтелектуально-розвивальні цілі. Така позиція не віталася за панування сцієнтистського підходу до процесу навчання, однак педагог, усупереч канону, долучив природу і її красу до системи навчання. І першим кроком стало «милування» природою.

Відзначимо, що сучасні українські педагоги звернули свою увагу не на методуку



Сухомлинського, яку він розкривав і поетично описував у багатьох своїх творах, і особливо в книзі «Серце віддаю дітям», а на японську школу, де проводяться уроки «милування природою», під час яких японські вчителі формують у дітей не тільки дбайливе ставлення до навчального середовища, а сталять завдання виховувати на природі потрібні естетичні почуття [10].

На цей аспект педагогіки Сухомлинського вже досить давно звернули увагу зарубіжні дослідники. Ось як про це пише Келвін Рейвенскрофт, викладач із Великої Британії, автор університетських курсів «Духовність і розвиток особистості», «Етика розвитку особистості»: «Освіта, яка залучає дітей до світу природи, допомагає розвитку естетичних, творчих і споглядальних аспектів педагогіки» [11]. І прикладом для нього служить Сухомлинський, який стверджував: «Для мене головною була настанова на виховання емоційного ставлення до краси й потреби у враженнях емоційного характеру. Важливу мету всієї системи виховання я бачив у тому, щоб школа навчила людину жити у світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій» [12].

І далі англійський дослідник зазначає, «що в основі освіти ХХІ століття мають знаходитися особистісна соціальна і екологічна свідомість, повага до людей, до світу, в якому ми живемо, і до розвитку таких цінностей, як повага, співчуття і співпереживання. Майбутній курс навчання зможе творчо поєднати академічну строгість, практичні навички і позитивні цінності, утворюючи споглядальну вдячність за дар життя. Такий педагогічний підхід можна буде вважати істинно вірним традиції радикального, глибоко духовного споглядального гуманізму Януша Корчака і Василя Сухомлинського» [13].

Такий підхід нині спостерігаємо в роботі дошкільних закладів освіти, особливо тих, які працюють за системою Сухомлинського. У процесі втілення ідей Нової української школи почала з'являтися навчально-методична література, яка нарешті пов'язує «уроки милування в природі» з іменем і методикою Василя Олександровича [14].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, філософствування і милування як пробудження допитливості, як умови розвитку мислення і, в першу чергу, мовлення. Василь Сухомлинський зазначає: «Я впевнений, що школа майбутнього стане храмом культури слова», бо «слово – це вершина людської сутності», а педагог школи майбутнього стане «чарівником, магом слова».

Ось у цій мрії педагога про майбутню школу, як видається, ми не зовсім просунулися вперед через обставини, які лежать і в освіті, й за межами освіти, виступають зовнішніми факторами: реальна двомовність, зниження культури мовлення в суспільстві, розвиток різних електронних пристроїв, до яких дитина долучається із самого малку і поза розвитком мовлення, «спілкується» мовчки і т. ін. Але є й внутрішні фактори, освітні, які не дають розвиватися концепції Школи як храму мудрого слова. І тут ми повертаємося до першої тези Сухомлинського про школу майбутнього – про вчителя, його підготовку, складовою частиною якої є формування культури мовлення як складника духовності в поєднанні з професіоналізмом. Як видається, наша система підготовки майбутніх учителів потребує докорінного реформування, яке стосується всіх без винятку її складових частин – від вступників до випускників, тобто людського капіталу, зміни підходів до змісту і методики навчання, а також, що дуже важливо, матеріального, фінансового забезпечення.

Тут є над чим працювати, можна навіть сказати, що тут роботи – не початий край. І якраз прийшов той час, щоб поміркувати над цими й іншими питаннями, виокремити й озвучити їх, співвідносячи з вимогами часу, стратегічними завданнями на майбутнє. І ми маємо спиратися при цьому на життєдайні джерела, що пробиваються до нас із минулого, зокрема ідеї і думки Сухомлинського. Як видається, ті ідеї педагога, які виглядали в його часи утопічними, навіть маргінальними, нині в різних формах, у різній аргументації й інтерпретації входять до реформаційних проектів.

На завершення наведемо декілька рядків із вірша американського педагога Дугласа Ларша, який, натхненний працями Сухомлинського, відвідавши школу в Павлиші у 2004 році, написав:

«Щось глибоко в душі моїй
зачинене,
Чи не допоможеш мені
знайти ключа,
Який відчинить двері,
де я ховаюсь,
І покаже всі скарби,
які я маю» [15].

Отже, скарби знаходяться в нас самих, ми в пошуках ключа, який допоможе нам відкрити наші ж скарби. Нині одним із тих ключів став Сухомлинський.

Будемо ж шукати й віднаходити й інші, яких, впевнена, в нас багато.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Куклин И., Майофис М., Сафронов П. Намывая острова: позднесоветская образовательная политика в социальных контекстах. *Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е)*. Москва : Новое литературное обозрение, 2015. С. 12–13.
2. Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження. Біобібліографічний покажчик / упоряд.: О.В. Сухомлинська, Л.Д. Березівська, Л.І. Страйгородська та ін. Вінниця : Твори, 2018. 395 с.
3. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Київ : Рад. школа, 1988. С. 90.
4. Сухомлинский В.А. Как я представляю себе школу будущего. *Детская литература*. 1968. № 11. С. 11–14.
5. Сухомлинский В.А. Как я представляю себе школу будущего. *Детская литература*. 1968. № 11. С. 11–14.
6. Янтцен Вольфганг. Нарушение развития и инклюзия. *Культурно-историческая психология*. 2011. № 3. С. 98–104.
7. Бауман З. Плинні часи. Життя в добу невпевненості. Київ : Критика, 2013. С. 65.
8. Сухомлинський. І ліс, і кожне дерево. Вибрані твори. В 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5. С. 331.
9. Сухомлинский В.А. Как я представляю себе школу будущего. *Детская литература*. 1968. № 11. С. 11–14.
10. Чи потрібні дітям уроки «милування природою»? URL: <http://arhiv-statey.pp.ua/index.php?newsid=2444>.
11. Рейвенскрофт К. Встреча с чудом. Ребенок откликается на природу. Філософія дитинства Януша Корчака. *Фундаментальні потреби дитини в сучасному суспільстві* : зб. матер. Міжнар. наук.-прак. конф. з педагогіки та дит. психології. Київ : Дух і літера, 2017. С. 60.
12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Нове прочитання. Харків : Акта, 2012. С. 127.
13. Рейвенскрофт К. Встреча с чудом. Ребенок откликается на природу. Філософія дитинства Януша Корчака. *Фундаментальні потреби дитини в сучасному суспільстві* : зб. матер. Міжнар. наук.-прак. конф. з педагогіки та дит. психології. Київ : Дух і літера, 2017. С. 61–62.
14. Гладких-Бурігіна Я.О., Павленко Л.П. Щоб вчитися було цікаво. Уроки милування і творчості в природі (за методикою В.О. Сухомлинського) та тестові завдання. 1–4 класи : посібник для вчителя. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2019. 80 с.
15. Ларш Д. Василь Сухомлинський: світло зі Сходу лине на Захід. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 40.



УДК 374.7(4)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-2

РОЗВИТОК ПИТАНЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ АВСТРІЇ

Боярська-Хоменко А.В., к. пед. н.,
докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

У статті здійснено аналіз розвитку питань освіти дорослих у науково-педагогічній думці Австрії. Визначено основні аспекти теоретичних досліджень у галузі освіти дорослих, окреслено напрями емпіричних досліджень та охарактеризовано компаративістські аспекти. Разом із тим визначено підходи до розуміння освіти дорослих у різних науково-педагогічних джерелах, визначено тип освітніх концепцій, наведено соціально-демографічні характеристики учасників освіти. Розкрито підходи до розуміння формальної, неформальної та інформальної освіти в педагогічній літературі Австрії.

Ключові слова: освіта дорослих, безперервна освіта, формальна, неформальна, інформальна освіта, Австрія.

В статье осуществлен анализ развития вопросов образования взрослых в научно-педагогической мысли Австрии. Определены основные аспекты теоретических исследований в области образования взрослых, направления эмпирических исследований и охарактеризованы компаративистские аспекты. Вместе с тем определены подходы к пониманию образования взрослых в различных научно-педагогических источниках, установлен тип образовательных концепций, приведены социально-демографические характеристики участников образования. Раскрыты подходы к пониманию формального, неформального и информального образования в педагогической литературе Австрии.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, формальное, неформальное, информальное образование, Австрия.

Boiarska-Khomenko A.V. DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION ISSUES IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF AUSTRIA

In the article, the analysis of the development of adult education in the scientific and pedagogical thought of Austria is carried out. The main aspects of theoretical studies in adult education are certain. The directions of empirical research are described. The comparative aspects in Austrian pedagogical literature are characterized. Approaches to the understanding of adult education in various scientific and pedagogical sources are defined. Subjects and objects for adult education in Austrian pedagogical literature are defined. The purpose and objectives of adult education in Austria are defined. Views on the understanding of formal, nonformal and informal education in Austrian pedagogical literature are uncovered. Leading pedagogical studies in adult education are described: the study of Hildesheim (1954), the study of Gettingen (1958–1960), the Oldenburg study (1971–1973). The article states: adult education in the second half of the twentieth century has become part of the concept of education throughout life. The orthogonal views on social change in the Austrian society are uncovered. Reasons that encourage adults to learn are uncovered. The participation of adults in formal, nonformal and informal education depends on age, sex, educational status, citizenship, professional status and social background. The reasons for the unwillingness of adults to study are defined: biographical reasons, institutional and social barriers.

Key words: adult learning, lifelong education, formal adult education, non-formal adult education, informal adult education, Austrian.

Постановка проблеми. Україна – молода держава з потужними освітніми та економічними ресурсами. Становлення нормативно-правової бази України актуалізувало процеси розвитку системи багаторівневої безперервної освіти [19]. Навчання впродовж життя проголошено в Україні однією з ключових компетенцій сучасного світу знань [20].

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) принцип сприяння навчанню впродовж життя й інтеграції в міжнародний освітній і науковий простір визнано одним із провідних принципів освітньої діяльності сьогодення [18]. Тому

актуальним є вивчення фундаментальних і прикладних досліджень у галузі освіти дорослих країн Європи, зокрема Австрії. Вивчення й аналіз науково-педагогічної літератури Австрії сприятиме застосуванню педагогічно цінних ідей у практиці діяльності вітчизняних закладів освіти України.

Доцільність і своєчасність вивчення концепцій та ідей освіти дорослих європейських країн підтверджується пріоритетними напрямами наукових досліджень НАПН України на 2018–2022 рр. Зокрема серед таких напрямів названо «Розвиток формальної, неформальної та інформальної освіти у



різних країнах і регіонах світу», «Методологічні, теоретичні, методичні засади розвитку освіти різних категорій дорослих в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів» і «Тенденції розвитку європейського простору професійної освіти і підготовки, європейського простору вищої освіти та європейського дослідницького простору».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання освіти дорослих у європейських країнах досліджують зарубіжні та вітчизняні вчені: Л. Лук'янова, Н. Муқан, Н. Нічкало, С. Сисоєва, Є. Росенсток, О. Капп, Х. Гансельманн, С. Хоф, Дж. Людвіг, К. Зейнер, М. Шютц, У. Хеймліх, Дж. Вітпот, Е. Ріболітц, Р. Арнольд, Х. Зіберт, І. Ерлер та інші.

В українській педагогічній літературі залишаються недостатньо висвітленими питання розвитку педагогічних досліджень у галузі освіти дорослих у країнах Європи, зокрема в Австрії.

Постановка мети. Мета статті – здійснити аналіз розвитку досліджень у галузі освіти дорослих, визначити провідні ідеї та концепції освіти дорослих в австрійській науково-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічні дослідження в галузі освіти дорослих набули актуальності й популярності в Австрії в кінці XIX ст. – на початку XX ст. Це пояснюється розвитком народної освіти того часу та доступністю навчання для дорослих людей [17].

Вивчення численних досліджень у галузі освіти дорослих Австрії дає змогу зробити висновки, як розвивались відповідні освітні концепції й ідеї. Так, на межі XIX–XX ст. панувала думка, що «наука та культура визначають обов'язкові канони освітніх послуг, до яких повинні залучатись прості люди» [3, с. 232]. Австрійський педагог кінця XIX ст. В. Хофманн визначив основні питання досліджень у галузі освіти дорослих того часу: «Яких людей ми прагнемо залучати до освіти? Куди ми хочемо цих людей привести?» [3, с. 232].

Зазначимо, що, на відміну від В. Хофманна, Л. Хартманн досліджував думку не педагогів, а самих дорослих учнів і проводив систематичні дослідження серед студентів Віденських університетів. Так, Л. Хартманн у 1903–1904 рр. провів опитування серед студентів щодо мотивів їхнього навчання в університетах, урахувавши вік, стать, професію та соціальний статус учасників опитування [9]. Респонденти, які брали участь в опитуванні, назвали як мотиви передусім збагачення завдяки знанням та освіти, а також вигоду для роботи й повсякденного життя [5, с. 38].

На жаль, Перша і Друга світові війни негативно вплинули на розвиток педаго-

гічних досліджень, зокрема, у галузі освіти дорослих. Тому в першій половині XX ст. в Австрії фактично не проводились фундаментальні педагогічні дослідження. Постійний інтерес науковців до освіти дорослих виник лише в середині XX ст. Серед провідних досліджень варто назвати дослідження Хільдесхайма (1954 р.) [13], дослідження Геттінгена (1958–1960 рр.) [16] та Ольденбургське дослідження (1971–1973 рр.) [14].

У дослідженні Хільдесхайма вивчено думку дорослих людей щодо освіти й навчання [13, с. 1], велика увага приділялась визначенню понять «освіта» та «культура», значенню освіти в житті дорослих людей, а також визначенню відмінностей між «освіченою людиною» і «звичайною людиною» [13, с. 70]. Отже, це дослідження характеризувалось порівняльними аспектами між освіченими та неосвіченими людьми, між масовою й високою культурою, між практичними вміннями та абстрактною освітою. У дослідженні зазначено, що, незважаючи на те що в той час освіта для дорослих отримувала відкритий доступ, зберігалась символічна дистанція між людьми різного рівня грамотності. На той час вища освіта в Австрії для більшості дорослого населення країни залишалась досить високою і складною для досягнення метою.

Дослідження Хільдесхайма вважається одним із перших у так званому «реалістичному повороті» в галузі освіти. Воно сприяло переходу до освітньої експансії 1960-х рр., а також реалістичного сприйняття навчання і його популяризації, поставило питання про участь різних соціальних груп в освіті [7].

Метою дослідження Геттінгена проголошено «звільнення австрійської педагогіки від німецького освітнього ідеалізму» [16, с. 8] і розроблення типів соціальної освіти для дорослих. У дослідженні проаналізовано підходи до розуміння освіти дорослими людьми, їхнє особисте ставлення до навчання, а також недоліки та перешкоди в освіті дорослих Австрії середини XX ст. У результаті досліджень визначено два провідні типи освітніх концепцій: соціальна концепція освіти й особистісна концепція. Перша концепція підкреслювала, що вищий рівень освіти призводить до вищого рівня соціальної захищеності та більш високих соціальних позицій. Друга концепція наголошувала, що освіта пов'язана з певними рисами характеру і призводить до вдосконалення соціальної поведінки [16, с. 116].

Також у дослідженні Геттінгена зроблено висновок, що «освіта для дорослих, чий основний принцип суворо суперечить будь-яким особистим привілеям, дає вирішальний стимул для отримання привілеїв



у галузі освіти дорослих, яка завершується без видачі сертифікатів і проведення іспитів» [16, р. 206]. Отже, це зумовило «продовження застарілої традиції, згідно з якою кожен отримує освітній і науковий ступінь лише в юності або ж ніколи» [16, р. 206].

У третьому масштабному дослідженні середини ХХ ст. – Ольденбурзькому дослідженні, соціально-демографічні характеристики учасників освіти для дорослих диференційовано та класифіковано за різними ознаками. Зокрема, доведено, що система освіти дорослих повинна враховувати попередній рівень освіти її учасників, практичні можливості залучення дорослих людей до навчання [14].

Варто зазначити, на початку 70-х рр. ХХ ст. в Австрії особливого поширення набула концепція «навчання впродовж життя». Освіта дорослих стала одним із ключових складників цієї концепції. Спочатку розташоване в контексті гуманістичної концепції освіти, безперервне навчання вже в цей час почало бути економічним і конкурентним кваліфікаційним терміном [12]. Концепція навчання протягом усього життя також істотно змінила суспільну думку про освіту. У той час в австрійському суспільстві не викликали сумнівів актуальність і доцільність освіти для дорослих, навчання визнавалось необхідним на кожному етапі життя людини [7].

Зважаючи на це, у другій половині ХХ ст. активізуються педагогічні пошуки в галузі безперервної освіти загалом та освіти дорослих зокрема, з'являються різні педагогічні теорії й концепції. Так, в освітній критиці дискурс навчання протягом усього життя часто керується популяризацією переходу від дисциплінарного до суспільного контролю [6], популярності в цей час набирає концепція педагогізації. У педагогічній літературі Австрії того часу наголошувалось, що соціальні кризи, пов'язані з індивідуальним дефіцитом, варто вирішувати окремо через процеси освіти й навчання. Сформовано новий ідеальний образ – це «працівник підприємства», який регулярно виховує себе, щоб стати корисним, успішним і «гнучким» до нових викликів. Прикладом освіти дорослих того часу може стати навчання безробітних австрійців і перехід до політики ринку праці, яка стимулює та активізує пошукувачів роботи до пристосування й самоактивізації шляхом навчання.

Така соціальна зміна відобразилась і в андрагогічних поглядах. Так, теоретичний підхід, що називався «педагогічний конструктивізм» або «дидактика залучення», займав багато місця в андрагогічних дослідженнях того часу. Австрійські педагоги Р. Арнольд і Х. Зіберт зазначали, що «сьогодні людям доводиться мати справу із

самими собою, своїми кризами ідентичності та своїм страхом майбутнього. Якщо ви відчуваєте себе погано, це залежить від розуміння вашої особистої реальності» [1]. В освіті дорослих, зазначає Г. Бремер, «беруть участь сильні, самовпевнені, незалежні й успішні учні, для яких соціальні обмеження відіграють другорядну роль» [4, с. 195].

К. Хольцкамп у 1995 р. назвав два основні підходи до визначення причин, які спонукають дорослих людей продовжувати, поглиблювати чи оновлювати свою освіту. Перший підхід говорить про те, що доросла людина стикається з невідповідністю між власною волею, наміром і здатністю вирішувати поставлені перед собою завдання. Тобто, коли індивідуальна майстерність недостатня для вирішення проблеми, доросла людина може залучитись до циклу навчання [11, с. 445]. Другий підхід описує навчання як «захист» чи «оборону», таке навчання покликане протидіяти погіршенню якості життя. Наприклад, доросла людина, яка шукає роботу в Австрії, повинна відвідувати обов'язковий курс навчання для безробітних, з метою забезпечення продовження матеріальної допомоги по безробіттю [11, с. 445]. Разом із тим в Австрії існують практики навчання, що поєднують обидва аспекти.

Австрійський дослідник І. Ерлер зазначає, що участь у формальній, неформальній та інформальній освіті залежить від віку, статі, освітнього статусу, громадянства, професійного статусу та соціального походження [7].

Водночас такі дослідники, як Д. Оксмахер, А. Болдер, В. Хендріх, Д. Хольцер, показують, що серед дорослих австрійців другої половини ХХ ст. спостерігався деякий опір тиску суспільства щодо необхідності безперервної освіти [14]. П. Фолстич назвав причини того, чому дорослі люди не мають бажання брати участь у безперервному навчанні, зокрема науковець називав біографічні причини, інституційні та соціальні бар'єри [14].

На початку ХХІ ст. в Австрії проведено низку досліджень щодо участі дорослого населення в системі безперервної освіти. Наукові дослідження стосувались формального, неформального та інформального навчання дорослих. І. Ерлер та М. Фішер у дослідженні 2007 р. показали, що люди з вищою освітою беруть більш активну участь у навчанні дорослих, тоді як люди з більш низьким рівнем освіти несвідомо позиціонують себе як «такі, що не вчать». Дослідники пояснюють це тим, що більшість людей із низьким рівнем освіти не розуміє сутності поняття «інформальна освіта» [8]. І. Ерлер та М. Фішер зауважують, що ті, хто щоденно працює з концепціями й визначеннями навчання протягом усього життя, часто виклю-



чають можливість того, що багато людей не мають уявлення про «інформальне навчання», а «неформальне навчання» не сприймається всіма як навчальна діяльність, тому вони ставлять під сумнів статистичні дослідження щодо участі дорослих австрійців в інформальному та неформальному навчанні. Якщо опитувані сприймають «навчання» як процес навчання в закладах освіти, то фактично наявні статистичні дослідження автоматично виключають осіб, які навчаються за межами формальної галузі [8].

У 2011–2012 рр. в Австрії проведено Дослідження освіти дорослих (віком від 25 до 64 років), згідно з яким 41,8% дорослих людей не брали участі в жодній «освітній або навчальній діяльності» [15, с. 18]. Разом із тим дослідження показало, що 75,7% опитаних беруть участь в інформальному навчанні (переймання досвіду більш досвідчених колег, читання книг або журналів, отримання інформації через радіо, телебачення, пресу, мережу Інтернет) [15, с. 59]. Тобто проведене дослідження підтвердило думку І. Ерлера та М. Фішера щодо нерозуміння більшістю австрійців понять неформальної та інформальної освіти.

Висновки. Отже, педагогічні пошуки в галузі освіти дорослих сягають часів ХІХ ст. У педагогічних дослідженнях ХІХ–ХХ ст. визначено суб'єктів та об'єкти освіти дорослих, означено провідні поняття й дефініції. Педагоги досліджуваного періоду визначили мету та завдання освіти дорослих, її роль і місце в концепції безперервного навчання. У науково-педагогічних працях схарактеризовано причини, що спонукають дорослих людей до навчання. Педагогічні дослідження окресленого періоду торкалися проблем формальної, неформальної й інформальної освіти.

Серед перспектив подальших досліджень є здійснення порівняльного аналізу розвитку питань освіти дорослих у вітчизняній і європейській педагогічній думці, визначення етапів становлення освіти дорослих в Україні та Європі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Arnold R., Siebert H. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 1995. 157 s.
2. Bolder A., Hendrich W. Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich, 2000. 242 s.
3. Born A. Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden: VS, 2010. S. 231–242.

4. Bremer H. Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, 2004. S. 189–213.
5. Bremer H. Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Juventa: Weinheim, 2007. 234 s.
6. Deleuze G. Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt: Suhrkamp, 1993. S. 56–68
7. Erler I. Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte. Magazin erwachsenenbildung.at. Wien, 2018. Ausgabe 34. S. 02-1–02-9.
8. Erler I., Fischer M. Teilnahme und Nichtteilnahme an der Erwachsenenbildung. Wien: oieb, 2012. 236 s.
9. Gruber E. Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Magazin erwachsenenbildung at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Wien, 2009. Ausgabe 7/8. S. 18–24
10. Holzer D. Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript, 2017. 156 s.
11. Holzkamp K. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus, 1995. 528 s.
12. Pongratz L. Lebenslanges Lernen. Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, 2006. S. 162–171.
13. Schulenberg W. Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke, 1957. 243 s.
14. Schulenberg W., Loeber H.-D., Loeber-Pautsch U. Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann, 1979. 198 s.
15. Statistik Austria: Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien, 2013. 224 s.
16. Strzelewicz W., Raapke H.-D., Schulenberg W. Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke, 1973. 86 s.
17. Боярська-Хоменко А.В. Витоки освіти дорослих в Європі. *Актуальні проблеми розвитку науки в контексті глобальних трансформацій інформаційного суспільства* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 26–27 жовтня 2018 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2018. С. 3–5.
18. Закон України про освіту. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.10.2018).
19. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
20. Рідей Н.М., Кацєро О.К., Баштовий В.І. Концептуальні і стратегічні аспекти реформування системи вищої та післядипломної освіти для сталого розвитку. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації*: матеріали конференції (м. Київ, 22 березня 2018 року). Київ, 2018. С. 4–14.



УДК 37.091.8+061:323.15(=161.2)(71+73+4)«1900/1930»
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-3

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПРОГРАМАХ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДЕРЖАВ ЗАХОДУ (1900–1930-ТІ РР.)

Джус О.В., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Розкрито витoki українського студентського руху та простежено його розвиток за межами України в перші десятиліття ХХ ст. Проаналізовано зміст, методи, форми і засоби діяльності об'єднань українських студентів держав масового осідку українців-емігрантів із формування професійних компетентностей, збереження національної ідентичності, утвердження громадянських цінностей майбутніх фахівців. Акцентовано на ролі у професійному становленні та вихованні студентської молоді відомих і малознаних представників української діаспори першої третини ХХ ст.

Ключові слова: українські студенти, студентські організації (громади, товариства), українська еміграція (імміграція, діаспора), високі школи, бурси, інститути, університети, інтелігенція, зміст, методи, форми професійної (фахової) підготовки, національно-громадянське виховання.

Раскрыты истоки украинского студенческого движения, и прослежено его развитие за пределами Украины в первые десятилетия ХХ в. Проанализировано содержание, методы, формы и средства деятельности объединений украинских студентов государств массового поселения украинских эмигрантов по формированию профессиональных компетенций, сохранению национальной идентичности, утверждению гражданских ценностей будущих специалистов. Внимание акцентировано на роли в профессиональном становлении и воспитании студенческой молодежи известных и малоизвестных представителей украинской диаспоры первой трети ХХ в.

Ключевые слова: украинские студенты, студенческие организации (общины, общества), украинская эмиграция (иммиграция, диаспора), высокие школы, бурсы, институты, университеты, интеллигенция, содержание, методы, формы профессиональной (специальной) подготовки, национально-гражданское воспитание.

Dzhus O.V. THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF YOUTH IN PROGRAMS OF UKRAINIAN STUDENT ORGANIZATIONS OF THE WEST STATES (1900s – 1930s)

The origins of the Ukrainian student movement and ways of its development beyond the borders of Ukraine in the first decades of the twentieth century are highlighted in the article. The analysis of the historical, pedagogical and vocational component of the activity of Ukrainian students in the Western diaspora in the first decades of the 20th century was examined, and the positive achievements of the Ukrainian student organizations of the Western countries of the first third of the 20th century were identified, analyzed and summarized. in the field of professional training and education of youth for the use of positive elements of this work in the modern educational practice of high schools of Ukraine.

In the period of the Austro-Hungarian Empire, the leading center for the student movement was Vienna, where in January 1868 a student association Sich emerged. Similar student associations functioned in Krakow, Graz, Pribram, Prague. Famous participants in different periods were I. Franko, S. Dnistrianskiy, L. Vojevidka, V. Stefanyk, I. Gorbachevsky, I.Puliui.

In the Sub-Russian territory, the manifestations of the organization of Ukrainian student youth are traced at the end of the nineteenth century in the establishments of higher educational establishments in St. Petersburg and Moscow.

The end of the nineteenth and early twentieth centuries is marked by attempts by young people to participate in the life of Ukrainian communities in North America and Canada. In 1910, a youth association Zaporizhzhya Sich appeared in Winnipeg (later on-Ontario). At the beginning of the 1920's, there is the formation of public organizations of Ukrainian students in the United States: the Ukrainian Academic Community in Philadelphia, the Ukrainian Youth Association in Boston and New York, the Ukrainian Student Community in Chicago, and others.

But the most distinctive features of the Ukrainian student life of the 20th and 30th years of the twentieth century. and changes in the programs of their organizational and educational work are outlined in the academic centers of Central and Western Europe.

The content, methods, forms and means of activities of associations of Ukrainian students of the masses of Ukrainian emigrants from the formation of professional competencies, the preservation of national identity, the approval of the civic values of future specialists is devoted a great attention. It is paid a great attention to the role of professional development and education of students of well-known and unknown representatives of the Ukrainian diaspora of the first third of the twentieth century.

Key words: Ukrainian students, student organizations (communities, societies), Ukrainian emigration (immigration, diaspora), high schools, bursa, institutes, universities, intelligentsia, content, methods, forms of professional (professional) training, national and civic education.



Постановка проблеми. Актуальність проблеми, винесеної в заголовок статті, зумовлена новими підходами до професійної підготовки молоді, потребою її переорієнтування на формування компетентностей, необхідних майбутньому фахівцеві для його успішної особистої самореалізації та громадянського становлення, зафіксованих у нових законодавчо-нормативних освітніх документах, передусім у законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», і на цій основі – збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку нашої держави та її європейського вибору [1, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний, соціально-політичний і культурницький аспекти аналізованої проблеми почасти окреслені у фундаментальних дослідженнях з історії української еміграції її визначних представників (В. Маруняк, М. Марунчак, С. Наріжний) і в наукових розвідках дослідників із «материкової» України кінця ХХ – початку ХХІ ст. (В. Трощинський В. Євтух, В. Трощинський, В. Піскун, А. Попок, Г. Саган). Освітньо-виховний потенціал української діаспори європейського й американського континентів розкривають Г. Васянович, М. Євтух, В. Кемінь, С. Романюк, І. Руснак та ін.

Динаміка розвитку студентського життя на європейському позаукраїнському просторі представлена в науковому доробку авторів із діаспори: М. Антоновича, А. Жуковського, В. Леника, В. Орелецького, В. Яніва, та в історичних студіях сучасних українських науковців (таких, як О. Вагіна, О. Гуменюк, О. Дуднік).

Постановка мети (цілей статті). Історико-педагогічну і професійно-виховну складові частини діяльності українського студентства в західній діаспорі в перші десятиліття ХХ ст. у наукових дослідженнях розкрито стисло або взагалі не характеризується, що зумовило мету нашої статті: виявити, проаналізувати й узагальнити позитивні надбання українських студентських організацій держав Заходу першої третини ХХ ст. у сфері фахової підготовки та виховання молоді задля використання позитивних елементів цієї роботи в сучасній освітній практиці високих шкіл України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початки організованої діяльності українських студентів поза етнічними територіями України сягають другої половини ХІХ ст. Зокрема, в межах Австро-Угорської імперії провідним центром студентського руху став Відень, де в січні 1868 р. захо-

дами майбутнього культурно-освітнього діяча, педагога й композитора в Галичині Анатолія Вахнянина постало одне з найдавніших громадських об'єднань українських студентів – товариство «Січ». Упродовж десятиліть функціонування (до 1947 р.) воно було «осередком-кузнею» скрісталізування політичних поглядів української молоді й водночас – «зародком наукової академії... допомоговою установою... розваговим товариством» [2, с. 3]. Серед відомих членів «Січі», які вже наприкінці ХІХ ст. отримали наукові «титули» у Віденському університеті, були: І. Франко – ступінь доктора філософії (1890); тодішній касир товариства, згодом – професор цивільного права в університетах Львова і Праги, ректор Українського вільного університету, С. Дністрянянський – доктор правничо-політичних наук (1893); майбутній очільник Українського лікарського товариства Північної Америки Л. Воєвідка – ступінь доктора «всіх наук лікарських» (1894) та ін. [3].

Окрім Відня, на зламі ХІХ–ХХ ст. у межах Австро-Угорщини діяли високошкільні організації української молоді в Кракові, де здебільшого опановували фах майбутні медики (серед них – В. Стефанік); у Граці (земляцтво «Русь», перейменоване 1910 року на Українське студентське товариство «Січ»); при гірничій академії чеського міста Пшібрама, а після сецесії українських студентів у Львівському університеті (грудень 1901 р.) – у Карловому університеті в Празі. У 1902 р. тут була заснована студентська «Українська громада», статут якої серед інших підписали колишні голови віденської «Січі», а з кінця ХІХ ст. – професори високих шкіл І. Горбачевський та І. Пулюй [4, с. 60].

На російських теренах вияви організованості української студентської молоді простежуються наприкінці ХІХ ст. у закладах вищої освіти С.-Петербурга й Москви. Напередодні першої світової війни петербурзькі об'єднання студентів-українців охоплювали близько 1000 осіб, а в 1913 – 1914 рр. Головна рада українського студентства в Петербурзі видавала часопис «Український студент» [5, с. 962].

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. позначений спробами участі молоді в житті українських громад Північної Америки, де вона становила найчисленнішу групу емігрантів. На відміну від українських етнічних земель (хоч і у складі чужих держав), ці спроби обмежувалися не лише соціально-економічними чинниками, переважно заробітчанським характером першої хвилі української еміграції, а й тим, що серед десятків тисяч переселенців було дуже мало «правдивої



інтелігенції... свідомих одиниць, які звичайно дають почин до всякої культурної праці» [6, с. 13]. У США в останній декаді XIX ст. ними стали «гарні, ще молоді хлопці й гарячі українські патріоти» – невеличка група греко-католицьких священників, вихідців із Галичини й Лемківщини (І. Волянський, Г. Грушка, Н. Дмитрів, І. Констанкевич), і декілька світських осіб (В. Сіменович), що з власної ініціативи емігрували за океан для культурно-освітньої праці серед українців [7, с. 284]. У Канаді 1890-х – початку 1900-х рр. освічена частина українських переселенців обчислювалася кількома випускниками «старокраєвих» неповних середніх шкіл, гімназій чи вчительських семінарій (Я. Арсенич, К. Генік-Березовський, П. Зварич, С. Чернецький). Попри найболючіші першочергові турботи (пошуки роботи, засобів для проживання), їхніми зусиллями та силою обставин молодь долучалася до духовного й культурного розвитку українців у чужому оточенні, заснування «запомогових» товариств, читалень, аматорських гуртів, рідномовних шкіл.

Так, українці американського континенту з кінця XIX ст. ідентифікувалися з «батьком українських товариств» у США – Руським (згодом Українським) Народним Союзом, заснованим у 1894 р. з ініціативи вищезазначених представників українського духовенства [7, с. 193]. Але попри його активну організаторську й популяризаційну діяльність, публікації-заклики у провідній газеті «американських» українців «Свобода» (із 1893 р.) щодо необхідності освіти дітей і фахової підготовки молоді з метою «приспорити українському народові в Америці ... якнайбільше власної патріотичної інтелігенції, без котрої кожний народ є наче військо без офіцерів...наче господарство без господаря...» [7, с. 331] і тематичні виступи очільників національного духовно-культурного поступу на численних вічах, українська молодь у США до початку 1920-х рр. не мала власних культурно-освітніх осередків. Цьому не сприяли розпорошеність українців у цій державі, політика офіційної влади щодо освіти дітей і молоді, суть якої полягала в законодавчо закріпленому обов'язковому навчанні представників усіх народностей у публічних англомовних школах, позиція переважної частин української спільноти, зацікавленої, насамперед, у тому, «щоб дитина якнайскоріше виросла із шкільного віку (16 літ) та йшла на заробіток» [7, с. 325].

Натомість молоді українські переселенці в Канаді, що з кінця XIX ст. компактно осідали в її західних провінціях (Альберта, Манітоба, Саскачеван), уже в перші десяти-

тиріччя XX ст. домоглися більш високого рівня самоорганізації та самовиявлення в різних сферах. Для прикладу, заходами «Кружка русько-української молодіж» при одній із перших читалень у Вінніпегу (заснована 1899 р.) у травні 1904 р. відбулася перша українська театральна вистава («Аргонавти»), в якій взяли участь 9 хлопців і 3 дівчини [7, с. 320].

Суттєвим поштовхом до активізації участі молоді в осягненні професійних знань, культурно-освітньому житті українських поселень у Канаді виявився відгомін «ріднокраєвої» боротьби за український університет у Львові, кульмінацією якої вважається вбивство студента А. Коцька в 1910 р., участь академічної молоді в щорічних акціях із пошанування пам'яті Т. Шевченка та, особливо, запровадження в місцях масового осідку іммігрантів двомовного шкільництва і заснування окремих середніх закладів освіти з підготовки вчителів для його потреб (т. зв. «Normal School» – фактично учительських семінарій). Перша на американському континенті освітня інституція цього типу для українських юнаків започаткована провінційним урядом Манітоби у Вінніпегу в 1905 р. До часу її перенесення до м. Брендон (1907) вона разом із англомовним «Манітоба коледж», утримуваним пресвітеріанською церквою, підготувала першу когорту українських учителів (36 осіб). У 1909 р. аналогічний заклад педагогічної освіти відкрився у Реджайні (провінція Саскачеван), студенти якого через три роки заснували Товариство українсько-англійських учителів, а наприкінці 1912 р. – у м. Вегревіль (Альберта).

До 1916 р., коли в західних провінціях Канади була ліквідована двомовна освітня система, з їхніх стін вийшли більше 300 учителів. Поряд із започаткуванням «місійної» педагогічної діяльності вони стали «резервуаром для тих, які хотіли продовжити свої студії на університетах та добиватися вищих професійних позицій...»: якщо в 1913 р. університетський диплом бакалавра («В.Е.») здобув один українець (виходець із Городенківського повіту, тепер Івано-Франківська обл., О. Жеребко), то в 1921 р. – уже 17 осіб [8, с. 104]. Саме з учительських рядів «піонерської доби» виросли перші в Канаді «професіоналісти» – лікарі, адвокати, інженери, приватні підприємці, державні службовці та громадсько-політичні діячі.

Усвідомлюючи, що майбутнє українських іммігрантів «..багато залежить від того, які наші передові люди будуть», уже перші представники університетської молоді домагалися, аби «з наших студентів вихо-



валися робітники, проводирі українського народу – а не асимілятори-яничари» [9, с. 74]. Таким чином, поруч із фаховим вишколенням молоді ставилося завдання її національного «освідомлення».

Водночас студенти і випускники зазначених загальноосвітніх і фахових інституцій виявилися ініціаторами заснування перших на американських теренах молодіжних організацій. Зокрема, в 1910 р. у Вінніпегу виникло «молодече» товариство «Запорозька Січ», при якому того ж року постав «Фонд народної просвіти в Канаді». У жовтні 1910 р. заходами товариства здійснено постановку п'єси «Сватання на Гончарівці». Для потреб студіюючої молоді було укомплектовано бібліотеку, яка в 1911 р. налічувала 150 томів книжок українською мовою [9, с. 10–12].

Подальший культурно-освітній поступ товариства пов'язаний із обранням у 1911 р. його «отаманом» уродженця Прикарпаття (Коломийщина) Т. Ферлея (невдовзі – один із чільних українських громадських діячів у Канаді, у 1915 р. – перший посол-українець до легіслатури в Манітобі). Змістом діяльності «Запорозької Січі» під управою Т. Ферлея стали щонедільні «відчити», дискусії (як «дебата» за його участю на тему «Чи наші люди засимілюються»), аматорські вистави, гімнастичні вправи [10, с. 1]. Спільно з місцевою «Просвітою» січовики організували відзначення 50-х роковин смерті Т. Шевченка за участю 800 осіб. У лютому 1911 р. заходами організованого студентства Вінніпега відбулося віче у справі заснування першої в Канаді української бурси (гуртожитку-інтернату) ім. А. Коцка, яка, поруч з іншими інституціями цього типу, в наступні десятиліття слугувала «виховним горнилом» студентської молоді, відіграла важливу роль у «продукції української інтелігенції», активно впливала на її «національну якість» [8, с. 107].

Однак через відсутність матеріальної бази студентська «Запорозька Січ» у Вінніпегу 1912 року припинила свою діяльність.

У 1911 р. студентське товариство з аналогічною назвою виникло у Форт-Вілліям (Онтаріо). Програма його діяльності, намічена другими загальними зборами у серпні 1912 р., передбачала такі завдання: «1. Боронити українську національність. 2. Ширити поступові укр. часописи. 3. Проводити борбу з п'янством. 4. Устроювати відчити і концерти. 5. Постаратися о приватну укр. англійську школу...» [9, с. 38].

Проте здебільшого просвітницький характер діяльності товариства спричинився до його об'єднання в 1913 р. з місцевою «Просвітою».

Важливими центрами загальноосвітнього і професійного вишколення та національного виховання української молоді в Канаді стали приватні інституції, зиніційовані освіченою молоддю, передусім уже згадувана бурса ім. А. Коцка у Вінніпегу, офіційне відкриття якої відбулося у вересні 1915 р. за наявності 16 вихованців середніх і вищих шкіл – переважно синів українських «сталих фермерів».

Метою бурси проголошувалося виховання молоді в «народнім дусі» (на «першій місці – українство...релігійне виховання – на другім»), а також поглиблене опанування фахових знань і предметів українознавства для підготовки «питомих», а не «імпортованих» інтелігентів [9, с. 125].

Упродовж перших років функціонування до управи бурси входили знані в українському середовищі Канади особистості (як О. Жеребко і Т. Ферлей), настоятелями і вчителями були студенти-українці канадійських університетів, які сприяли формуванню нової плеяди фахівців і громадсько-політичних та культурно-освітніх діячів. Вершинним виявом їхньої відповідальності за молоде покоління в межах першої хвилі української еміграції в Канаді розглядаємо палку підтримку культурно-освітніх, громадсько-політичних і економічно-господарських резолюцій народного з'їзду в Саскатуні в серпні 1916 р., який проходив за участю 400 делегатів і офіційних «гостей-промовців» (таких, як президент Саскачеванського університету В. Морей, керівник провінційного Бюро суспільних дослідів Й.С. Вудсворт, «майор» Саскатуну п. Йонг) і був присвячений необхідності відкриття в Саскатунському університеті кафедри української мови, історії і літератури та заснування в цьому місті української бурси (згодом інституту) ім. Петра Могили [9, с. 178].

Водночас викладене підтверджує, що студентський рух у Канаді початку 1900-х рр., попри спроби його «усамостійнення», розвивався в рамках загальнокультурної еволюції українців-іммігрантів, передусім її нечисленної освіченої частини, ядро якої становили вчителі – провідна «фахова сила» в тодішньому українсько-канадійському суспільстві.

Новий етап організованої діяльності українського студентства поза етнічними територіями України започатковує друга (переважно політична) хвиля еміграції, спричинена трагічним завершенням національно-визвольних змагань 1917–1922 рр. У наукових дослідженнях діаспори (О. Войценко, М. Марунчак) він іменується «добою росту й диференціації» та позначений інтенсифікацією культурно-освітніх про-



цесів у центральньо-західноєвропейських і американських державах, розширенням мережі українських студентських організацій, прилученням до них жіночої молоді, прагненням до консолідації (у межах як окремих країн, так і цілих континентів), вдосконаленням змісту, форм, методів виховної діяльності молодіжних громадських об'єднань.

Зокрема, на початок 1920-х рр. припадає формування громадських організацій студентів-українців у США: постають Українська академічна громада у Філадельфії, товариства української молоді в Бостоні й Нью-Йорку, Українська студентська громада в Чикаго та ін.

Культурно-освітнє життя студентської молоді в Канаді в період між двома світовими війнами зосереджується в новостворених приватних українських установах, чільне місце серед яких посів Інститут ім. Петра Могили в Саскатуні, заснований 1917 року. Очолений у 1921 р. уродженцем Галичини, одним із перших випускників Брендонської учительської семінарії, вихованцем бурси ім. А. Коцка і градуантом Саскачеванського університету М. Стечишиним (1895–1971), інститут став «справжнім вогнищем, де виховувалися дійсні каменярі українського народного християнського життя» [11, с. 28]. Упродовж 1920-х – 1930-х рр. на його базі діяв студентський гурток «Каменярі», співзасновником якого був М. Семчишин.

Як філія саскатунської «могилянки», в 1918 р. в Едмонтоні відкрився Інститут ім. Михайла Грушевського (із 1944 р. – Інститут св. Івана), при якому функціонував гурток ім. А. Коцка. У 1927 р. у Вінніпегу постала ще одна філія Інституту ім. Петра Могили, вихованці якої гуртувалися в студентському «кружку» «Прометей». Саме ці організації молоді, студіюючої в державних вищих школах і університетах, у міжвоєнну добу найповніше реалізували освітньо-виховні завдання, що відповідали потребам їхньої підготовки «до конструктивної роботи» як майбутніх фахівців і виховання студентів у «своїм дусі», оприлюднені в 1921 р. М. Стечишиним на сторінках провідної газети українців Канади «Український голос» (Ч. 34, 24.08).

Проте найвиразніше особливості українського студентського життя 20-х – 30-х рр. ХХ ст. та зміни у програмах їх організаційної й освітньо-виховної роботи окреслюються в академічних осередках Центральної та Західної Європи. Їх бурхливий розвиток зумовлений передусім впливом сюди тисяч студентів і викладачів вищих шкіл із рідних земель після поразки української революції 1917–1922 рр. Так, лише в

Чехо-Словаччині у 1923 р. осіли 1360 українських студентів (із них 1255 осіб – безпосередньо в Празі), через рік їх стало майже 1900 [12, с. 15].

Другим важливими чинником активізації українського студентства на позаукраїнських європейських теренах виявилось заснування рідномовних навчальних закладів і наукових установ у нових осередках масового осідку українців-емігрантів: від Стрілецького й Народного університетів у таборах інтернованих українських воїнів у Німецькому Яблонному (Чехо-Словаччина) і польському Ланцуті – до Українського вільного університету, Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова, Української господарської академії, Інституту громадознавства (соціологічного) на чеських землях, Українського техніко-господарського інституту й Українського наукового інституту в Берліні та ін.

Не менш важливим фактором зростання самоорганізації, фахового і національно-громадянського самовиявлення майбутніх «професіоналістів» вважаємо розширення можливостей студіювати в державних закладах вищої освіти країн Центральної та Західної Європи. За даними досліджень активних діячів українського студентського руху, лише у високошкільних осередках міжвоєнної Польщі (без західноукраїнських земель у її складі) на початку 1930-х рр. здобували вищу освіту: у Кракові – 451 український студент і студентка; у Варшаві – 160; у Познані – 120; у Вільно – 60; у Данцігу (Гданську) – 68. Ще 270 українських хлопців і дівчат навчалися за межами Польщі. При цьому найбільше студентів-українців (40%) опановували право й філософію, 16% – техніку, 7% – медицину. Закономірним у контексті зазначеного є функціонування лише в тодішній польській державі 25 українських студентських товариств, які згуртували 80% від усього українського студентства [13, с. 16].

Неоднорідні за своїм соціальним складом, територіальним походженням і політичними уподобаннями своїх членів, українські академічні товариства європейських держав знаходили спільні «точки дотику» з організованою українською молоддю американського континенту, що об'єднувало їхні дії в нових умовах життєдіяльності українців-іммігрантів. Передусім вони стосувалися матеріальної підтримки українських вищих шкіл і студентів-українців у європейських державах. Так, у відповідь на заклик студентів західноукраїнських земель, уміщений на сторінках газети «Свобода» у США в 1924 р., акцію допомоги українським високошкільним інституціям



і студентам Галичини й «усієї Європи» розгорнуло «Товариство української молодіжі» в Нью-Йорку [«Свобода», 1924. Ч. 98. С. 3; Ч. 100. С. 3].

Комітет допомоги при «Українській студентській громаді» у Варшаві під проводом майбутнього митрополита української православної церкви в Канаді І. Огієнка щомісяця виділяв допомогу студентам на суму 225 зл. і надавав «дрібні позички» тим, хто їх потребував [13, с. 24].

Професійному становленню українських студентів сприяла діяльність товариств із придбання підручників і навчальних посібників, формування книгозбірень цінної фахової літератури, організації «доповнюючих» курсів, підготовки циклів рефератів професійного змісту тощо. Цікаво, що окремі студентські гуртки (як Кружок українських гірничих і гутничих студентів «Каменярі» у Пшібрамі) ініціювали створення професійних об'єднань інженерів, лікарів, учителів та ін.

Водночас поразка змагань українського народу за власну державність висунула на перший план організованої студентської діяльності політичні домагання, що зумовило політизацію їхніх культурно-освітніх домагань. Суть цих змін зафіксував VII з'їзд українського студентства у Празі в липні 1922 р.: «Склавши на певний час зброю, українське студентство розпоршилося по високих школах Європи та Українських Західних земель, але бажало ...продовжити українську визвольну боротьбу на культурнім полі...» [14, с. 3]. Відповідно до нових пріоритетів освітньо-виховна діяльність у студентських товариствах орієнтувалася на увиразнення української історії «зі становища націоналізму»; культивування найяскравіших сторінок боротьби українського народу за свою незалежність доби УНР і ЗУНР та героїки Крут («Крути стерли залишки рабства в нас»); протидію зазіханню чужих держав на українські землі [15, с. 37–43].

Серед нових форм роботи, які в 1920-х – 1930-х рр. практикувалися в українських студентських організаціях Австрії, Бельгії, Німеччини, Польщі, Румунії, Франції, Чехо-Словаччини, – протестаційні віча проти більшовицького терору і голодомору в Наддніпрянській Україні та дискримінації українців Галичини, Волині, Буковини офіційними польськими і румунськими владними структурами; свята української державності 22 січня і 1 листопада; пропам'ятні акції, товариські «сходини» на честь борців за волю України (героїв Крут, О. Левицької-Басараб); зустрічі з визначними державотворцями періоду УНР, вченими, громадсько-політичними і культурно-освітніми

діячами – представниками української діаспори європейського й американського континентів та ін. Відомості про ці заходи вміщували студентські пресові видання, передусім «Студентський вісник» у Празі (1923–1931; 1935–1939) та «Студентський шлях» у Львові (1931–1934).

Традиційно незмінним у студентських організаціях українського зарубіжжя залишалося пошанування корифеїв української культури, насамперед Т. Шевченка й І. Франка. Так, із нагоди 135-річчя смерті Т. Шевченка Академічна студентська громада Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова в Празі підготувала ювілейний випуск свого неперіодичного органу «Спудей» під загальним гаслом «Великому поетові» [Спудей. 1926. Ч. 4]. У ньому були вміщені статті шевченківської тематики Л. Білецького (с. 3–33), Д. Дорошенка (с. 23–30), С. Русової (с. 30–32), Д. Чижевського (с. 32–40), Б. Гомзина (с. 41–56).

Цікаві методи роботи утвердилися в практиці міжвоєнної освітньо-виховної діяльності українських студентських об'єднань Канади. Серед них, як важливі для формування загальнокультурних і професійних компетентностей та виховання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти сучасної України, вважаємо такі:

– щорічні змагання «у красномовстві» між членами студентських гуртків «Каменярі» та «Прометей», у висліді яких авторитетне журі визначало переможців і вручало їм пам'ятні нагороди;

– щорічні міжстудентські дебати, для яких обиралися теми, пов'язані з політично-культурним становищем українців у межах СРСР та на західноукраїнських землях, кар'єрним зростанням молоді в Канаді, їхньою участю в суспільно-політичному й культурно-освітньому житті канадської української спільноти (такі заходи проводилися за участю колишніх вихованців українських студентських товариств – знаних громадян держави; як правило, вони відбувалися на базі Інституту ім. П. Могили чи українських народних домів);

– урочистості на честь «шановних професорів» університетів Канади і європейських вищих шкіл, які виступали в студентських аудиторіях;

– прощальні вечери-забави для членів студентських гуртків «Каменярі», «Прометей», ім. А. Коцка, які закінчували університети і відбували до місць професійної діяльності [16; 17].

Запорукою професійного зростання, політичного і національно-морального загартування студентської емігрантської



молоді виявилось подальше зростання її організованості, кульмінацією чого стало утворення Центрального Союзу Українського Студентства (ЦЕСУС). Заснований на третьому Всеукраїнському студентському конгресі наприкінці червня – на початку липня 1922 р. в Празі, що стала місцем його початкового осідку (із 1934 р. – Відень), ЦЕСУС уже в перші роки діяльності об'єднав 4650 студентів і 18 студентських організацій держав Європи, Америки, частини Азії (Харбін). До його складу також увійшли (як крайові централі українського студентства) Союз українських студентських організацій у Німеччині й Данцігу (заснований 1925 року, об'єднав 6 організацій), Центральна українських студентів Канади (1927), Союз українських студентських організацій Румунії (1929), Союз українських студентських організацій під Польщею (1931), який згуртував 6 студентських товариств п'яти університетських міст Польщі з близько 2500 членами [18, с. 3656–3658; 19].

Висновки. Аналіз і узагальнення здобутків українських студентських організацій держав Заходу першої третини ХХ ст. у сфері професійної підготовки і виховання молоді підтверджує можливість використання результатів їхньої діяльності в сучасній освітній практиці закладів вищої освіти України, спонукає до більш глибокого вивчення професійно-виховних аспектів діяльності українського студентства за межами рідної землі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту : Закон України: офіц. текст. Київ : Алерта, 2018. 120 с.
2. Яремко М. У всьому Віденська Січ була перша. *Свобода*. Джерзі Сіті, 1963. 11 і 12 червня.
3. Новинки. *Діло*. Львів, 1890. Ч. 146. С. 2.
4. Леник В. Українська організована молодь (молодечі організації від початків до 1914 р.). Мюнхен-Львів : Український Вільний Університет, 1994. 184 с.
5. Янів В. Українська студентська преса. *Визвольний шлях*. Лондон, 1978. Кн. XII. С. 1407–1421.
6. Кириленко О. Українці в Америці. Відень : накладом «Союза визволення України», 1916. 42 с.
7. Пропам'ятна книга. Видана з нагоди сороклітнього ювілею Українського Народного Союзу / за ред. Л. Мишуга. Джерзі Сіті, Нью Джерзі : накладом Українського Народного Союзу, 1936. 752 с.
8. Марунчак М. Студії до історії українців Канади : в 6 т. Вінніпег, 1973–1980. Т. V. 299 с.
9. Войченко О. Літопис українського життя в Канаді : у 8 т. Т. I. Піонерська доба. 1874–1918. Вінніпег : накладом видавничої спілки «Тризуб», 1961. 295 с.
10. 3 наших американських колоній. *Діло*. Львів, 1911. Ч. 46. С. 1.
11. Прокоп Д. Українці в Західній Канаді. До історії поселення та поступу. Едмонтон-Вінніпег, 1987. 548 с.
12. Джус О. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: монографія. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 260 с.
13. Мілянич С. Життя і праця українського студентства. *Студентський шлях*. Львів, 1931. Ч. 1-2. С. 16–31.
14. По восьмим з'їзді українського студентства. *Студентський вісник*. Прага, 1931. Ч. 1-2. С. 3.
15. Вітковський О. Роля українського студентства в культурно-освітньому русі. *Студентський шлях*. Львів. 1933. Ч. 2-3. С. 37–43.
16. Янів В. Студентство. Енциклопедія українознавства: загальна частина: у 3 т. Мюнхен-Нью-Йорк, 1949. Т. III. С. 960–965.
17. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Прага, 1942. 372 с.
18. Жуковський А. Центральний Союз Українського Студентства (ЦЕСУС). Енциклопедія українознавства. Словникова частина: в 10 т. / гол. ред. В. Кубійович. Львів: «Молоде життя», 1984. Т. 10. С. 3656–3658.
19. Антонович М. Нарис історії Центрального Союзу Українського Студентства (1922–1945). *Український історик*. Нью-Йорк-Мюнхен, 1974. № 4. С. 18–45.



УДК 378.016(09)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-4

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДЕОНТОЛОГІЇ У СФЕРІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

Задорожна-Княгницька Л.В., д. пед. н., доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти
Маріупольський державний університет

У статті представлено результати аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких обґрунтовано періодизацію становлення й розвитку теорії та практики управління закладом освіти, а також розкрито проблеми історичного розвитку професійної етики й деонтології, у межах яких формувалися вимоги до керівника закладу освіти, його професійної поведінки. Визначено чинники становлення управлінської деонтології в Україні, обґрунтовано періодизацію її розвитку, розкрито зміст кожного з виділених у межах періодизації етапів.

Ключові слова: історія управління освітою, керівник закладу освіти, управлінська деонтологія.

В статье представлены результаты анализа научных работ отечественных и зарубежных ученых, в которых обоснована периодизация становления и развития теории и практики управления учебным заведением, а также раскрыты проблемы исторического развития профессиональной этики и деонтологии, в пределах которых формировались требования к руководителю учебного заведения, его профессиональному поведению. Определены факторы становления управленческой деонтологии в Украине, обоснована периодизация ее развития, раскрыто содержание каждого из выделенных в рамках периодизации этапов.

Ключевые слова: история управления образованием, руководитель учебного заведения, управленческая деонтология.

Zadorozhna-Knyagnitska L.V. RATIONALE FOR THE PERIODIZATION OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF DEONTOLOGY IN THE FIELD OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN UKRAINE

The article presents the results of the analysis of scientific works of domestic and foreign scientists, in which the periodization of the formation and development of the theory and practice of school management is justified, and the problems of the historical development of professional ethics and deontology. These works contain requirements for the head of the educational institution, its professional behaviour at certain historical stages. The study identifies and describes the stages of managerial deontology formation and development: the end of the XIXth and the beginning of the XXth century (the origination of deontological views in the field of educational institution management); 1917–1991 (developing the concepts of managerial deontology within the framework of the theory of schooling divided into four sub-stages: 1917 – early 1920's (establishing of deontological views in the context of national-patriotic priorities of managerial morality), the second half of the 20's – the 40's (forming the requirements to heads of educational institutions, their professional behavior due to the radical change in the conditions of the education system functioning), 40's – the beginning of the 50's of the XXth century (the sub-stage of managerial deontology stagnation), the end of the 50's of the XXth century – 1991 (shaping the concepts of managerial deontology within the frameworks of Marxist-Leninist ideology); 1991 – present day (identifying managerial deontology as a separate area of professional deontology).

Key words: history of education management, head of educational institution, management deontology.

Постановка проблеми. Однією з багатоаспектних проблем сучасності є визначення статусу професійної деонтології, зокрема управлінської, у системі наукового знання. Актуальність зазначеної проблеми зумовлюється викликами сучасності, що суттєво розширюють сферу професійної та громадянської відповідальності керівника.

Децентралізація й дерегуляція управління, розширення академічної автономії й самостійності діяльності керівника закладу освіти загострюють суперечність між суспільною потребою підвищення ефективності управлінської діяльності, соціально детермінованими вимогами до менеджерів освіти, здатних реалізувати концепцію Нової української школи, ефективно діяти

в мінливих умовах функціонування закладу освіти, і нерозробленістю теоретичних засад управлінської деонтології як складової частини професійної деонтології, що вивчає проблеми формування морально-правових норм поведінки й професійного обов'язку менеджерів освіти в процесі реалізації управлінських функцій. Управлінська деонтологія вивчає поведінку керівника закладу освіти в контексті етики, аксіології, психології, теорії управління, соціології, які найбільш повно відображають сутність належної професійної поведінки менеджера освіти в процесі реалізації ним управлінських функцій.

Зміст вимог до керівника закладу освіти змінюється в процесі соціально-істо-



ричного розвитку й відбиває інтереси суспільства на кожному етапі історичного розвитку. Тому наукове обґрунтування сутності управлінської деонтології неможливе без розгляду її генези, яка є поліфакторним процесом, пов'язаним із формуванням вимог до поведінки керівника закладу освіти протягом різних історичних періодів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні положення теорії професійної деонтології обґрунтовані в розвідках науковців, які розглядають її в контексті юриспруденції (О. Бандурка й О. Скакун, В. Горшенков та І. Бенедик, С. Гусарев і О. Тихомиров, С. Сливка, Г. Цирфа); медицини (О. Бильченко, О. Ковальова, Н. Сафаргаліна-Корнілова та Н. Герасмичук); екології (А. Матвійчук); педагогіки (М. Васильєва, Б. Жебровський, К. Кертаяєва, Ю. Кусий, К. Левітан, Л. Хоружа); психології (О. Веселова, Ю. Никоненко, Т. Колтунович, Н. Еверт); соціальної роботи (Ж. Бойко, Н. Махова та В. Філатов, Г. Медведєва, Р. Овчарова).

Аналіз праць зазначених вище науковців показав, що, незважаючи на достатньо широкий пласт досліджень проблем професійної деонтології, проблема генези її становлення й розвитку в теорії й історії управління закладом освіти ще не була предметом цільового дослідження.

Постановка мети й завдання. Метою статті є обґрунтування етапів становлення

та розвитку професійної деонтології у сфері управління закладом освіти. Зазначена мета реалізується в контексті виконання таких завдань:

- аналіз джерельної бази дослідження та визначення чинників становлення й розвитку управлінської деонтології;
- аналіз наукових підходів до періодизації розвитку різних аспектів управління освітою в Україні та розвитку етико-деонтологічного знання;
- обґрунтування етапів становлення та розвитку управлінської деонтології як складової частини професійної деонтології.

Виклад основного матеріалу дослідження. У визначенні джерельної бази проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології важливого значення набула класифікація джерел історіографії педагогічної персоналії (Л. Голубнича); застосування наративу в якості значущого історико-педагогічного джерела дослідження певного історичного періоду (О. Караманов і М. Васишин), теоретико-методологічні основи історіографії (В. Головка, Н. Гупан, О. Сухомлинська).

У таблиці 1 унаочнено класифікацію історичних та історіографічних джерел проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології.

Історіографічний аналіз літератури з проблеми дослідження на кожному ета-

Таблиця 1

Класифікація джерел дослідження проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології

Назва групи	Опис групи	Цільове спрямування	Кількість
Історичні джерела	Нормативні документи (статuti, циркуляри, розпорядження, декрети) 1865 р. – початок ХХІ ст.	Розуміння соціально-політичних чинників, що детермінували становлення й розвиток управлінської деонтології як науки та практики; виявлення динаміки змін у комплексі нормативних вимог до керівника закладу освіти, його посадових обов'язків, функцій, меж професійної відповідальності, що сприяло виокремленню й обґрунтуванню етапів розвитку управлінської деонтології до нашого часу.	42
Історіографічні джерела	Наукові джерела з проблем управлінської діяльності керівника закладу освіти	Розкриття генези становлення та розвитку управлінської деонтології як складової частини професійної деонтології; визначення динаміки поглядів вітчизняних освітніх діячів на особистість керівника закладу освіти, його обов'язки та функції; вимоги до нормативної поведінки й діяльності.	68
	Матеріали педагогічної періодики		18
	Наукові джерела з проблем професійної етики й деонтології	Розуміння сутності й змістового наповнення теорій професійної деонтології, формування її категоріального апарату; обґрунтування об'єктивних чинників розмежування наукових інтересів і сфер використання професійної етики й деонтології, усвідомлення специфіки їх використання в площині управління закладом освіти.	36
	Наукові джерела, що висвітлюють історію управління освітою	Обґрунтування етапів становлення й розвитку управлінської деонтології в контексті соціально-історичних змін, що відбувалися у вітчизняній теорії та практиці.	35



пі розвитку історико-педагогічної науки уможливив висновок щодо необхідності розгляду генези управлінської деонтології в межах двох контекстуальних полів: перше стосується особливостей становлення й розвитку теорії та практики управління закладом освіти; друге – розвитку етичної науки в цілому й професійної етики зокрема, у межах яких формувалися вимоги до керівника закладу освіти, його професійної поведінки.

З огляду на зазначене хронологічні межі дослідження становлення та розвитку управлінської деонтології визначено з урахуванням результатів наукових розвідок Л. Березівської, І. Гришана, Д. Дзвінчука, О. Жабенка, С. Майбороди, В. Маршева, С. Мацкевича, Л. Наточий, Л. Прокопенка, Н. Сорочан, у яких обґрунтовано періодизацію становлення та розвитку різних аспектів державного управління освітою, а також праць М. Васильєвої, Г. Васяновича, Г. Кертаєвої, В. Кукушина, К. Левітана, М. Малахова, Л. Рискельдієвої, О. Філатової, Л. Хоружої, що розкривають генезу становлення та розвитку професійної етики й деонтології. Зрозуміло, що кожна із запропонованих зазначеними вище науковцями періодизацій має певною мірою суб'єктивний характер завдяки критеріям, запровадженим авторами в якості основи для визначення певних періодів, однак ці періодизації відображають еволюцію педагогічного знання в цілому, тільки подану з різних позицій [9].

Періодизація державного управління освітою в Україні, розроблена Л. Прокопенком [10], базується на концепції Е. Тоффлера про три хвили розвитку людської цивілізації (аграрну, індустріальну, постіндустріальну) і спирається на результати аналізу загальних закономірностей розвитку суспільства й держави, сутнісних рис історичних форм держави, їхніх завдань і функцій, домінування певних суб'єктів управління, а отже, видів управління освітою. Хронологічні рамки періодизації, запропонованої науковцем, мають широкі межі й охоплюють період від формування первісної общини до сьогодення, у межах якого визначено п'ять етапів: 35–40 тис. років тому – IX ст.; X ст. – друга половина XVIII ст.; друга половина XVIII – початок XX ст.; період із 1917 до 1991 рр.; із серпня 1991 р. – до сьогодні.

В основу досліджуваної С. Майбородою [8] проблеми становлення та розвитку системи державного управління вищою освітою України періоду 1917–1959 рр. покладено принципи історизму й наступності, результати аналізу рівня розвитку теорії та практики державного управління,

особливостей керівництва освітою з боку органів державного управління.

Спираючись на результати досліджень С. Майбороди, на підставі аналізу соціально-економічних умов, рівня розвитку теорії та практики державного управління, особливостей діяльності суб'єктів реалізації мети й завдань розвитку системи державних керівних органів освіти в Україні Д. Дзвінчук виділив у межах історичного проміжку 1917–1959 рр. три етапи:

– I (1917–1919 рр.) – період становлення основ українського демократичного правового державного управління освітою на принципах гуманізації, демократизації, колегіальності й єдиноначальності, інтеграції та диференціації, поєднання централізації та децентралізації управління;

– II (1920–1930 рр.) – період пошуків нової оптимальної системи, моделі радянської системи управління освітою на засадах посилення загальнодержавного курсу на побудову нового суспільства, монопартійності, централізації управління, збільшення адміністративного апарату, бюрократизації його діяльності;

– III (1931–1959 рр.) – період утвердження командно-адміністративної системи управління освітою як організаційної основи тоталітарного режиму, посилення бюрократичного централізму, втрати децентралізації [3, с. 35].

Розкриваючи генезу змісту й структури діяльності керівника закладу освіти, А. Красников акцентує увагу на тому, що в її основі лежать процеси, які відбуваються в суспільстві (зміна парадигм розвитку освіти впливала на специфіку існування освітнього й управлінського процесів), що засвідчує соціально-історичну зумовленість розвитку статусу керівника закладу освіти. На підставі цих чинників науковцем виділено такі етапи: кінець XIX – початок XX ст. (дореволюційний період, що характеризувався виникненням спроб структурування змісту й форм управлінської діяльності керівника закладу освіти); 1917 – 1920-ті рр. (післяреволюційний період, що характеризувався пошуком шляхів управління освітою); 20-ті – 70-ті рр. XX ст. (перехід до адміністративної системи управління); 80-ті – 90-ті рр. XX ст. (реформування школи в умовах проголошеної перебудови на основі демократизації життя суспільства); кінець XX – початок XXI ст. (сучасний період, що характеризується входженням у світовий освітній простір) [6, с. 22–23].

Наведена вище періодизація є найбільш близькою до дослідження історії становлення та розвитку управлінської деонтології, оскільки відображає генезу поглядів на



особистість керівника закладу освіти через розгляд динаміки управлінських функцій.

Авторська періодизація розвитку державного управління освітою в Україні в 1946–2001 рр. О. Жабенка ґрунтується на аналізі соціально-політичних і соціально-економічних процесів, що мали місце в країні протягом зазначеного історичного періоду [4].

Із позицій ретроспективного й системно-концептуального аналізів Л. Березівською досліджено проблему реформування шкільної освіти України в 1919–1991 рр. На основі комплексу критеріїв (суспільно значущий вимір реформ, персоніфікована їх характеристика, масштабність і перспективність, змістова характеристика реформ, процесуальні зміни, усталені назви за іменами керівників реформ) дослідницею розроблено складну за структурою періодизацію, що містить у собі періоди, етапи й підетапи.

1. I період (1919–1930 рр.) – радянська реформа школи в УСРР.

1.1. 1919–1920 рр. – реформа шкільної освіти на основі концепції Наркомосу РСФРР.

1.2. 1920–1922 рр. – реформування шкільної освіти згідно зі схемою Г. Гринька (реорганізація попередньої (національної) системи шкільної освіти).

1.3. 1922–1923 рр. – реалізація реформи й поширення системи соціального виховання на всю територію УСРР.

1.4. 1923–1924 рр. – стабілізація масової школи.

1.5. Реформування школи 1924–1927 рр. як етап експериментування й пошуку, реалізація національної радянської системи шкільної освіти в УСРР у контексті посилення уніфікаційних процесів (1927 р. – реорганізація Наркомосу; 1928–1930 рр. – створення єдиної програмової комісії при Державному науково-методичному комітеті, розроблення єдиного навчального плану).

2. II період (1930–1991 рр.) – реформування радянської загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства.

2.1. 30-ті рр. – початок 50-х рр. – контрреформа шкільної освіти як її уніфікація в загальнорадянську (1930–1946 рр. – прихована реформа; 1946 – поч. 50-х років ХХ ст. – реалізація чи поглиблення радянської системи шкільної освіти в умовах регламентації освітнього простору).

2.2. 1956–1964 рр. – реформа щодо зміцнення зв'язку школи із життям (1956–1959 рр. – розроблення й прийняття законодавства; 1959–1964 рр. – реалізація реформи, що підпорядковувалася партійно-державному керівництву);

2.3. 1964–1984 рр. – часткові зміни й наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті (1964–1970 рр. – державне реформування змісту шкільної освіти в руслі стимулювання педагогічних і психологічних досліджень; 1970–1984 рр. – «тупцювання на місці», консервування діючої шкільної системи, посилення ідеологічного компонента).

2.4. 1984–1991 рр. – зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої та професійної школи й визрівання національної реформи освіти (1984–1988 рр. – проголошення й реалізація радянської директивної реформи в контексті зародження демократичних змін; 1988–1991 рр. – переростання реформи в «дієву перебудову освіти» на засадах деідеологізації, деуніфікації, національного спрямування) [1].

В основу наукових розвідок Л. Наточий [9] (періодизація існування та розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії другої половини ХХ – початку ХХІ ст.) і Я. Яхніна [15] (періодизація історії уявлень про розвиток теорії внутрішньошкільного управління у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.) покладено проблемно-хронологічний принцип, що передбачає вивчення послідовності історичних подій у часі. Періодизації, розроблені науковцями, містять у собі 3 етапи: етап накопичення емпіричного наукового матеріалу (50-ті – 70-ті роки ХХ ст.), етап формування й осмислення окремих елементів теорії (70-ті – 80-ті роки ХХ ст.); етап переходу до культурологічного підходу, до проблем управління (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.).

М. Лещенко й А. Светлорусовою на основі ретроспективного аналізу становлення й розвитку професіоналізації управління закладами освіти запропоновано періодизацію соціально детермінованих підходів до управління освітніми інституціями: 1918–1930 рр. – авторитарно-функціональний підхід; 1930–1940 рр. – адміністративно-контролюючий підхід; 1940–1960 рр. – авторитарно-системний підхід; 1960–1980 рр. – авторитарно-комплексний підхід; 1980–1990 рр. – авторитарно-компетентнісний підхід; 1990–2000 рр. – управлінсько-адаптивний підхід; 2000–2009 рр. – інноваційно-рефлексивний підхід [7, с. 76].

В. Берека, характеризуючи генезу фахової підготовки менеджерів освіти, погоджується з І. Соколовою [13, с. 89–90], яка вважає, що найбільш очевидною основою періодизації є виділення конкретно-історичних освітніх парадигм, які характеризують розвиток науки протягом різних історичних



періодів. У межах такої структуризації на парадигмальному рівні В. Берекою визначено найбільш суттєві риси теорії та практики управлінської діяльності 1802–2008 рр.:

– I етап (до 90-х рр. XIX ст.), що характеризується відсутністю наукових поглядів на систему управління;

– II етап (90-ті рр. XIX ст. – 30-ті рр. XX ст.) – характеризується новими підходами до управлінської діяльності;

– III етап (30-ті рр. – 1941 р.) – характеризується посиленням контролюючої функції управління;

– IV етап (1941–1945 рр.) – характеризується роботою закладів освіти у воєнних умовах;

– V етап (1945 р. – 60-ті рр. XX ст.) – характеризується виникненням і поширенням ідей психологічної підготовки менеджерів до професійно-управлінської діяльності;

– VI етап (60-ті рр. XX ст. – 1991 р.) – характеризується появою нових підходів до управлінської діяльності;

– VII етап (1991 р. – до наших днів) – характеризується формуванням фахової підготовки менеджерів освіти в умовах незалежності України [2, с. 70–71].

Зазначені вище періодизації віддзеркалюють соціально-політичні, економічні й освітні процеси в державі, розкривають різні аспекти управління освітою, прямо чи опосередковано відображають специфіку цільового, процесуального та результативного компонентів управління, дають можливість відстежити динаміку основних тенденцій розвитку теорії й практики управління закладом освіти, роль і місце керівника у межах чинної нормативної бази та педагогічної думки протягом певного історичного періоду.

Результати досліджень вітчизняних науковців дають можливість здійснити генезо-історичний аналіз виникнення, розвитку й трансформації вимог до керівника закладу освіти як посадової особи з офіційно закріпленим професійним статусом. Розгляд зазначених вимог, що сформувалися в межах конкретного історичного періоду, неможливий поза контекстом історичного розвитку професійної деонтології, що має свою специфіку. Визначаючи таку специфіку, І. Філатова наголошує на єдності трьох теоретико-методологічних положень як основи періодизації професійної деонтології.

1. Початком вивчення історії становлення та розвитку професійної деонтології слід вважати появу перших історичних згадок про професійні вимоги до особи.

2. В основу періодизації розвитку професійної деонтології слід покласти зміну

соціокультурної парадигми, що визначає суспільне, державне й наукове визнання необхідності визначення та дотримання норм професійної поведінки.

3. До характеристики періодів слід вносити результати порівняльного аналізу соціокультурних, наукових та емпіричних аспектів розвитку деонтології в цілому та професійної деонтології (медичної, юридичної, педагогічної тощо) зокрема [14, с. 31–31].

І. Філатова виділила періоди розвитку деонтології: імпліцитний (прихований) – VI–IV ст. до н. е. – початок XVIII ст.; експліцитний (відкритий) – початок XVIII – початок XX ст.; інституційний (початок XX ст. – до сьогодні).

Рефлексія наукових праць М. Васильєвої, Г. Васяновича, Г. Кертасової, В. Кукушина, К. Левітана, М. Малахова, Л. Рискельдієвої, Л. Хоружої, що розкривають генезу професійної етики та деонтології, дала змогу констатувати відсутність чіткого визначення історичних періодів її становлення й розвитку. Однак аналіз праць зазначених науковців уможливив визначення трьох груп передумов виникнення управлінської деонтології: етико-філософських, соціально-історичних і соціально-психологічних.

Етико-філософські передумови пов'язані з об'єктивною необхідністю регулювання професійної поведінки засобами моралі та права, що в кожній професійній сфері мають свої особливості. Потреби в узгодженні поведінки й діяльності представників професійних груп зі специфічними нормами професійного обов'язку й належної поведінки у сфері конкретної праці поступово зумовили виникнення професійної деонтології. Розгляд управлінської діяльності як професійної зумовив виділення окремого напрямку професійної деонтології – управлінського.

Соціально-історичні передумови виникнення управлінської деонтології пов'язані з об'єктивно зумовленим впливом політичного устрою, соціально-економічних відносин, національних особливостей побудови системи освіти й управління нею тощо на зміст моральних норм, етичних вимог до керівника закладу освіти, формування еталону його професійної поведінки. Наявність постійної суперечності між вимогами до особистості керівника закладу освіти й реальним їх виконанням зумовлювала пошук шляхів вирішення зазначеної проблеми, сприяла виникненню управлінської деонтології як регулятора професійної поведінки керівника. Проте виділення її в окрему сферу наукового знання відбулося значно пізніше, ніж утвердження теоре-



тичних засад інших професійних деонтологій (медичної, юридичної, педагогічної). Це пов'язано з відносно пізнім визнанням діяльності керівника закладу освіти як професійної.

Соціально-психологічні передумови виникнення управлінської деонтології полягають у необхідності здійснення «санації спілкування» (Г. Кертаєва [5]) керівника з педагогами, що забезпечує позитивну мотивацію до трудової діяльності, сприятливий психологічний клімат, створює належні умови для ефективної професійної діяльності всіх учасників управлінського процесу.

Опора на зазначені чинники, а також узагальнення структурно-функціональних ознак освітніх процесів у межах кожної історичної епохи й парадигмальних характеристик окремих епох у процесуальному вигляді дає можливість глибше зрозуміти закономірності повторюваності окремих освітніх компонентів і внутрішню логіку парадигмальних новацій [12]. М. Романенко зауважує, що ґенезо-історичний аналіз можна здійснити тільки на основі порівняння окремих характеристик освітньої практики чи філософсько-освітньої й педагогічної теорії. Із практичного погляду зміст структурно-функціонального підходу в парадигмальних дослідженнях освітніх процесів виражається в необхідності виділення найбільш загальних (парадигмальних) структурних компонентів і функцій освітніх систем, що, власне кажучи, визначають його характеристики як компоненти соціальної організації [11].

У межах обґрунтування ґенези управлінської деонтології у вітчизняній освітній теорії виділено п'ять компонентів ґенезо-історичного аналізу, що склали комплексну основу для обґрунтування її періодизації, а саме:

- соціально-політичний, що відображає сутність освітньої політики держави, розвиток системи освіти в цілому та суспільне ставлення до керівника закладу освіти зокрема;

- інституційний, що віддзеркалює ґенезу управління закладом освіти як окремої сфери професійної діяльності (окремої інституції) з притаманними виключно їй умовами праці та професійними обов'язками;

- нормативно-функціональний, що відображає вимоги до керівника закладу освіти в рамках нормативно-законодавчої бази, розкриває його права й обов'язки;

- теоретико-наративний, що показує динаміку поглядів вітчизняних просвітителів, освітніх діячів і науковців різних істо-

ричних періодів на особистість керівника закладу освіти та його професійну поведінку;

- етико-деонтологічний, який уможливив визначення етапів становлення та розвитку професійної етики й деонтології в системі наукового знання.

Зазначений вище підхід дав нам можливість виокремити такі етапи становлення та розвитку управлінської деонтології:

- кінець XIX – початок XX ст. – період зародження деонтологічних поглядів, спроб розкриття деонтологічного аспекту управлінської діяльності керівника закладу освіти, характерними рисами якого було реформування освіти та жорстка її централізація й зміцнення становості, зміцнення ролі Св. Синоду в управлінні освітою; офіційне закріплення посади керівника закладу освіти (директора училищ), визначення кола його функцій із пріоритетом нагляду, контролю й перевірки, прагнення уряду забезпечити «благонадійність» керівника закладу освіти як носія великодержавної ідеї; жорсткі вимоги до нього й сувора регламентація управлінської діяльності численними інструкціями; виникнення та розвиток педагогічної думки, у межах якої ставилися питання ефективності управління закладом освіти через забезпечення умов для вільної й творчої праці педагогів і керівника, розкриття його високої місії як натхненника діяльності колективу, висування вимог до його особистості; поступове проникнення зарубіжних деонтологічних ідей у вітчизняну педагогічну думку, їх вплив на формування етико-деонтологічних поглядів освітніх діячів у контексті моралізації життя та діяльності людини;

- 1917–1991 р. – період розроблення проблем управлінської деонтології в межах теорії школознавства у складі таких етапів: 1917–1919 рр. (утвердження деонтологічних поглядів у контексті національно-патріотичних пріоритетів, розкриття високої місії керівника закладу освіти в розбудові української школи); 20-ті – кінець 30-х рр. XX ст. (упровадження принципів єдиноначальності в управлінні освітою, формування обрисів керівника «нового типу», формування практичних рекомендацій для нього у вигляді інструкцій, що зумовлювало «рецептурність» (О. Красников [6]) професійної поведінки керівника); початок 40-х – перша половина 50-х рр. XX ст. (зміцнення єдиноначальності та переважання директивного стилю управління в освіті, формування партійно-радянської номенклатури, занепад професійної деонтології); друга половина 50-х рр. XX ст. – 1991 р. (зміна соціально-етичних пріоритетів у часи полі-



тичної «відлиги», подальшого згортання демократії, «перебудови» радянської системи на принципах політичного й ідеологічного плюралізму, пошуку шляхів ефективного управління освітою, переосмислення ролі й місця керівника закладу освіти, обґрунтування етичних принципів формування його авторитету; дослідження проблеми управлінської культури; розроблення питань професійного обов'язку й відповідальності керівника закладу освіти);

– із 1991 р. й до сьогодні – період розвитку управлінської деонтології як складової частини професійної деонтології, визначальними рисами якого є кардинальні суспільно-політичні зміни в країні, пов'язані з отриманням Україною самостійності, прийняттям нової нормативно-правової бази з питань освіти, у якій утверджуються принципи гуманізму, демократії, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей; розроблення етико-деонтологічних проблем управління освітою, трансформація деонтологічних знань у педагогічну практику та розгляд деонтологічної проблематики в площині управлінської культури, що зумовило виникнення терміна «деонтологічна культура»; обґрунтування окремого напрямку ділової етики – деонтологічного; використання деонтологічних ідей зарубіжних науковців у сфері державного управління та бізнес-менеджменту; розроблення проблем деонтологічної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, результати дослідження доводять, що формування управлінської деонтології зумовлюють соціальні потреби в узгодженні поведінки й діяльності керівників закладів освіти зі специфічними нормами професійного обов'язку й належної поведінки у сфері управління освітою, що в межах кожного історичного етапу мали свою специфіку.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз особливостей розвитку теорії та практики управління закладом освіти й вимог до професійної діяльності його керівника, що сформувалися в межах не лише нормативної бази, а й етичної думки певного історичного періоду, дає змогу узагальнити історичний, структурний і змістовий аспекти управлінської деонтології, що сприяє глибшому усвідомленню її сутності й змісту, визначенню ста-

туса управлінської деонтології в системі наукового знання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія. Київ, 2008. 406 с.
2. Берека В. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 581 с.
3. Дзвінчук Д. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство. Київ, 2003. 240 с.
4. Жабенко О. Особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні (1946–2001 рр.): автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.01. Київ, 2003. 20 с.
5. Кертаева К. Основы педагогической деонтологии. Павлодар, 2011. 298 с.
6. Красников А. Оценка качества труда руководителя сферы образования: учеб. пособие. СПб.; Вологда, 2006. 176 с.
7. Лещенко М., Светлорусова А. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / ред. Л. Товажнянський, О. Романовський. Харків, 2010. Вип. 27 (31). Ч. 1. С. 75–82.
8. Майборода С. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.): автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.01. Київ, 2002. 39 с.
9. Наточий Л. Проблема періодизації існування та розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина XX ст. – початок XXI ст.). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11nlopds.pdf> (дата звернення: 25.01.2016).
10. Прокопенко Л. Державне управління освітою в Україні: становлення та розвиток (IX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.01. Київ, 2010. 36 с.
11. Романенко М. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: монографія. Донецьк, 2001.
12. Романенко М. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. Донецьк, 2000. 160 с.
13. Соколова І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього учителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 609 с.
14. Филатова И. Деонтологическая подготовка дефектологов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2015. 268 с.
15. Яхнін Я. Сучасні підходи до управління якістю освіти. Київ, 2011. 121 с.



УДК (378)09.73
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-5

ЧИННИКИ ДЖЕРЕЛЬНОСТІ СИСТЕМ ЗА КЛАСИФІКАЦІЙНИМИ ОЗНАКАМИ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЇХ ДОСЛІДЖЕННЯ

Кацера О.К.,
аспірант кафедри освіти дорослих
Навчально-науковий інститут неперервної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Рідей Н.М., д. пед. н.,
професор кафедри освіти дорослих
Навчально-науковий інститут неперервної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

У статті здійснено структурно-логічний аналіз термінологічного апарату загального трактування системи й її видів за класифікаційними ознаками, системоутворюючими чинниками і функціями її джерельності, а також методологічних підходів до її дослідження.

Ключові слова: система, системоутворюючі чинники, функції системоутворюючої джерельності, класифікаційні ознаки видів систем, принципи діагностування системи, системоформувальна різноманітність, таксономічні ознаки методологічних підходів системного аналізу якості.

В статье проведен структурно-логический анализ терминологического аппарата общей трактовки системы и ее видов по классификационным признакам, системообразующим факторам и функциям ее источников, а также методологических подходов к ее исследованию.

Ключевые слова: система, системообразующие факторы и функции, классификационные признаки видов систем, принципы диагностирования системы, системоформирующее разнообразие, таксономические признаки методологических подходов системного анализа качества.

Katsero O.K., Ridei N.M. FUNCTIONS OF SOURCES OF SYSTEMS FOR CLASSIFICATION FEATURES AND METHODOLOGICAL APPROACHES OF THEIR RESEARCH

The article deals with the structural-logical analysis of the terminology apparatus of the general interpretation of the system and its types according to the classification features, system-forming factors and functions of its source and methodological approaches in the research.

The system is the unity of an integral set of components of subsystems and structural elements that is characterized by a combined structure, relationships and functions, with the classification features of the system structural-organizational, structural-logical, structural and functional architecture, which ensures the purposeful development of the system complex. The theory of systems is a distinct scientific direction.

Most scholars of the last centuries see the system as a complex of entities or real components (of different nature) responding to the impact and interaction to the maximum possible effect of functioning; synergy-complexing elements of interaction and mutually agreed objects and subjects for a previously agreed functional achievement; the distinguished variables from the comprehensive public, inherent in a certain methodology and mechanism; units of quantities considered at a certain level and functionality of the analysis system; systematically-placed personification of the objects of things (of different origin), the constituent elements, encompassed by relations with integral properties that form a certain emergency unity.

Key words: system, system-forming factors, functions of system-generating sources, classification features of types of systems, principles of system diagnostics, system-formative diversity, taxonomic signs of methodological approaches of system analysis of quality.

Постановка проблеми. Квалітологічні дослідження змісту класифікації перетворення систем є нині пріоритетними у зв'язку з хаотичністю як їх розуміння, так і трактування їх перетворення, особливо щодо нелінійних систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уявлення про систему вивчали Л. Берталанфі («Загальна теорія систем», 1969 р.), І. Блауберг («Становлення та сутність системного підходу», 1972 р.),

А. Богданов («Загальна організаційна наука», 1965 р.), В. Карташов («Система систем», 1995 р.), В. Садовський («Основи загальної теорії систем», 1974 р.), Ю. Сурмін («Теорія систем і системний аналіз», 2003 р.), А. Уйомов («Системний підхід та загальна теорія систем», 1978 р.), Ф. Перегудов («Введення в системний аналіз», 1989 р.), В. Рикунів («Основи управління», 2000 р.), Ю. Черняк («Системний аналіз в управлінні економікою», 1975 р.), П. Друкер



(«Ефективне управління», 1998 р.), О. Кузьмін («Основи менеджменту», 2003 р.).

Постановка мети. Мета статті – удосконалення трансформації системи будь-якого функціонального типу незалежно від її класифікації (таксономії) у зв'язку з діагностикою методологічних підходів до її розвитку; предмет – система будь-якого функціонального типу; об'єкт – стани розвитку будь-якої функціональної системи на засадах сталості; методи – системно-аксіологічного аналізу сутнісного змісту понятійно-категоріального апарату, евристичні методи експертних заключень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система філософськи трактується як цілісна єдність упорядкованих структурних складників прямо чи опосередковано взаємопов'язаних взаєминами (прямої чи дотичної взаємодії), яка уособлює її цілісність, що перевершує складники її часткових компонентів.

Множинне тлумачення поняття системи в інших дослідників полягає в елементах структури, що є необхідною, зумовленою її існуванням у певному квалітологічному статусі, водночас їй притаманна організація, однак ця властивість ще не є системою; в об'єктах, на яких реалізуються заздальгідь встановлені залежності (відношення) з фіксованими властивостями, водночас множина виступає як символ, змінна, проте її об'єкти і властивості або залежності перетворюються на різні стани системи; у взаємопов'язаних між собою функціональних компонентах об'єктів, в яких відбуваються процеси, спрямовані на компенсацію зовнішніх впливів; у завершеності, єдності впорядкованих елементів і взаємин, що виокремлені із середовища об'єднаних динамічно-статичними зв'язками, які зумовлюють достатність функціональних властивостей і дозволяють вирішувати суперечності, що зовнішньо біфуркують; у пов'язаних між собою елементах, що становлять єдине цілісне утворення [1; 2; 5].

Цілісно систему розглядають як об'єкт, що укомплектовує елементи, взаємопов'язані причинно-наслідково, якому притаманні цілісні властивості, що не зводяться до складників характеристик частин; існування його зумовлено процесами природного розвитку за умов здолання суперечностей, а також набуття якостей іншого ступеня впорядкованості ускладнення і систематизації; як властивість бути більшим від суми власних частин, у комплексній взаємодії елементів; як органічну єдність; як алгоритмізований та врегульований засіб, у складі якого є компонентні елементи, що взаємодіють у функціональній єдності; як комплекс

взаємоузгоджених елементів, який перебуває в єдності із середовищем, яке системно є на більш високоорганізованому рівні; як єдність, сформовану множиною часток під впливом функціональної багатовекторності із цілепокладанням щодо досягнення мети; яу усукуплення взаємодіючих і взаємозалежних об'єктів із тоталітарною впорядкованістю; як специфічне класифікаційне виокремлення, виділене з навколишнього середовища єдності часткових елементарних складників із внутрішньо взаємозалежними зв'язками; як структурно-організаційно обумовлену, синергетичну єдність структурно-функціонального блока множини складників; як взаємоузгоджені складники, квалітологічно виокремлені із середовища, елементи, зв'язки між якими композиціонують, утворюючи єдину цілісність; як системноорганізовану на засадах добровільної єдності взаємоузгоджених часткових, що мають класифікаційні ознаки полівалентності архітектоніки, динамічності, компромісної комунікації з потенційними умовами взаємодії з іншими системами; як інтегровану єдність, властивості якої не можуть ототожнюватися із властивостями складових частин; як емерджентну єдність якісної взаємодії, усукуплену у взаєминах часткових взаємодій [1; 2; 3; 4].

Систему розглядають як складник світу з множиною перемінних; субстанцію, протилежну хаосу; єдину сукупність елементів, взаємопов'язаних закономірностями; класифікаційні ознаки її характеристик; організацію, виокремлену (з інтенсивною інтертрапією) з навколишнього середовища; емерджентність, що не ототожнюється з ознаками суми складників і на протигагу властивостям кожного компонента. Отже, вона є цілісним комплексом, характерними властивостями якого є конкретна або умовна обмеженість (оскільки вона існує окремо від довкілля), структурованість (логічна поведінка якої зумовлена не стільки характеристиками її складників, скільки власне її структури – логічної, організаційної, функціональної), взаємовідноситься з навколишнім середовищем (взаємодія із середовищем), трансформується і проявляється у власних якостях і характеристиках, ієрархічності (трофічності її складників, ієрархічності її архітектоніки), поліописовим представленням (складність її взаємодії та самої системи зумовлює множину її візуалізації в моделях і описах).

Системоутворюючі чинники мають такі класифікаційні ознаки (види чинників зазначено відповідно): активність (інтенсивність, імпульсивність) – чинники активні та пасивні; репрезентативність (спо-



сіб вияву) – чинники відкриті і внутрішні; реперність прив'язки в системі – зовнішні і внутрішні; спосіб розгляду системи – цільові, перемінно-тимчасові, структуроутворюючі, організаційні, функціональні, логічні; системна сутність (що відповідає дійсності) – природні (косні, біологічні, біокосні), штучні антропогенні і природні геосферні; характер цілеспрямованої взаємодії – стабілізуючі і дестабілізуючі (деструктивні).

Виконують такі ролі (функції): системоутворюючої джерельності; системної рівноваги (гомеостазу); системного наслідування (генетичного, інформаційно-кодowego, правонаступництва та ін.).

Класифікаційні ознаки видів систем параметрально зумовлені їхньої суттю, архітектонікою, функціонуванням, характеристикою стану, прогнозуванням і моделюванням розвитку. Спрощена таксономія систем у класифікаційних характеристиках і видах має таку логіку:

– походження системи – фізична, технічна, кібернетична, хімічна, біологічна, соціальна, інтелектуальна, політична, освітньо-наукова, управлінська, інформаційно-телекомунікаційна, виховна; спосіб існування – абстрактний і матеріальний; вид детермінації – стохастична, імовірно-уявна та детермінована, формально-умовна; генезис – штучна, природна, природно-штучна; масштаб охоплення – мікро-, мезо-, макро-, мета-, мегасистемна (*хмарна, пазлова, калейдоскопічна рясність поширення*) (*вищеперелічені класифікаційні ознаки і види систем виражають рівень її сутності*);

– елементна ускладненість – уно-, дос-, трес-, кватро-, квінто- та поліваріантна, проста, складна, ускладнена, переобтяжлива; ступінь відкритості – відкрита, закрита; вид взаємодії складників – ієрархічна, координаційна, координаційно-ієрархічна, інтегративна, синергетична; ступінь організованості – хаотична, усукуплена (сумарна), організована, субординаційна; тип структури – лінійна, лінійно-функціональна, розгалужена, девізіональна, технологічна, ієрархічна, матрична, хмарна, мережева, змішана; інформаційне її представлення – утаємничена, доступна, секретна, секретно-пошукова, розвідувальна (*вищеперелічені класифікаційні ознаки і види схарактерезовують рівень архітектоніки системи*);

– тип відтворення – репродуктивність зовнішнім середовищем, відтворююча здатність утворювати собіподібних; функціональність – моно-, поліфункціональна; характер розміщення – просторово-часовий, площинний, об'ємний (система трьох координат, багатовимірна система); збалансованість – рівноважна, нерівноважна, стійка,

нестійка, збалансована, дисбалансована; мета – одно- та поліспрямована; ефективність – неефективна, відносно ефективна, ефективна, продуктивна, рентабельна; результативність – від'ємної результативності, результативна, високорезультативна, релевантна (*вищеперелічені класифікаційні ознаки і види системи схарактеризовані рівнем і типом її функціонування*);

– адаптивна валентність – адаптивна, неадаптивна, вузько- або полівалентна в межах амплітуди варіабельності балансування системи; рухливість – статична і динамічна; спрямованість розвитку – нарощення потенціалу, зростаючого або низхідного розвитку системи, а також вертикально-горизонтального, об'ємного розвитку цілеспрямованого на стабільність (її сталість) або дестабілізацію; спроможність відтворення – органічна та неорганічна; поетапність розвитку – віковий розвиток системи (від початку до становлення її сформованості) за етапами: зріла, складна, кризова, перехідна, деградує, дефолт, банкрутство; траєкторія розвитку – лінійна та нелінійна (*вищеперелічені класифікаційні ознаки і види системи обумовлені рівнем та етапами її розвитку*).

Поняття системоформувальної різноманітності розглянуто такими науковцями, як: М. Сетров, А. Калесников, Ю. Шеляг-Сосонко, В. Пашенко, тлумачиться багатоаспектно, а саме: сукупність різноманітностей, що є потенційним джерелом будь-якого руху; об'єднання типів відмінностей об'єктів світу (довкілля, Всесвіту) або простору територій і акваторій Землі, які ідентифікуються на основі обраного ступеня свободи системи, які є джерелом можливої різноманітності; нативна (природна) закономірність і форма існування реальної множини природи. Розмаїття між місцезнаваннями або мозаїчними частинами угруповання, яке показує єдність диференційованості розподілу видів чи інтенсивність змін її видового складу (структури) уздовж градієнта середовища (кліматичного) і між географічними територіями [2; 1; 3].

Методологічні підходи – це сукупність прийомів системної та науково-дослідницької діяльності, сформованих під час практики пізнання. Існують системний, комплексний, проблемний, цільовий, програмно-цільовий, морфологічний, структурно-функціональний, діяльнісний, ситуаційний, сценарний, синергетичний, системо-генетичний, культурологічний, соціокультурний, ціннісний (аксіологічний) підходи до наукового пізнання стану та розвитку системи (класифікаційні ознаки – у табл. 1).



Таблиця 1

Характеристики основних підходів системної методології

Назва підходу	Характерні ознаки підходів у системній методології
Системний	<i>Емерджентність</i> (взаємопов'язана сукупність характеристик цілої системи, які відсутні в його складниках і зумовлюють її залежність) – неаліквотне ототожнення властивостей цілого до суми ознак його складників; <i>суперечність взаємозаперечення передумов</i> – децентралізації оперативної діяльності окремих підсистем і централізованого регулювання їхньої діяльності на рівні системи загалом; <i>цілісна інтегрована єдність</i> елементів у міжкомпетентній взаємозалежності між складниками в системі і міжсистемній її взаємодії із середовищем (система взаємодіє із зовнішнім середовищем, має внутрішнє і системно-компетентне середовище відповідно до міжсистемних взаємин), <i>цілісність системи</i> , яка пов'язана із власною структурністю і зовнішньосистемною архітектурою середовища та не гарантує її просторово-часового збереження, а є варіантною властивістю розвитку системи; <i>стійкість</i> – мінлива якість, спрямована на збереження інваріантної стабільності амплітуди коливань співвідношення між внутрішньо- і зовнішньосистемними потенціалами (різноманітності зв'язків); <i>структурність</i> , яка визначає поведінку системи згідно зі структурними властивостями її компонентів і особливостями системи загалом; <i>складність</i> – множинно-компонентна, рухома, кількісна сукупність різнотипних елементів, процесів, явищ, ознак, структур, підсистем із різнорідними зв'язками в системі і ззовні, що зумовлює власну складність системи та складність її поведінки; <i>різноманітність реакцій</i> системою (цілісно)- формувальних різновидових і різнотипових процесів (явищ), елементів або систем, які виявляються за обраним ступенем і характеризують ступені свободи системи відповідно до морфолого-ієрархічного рівня, композиція елементів (статичних і динамічних), ступінь якості складу за структурно-технологічним змістом (видом, формою); <i>структурна функціональність</i> – сутність, функціональна оструктуреність субстанційних елементів, підсистем і компонентів системи, їхніх сутнісних взаємин у межах функцій; <i>функціонально-генезисна складність</i> внутрішніх закономірностей розвитку та функціональної життєдіяльності системи – від елементарного до складного (від найнижчого до вищого), від генетично вихідного до похідного; <i>функціонально-домінантна логіка можливих відношень</i> – між функціями системи, превалюванням переваг і домінант, рівнозначності (ототожнення), або еквівалентності.
Конструктивний	<i>Достовірність</i> реалістичного оцінювання аналізу проблем; <i>раціональність</i> , адекватна ініціативності (пропозиції) імовірної амплітуди варіантів вирішення проблем; <i>алгоритмізованість конструювання</i> ; <i>програмованість</i> проектування систем управління вирішенням проблем.
Комплексний	<i>Багатофакторність</i> (різнобічність і різновекторність) діагностування сукупності властивостей різноманітних структур, функцій систем і її взаємин із навколишнім середовищем; <i>просторово-часова, структурна функціональність</i> сутнісної єдності системи; <i>кореляційна вагомість</i> визначення ступеня значущості характеристик системи по суті в єдності.
Проблемний	<i>Суперечність</i> , що зумовлює різнобіччя об'єктів під час виокремлення проблеми, які спонукають до розвитку й еволюціонування об'єкта; <i>класифікаційність</i> проблем за типами і видами оцінювання для субординації і координації їх вирішення; <i>креативність</i> розроблення стратегій вирішення проблем.
Ситуативний	<i>Діагностична частковість</i> виділення комплексу проблем, що формують ситуацію або їх множину; <i>класифікаційна приналежність</i> характерних особливостей окремої ситуації; <i>причинно-наслідкова обумовленість</i> виникнення певного стану (рівня, ступеня), ситуації оцінювання, прогнозування й моделювання їхнього розвитку; <i>планова прогнозованість</i> діяльності в певній ситуації; <i>практична ефективність</i> корисного досвіду підбору методів та засобів залежно від вирішення проблем, які формують ситуацію; <i>взаємозалежність</i> впливів як внутрішніх, так і зовнішніх чинників середовища в русі.
Інноваційний	<i>Транскультурологічна класифікаційність</i> ознак у ранжуванні інновацій, актуалізація беззаперечності та констатація необхідності оновлення для вирішення проблеми; <i>фундаменталізація</i> прогнозування та моделювання інноваційних проектів, послуг, продуктів, планів, моделей, сценаріїв, нововведень, що забезпечують вирішення проблеми; <i>креативність</i> упровадження (консультування) і науково-методичного супроводу ефективності реалізації інновацій; <i>якість управління нововведеннями</i> , їх освоєння для збалансованого розвитку системної методології, інноватики пізнання, дослідження, практики.
Нормативний	<i>Критеріально-індикативна оструктуреність</i> процедур діагностування (виявлення) і констатації (достовірності) проблеми системи; <i>раціональна адекватність</i> обґрунтування й формування комплексу норм (регламентів) щодо системи; <i>регламентованість</i> (нормуванням) трансформації і перетворень системи.
Цільовий	<i>Цілевстановленість і цілепокладання</i> стратегічної діяльності й розвитку системи; <i>декомпозиційованість</i> мети на складники завдання; <i>теоретично-методологічна обґрунтованість цілей</i> (завдань); <i>прогнозованість</i> проектної конструктивності побудови дерева цілей; <i>експертна оцінюваність</i> «дерева цілей» за просторово-часовою, структурно-функціональною, потенційною ресурсопроможністю, ресурсозабезпеченістю гілок-цілей для діяльного підходу.



Закінчення таблиці 1

Назва підходу	Характерні ознаки підходів у системній методології
Діяльний	<i>Теоретико-методологічна</i> єдність вивчення активності людини, опредмеченої в діяльності (у часі, просторі, русі); <i>формалізованість</i> ставлення людини до навколишнього середовища; <i>діагностична пріоритетність ідентифікації проблеми</i> ; <i>селективна здатність</i> визначення об'єкта і суб'єкта діяльності (за видами); <i>єдність</i> опредмечення та розпредмечення; <i>безперервність</i> переходу із форми діючої здатності людини у форму предметного втілення (і навпаки); <i>цільова функціональність</i> формування цілей і завдань діяльності; <i>проектуюча здатність</i> розроблення моделі діяльності; <i>потенційна спроможність</i> здійснення діяльності і лабільності, подолання визначеності об'єктивного і суб'єктивного, ідеального і матеріального.
Морфологічний	<i>Достовірність</i> визначення проблеми (точністю); максимально можлива <i>поліваріантність</i> амплітуди алгоритмів вирішення проблеми в межах сфери діяльності, структурна інтегрованість та комбінованість основних структурно-функціональних елементів і комплексу ознак; <i>мозаїчність</i> під час упровадження системи; <i>методологічність моделювання</i> (морфологічного); <i>системність</i> методичного комплексу охоплення в межах сфери покриття проблеми (до дефектного); <i>конструктивність</i> порівняння оптимального; <i>узгалъненність</i> представлення достовірних результатів, їх систематизація, ідентифікація.
Програмно-цільовий	<i>Запрограмованість</i> цільового визначення проблеми; <i>цілевстановленість</i> і <i>цілепокладання</i> в досягненні мети; <i>програмованість</i> вирішення завдань і досягнення цілей.
Аксіологічний	<i>Позитивна зисковність</i> (вагомість) значущих процесів і явищ (їхніх властивостей); <i>інноваційність</i> взаємопроникнення власної культури людини та включення її особливостей до загальносупільних культурологічних цінностей; теоретико-методологічна соціокультурна <i>репродуктивність</i> гуманітарно-педагогічних досягнень.
Культурологічний	<i>Пізнавальна здатність</i> культурології під час оцінювання перетворень процесів і явищ, що зумовлені поділом видів культур; культурологічна феноменальність; <i>класифікаційність</i> ознак культурологічних особливостей, субстанційних елементів і потенційних можливостей (аксіологічні, функціональні, інструментальні, фундамен-тальні, прикладні та ін.); позитивною єдністю історії культурології, антропології.
Системно-діяльнісний	<i>Компетентність</i> людської діяльності (потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат); <i>комплексність дослідження</i> будь-якої сфери діяльності людини і довкілля; <i>спеціально-професійна, науково-навчальна сформованість</i> (форма) цілеспрямованої активності людини; <i>оструктуреність</i> продуктів діяльності людини (де людина – суб'єкт, а її дії змінюють об'єкт у процесі діяльності) через предмет, засоби, процедури та продукти діяльності.
Інформаційний	<i>Змістовність</i> (інформаційність) усіх процесів і явищ у системі або під час її взаємодії з довкіллям.
Сценарний	<i>Теоретико-методологічна системність</i> процесу прогнозування; <i>експертна декомпозиційність</i> завдання прогнозування, виділення набору окремих імовірних варіантів (сценаріїв) розвитку подій (ситуацій), усупунення комплексу сценаріїв у систему можливого варіанта розвитку; <i>гіпотетична послідовність змін</i> сценарного прогнозу й алгоритмізованість неоднорідної сукупності підходів, технік, способів організації роботи експертів (аналітичного та формалізованого сценаріїв, сценаріїв-есе); <i>спектроможливість ситуаційних описових моделей</i> станів, варіантів і спрямування їх розвитку.
Синергічний	<i>Складноорганізованість систем</i> , їхня поліваріантність, альтернативність, незворотність еволюції (нелінійність розвитку); <i>самоорганізованість</i> процесів упорядкування структур систем різної природи (фізична, біологічна, екологічна); <i>спонтанність формування</i> і збереження складних систем у стані нестійкої рівноваги взаємодії з довкіллям, їхня дисипативність (нестійкість, неорганізованість, біфуркація, кризовість); <i>неупорядкованість</i> систем у часовій константі вимірів їх нелінійного розвитку з діагностуванням (одномоментним) наступних варіантів еволюції, які відрізняються від попередніх; <i>інтегрованість фундаментальних досліджень</i> композитивної інтеграції взаємодії складних систем; обмеженість можливостей цілеспрямованого розвитку складноорганізованих систем (лише вплив на процес їх самоорганізації); <i>низька ймовірність одночасного поліпшення</i> сукупності важливих показників системи одномоментністю; <i>невизначеність ситуації</i> (зростання ентропії) і поліваріантність рівноважених станів розвитку системи та поліальтернативність шляхів їхньої еволюції; <i>інформативність</i> прогнозованої взаємодії складників системи з її елементів; <i>реперність критичних точок</i> (біфуркацій) вібраційного розгалуження систем нелінійного розвитку, які забезпечують селективне обрання з рівнозначних варіантів її подальшої самоорганізації одного з напрямів подальшої еволюції системи; <i>резонантність</i> сукупного спонукання (комплексу впливів) у точках біфуркації для необхідного цілеспрямованого управління розвитком систем (чим менше сума впливів на об'єкт управління в стані біфуркації, тим більший синергетичний ефект); <i>етапність використання підходу в послідовності</i> – виокремлення і характеризування процесу або системи, дослідження стратегічного розвитку з полісценарною спрямованістю шляхів і ступенів свободи системи, установлення мети (очікуваних результатів) зміни стану системи, розроблення алгоритмів стратегічно-тактичних впливів для самоорганізації системи, точне діагностування появи біфуркації системи; <i>доцільність застосування</i> підходу до аналізу самоорганізації соціо-економіко-екологічних систем (установлення соціальної мотивації) для їх сталого розвитку.



В управлінні системами і в підходах до системного аналізу сформувалися два основні методологічні напрями щодо їх вивчення, які впливають із цілей наукових досліджень. Методи, що використовуються для покращення систем, базуються на науковому підході, який називають науковою парадигмою. В основі методів, які застосовують для її проектування, – загальна теорія систем, такі методи відомі як системна парадигма [1; 4].

Вони координуються принципами: науки (об'єктивність аналізу явищ і процесів, загального зв'язку та розвитку, суперечності, заперечення); пізнання (*за рівнем пізнання*: емпіричний, теоретичний; *за витокami базису галузі науки і знань*: логічний, порівняльно-історичний, генетичний; *за сферою дії*: формально-логічний, математичний, філософсько-світоглядний, загально- і конкретнонауковий; *за світоглядною належністю інтегрованого*: метафізичний, матеріалізму, ідеалізму, розвитку, суб'єктивізму, об'єктивності, детермінізму, раціоналізму; *за епохою розвитку науки методології*: класифікації додатковості, комплексності, системності, синергізму, творчого занурення); фундаментально-філософським (діалектики пізнання дійсності).

У роботах наукової школи виділено: функції системної методології (критично-експертна, критеріально-індикативна, орієнтаційна (цілеспрямувальна), аналітично-фінальна – евристична, інструментальна, світоглядна, технологічна, прогностична, футуристична, креативна); види системної діяльності (пізнання, аналізування, інформатизація, прогнозування, програмування, моделювання, проектування і конструювання, оцінювання, діагностування і поліпшення); засоби системної діяльності (наукові знання, методи пізнання предметно-об'єктної взаємодії; інформація (збирання, узагальнення, систематизація), методи її аналізу, представлення, прогнозування; програ-

мування, методи моделювання, візуалізація стану й розвитку; проектування, методика конструювання; теорія, методи оцінювання технічного регулювання, стандартизація, сертифікація, ліцензування наукових результатів і продуктів; методи діагностики, верифікації відхилень і невідповідностей у функціональних процесах, поліпшення якості ефективності системи, встановлення відповідності, акредитація.

Висновки з проведеного дослідження. Виокремлено понятійно-категоріальний апарат самої системи в широкому її розумінні, а також системоутворюючі чинники, функції системоутворюючої джерельності, класифікаційні ознаки видів систем. Актуалізовано із природничо-гуманітарного, соціально-економічного, політико-управлінського поглядів принципи діагностування системи, системоформувальна різноманітність, таксономічні ознаки методологічних підходів до системного аналізу якості. Сформульовані характеристики основних підходів системної методології: проблемний, ситуативний, інноваційний, нормативний, цільовий, діяльний, системний, конструктивний, комплексний, синергічний, морфологічний, програмно-цільовий, аксіологічний, культурологічний, системно-діяльнісний, інформаційний, сценарний.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузьмін О., Мельник О. Основи менеджменту : підручн. Київ : Академвидав, 2003. 608 с.
2. Геоінформаційний моніторинг екологічного стану локальних агроєкосистем : моногр. / Н. Рідей, А. Горбатенко, В. Строкаль, Д. Шофолов, Ю. Рибалко. Херсон, 2013. 236 с.
3. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку: кол. моногр. / за заг. ред. Н. Рідей, В. Сергієнко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 642 с.
4. Перегудов Ф., Тарасенко Ф. Введение в системный анализ. Москва : Высш. шк., 1989. 367 с.
5. Рыкунов В. Основы управления: многоаспектный подход. Москва : Изограф, 2000. 111 с.



УДК 167.7
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-6

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Колодійчук Л.С., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри електротехнологій та експлуатації енергообладнання
Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природо-
користування України «Бережанський агротехнічний інститут»

У статті ставиться завдання розглянути основні методологічні підходи до проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю. У результаті дослідження науково-педагогічної літератури виділено низку методологічних і педагогічних підходів теоретичного рівня, а саме: системний, компетентнісний, діяльнісний, термінологічний, інформаційний, моделювання. Зазначено значні наукові можливості методологічних підходів щодо вивчення й удосконалення освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у вищих аграрних навчальних закладах.

Ключові слова: методологічні підходи, системний, компетентнісний, діяльнісний, термінологічний, інформаційний, моделювання.

В статье ставится задача рассмотреть основные методологические подходы к проектированию образовательного процесса подготовки будущих специалистов электротехнического профиля. В результате исследования научно-педагогической литературы выделен ряд методологических и педагогических подходов теоретического уровня, а именно: системный, компетентностный, деятельностный, терминологический, информационный, моделирование. Отмечены значительные научные возможности методологических подходов в изучении и совершенствовании образовательного процесса подготовки будущих специалистов в высших аграрных учебных заведениях.

Ключевые слова: методологические подходы, системный, компетентностный, деятельностный, терминологический, информационный, моделирование.

Kolodiichuk L.S. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROJECTING OF EDUCATIONAL PROCESS FOR THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ELECTRICAL ENGINEERING PROFILE

This article sets the task of considering the main methodological approaches to the projecting of educational process for the training of future specialists in the electrical engineering. As a result of the research of scientific and pedagogical literature, a number of methodological and pedagogical approaches of the theoretical level are identified, namely: systemic, competence, activity, terminology, information, modeling.

In particular, the systemic approach for the development of a model system for designing educational process for the training of future specialists in electrical specialties; the competence approach with the aim of students' mastering the integral competencies, envisaging the ability of future specialists to solve complex specialized tasks and problems in the field of electric power engineering; the terminological approach is aimed at creating a system for designing an educational process for the training of future specialists in a higher agricultural educational institution; modeling with the purpose of working out of special competences and skills of future professional activity with the help of methods of artificial intelligence; the information approach is directed to the formation of general competences of the future specialist of the electrical engineering profile and envisages the ability of using modern computer technologies in the field of agro-industrial complex; the activity approach means the activity orientation of the educational process with the purpose of phased creation of conditions for activating the educational and cognitive activity of students and the formation of the first professional activity experience of future specialists.

Significant scientific possibilities of methodological approaches in studying and improving the educational process of preparation of future specialists in higher agricultural educational institutions are noted.

Key words: methodological approaches, systemic, competent, active, terminological, informational, modeling.

Постановка проблеми. Нині актуальною проблемою аграрної освіти є підвищення якості освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, зокрема електротехнічного профілю. Залишається невирішеним питання відповідності освітнього процесу сучасним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. У цьому контексті постає завдання пошуку та впровадження таких

методологічних підходів, які сприятимуть вдосконаленню освітньо-виховного процесу у вищих аграрних навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виявити найбільш важливі методологічні і педагогічні підходи сучасної вищої аграрної освіти: системний, компетентнісний, діяльнісний, термінологічний, інформаційний, моделювання.



Дане питання досліджувалося українськими і закордонними вченими: Р. Бадером, В. Загвязинським, О. Леонтєвим, І. Мельничук, Г. Монаховою, Ю. Нагірним, О. Пометун, О. Романишиною, С. Шо й іншими.

Постановка мети. Мета статті – розглянути основні методологічні підходи та визначити їхню роль у проектуванні освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині педагогічне проектування розуміють як складну багатоступеневу діяльність, яка наближає розроблення майбутньої діяльності від ідеї до точно описаних конкретних дій [3, с. 92]. Розглянемо специфіку деяких методологічних підходів, які найбільше впливають на проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю в аграрних закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Компетентнісний підхід. Цей підхід вважається одним із найбільш важливих у педагогіці. Термінологія компетентнісного підходу запозичена на Заході і пов'язана зі спробою підвищити конкурентоспроможність майбутнього фахівця на ринку праці.

Обираючи для дослідження компетентнісний підхід, враховували, що нині він є визначальним під час проектування змісту освіти. Такий підхід орієнтований саме на кінцевий результат діяльності студентів – інтегративні компетенції, які передбачають розв'язання складних спеціалізованих завдань у галузі енергетики сільськогосподарського виробництва. Він базується на двох основних категоріях: «компетенція» і «компетентність».

Компетенції (competences) як особистісні утворення передбачають здатність використання набутих знань та досвіду на практиці [10, с. 129], компетенції відчужені від суб'єкта і характеризують соціальну норму освітньої підготовки фахівця [1, с. 52].

У проектуванні освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю враховували характерні ознаки компетенцій (за О. Пометун [6]): поліфункціональність (виконання узагальнених типів діяльності виробничо-технологічної структури); надпредметність (виконання типових завдань діяльності); багатовимірність (здатність до виконання предметно-розумових, знаково-практичних і знаково-розумових операцій); використання різних типів дій (опираючись на матеріальні чи нематеріальні носії інформації).

Діяльнісний підхід. За визначенням наукових словників, діяльність інтерпретується як праця чи дія людей в якій-небудь галузі [9, с. 165]. Ключові елементи діяльності такі: предмет і суб'єкт діяльності; мета і результати; засоби реалізації, тобто сукуп-

ність знарядь праці, які створені людьми, зокрема техніка і технології [2, с. 98].

Як зазначає Ю. Нагірний, втілення діяльнісного підходу в процес навчання скероване на зближення системи фахової підготовки із системою фахової діяльності [5, с. 114]. З'ясовано, що принцип функціональності є основою діяльнісного підходу. У контексті нашого дослідження він передбачає проектування ефективної діяльності викладачів і студентів із метою отримання первинного досвіду майбутньої професійної діяльності, зокрема:

- створення творчих завдань із конкретної технічної спеціальності, що містять теоретичну і практичну частини щодо майбутньої професійної діяльності в галузі електроенергетики;

- розроблення методичних рекомендацій щодо виконання курсових проектів, що передбачає використання проєктивних технологій під час підготовки майбутніх фахівців;

- розроблення різних форм документованого проєктування, що використовуються в діяльності ЗВО тощо.

Моделювання. Обираючи для дослідження моделювання, ми опиралися на праці українських науковців. За А. Семеновою, процес моделювання в педагогіці репрезентує чіткий зв'язок елементів, які створюють враження зміни реальності для максимального наближення до ідеалізованої моделі [7]. Модель (від лат. *modulus* – «міра, зразок»), у широкому значенні цього слова, означає умовний образ якогось об'єкта або системи об'єктів, що зберігає схожість та пропорції [2, с. 213]. Тобто моделювання передбачає вивчення не самого процесу чи об'єкта, а допоміжної штучної моделі.

Сучасна електроенергетика характеризується умовами невизначеності щодо ухвалення рішень, наприклад: влаштувати систему електрообігріву підлоги в приміщенні для тварин; установити припливну вентиляцію в птахівничому приміщенні; реконструювати систему активного вентилявання сіна для підвищення техніко-економічних показників; передбачити заходи щодо заміни традиційної системи освітлення на систему з енергоощадними джерелами тощо. У таких умовах ухвалення рішень моделюється методами штучного інтелекту. Наприклад, за правилами системи нечітких множин Fuzzy logic, за допомогою графічних середовищ MatLab, LabView тощо.

Системний підхід. З методологічного погляду системний підхід вважається одним із найбільш продуктивних у сучасній педагогіці. Системний підхід опирається на категорію «система», яку розуміють як сукупність елементів, одиниць, частин, що об'єднані за спільною ознакою чи призна-



ченням [9, с. 550]. Раціональне впровадження системного підходу дозволяє виявити системні властивості й ефекти досліджуваного об'єкта чи процесу [5, с. 22]. Тобто розглядаються всі об'єкти і процеси у взаємозв'язку і взаємозалежностях.

Цей підхід орієнтовано на проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю у вищих аграрних навчальних закладах. Його використання дозволило виділити структурні компоненти, внутрішні та зовнішні зв'язки під час розроблення моделі системи проектування освітнього процесу. Зокрема, за комплексного дослідження такої системи, зі встановленням характеру взаємодії між основними її елементами.

Термінологічний підхід. Обираючи для дослідження термінологічний підхід, скеровували його на створення системи проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців. Водночас використовували категоріально-понятійний апарат, який представлений сукупністю понять (форма мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів і явищ об'єктивної дійсності) [2, с. 264], термінів (словосполучення, які точно позначають спеціальні поняття та їх співвідношення з іншими поняттями певної галузі) [8, с. 887], категорій (певна кількість предметів і явищ, які об'єднані спільною ознакою) [8, с. 513], дефініцій (коротке визначення змісту якогось поняття) [2, с. 88].

Під час дослідження *інформаційного підходу* з'ясовано, що в основі покладено принцип інформаційності, за яким інформація є носієм змісту всіх процесів [4, с. 53]. Для предмета нашого дослідження визначено, що під час проектування освітнього процесу виявляються найхарактерніші для нього інформаційні аспекти, які пов'язані з аналізом, переробленням та використанням інформації.

Такий підхід скерований на формування інформаційних компетенцій майбутнього фахівця електротехнічного профілю щодо використання інформаційних і комунікативних технологій. У нашому дослідженні обґрунтовується та використовується понятійно-категоріальний апарат, який охоплює такі поняття, як: «методологічні підходи», «зміст навчання», «аграрна освіта», «процес навчання», «результативний складник» тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Зважаючи на мету нашого дослідження, встановлено важливість обраної теми й узагальнено основні методологічні підходи під час проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей, а саме:

– *системний підхід* для розроблення моделі системи проектування освітнього процесу;

– *компетентнісний підхід* для оволодіння студентами інтегральними компетенціями, що передбачає здатність майбутніх фахівців розв'язувати складні спеціалізовані завдання в галузі електроенергетики;

– *моделювання* з метою відпрацювання спеціальних умінь та навичок майбутньої професійної діяльності за допомогою методів штучного інтелекту;

– *діяльнісний підхід* означає діяльнісну спрямованість освітнього процесу з метою поетапного створення умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та формування в майбутніх фахівців первинного досвіду професійної діяльності;

– *інформаційний* – скерований на формування інформаційних компетенцій майбутнього фахівця електротехнічного профілю, передбачає здатність до використання сучасних комп'ютерних технологій у галузі агропромислового комплексу;

– *термінологічний підхід* скерований на створення системи проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у вищому аграрному навчальному закладі.

До подальших наукових досліджень відносимо використання автономізованого підходу під час проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей та синергетичні характеристики процесу навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–57.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Ермолаева С. Педагогическое проектирование: структура, функции и принципы. *Актуальні можливості науки – 2011* : матер. VII Міжнар. науково-практичної конференц. 27 липня – 5 серпня 2011 р. Вип. 10: Психологія і соціологія. Педагогіка. Прага (Чехія). С. 91–94.
4. Основи та методологія наукових досліджень : навч. посіб. / М. Клименко, В. Феценко, Н. Вознюк. Київ : Аграрна освіта, 2010. 351 с.
5. Нагірний Ю. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід. Львів : ІНВП «Електрон», 1999. 180 с.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1 (900). С. 65–69.
7. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : моногр. Одеса: Юрид. літ., 2009. 504 с.
8. Словник іншомовних слів / уклад.: Л. Пустовіт, О. Скопненко, Г. Сютя та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
9. Тлумачний словник української мови / уклад.: Т. Ковальова, Л. Коврига. Харків : Синтекс, 2005. 672 с.
10. Шекера Н. Суть поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*. 2009. № 9 (56). С. 128–132.



УДК 78.087.68(075.8)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-7

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ІЗ СОЦІАЛЬНОЮ, ХУДОЖНЬОЮ ТА МУЗИЧНОЮ РЕАЛЬНОСТЮ

П'явка І.М., викладач баяну
Луцький педагогічний коледж

П'явка М.М., викладач баяну
Луцький педагогічний коледж

У статті порушено проблему специфіки і взаємозв'язку музично-естетичних концепцій і музичної реальності, їх детермінації і самодетермінації. Визначено проблеми соціокультурної детермінації ментально-теоретичних конструкцій у культурі і мистецтві. Проаналізовано специфічний характер музично-естетичної концепції як теоретичного конструкту, її взаємозв'язок із соціальною, художньою та музичною реальністю. Елементи системної і структурно-функціональної інтерпретації дозволяють вибудувати системну модель музично-естетичної концепції з її структурою та функціями. Доводиться, що трансцендентність музичної реальності зумовлює трансцендентність музично-естетичної концепції. Динамічність музично-естетичної концепції у певний історичний період репрезентує творчість музиканта. Музично-естетична концепція як результат творчості музиканта є цілісною системою, що за допомогою своїх функцій, безпосередньої детермінації через музичну і художню реальність вписується в соціокультурний контекст суспільно-історичного етапу розвитку суспільства. Зазначається, що художня й музична реальність стали основою для концептуального моделювання музично-естетичної концепції, створення моделі музично-естетичної концепції як складника музичної реальності.

Ключові слова: музично-педагогічна концепція, абсолютна та відносна (релятивна) сольмізація, народна й авторська музика, спів, музична грамота.

В статье затронута проблема специфики и взаимосвязи музыкально-эстетических концепций и музыкальной реальности, их детерминации и самодетерминации. Указаны проблемы социокультурной детерминации ментально-теоретических конструкций в культуре и искусстве. Проанализированы специфический характер музыкально-эстетической концепции как теоретического конструкта, ее взаимосвязь с социальной, художественной и музыкальной реальностью. Элементы системной и структурно-функциональной интерпретации позволяют выстроить системную модель музыкально-эстетической концепции с ее структурой и функциями. Доказывается, что трансцендентность музыкальной реальности обуславливает трансцендентность музыкально-эстетической концепции. Динамичность музыкально-эстетической концепции в определенный исторический период представляет творчество музыканта. Музыкально-эстетическая концепция как результат творчества музыканта является целостной системой, которая с помощью своих функций, непосредственной детерминации через музыкальную и художественную реальность вписывается в социокультурный контекст общественно-исторического этапа развития общества. Отмечается, что художественная и музыкальная реальность стали основой для концептуального моделирования музыкально-эстетической концепции, создания модели музыкально-эстетической концепции как составляющей музыкальной реальности.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая концепция, абсолютная и относительная (релятивная) сольмизации, народная и авторская музыка, пение, музыкальная грамота.

Piavka I.M., Piavka M.M. RELATIONSHIP MUSICAL-AESTHETIC CONCEPT WITH SOCIAL, ART AND MUSICAL REALITY

The article addresses the problem of the specifics and interrelationship of musical-aesthetic concepts and musical reality, their determination and self-determination in our time. The problems of sociocultural determination of mental-theoretical constructions in culture and art are indicated, it includes its inclusion in the sociocultural context, which is the interrelation of social, artistic and musical reality. Analyzed the specific nature of the musical-aesthetic concept as a theoretical construct, its relationship with social, artistic and musical reality. It is proved that it is the use of the conceptual modeling method applied to the social, artistic and musical reality that allows them to be substantiated into the model of the musical-aesthetic concept, "loaded" with the essential substantial characteristics of musical reality in the process of its genesis. Elements of a systemic and structural-functional interpretation applied to musical-aesthetic concepts as an operational-normative component of the research method, allowing to build a system model of a musical-aesthetic concept with its structure and functions that represent the interrelation of social, artistic and musical reality. It is proved that the transcendence of musical reality causes the transcendence of the musical-aesthetic concept, in particular, as an idea, an ideological essence (or the essence of an idea as an ideal being). The dynamism of the musical-aesthetic concept at a certain historical period is the work of the musician. The musical-aesthetic concept as a result of the musician's creativity is an integral system, using its functions (project, stabilizing,



generating), direct determination through musical and artistic reality fits into the socio-cultural context of the socio-historical stage of social development. It is noted that the artistic and musical reality became the basis for the conceptual modeling of the musical-aesthetic concept, the creation of a model of the musical-aesthetic concept as a component of musical reality.

Key words: *musical pedagogical concept, absolute and relative (relative) solmization, folk and author music, singing, musical diploma.*

Постановка проблеми. Музично-естетичні концепції є невід'ємною частиною українського музичного мистецтва й у своєму ідейному змісті висловлюють характерні риси соціальної, художньої, музичної реальності. Досліджуючи складники музично-естетичної концепції ХХ ст., можна виявити соціокультурні особливості, що зумовлюють вектор подальшого історичного і культурного руху України як тенденції, що базується на взаємозв'язку концепцій соціальної, художньої та музичної реальності нашої держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У написанні статті ми опиралися на праці М. Вебера, А. Максимова, В. Попова, В. Трубіцина та ін. У розкритті основних специфічних понять – реальності, соціальної реальності, художньої реальності, музичної реальності, художньої ідеї, образу, стилю та ін. – використовувалися дослідження Я. Аскіна, Ю. Борева, В. Бичкова, М. Кагана, М. Кокоревіч, Т. Кірика, Н. Маньковської, М. Михайлова, Т. Мороз, Є. Назайкинського, А. Панаріна, Е. Семєнюк, В. Щенникова та ін.

Варті уваги дослідження найбільших критиків-мистецтвознавців першої половини ХХ ст. Б. Асаф'єва, В. Каратигіна, Л. Сабанєєва, І. Соллертинського, Б. Яворського, а також роботи вчених другої половини ХХ ст. А. Бандури, В. Дельсон, І. Ванечкина, Б. Алієва, І. Нєстьєва, В. Рубцевої та ін.

Постановка мети. Мета статті – розглянути та зафіксувати, проаналізувати специфічний характер музично-естетичної концепції, її взаємозв'язок із соціальною, художньою та музичною реальністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модель музично-естетичної концепції може бути представлена як система, що включає такі елементи: художню (музичну ідею), образ (музичну образність), художній (музичний) стиль, які пов'язані між собою внутрішніми зв'язками, утворюючи структуру музично-естетичної концепції, що, у свою чергу, репрезентує основні риси музичної реальності і водночас володіє власним специфічним змістом.

У музично-естетичній концепції головне змістовне навантаження несе художня (музична ідея). У загальному плані слід зазначити, що «ідея – форма осягнення в думці явищ об'єктивної реальності, яка

включає в себе свідомість мети і проєкції подальшого пізнання і практичного перетворення світу <...> Ідея є активною, посередником, ланкою в розвитку дійсності людини, що створює нові, раніше не існуючі форми реальності» [3, с. 201]. Свого часу відомий вчений-філософ П.В. Копнін звертав увагу на те, що ідея реалізується в таких основних формах: 1) у науковій теорії та методі; 2) у художньому образі 3) у практичному змісті нового світу речей і процесів [5, с. 278].

Таким чином, ідея пов'язана, з одного боку, з художнім образом, з іншого – з методом. У силу цього ідея виступає об'єднуючою ланкою всіх елементів музично-естетичної концепції. Варто зазначити, що ідея пов'язана з художнім образом, складаючи його ідеальне розумове ядро, його ідейну сутність. Що таке образ? Відповідь на це питання дають енциклопедії та словники, наукові монографії та навчальні посібники. Мистецтвознавчий підхід обмежує художній процес вивчення руху самого мистецтва, зовнішні зв'язки розглядаються з погляду відображення в змісті художніх творів. Культурологічний підхід вимагає включення мистецтва в соціокультурний контекст [1, с. 367]. Це стосується і складників художнього процесу, у т. ч. елементів музично-естетичної концепції, функціональне поле якої і є механізмом включення в соціокультурний контекст. Але для того, щоб виконати цю вимогу, необхідно змістовно інтерпретувати поняття «художній образ». У філософії образ як такий розглядають як результат відображення об'єкта у свідомості людини. Підкреслюємо його об'єктивність щодо джерела – віддзеркаленого об'єкта, і суб'єктивність за способом, формою свого втілення, якими є практичні дії, мова, різні знакові моделі. Звертаємо увагу на те, що специфічною формою образу виступає художній образ [2, с. 446]. Художній образ історично розвивається разом із музичним мистецтвом і має свої характерні особливості в різних стилях, жанрах і напрямках [2, с. 277].

Мистецтвознавець Ю.Б. Борєв конкретизує наведену інтерпретацію художнього образу: «Художній образ – форма мислення в мистецтві, це алегорична, метафорична думка, яка розкриває одне явище через інше» [4, с. 286]. Відомий культуролог М.С. Каган підкреслює, що художній образ



духовний за своєю модальністю, є формою ідеального як «суб'єктивної реальності», що локалізується в людській свідомості – мова фіксує локалізацію образу в тому духовному просторі, який створюється людською уявою [10, с. 255].

Художній образ досліджується як форма ідеї, як суб'єктивна реальність у мистецтві, а результати цього дослідження асимілюються в художній реальності, у т. ч. й музичній, за допомогою властивого конкретному виду мистецтва художнього методу.

У культурології, мистецтвознавстві, естетиці існують різні трактування методу. Наприклад, у мистецтвознавстві художній метод – історично сформована сукупність принципів художньо-образного мислення, зумовлена рівнем і характером розвитку суспільства, його філософських, релігійних, соціальних, наукових, етичних і естетичних поглядів та ідеалів. Художній метод включає: а) принципи художнього відбору; б) способи художнього узагальнення; в) принципи естетичної оцінки світу з позицій певного естетичного ідеалу; г) принципи втілення дійсності в образи мистецтва. Художній метод – підсумок тривалого закономірного розвитку мистецтва, що відображає його об'єктивні закони, а також світогляд художника. Він впливає на напрямок розвитку мистецтва. Різні епохи в історії мистецтва характеризуються своєрідністю художнього методу [2, с. 233].

У творчості музиканта, у його конкретизації музично-естетичної концепції художній метод визначається основною ідеєю концепції, створюючи неповторний власний індивідуальний метод. Художній метод легалізує ідею, трансформуючи її зі сфери ідеального у сферу практично-духовну. У результатах практичної діяльності, яку можна назвати об'єктивною формою суб'єктивного (ідеї), відбувається повне з'єднання суб'єкта з об'єктом, сам суб'єкт предметизується, його ідеї набувають об'єктивних форм і стають незалежними від свідомості і волі суб'єкта [5, с. 297–298].

Народження художньої ідеї, утіленої в художньому образі, «обробка» її художнім методом надають ідеї (образу) характерних стильових рис, що зумовлюють функціональне поле музично-естетичної концепції. У цьому контексті розглядаємо художній стиль і музичний стиль. Тема художнього і музичного стилів досить обговорювана в мистецтвознавстві та музикознавстві. Так, наприклад, мистецтвознавець Ю.Б. Боров визначає художній стиль як сферу оперативного впливу мистецтва на свідомість людей. Стиль диктує художнику вибірковість щодо життєвого матеріалу, до худож-

ньої та загальнокультурної традиції, до суспільних цілей і до аудиторії мистецтва [48, с. 415].

У «Музичній енциклопедії» стиль трактується як музично-естетична і музично-історична категорія. Поняття стилю в музиці, що відбиває діалектичний взаємозв'язок змісту і форми, є складним і багатозначним. Поняття стилю має на увазі спільність стильових ознак у музичному творі, яка ґрунтується на соціально-історичних умовах, світогляді і світосприйнятті митців, їхньому творчому методі, загальній закономірності музично-історичного процесу [5, с. 281].

У вітчизняній музикознавчій літературі різні трактування музичного стилю. За М.К. Михайловим, «стиль як система інваріантних музично-логічних норм є необхідною передумовою логічно осмисленого і, відповідно, художньо-емоційного сприйняття й естетичної оцінки музики. Індивідуально-характерне для будь-якого твору (або персонального стилю), що додає йому унікальність, є результатом варіантного (індивідуалізуючого) втілення наявних у ньому одночасно інваріантних типових ознак стильової системи різних рівнів. Ступінь можливості розпізнання в незнайомому тексті «знайомих» елементів прямо пропорційна стилю – слуховому досвіду реципієнта» [2, с. 117].

Наведені інтерпретації стилю в мистецтвознавстві та музикознавстві дозволяють виділити в них спільне та відмінне. До загального зараховуємо нормативність стилю, що характеризує систему засобів виразності – як тих, які використовуються у музичній творчості окремого композитора або виконавця, так і зумовлених соціально-історичними умовами. Стиль формує соціокультурне функціональне поле музично-естетичної концепції, зумовлює багато в чому функції концепції, реалізує себе в соціокультурних процесах.

Стиль як елемент музично-естетичної концепції виконує властиві йому функції. На них вказує Є. Назайкинський, виділяючи: а) функцію забезпечення історико-культурної орієнтації слухача у світі музики; б) функцію фіксації й вираження певного змісту; в) функцію об'єднання – розмежування.

Параметри сполучення музично-естетичної концепції із соціальною та музичною реальністю виражені у функціях музично-естетичної концепції як складової частини цілісної системи музичної реальності. У цій системі музично-естетична концепція та музична реальність взаємодоповнюють один одного. Відбувається процес зворотного впливу музично-естетичної концепції на музичну, соціальну реальність чи само-



детермінацію, який реалізується через ряд функцій музично-естетичних концепцій.

Отже, маємо два кінцеві об'єкти – музично-естетичну концепцію і музичну реальність як репрезентантів соціальної та художньої реальності. Ці об'єкти функціонально взаємопов'язані, але є різними. Музична реальність детермінує музично-естетичну концепцію і за її допомогою самодетермінується.

Художня реальність як вид соціальної реальності породжує і є підставою, базисом різних реальностей більш приватного порядку: музичної, поетичної, театральної та ін. Кожна з них існує з властивими їй специфічними рисами, які її «індивідуалізують» і лежать в основі її власного буття. До таких рис музичної реальності належать: а) трансцендентність; б) іманентність емоційно-рецептивних фактів (досвід, переживання, страждання, терпіння); в) іманентність емоційно-спонтанних актів (потяг, бажання, діяльність, дія).

Висновки з проведеного дослідження. У процесі детермінації музичної реальності музично-естетичних концепцій зазначені риси є факторами детермінації, а також рушійною силою, яка надає їй динамічного характеру. Отже, механізм детермінації тут постає як багатофакторний і динамічний.

Динамічність механізму детермінації музичної реальності музично-естетичних концепцій як конкретної риси в сукупності з вимогами відкритості, варіативності, системності виражається в пред'явленні зазначених вимог до досліджуваного об'єкта – музично-естетичної концепції. Вони є найважливішими рисами процесу усвідомлення взаємодії і взаємозв'язку музично-естетичної концепції і музичної реальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдулина Е.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. Москва : Академия, 2004. 336 с.
2. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: їх сутність та структура. *Освіта та управління*. 2007. Т. 10. № 2. С. 95–99.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти України. URL: http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144 (дата звернення: 12.12.2018).
4. Ковальова С. Дидактична модель формування предметних компетентностей учнів на уроках музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного учителя*. 2013. № 8. Ч. 1. 20 с.
5. Козир А.В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. *Рукописи книжок 6. Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних євроінтеграційних процесів*.
6. Лутаєнко В.С. Естетика мислення. Київ : Мистецтво, 1974. 243 с.
7. Масол Л. Концепція загальної середньої освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С. 2–5.
8. Масол Л. Новий стандарт мистецької освіти : науковий коментар до основних змін.
9. Медушинский В.О. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва : Музыка, 1979. 319 с.
10. Михайлова Л.М. Естетичне виховання молоді: компетентнісний підхід. *Вісник національного технічного університету України: Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. № 1. С. 158–162.
11. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
12. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи*. Київ : Освіта України, 2004. 111 с.



УДК 37:069](477.52/.54)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-8

МУЗЕЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ІСТОРИЧНОГО ПРОФІЛЮ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ

Пархоменко І.В., аспірант
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

У статті подаються особливості функціонування музеїв історичного профілю північно-східного регіону України, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України. До цієї групи автор відносить музеї, що накопичують матеріали про визначні історичні події, героїчних постатей, загальний розвиток суспільства тощо. Описано напрями розвитку мережі зазначених музеїв, способи координації їх діяльності, обліку й огляду, визначення їх ролі та місця у сучасній освітній системі. Проаналізовано нормативно-правову базу діяльності музеїв закладів освіти історичного профілю, об'єктивні причини та чинники її реформування на сучасних національно-концептуальних засадах; нормативні документи щодо огляду музеїв 2001–2015 рр. у розрізі обраних областей та України загалом. Визначено основні тенденції розвитку музеїв закладів освіти історичного профілю.

Ключові слова: музеї закладів освіти, історичний профіль, огляд музеїв, заклади позашкільної освіти, Північно-Східна Україна.

В статье подаются особенности функционирования музеев исторического профиля северо-восточного региона Украины, которые находятся в сфере управления Министерства образования и науки Украины. К этой группе автор относит музеи, накапливающие материалы об исторических событиях, героических личностях, общем развитии общества и т. п. Описано направления развития сети указанных музеев, способы координации их деятельности, учета и осмотра, определение их роли и места в современной образовательной системе. Проанализирована нормативно-правовая база деятельности музеев учебных заведений исторического профиля, объективные причины и факторы ее реформирования на современных национально-концептуальных основах; нормативные документы по осмотру музеев 2001–2015 гг. в разрезе определенных областей и Украины в целом. Определены основные тенденции развития музеев учебных заведений исторического профиля.

Ключевые слова: музеи учебных заведений, исторический профиль, осмотр музеев, учреждения внешкольного образования, Северо-Восточная Украина.

Parkhomenko I.V. THE MUSEUMS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF HISTORICAL TYPE: MODERN CHALLENGES AND TENDENCIES

Today it is not only actual the process of updating the content and forms of working with children on the base of the museums, but also their legal status, coordination of the work and creating favorable conditions for development.

Fault-finding attention of the authorities to the museums of historical type is caused by social needs for recreating the historical truth about World War II, contemporary and ancient history, necessity of honoring fighter for freedom of Ukraine of different historical epochs.

The aim of the article is a research of the process of coordinating the activity of historical museums, which are managed by Ministry of Education and Science of Ukraine, their registration and inspection, forming the legal framework, defining their role and place in the Ukrainian educational system in imitation of Kharkiv, Chernihiv and Sumy region.

The article contains peculiarities of functioning of historical museum of the North-East region of Ukraine, which are managed by Ministry of Education and Science of Ukraine. Museums, which accumulate materials about prominent historical events, heroic figure, general development of the society and etc. refer to this type of museum.

The author gives a description of the ways of the development the system of certain museums of the last decade, means of coordination their work, forming the legal framework, defining their role and place in the modern educational system

The legal framework of the museums of educational establishment of historical type, objective reasons and factors of its reformation according to modern national and conceptual basis; legal documents about inspection the museums in 2001–2015 years in selected regions and Ukraine on the whole have been analyzed. The main trends of developing of the museums of the educational establishment with historical type have been determined.

The author draws a conclusion about increasing the role of the museums of educational establishment of historical type in local lore work with children and proves objective necessity in increasing attention to these processes from scientific community, local self-government, teachers and publicity.

Key words: museums of educational establishment, historical type, inspections of the museum, out-of-school establishments, North-East Ukraine.



Постановка мети. Сьогодні ми спостерігаємо суттєве зростання інтересу до вивчення краєзнавства як комплексного явища та його окремих напрямів (історичного, літературного, етнографічного, географічного тощо). Саме усвідомлення фундаментальних можливостей освіти і «виховання історією та традицією» сприяє більшій участі педагогів та учнівської молоді у краєзнавчих дослідженнях і пошуково-дослідницькій роботі. З огляду на це постає проблема зберігання та використання результатів пошукової діяльності.

Музеї закладів освіти виступають освітньою платформою для зберігання, популяризації, експонування та використання результатів краєзнавчої та пошукової роботи з учнівської молоддю.

Питання створення та функціонування музеїв закладів освіти не є новим для сучасної української педагогічної науки і має істотну історичну ретроспективу. У другій половині ХХ ст. така робота проводилася у кожному населеному пункті та мала масовий характер. Саме музеї закладів освіти («шкільні музеї»), які мали певну специфіку й істотно відрізняються від державних музеїв, стали середовищем, що сприяє збереженню та пропагуванню результатів пошуково-дослідницької роботи.

Аналізуючи радянський період розвитку музейної справи у закладах освіти, маємо констатувати факт спекулювання історичними фактами, обмеженої експозиційної бази, обслуговування партійної номенклатури, ідеологічної заангажованості. Особливо всі ці фактори простежуються у музеях історичного профілю.

З огляду на це вважаємо особливо актуальним сьогодні процес не лише оновлення змісту та форм роботи з дітьми на базі музеїв, але й формування їх правового статусу, координації діяльності та створення сприятливих умов для розвитку та реформування.

Постановка мети. Метою статті є дослідження процесу координації діяльності музеїв історичного профілю, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України, здійснення їх обліку й огляду, формування нормативно-правової бази, визначення їх ролі та місця у сучасній освітній системі України на прикладі північно-східного регіону – Харківської, Сумської та Чернігівської областей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади музейної справи, зокрема діяльність музеїв закладів освіти, відображені у працях таких сучасних науковців і практиків, як Н. Ганнусенко, Л. Гайда, С. Майко, Н. Пусепліна, О. Стецюк,

С. Михайличенко, З. Огризко, В. Обозний, І. Самсакова та ін. Так, у дисертаційній роботі С. Михайличенка дослідницька діяльність старшокласників подається через призму взаємодії школи та музею. У праці Н. Пусепліної відображені основоположні аспекти підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи засобами музейно-педагогічної діяльності.

Особливу цінність мають сучасні методичні рекомендації, розроблені педагогами обласних і Київського міського центрів туризму і краєзнавства учнівської молоді, станцій юних туристів, що відповідають за організацію музейної роботи у закладах освіти (І. Пушкар, І. Личак, Ю. Ярошенко, Т. Мишакова).

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі діяльність музеїв закладів освіти регулюють нормативно-правові документи: Закони України, нормативні документи Міністерства освіти і науки України, органів управління освітою всіх рівнів, Українського державного центру національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді, обласних і Київського міського центрів туризму і краєзнавства учнівської молоді, станцій юних туристів тощо.

Відповідно до основоположного документа щодо музейної справи – Закону України «Про музеї та музейну справу» – визначено такі профілі музеїв: історичні (загальноісторичні, військово-історичні, історії релігії, історико-побутові, археологічні, етнографічні); природничі (антропологічні, біологічні, ботанічні, геологічні, зоологічні, мінералогічні, палеонтологічні, музеї ґрунтів); літературні; художні (образотворчого, декоративно-прикладного, народного, сучасного мистецтва); мистецькі (театральні, музичні, музеї кіно, архітектурні); науково-технічні; комплексні (краєзнавчі, екомuzeї та ін.); галузеві тощо [1].

У цій науковій розвідці ми детально зупинимося на музеях закладів освіти історичного профілю. До цієї групи прийнято відносити музеї, що накопичують матеріали про визначні історичні події, героїчних постатей, загальний розвиток суспільства тощо.

Незважаючи на те, що зі здобуттям незалежності України суттєво змінилася нормативна база діяльності музеїв закладів освіти, яка не відповідала викликам тогочасного освітнього середовища, процес її перманентного розвитку на сучасних національно-концептуальних засадах триває й донині.

Цей процес регламентують Закон України «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарного режимів в Україні та заборону



рону пропаганди їхньої символіки», «Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939–1945 рр.», «Про доступ до архівів репресивних органів комуністичного тоталітарного режиму 1917–1991 рр.», методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо засад діяльності музеїв історичного профілю дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних і професійно-технічних навчальних закладів, які перебувають у сфері управління МОН України, та ін. [2].

Така прискіплива увага з боку органів державної влади до музеїв історичного профілю зумовлена існуванням суспільного запиту на відновлення історичної правди про Другу світову війну, новітню та давню історію, потребу вшанування пам'яті борців за свободу України різних історичних епох.

Сучасні державотворчі процеси в Україні зумовлюють попит у сфері музейної педагогіки та історико-краєзнавчої роботи з дітьми на перенесення всього виховного акценту на український національний вимір перемог, здобутків і втрат у ході боротьби за свою ідентифікацію у європейській спільноті на тлі світової історії.

Музеї закладів освіти історичного профілю є основною складовою частиною сучасного освітньо-музейного середовища України. Методичний супровід і координацію діяльності музеїв закладів освіти здійснюють Український державний центр національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді на всеукраїнському рівні, обласні, міські, районні центри туризму і краєзнавства учнівської молоді, станції юних туристів на регіональному рівні.

Відповідно до Положення про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних і професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України, «основною формою упорядкування та систематизації музейної мережі, створення банку даних музеїв, привернення уваги державних і громадських організацій, наукових установ до важливої ролі музеїв у навчанні та вихованні дітей і молоді» є огляд музеїв, що проводиться один раз на три роки [9].

Останній огляд музеїв закладів освіти відбувся у 2015 р. Відповідно до інформації Міністерства освіти і науки України станом на 31 грудня 2015 р. в Україні зареєстровано 4 200 музеїв закладів освіти. Ці показники дещо знизилися порівняно з 2010 р. – 4 432 музеї, що пояснюється воєнними діями на сході держави й анексією Криму [6].

Аналізуючи нормативні документи щодо огляду музеїв закладів освіти останнього

десятиліття, можемо зробити висновок про поступове збільшення їх кількості: 2001 р. – 2 522, 2004 р. – 3 265, 2007 р. – 3 887, 2010 р. – 4 432 [4; 5; 7]. Незважаючи на те, що кожного року частина музеїв із різних причин і під дією різнопланових факторів закривається, не всі музеї внесені до книги реєстрації, тенденція до збільшення їх кількості традиційно зберігається. Цей приріст зумовлюється не лише відкриттям нових музеїв, а й переведенням сільських музеїв на утримання закладів освіти.

Загальна кількість музеїв закладів освіти Північно-Східної України станом на 2015 р. становить 721 одиницю (276 музеїв Сумської області, 338 – Харківської, 107 – Чернігівської) [6].

У розрізі типології закладів освіти маємо незначні показники кількості музеїв у закладах позашкільної освіти як в Україні загалом (3,2%), так і в конкретно вибраних областях (Сумська (2,2%), Харківська (5%), Чернігівська (3,7%)). Така тенденція пояснюється співвідношенням загальної кількості закладів позашкільної освіти до закладів освіти інших типів [6].

Значну частину від загальної кількості музеїв закладів освіти становлять музеї історичного профілю – 57,1%, що є свідченням популярності саме історико-краєзнавчої складової частини пошукової роботи з дітьми.

Тенденцією останніх років конкретно вибраних областей є відкриття музеїв військово-історичного (музеїв бойової слави), широкого історичного, етнографічного профілів і музеїв закладів освіти. Такий стан речей пояснюється сучасною воєнно-політичною ситуацією на Сході України та подальшою ескалацією конфлікту. Ці музеї стають краєзнавчою платформою для проведення виховних заходів для дітей, уроків мужності, вікторин, лекцій, зустрічей із ветеранами АТО, ООС тощо.

Також пріоритетними епізодами у змісті експозицій музеїв є сучасні події в житті українського народу: подвиг учасників Революції гідності, вшанування пам'яті героїв Небесної сотні й оборонців української державності на Сході країни.

Одним з інструментів розвитку музейної справи у закладах освіти є проведення, починаючи з 2017 р., Всеукраїнського конкурсу екскурсиводів музеїв навчальних закладів «Край, в якому я живу». Координаторами конкурсу виступають обласні, міські, районні центри туризму і краєзнавства учнівської молоді, станції юних туристів та Український державний центр національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді.



Таблиця 1

Загальна кількість музеїв закладів освіти відповідно до типів закладів освіти станом на 2015 р. [3; 6; 10; 11, с. 63]

	Загальна кількість музеїв	у закладах загальної середньої освіти	у закладах позашкільної освіти	у закладах дошкільної освіти	у закладах професійно-технічної освіти
Сумська область	276	229	6	0	41
Харківська область	338	192	17	5	18
Чернігівська область	107	97	4	0	6
Україна	4 200	3 711	136	157	196

Таблиця 2

Загальна кількість музеїв закладів освіти відповідно до профілів музеїв станом на 2015 р. [3; 6; 10; 11, с. 63]

Профілі	Україна		Сумська область	Харківська область	Чернігівська область
	Кількість музеїв	Відсоток від загальної кількості	Кількість музеїв	Кількість музеїв	Кількість музеїв
Історичні:	2 398	57,1%	176	246	72
- широкого історичного змісту	971	23,1%	44	115	53
- військово-історичні	792	18,9%	82	85	11
- історії освіти або навчального закладу	491	11,7%	35	46	8
- інші	144	3,4%	15	0	0
Археологічні	7	0,15%	0	1	0
Краєзнавчі	739	17,6%	54	8	11
Природничі	40	0,95%	1	5	0
Літературні	178	4,2%	10	10	4
Мистецькі	45	1,7%	1	5	1
Етнографічні	637	16,02%	16	52	17
Технічні	10	0,24%	3	0	0
Галузеві	34	0,81%	12	3	2
Інші	112	2,7%	3	8	0
Всього музеїв	4 200		276	338	107

Відповідно до Положення про конкурс основною його метою є виховання у дітей та учнівської молоді любові до рідного краю, його духовної спадщини, сприяння збереженню історичної пам'яті, удосконалення змісту, форм і засобів музейної роботи у закладах освіти [8].

Особливою увагою під час проведення всього комплексу заходів у межах конкурсу користуються саме музеї закладів освіти історичного профілю. Так, у 2017 р. на конкурс, що проходив у м. Києві, були запрошені представники музеїв історії закладів освіти або історії освіти, музеїв військово-історичного й етнографічного профілів. У 2018 р. свої презентації-екскурсії на конкурсі демонстрували представники музеїв історії населених пунктів (або їх частин), музеїв військово-історич-

ного та літературного профілів. У 2019 р. конкурс проводитиметься у м. Тернопіль. Будуть представлені такі профілі: військово-історичні (крім музеїв окремих військових частин і з'єднань періоду Другої світової війни), краєзнавчі (широкого змісту) й історичні (широкого змісту).

Висновки з проведеного дослідження. Можемо зробити висновок про посилення ролі у краєзнавчій роботі з дітьми саме музеїв закладів освіти історичного профілю, що є підставою для збільшення уваги до цих процесів із боку наукової спільноти, органів державної влади, місцевого самоврядування, педагогів і громадськості.

На тлі фундаментальних змін у педагогічній практиці та науці останніх десятиліть було створено і реорганізовано тисячі музеїв різного типу та профілю, які



поступово створили цілком іншу галузь – освітянське історичне краєзнавство. Це той різновид краєзнавства, що акумулює історико-культурний розвиток конкретної території у стінах закладу освіти, створює відкритий простір, дає можливість використовувати у роботі з дітьми експонати й експозиції музею і стане предметом наших досліджень у наступних наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про музеї та музейну справу» від 29 червня 1995 р. № 249/95. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-%D0%B2%D1%80>. (дата звернення: 10.12.2018).
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2015 р. № 1/9-255 «Про перегляд підходів з організації діяльності музеїв історичного профілю». URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47045. (дата звернення: 10.12.2018).
3. Наказ департаменту освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації від 28 грудня 2015 р. № 757 «Про проведення обласного етапу Всеукраїнського огляду музеїв при навчальних закладах». URL: <http://www.osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/576>. (дата звернення: 10.12.2018).
4. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17 березня 2011 р. № 239 «Про підсумки проведення огляду музеїв при навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України». URL: <http://osvita.ua/legislation/other/16581>. (дата звернення: 10.12.2018). (дата звернення: 10.12.2018).
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 04 лютого 2002 р. № 65 «Про підсумки проведення огляду музеїв при навчальних закладах системи Міністерства освіти і науки України». URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=01GCR5FA39>. (дата звернення: 10.12.2018).
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08 квітня 2016 р. № 406 «Про підсумки проведення огляду музеїв при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України». URL: http://pmu.in.ua/wp-content/uploads/2016/05/406_ogljad_muzeiv.pdf. (дата звернення: 10.12.2018).
7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 18 березня 2005 р. № 157 «Про підсумки проведення огляду музеїв при навчальних закладах системи Міністерства освіти і науки України». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0157290-05>. (дата звернення: 10.12.2018).
8. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 вересня 2016 р. № 1129 «Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс екскурсодів музеїв навчальних закладів «Край, в якому я живу». URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52646/. (дата звернення: 10.12.2018).
9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 22 жовтня 2014 р. № 1195 «Про затвердження положень про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1415-14>. (дата звернення: 10.12.2018).
10. Наказ управління освіти і науки Чернігівської обласної державної адміністрації від 28 грудня 2015 р. № 375 «Про підсумки обласного етапу Всеукраїнського огляду музеїв при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України». URL: <http://uon.cg.gov.ua/index.php?id=35203&tp=8>. (дата звернення: 10.12.2018).
11. Організаторам роботи з діяльності музеїв при навчальних закладах Харківщини / упоряд. І.І. Пушкар. Харків, 2016. 120 с.



УДК 37.091.4 Ващенко
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-9

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКА

Петренко Л.М., к. пед. н.,
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

Автор у статті звертається до спадщини видатного вченого – основоположника української національної педагогіки в Україні, забороненого в радянські часи, професора Г. Ващенко (1878–1967). Проаналізовано погляди педагога на актуальні питання української національної системи виховання молоді. Обґрунтовано український національний виховний ідеал. З'ясовано бачення педагога щодо життєвої мети української молоді. Підкреслено значимість усвідомлення педагогами необхідності спрямування процесу виховання молоді на опанування духовними цінностями. Акцентовано увагу на важливості організації національної школи, яка б давала знання і виховувала дітей відповідно до історичних завдань часу. Виділено актуальні принципи національного виховання молоді у спадщині Г. Ващенко.

Ключові слова: Григорій Ващенко, національне виховання, духовні цінності, мета виховання, принципи виховання, виховний ідеал.

Автор в статті звертається до спадщини видатного вченого – основоположника української національної педагогіки в Україні, забороненого в радянські часи, професора Г. Ващенко (1878–1967). Проаналізовано погляди педагога на актуальні питання української національної системи виховання молоді. Обґрунтовано український національний виховний ідеал. Виявлено погляд педагога на життєву мету української молоді. Підкреслено значимість усвідомлення педагогами необхідності спрямування процесу виховання молоді на опанування духовними цінностями. Акцентовано увагу на важливості організації національної школи, яка б давала знання і виховувала дітей відповідно до історичних завдань часу. Виділено актуальні принципи національного виховання молоді у спадщині Г. Ващенко.

Ключевые слова: Григорий Ващенко, национальное воспитание, духовные ценности, цель воспитания, принципы воспитания, воспитательный идеал.

Petrenko L.M. TOPICAL QUESTIONS OF THE UKRAINIAN NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF G. VASHCHENKO

This is the main thesis of the teacher's heritage G. Vashchenko devoted a considerable part of his scientific works to the presentation of his views on the development of a system for educating young people. Its core is the theoretically grounded concept of the Ukrainian educational ideal. He is deeply rooted in the history of Ukrainian culture, and is based on the traditions of folk pedagogy, educational and upbringing experience, customs and beliefs of the Ukrainian people, taking into account the age and ethno sociological characteristics of Ukrainian children.

The scientist drew attention to the fact that the very knowledge of psychology for education is not enough. Pedagogy includes many important problems, which concentrate in two dimensions: the purpose of education and means of education. Equally, this applies to the upbringing of the will and character. On the one hand, the educator must clearly imagine what features of the psychological properties he wants to develop in the child. And for this purpose the teacher should have a landmark - the ideal of a volitional, characteristic personality. To solve the goal, the teacher must: firstly, have the necessary means of influencing the pupils; and secondly, the limits of the influence of the teacher on the pupil should be clearly defined. This question G. Vashchenko closely linked with the solution of the problem of freedom of will, the role of person and society in the spirit of Christianity.

He put the responsibility to parents for the physical health of the child before his or her birth, and for the formation of their moral values. G. Vashchenko believed that one of the central tasks of upbringing a child in the family was the foundation of the moral values of the child, the formation of the foundations of his or her moral behavior in his or her later life. First of all, parents in life should be a model, a standard for children. Words must not be divergent, the atmosphere of harmony, love will raise children's qualities such as kindness, compassion, willingness to help, do good deeds and lay the foundations for the development of children's love for their native land, homeland, patriotism.

G. Vashchenko distinguished the activities of youth organizations as a factor of strengthening the educational influence on youth. He noted that the active cooperation of youth brings up the spirit of friendship, solidarity, discipline, mutual understanding, develops initiative in youth, courage, determination, ingenuity, creative approach to solving one or another problem. Such organizations should exist at each school under the guidance of experienced teachers, which would promote the education of young people in the love of the Motherland, and support its aspirations for the struggle for independence.



Therefore, an important task for the school and society will be to raise the love of Ukrainians to Ukraine and their readiness to defend it. The urgency of this issue is obvious for solving the problems of national education and in the present conditions.

Summing up the foregoing, we came to the conclusion that the educational system of the Ukrainian people has its own national, physical and psychological peculiarities and must create its national Ukrainian educational ideal based on the principles of Christianity and pan-European culture. National education covers the six most important spheres of human life: morality, patriotism, civility, affinity, character, nature-consciousness. We believe that in the context of the development of statehood in Ukraine, pedagogical works, articles, and conclusions of G. Vashchenko on the development of the education and training of young people, his views on the requirements of national education are extremely relevant and useful, meet the requirements of modern pedagogical thought regarding the reform of education in Ukraine, enrich the universal civilization and deserve a deep study and implementation into practice.

Key words: *Grigory Vashchenko, national upbringing, spiritual values, purpose of education, principles of education, educational ideal.*

Постановка проблеми. Українське суспільство переживає період кардинальних змін в економічному, соціальному, суспільно-політичному житті. Перед науково-педагогічними працівниками освітньої галузі виникають проблеми виховання нової людини, здатної побудувати суспільство освіченого загалу.

Стаття 6 Закону України «Про освіту» відносить до найактуальніших засад державної політики у сфері освіти такий важливий принцип освітньої діяльності, як «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій» [9, с. 6]. Розв'язати нагальні проблеми виховання підростаючого покоління допоможе творчий доробок видатного українського будівничого національної системи виховання, педагога зі світовим ім'ям Григорія Ващенка. Проаналізувавши праці видатних педагогів і філософів світової практики виховання, глибоко вивчивши здобутки народної педагогіки, досвід вітчизняних педагогів, Г. Ващенко обґрунтував український національний виховний ідеал, який базується на цінностях, що витримали випробування історії, відповідають психології українського народу. Національне відродження України він пов'язував із утвердженням національної ідеї у новоствореній виховній системі підростаючого покоління в Україні.

Наявна система виховання молоді і в наш час потребує чітких акцентів щодо національного й духовного відродження України. Це зумовлює актуальність та потребу у проведенні дослідження проблеми національного виховання у спадщині Григорія Ващенка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що дослідженню проблеми національного виховання молоді у науково-педагогічній спадщині Григорія Ващенка присвячено багато наукових праць, публікацій, зокрема, дисертаційні дослідження Г. Бугайцева, С. Головчук, О. Гука, О. Гау-

ряк. Окремі аспекти проблеми національного виховання молоді у спадщині Г. Ващенка досліджували такі вітчизняні науковці, як А. Бойко, О. Вишневський, Н. Дем'яненко, В. Кульчицький, А. Погрібний, М. Стельмахович, О. Сухомлинська. Ця тематика частково знайшла своє відображення у працях І. Зайченка, О. Ковалю, В. Моргуна, Г. Хілліга.

Постановка мети. На основі викладеного можна сформулювати мету роботи, яка полягає у виокремленні актуальних питань національного виховання у науково-педагогічній спадщині Г. Ващенка та з'ясуванні їх відповідності вимогам сучасної педагогічної думки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система національного виховання підростаючого покоління, як і багато інших сфер суспільного життя в Україні, переживає складний період пошуку і становлення нових підходів, методів, нової моделі виховання. Концепція національного виховання повинна спиратися на досвід видатних педагогів національного відродження України початку ХХ століття. Серед них вирізняється яскрава, національно спрямована постать Григорія Ващенка. Фундаментальною філософською основою його поглядів був досвід світової історії педагогічних систем та наявність потужної вітчизняної педагогічної думки щодо необхідності становлення і розвитку української національної системи виховання. Перебуваючи в еміграції з 1943 року, він був твердо переконаний у відродженні незалежної України, його наукові праці були спрямовані у майбутнє, направлені нащадкам для використання в часи розбудови Української держави. Тому саме зараз настав час глибокого, вдумливого вивчення творчої спадщини педагога.

Проблеми розбудови національної системи виховання висвітлені педагогом у наукових працях «Виховний ідеал», «Виховання волі і характеру», «Виховна роль мистецтва», «Основи естетичного виховання», «Тіловиховання як засіб виховання волі і



характеру», «Система освіти в самостійній Україні», «Загальні методи навчання», «Мораль християнська і комуністична». Ним проаналізовано досягнення світової практики виховання, обґрунтовано найважливіші базові вектори основ теорії виховання, які ґрунтуються на християнській ідеології Любові, Правди, Краси, Милосердя, Добра, що й складає основи української національної системи виховання.

Він наголошував, що система виховання повинна відповідати соціально-політичному ладу держави, притаманній народу психології та його національним традиціям [6, с. 5]. Значну увагу педагогічній системі майбутнього приділяв педагог у фундаментальній праці «Загальні методи навчання». Він стверджував, що нова епоха, нові умови життя вимагатимуть нової школи, нових методів навчання і виховання молоді [5]. У створенні майбутнього суспільного ладу він велику роль відводить школі, а основним завданням вбачає виховування суспільних діячів майбутнього. Педагог вважав, що «в основу виховання, як і в основу суспільного життя майбутнього, треба покласти ідею свободи» [5, с. 405].

Проте справжня свобода передбачає обов'язки як відносно своєї нації, так і відносно інших націй. Відповідно до цього педагогічна система майбутнього повинна виховувати як національну свідомість, патріотизм, так і пошану до інших народів. Талановитий творець державницьки зорієнтованої української національної педагогіки наголошував, що педагогіка майбутнього ні в якому разі не може бути зовсім новою системою, що не має коріння в минулому [5]. Становлення української державності потребує глибокого осмислення застережень педагога щодо побудови системи виховання кожного народу. Вона, безумовно, міститиме спільні загальнолюдські риси з обов'язковим відображенням національних особливостей характеру, духу нації, відповідно до призначення кожного народу на Землі. «Цей дух і призначення свого народу...» педагогічна наука має досконально дослідити і відповідно до цього будувати систему виховання й освіти підростаючого покоління [5, с. 407]. Це головна теза спадщини педагога.

Значну частину наукових праць Г. Ващенко присвятив викладу своїх поглядів на розробку системи виховання молоді. Її серцевиною є теоретично обґрунтована концепція українського виховного ідеалу. Він глибоко вкорінений в історію української культури, в його основі лежать традиції народної педагогіки, освітньо-виховний досвід, звичаї і вірування українського народу з урахуванням вікових та етнопсихологічних особливостей українських дітей.

За Г. Ващенко, виховання – це багаторічний період формування особистості дитини, орієнтований на досягнення найкращих рис виховного ідеалу, породженого тією чи іншою епохою. Відомо, що кожен народ, кожна епоха мають свій виховний ідеал, який постійно змінюється, удосконалюється. У виховному процесі відбувається взаємодія між вихователем і вихованцем чи цілою групою дітей. У своїх наукових працях Г. Ващенко неодноразово звертав увагу на важливість педагогічних методик організації взаємовідносин між цими групами, а відтак, і результативність, тобто отримання моделі особистості. Якщо взаємовідносини будуються на основі моделі авторитарної педагогіки, то вихованець не є суб'єктом виховання, а виступає як об'єкт виховання, підпорядковується вихователеві, який виконує замовлення держави. Типовим прикладом педагог називав спартанське виховання [2, с. 10], виховання дітей в радянські часи в СРСР. Авторитарна педагогіка формує тип особистості, позбавленої ініціативності, творчого підходу до справи, вмонтовує особистість в ієрархічну систему взаємовідносин у суспільстві як «гвинтика», виконавця.

На протипагу теорії авторитарної педагогіки в історії педагогічної думки в середині XVIII ст. з'явилась теорія вільного виховання, недоліком якої, як вважав Г. Ващенко, було виведення вихователя з процесу впливу на формування особистості дитини. Небезпека полягала, на думку Г. Ващенко, по-перше, у відсутності життєвого досвіду дитини, по-друге, у неможливості процесу передачі досвіду минулих поколінь, по-третє, у зведенні ролі вихователя до функції організатора умов для розвитку особистості і захисту її свободи.

Тому Г. Ващенко закликав дотримуватися «золотої середини», оскільки дитина потребує керівництва і спрямування її діяльності з боку авторитетних дорослих [2, с. 14]. Виклики, які стоять сьогодні перед Україною, потребують вдумливого підходу до питання керівництва особистістю. Як стверджував Г. Ващенко, для становлення в майбутньому незалежної самостійної України архіважливим є завдання виховання ініціативної, енергійної, «характерної, вольової людини», здатної діяти самостійно. Тому вихователь повинен сприймати дитину як особистість, не дозволяти ламати її індивідуальність, її волю, діяти на особистість шляхом впливу на свідомість з урахуванням її фізичних і психічних особливостей [2, с. 42].

О. Вишневський у передмові до видання наукових праць педагога зазначав, що головним надійним підґрунтям виховного



ідеалу Г. Ващенко стали «народна педагогіка, освітньо-виховний досвід, втілений у культурі, та національна теоретична думка» [7, с. 6], маючи на увазі вдаль використання педагогом літописних джерел, звернення до основ козацької педагогіки, творчості Г. Сковороди, К. Ушинського та педагогічної думки 20–30-х років ХХ століття.

Він вважав, що виховання має національну спрямованість і покликане виховувати знання національної психології, тобто зберігати в національній свідомості народу його традиції, мову, релігію, звичаї, здобутки матеріальної і духовної культури, досягнення в галузі мистецтва і науки [8]. Він закликав у виховній роботі орієнтуватися як на національні традиції, так і на психічні і природні особливості українців, використовуючи при цьому набутий людством досвід. Педагог обґрунтовував необхідність врахування психологічних аспектів, які так чи інакше впливають на формування людської особистості, тобто педагогіка міцно пов'язана з психологією.

Як показує дослідження, вчений був глибоко переконаний, що для здійснення процесу формування молоді людини педагог повинен бути добре обізнаним з властивостями психіки людини, властивостями віковими і статевими, «але крім того, треба вміти розбиратись в індивідуальних властивостях зокрема» [1, с. 6]. Про необхідність врахування психологічних властивостей нашого народу при розв'язанні питання про цілі виховання сучасної молоді вчений вказує і в праці «Виховний ідеал». Зокрема, він застерігав від обмеженості поглядів на виховання. Виховання молоді у душі українського виховного ідеалу повинно здійснюватись як з урахуванням багатовікових українських традицій, так і з урахуванням тих завдань, які ставить перед нами сучасне і майбутнє, з обов'язковим урахуванням як позитивних, так і негативних психічних особливостей народу. «Перші треба розвивати, а другі усувати або, принаймні, ослаблювати», – наголошував Г. Ващенко [4, с. 162].

Вчений звертав увагу на те, що самого знання психології для виховання замало. Педагогіка включає багато важливих проблем, які концентруються в двох вимірах: мета виховання і засоби виховання. Однаковою мірою це стосується і виховання волі і характеру. Вихователь повинен чітко уявляти, які саме риси психічних властивостей він хоче виробити в дитини. А для цього в педагога повинен бути орієнтир – ідеал вольової, характерної особистості. Для розв'язання поставленої мети педагог повинен: по-перше, володіти необхідними засобами впливу на вихованців;

по-друге, повинні бути чітко визначені межі впливу педагога на вихованця. Це питання Г. Ващенко тісно пов'язував з розв'язанням проблеми про свободу волі, про роль особи і суспільства в християнстві. «Без свободи не може бути творчості ні в галузі науки, ні в мистецтві» – вважав Г. Ващенко.

За Г. Ващенко, «людина є образ і подоба Божа» [2, с. 6], має абсолютну цінність, але розкрити свій потенціал вона може у добровільному служінні Богові й Батьківщині. Виходячи з цього, основною метою життя української молоді повинно бути служіння Богові й Батьківщині. Ця мета стояла перед українською нацією «тисячу років тому, стоїть тепер і буде стояти перед ним ще довгі роки» [2, с. 93].

Узагальнюючи вищесказане, ми погоджуємося з думкою педагога про те, що «визнання свободи волі людини підносить саму справу виховання на велику принципову височінь» [2, с. 41]. Педагог вважав, що виховання людини на цінностях повинно відбуватися в основних сферах: моральності, громадянськості, родинності, характерності, природовідповідності.

Педагог наголошував, що є ще ряд чинників, які активно впливають на процес формування особистості. До них належать: оточення, в якому живе і навчається дитина, природа і суспільство, окрім того, великий вплив мають і вроджені властивості дитини.

У праці «Виховання волі і характеру» він зазначав, що «хронологічно першу роль у вихованні людини посідає родина» [2, с. 107]. У перші роки від народження головну роль відіграє мама, а потім посилюється роль батька. Г. Ващенко наголошував, що успіх родинного виховання залежить від реалізації двох позицій. По-перше, від усвідомлення важливості і ступеня відповідальності їх ролі як батьків і вихователів дітей. По-друге, від узгодженості завдань і методів виховання, єдності вимог до дітей. Педагог застерігав від розбіжності поглядів між батьками по цих позиціях, бо це неминуче псує вдачу дітей, робить їх безхарактерними, безпринципними [2, с. 108]. Надаючи великої ваги родинному вихованню, Г. Ващенко акцентував увагу на важливості опори на народну педагогіку, зокрема, відзначав позитивну роль виховання малих дітей з використанням здорових традицій: регулярність дитячого харчування, гігієна тіла, виховання пошани до батьків та старших людей, релігійні звичаї і таке інше.

Він покладав відповідальність на батьків як за фізичне здоров'я дитини ще до її народження, так і за формування її моральних цінностей. Г. Ващенко вважав, що одне з центральних завдань виховання дитини в



родині – закладення фундаменту моральних цінностей дитини, формування основ її моральної поведінки в подальшому житті. Насамперед батьки в житті повинні бути зразком, еталоном для дітей. Слова не повинні розходитись з ділом, атмосфера злагоди, любові виховуватиме в дітей такі якості, як доброта, співчуття, готовність прийти на допомогу, робити добрі справи, закласти основи для розвитку у дітей любові до рідного краю, Батьківщини, патріотизму [7, с. 316]. Особливу роль у сімейному вихованні педагог відводить матері, вважаючи любов дитини до матері «початком усякої любові, і в тому числі любові до Батьківщини» [3, с. 18].

Таким чином, це дозволяє стверджувати, що погляди Г. Ващенка щодо позитивної моральної атмосфери в сім'ї мають надзвичайно велике значення у вихованні дитини. Через любов до батьків формується любов до Батьківщини, виникають патріотичні почуття. Пісня, дитяча гра, живе слово, дитяче товариство мають могутній вплив на психіку дитини, виховують у дітей свідому любов до Батьківщини.

Г. Ващенко зазначав, «...що школа і родина у повній взаємній згоді повинні працювати в одному напрямку, підтримуючи починання один одного [2, с. 118]. Школа буде виховувати у дітей повагу до батьків та людей старшого покоління, а батьки цікавитимуться чого навчаються їхні діти в школі [6, с. 45]. На нашу думку, слід виділити важливу тезу, висловлену Г. Ващенком щодо побудови національної школи: «Ми мусимо будувати й організувати свою національну школу, що не тільки б давала нашим дітям знання, а й виховувала їх відповідно до тих історичних завдань, що стоять перед нашим народом» [2, с. 112]. Ці слова, народжені генієм української педагогічної думки майже сімдесят років тому, співзвучні потребам реформування сучасної школи.

Особливу роль у вихованні особистості Г. Ващенко відводить залученню дітей до праці. Він вважав, що праця формує, по-перше, психічні властивості людини, по-друге, розвиває її фізичні можливості. Завдяки фізичним навантаженням у людини розвивається не тільки мускулатура, але змінюється форма тіла, статура, хода [2, с. 218]. Окрім того, праця є одним «з найважливіших джерел радості й задоволення» [2, с. 209]. Праця дає людині усвідомлення виконання свого призначення, сенсу життя, користі для родини, суспільства, держави. Спільна праця дає можливість одержати задоволення від спілкування зі своїми рідними, друзями. На його глибоке переконання, радість і задоволення може принести тільки вільна праця.

Рабська, примусова праця може принести лише муки і страждання [2, с. 209]. Педагог наголошував, що батьки повинні підтримувати духовний зв'язок між поколіннями, виховувати дітей на прикладі працьовитості старшого покоління, одночасно залучаючи їх до посильної праці змалку. Тільки спільне виконання певних видів роботи дорослих і дітей виховує в них такі риси, як працьовитість, відповідальність, розуміння важливості виконаної роботи.

Особливої ваги надавав Г. Ващенко взаємовідносинам людини і природи. З одного боку, це сприяє вихованню у дитини любові до природи, з іншого – навчає правильному ставленню до власного тіла. Питання тіловиховання педагог розглядав як важливий напрям виховання характеру, як можливість фізичного загартування тіла та духовного гарту, що своєю чергою мотивує людину захищати Батьківщину, працювати для її блага, для блага родини.

Як фактор підсилення виховного впливу на молодь Г. Ващенко виокремлював діяльність молодіжних організацій. Він зазначав, що активна співпраця молоді виховує дух товаришкості, солідарності, дисциплінованості, взаєморозуміння, розвиває в молоді ініціативу, сміливість, рішучість, винахідливість, творчий підхід до розв'язання тих чи інших проблем. Такі організації повинні існувати при кожній школі під керівництвом досвідчених педагогів, які б сприяли вихованню в молоді любові до Батьківщини, підтримували її прагнення до боротьби за незалежність. Педагог закликав українців «дбати про те, щоб зберегти здорову національну пам'ять, це означає, що вони мусять знати своє минуле таким, яким воно було в дійсності» [8, с. 8]. Нація може розвиватися і рухатися вперед тільки за умови збереження досвіду минулого, який допомагає розуміти сучасне і передбачати майбутнє.

Професор Г. Ващенко був впевнений, що трагічна доля українського народу, який неодноразово протягом століть програвав битву за свою незалежність, не зупинить прагнення волелюбного народу до свободи, до перемоги. Він зазначав, що потрібно зосередитися і врахувати помилки минулого. Головна з них – «...недостатня любов до Батьківщини» [3, с. 5] або повна відсутність її у керівників і у певної частини населення, такі люди послуговуються у своїй діяльності егоїстичними, корисливими мотивами. Для того, щоб у майбутньому не допустити повторення помилок, педагог проаналізував пройдений українцями шлях і зробив висновок, що «без жертвенної любові до Батьківщини» здобути незалежність української держави неможливо [3, с. 6].



Тому важливим завданням для школи і суспільства буде виховання в українській молоді любові до України і готовності її захищати. Актуальність цього питання є очевидною для вирішення завдань національного виховання і в умовах сьогодення.

Українська молодь повинна знати, пам'ятати уроки минулого й готуватись до боротьби за незалежність України, щоб навіки утримати її самостійність. Педагог наголошував, що найважливішою умовою для Соборної України є «національна єдність і солідарність» [2, с. 96]. Він закликав не повторювати помилок минулого, не скочуватись до внутрішньої боротьби між самими українцями. Цей посил є надзвичайно актуальним і в наш час. Український народ бореться за свою незалежність тому, що тільки своя самостійна держава здатна забезпечити добробут і високий культурний розвиток нації. Актуально звучить застереження педагога: «... коли якийсь нарід намагається насильно підкорити собі інший нарід, експлуатує й знущується з нього, справжній патріот вступає в боротьбу з поневолювачем» [3, с. 10]. Саме ці слова вченого надихають український народ на захист своєї Батьківщини.

Г. Ващенко зазначав, що для одержання позитивних наслідків виховання свідомого патріотизму слід усунути «формалізм, бездушність, шаблон, ігнорування психологічних властивостей дітей різного віку, а також індивідуальних властивостей та інтересів окремих учнів» [3, с. 25].

На переконання Г. Ващенка, педагоги повинні усвідомлювати, що виховання молоді треба спрямовувати до опанування духовними цінностями, оскільки в майбутньому вони матимуть провідне місце в житті людини. Вона не повинна бути рабом матеріальних цінностей, відкрити шлях для розвитку творчих здібностей, що своєю чергою сприятиме розвитку вселюдської культури. Пророчі слова великого патріота України випереджали час, коли він говорив, що «між добром і злом буде великий бій», його віра викликає впевненість в тому, що в цій боротьбі «переможе добро» [4, с. 165].

Підводячи підсумки, слід зазначити, що, на переконання Г. Ващенка, успіху у вихованні молоді можна досягти лише за умови, коли родина, виховні заклади, церква і суспільство «будуть діяти в повній взаємній згоді і в одному напрямку» [2, с. 118].

З огляду на вищевикладене ми підтримуємо думку педагога про те, що метою суспільства має бути духовне вдосконалення особистості, а виховання повинно бути глибоко національним за сутністю, змістом, характером. Отже, національне виховання,

за Г. Ващенком, ґрунтується на принципах моральності, народності, демократизму, природовідповідності, єдності родинного, шкільного і громадського впливу, виховання у праці, на урахуванні психологічних та індивідуальних особливостей дитини.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи вищесказане, ми дійшли висновку, що виховна система українського народу має свої національні, фізичні й психічні особливості і має творити свій національний український виховний ідеал на засадах християнства й загальноєвропейської культури. Національне виховання охоплює шість найважливіших сфер життя людини: моральність, патріотизм, громадянськість, родинність, характерність, природосвідомість. Вважаємо, що в умовах розбудови державності в Україні педагогічні праці, статті, висновки Г. Ващенка про розбудову системи освіти й виховання молоді, його погляди на вимоги до національного виховання надзвичайно актуальні й корисні, відповідають вимогам сучасної педагогічної думки щодо реформування освіти в Україні, збагачують загальнолюдську цивілізацію і заслуговують на глибоке вивчення і впровадження у практику. Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів визначеної проблеми і потребує подальшого вивчення педагогічної спадщини Г. Ващенка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : в 2 ч. Лондон : Вид-во Спілки української молоді, 1952. Ч. 1 : Психологія волі і характеру. 256 с.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : в 2 ч. Бофало ; Мюнхен : Вид-во Спілки української молоді, 1957. Ч. 2 : Педагогічна. 270 с.
3. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини. *Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори*. Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1997. С. 65–101.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 190 с.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання. *Історія української школи і педагогіки* : хрестоматія / упор. О. Любар ; за ред. В. Кременя. Київ, 2003. С. 478–493.
6. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен : Накладом Центрального комітету СУМ, 1957. 48 с.
7. Ващенко Г. Твори. В 6 т. Київ : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006. Т. 6 : Спогади. Статті. 443 с.
8. Ващенко Г. Твори. В 6 т. Київ : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2003. Т. 5 : Хвороби в галузі національної пам'яті. 335 с.
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.12.2018).



УДК 378.410
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-10

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ»

Пилаєва Т.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця

Будянська В.А., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця

У статті розглянуто питання гуманізації освіти як фактора розвитку людської особистості. Було використано логіко-системний і структурно-функціональний аналіз наукової літератури. Надано тлумачення поняттю «гуманізація освіти». Визначено основні принципи та складники процесу гуманізації. Схарактеризовано основні методичні аспекти та напрями процесу гуманізації у вищій школі. Подано педагогічні умови, що сприяють гуманізації процесу навчання.

Ключові слова: гуманізація освіти, процес гуманізації освіти особистості, принципи та складники гуманізації, методичні аспекти.

В статье рассмотрены вопросы гуманизации образования как фактора развития человеческой личности. Был использован логико-системный и структурно-функциональный анализ научной литературы. Представлено толкование понятия «гуманизация образования». Определены основные принципы и составляющие процесса гуманизации. Охарактеризованы основные методические аспекты и направления процесса гуманизации в высшей школе. Поданы педагогические условия, способствующие гуманизации процесса обучения.

Ключевые слова: гуманизация образования, процесс гуманизации образования личности, принципы и составляющие гуманизации, методические аспекты.

Pylaieva T.V., Budianska V.A. THEORETICAL REASONING OF THE CONCEPT "HUMANIZATION OF EDUCATION"

The article deals with the issues of humanization of education as a development factor of the human personality. The purpose of the article is to provide scientific substantiation of the concept "humanization" of education and to sum up scientific works on this problem. The logical and system and structural functional analysis of scientific literature was used. The interpretation of the notion of humanization of education is given. The basic principles of humanization are revealed and components of the humanization process are defined. The main methodical aspects are described and seven directions of the humanization process in the high school are represented. A number of pedagogical conditions contributing to the humanization of the learning process are presented. It was determined that the base of the educational process, built on the basis of humanism, is the personality and his progress, and the main goal is the creation of comprehensive conditions for the development of this personality. The introduction and widespread use of the principles of humanization in the educational process of institutions of higher education will facilitate the formation of specialists of a new type who have a thorough training and a deep sense of responsibility for the results of their professional activities.

Key words: humanization of education, education humanization process, principles and components of humanization, methodical aspects.

Постановка проблеми Сьогодні пріоритетом розвитку будь-якої країни світу та її стратегією є покращення якості освіти. В умовах формування світової науково-освітньої мережі й транснаціонального інтелектуального простору все більшої актуальності набуває гуманізація освіти, яка зумовлена нагальними потребами практики навчання. Усе частіше фахівці підкреслюють, що сучасна криза освіти має внутрішні причини через недосконалість наявної програми, пов'язаної з втратою концептуальних смислів для освіти люди-

ни. Вивчення та впровадження принципів гуманізації освіти, зокрема у вищій школі, а також пошук шляхів удосконалення цього процесу є актуальним для сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гуманізації освіти та її реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти має велике значення в багатогранному процесі сучасного суспільства. У її багатій теоретичній спадщині є низка ідей та напрямів, які безпосередньо стосуються гуманістичної концепції освіти. Ідеї гуманізації покладено в основу наукових робіт



Ш.А. Амонашвілі, І.А. Зимньої, В.П. Зінченко. Розробка цілісної теорії гуманізації освіти міститься в роботах М.Н. Берулави, Р.А. Беланової, В.О Білоусової, Н.М. Носовець, О.Ф. Норкіної, Е.Н. Шиянова тощо. Проблема гуманізації освітнього процесу знайшла своє відображення в дослідженнях багатьох учених, зокрема О. Барно, Л.А. Байкової, Н.Ф. Єфремової, Н.І. Маляр, Т.В. Максимової, Н.А. Фоменко, К.С. Часової, І.П. Чистовської тощо.

Постановка мети. Метою статті є наукове обґрунтування змісту поняття «гуманізація» освіти та узагальнення наукових праць учених щодо цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою гуманізації освіти є розвиток тих властивостей особистості, які вона й суспільство потребують для залучення в соціально значущу активність. Для виявлення її основних характеристик необхідно розкрити сутність процесу гуманізації.

Термін «гуманізація» походить від поняття «гуманізм». У науковій літературі під гуманізмом прийнято вважати систему ідей і поглядів на людину як на найбільшу соціальну цінність, створення умов для її повноцінного життя, фізичного та духовного розвитку [6]. Тлумачення поняття «гуманізація освіти» розглядалося в наукових працях багатьох учених, тому є низка визначень поняття «гуманізація». За визначенням О. Барно, гуманізація – це визначення людини як особистості, яка має право на розвиток своїх особливостей, реалізацію в суспільстві й утвердження свого місця в житті [1, с. 6].

М. Добрускін визначає гуманізацію освіти як сукупність філософських, гносеологічних, психологічних, соціально-культурних і дидактичних поглядів, що визначають цілі й завдання закладів вищої освіти в підготовці й вихованні майбутнього фахівця як творчої особистості [7, с. 5].

За твердженням В. Білоусової, гуманізація освіти – олюднення педагогічної діяльності, визнання педагогом цінності особистості, її права на свободу, соціальний захист, створення умов для прояву здібностей, а також стимулювання саморозвитку і самовиховання [5]. М. Берулава наполягає на тому, що гуманізація освіти – це така організація освітнього процесу, яка спрямована на розвиток особистості, що передбачає формування в неї механізмів самовиховання та самонавчання через задоволення її базових потреб: у психологічно комфортних міжособистісних відносинах та соціальному статусі; у реалізації свого творчого потенціалу; у пізнанні відповідно до своїх особистих когнітивних стра-

тегій [3]. На думку вчених Є.Б. Євладової, Л.Г. Логінової та Н.Н. Михайлової, гуманізація освіти – це система заходів, націлених на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти й технології навчання, орієнтованих на вдосконалення особистості [8, с. 93]. І.П. Чистовська розглядає гуманізацію як процес створення умов для самореалізації, самовизначення студентів, орієнтація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, зокрема на процеси формування особистості у всій багатогранній повноті її інтелектуального, культурного, психологічного й соціального розвитку [15].

Ураховуючи вищевикладене, можемо дійти висновку, що гуманізація пропагує гідне ставлення до людини та визнання загальнолюдських цінностей. Особистість та її вдосконалення є головною цінністю суспільства. Таким чином, гуманізація – поняття, яке відображує складне і багатопланове явище, пов'язане з розв'язанням проблем докорінного реформування освіти, не передбачає механічного збільшення кількості дисциплін гуманітарного циклу, що мають місце в освітньому процесі. Як зазначає М. Каган, вища школа вимагає «такого розвороту», за якого ми б дивилися на студента не як на «майбутнього фахівця», а як на майбутню освічену людину, яка має бути гарним фахівцем, але це тільки частина її цілісного буття [10, с. 14].

Гуманістична система освіти містить нові цілі, спрямовані на самореалізацію студента й викладача через засвоєння системи загальнолюдських цінностей; новий зміст освіти, співвіднесений з особистими потребами суб'єктів освітнього процесу; систему особистісно-орієнтованих методів і форм навчання, вибір студентами й викладачами; демократичний стиль педагогічного та професійного спілкування; залучення діяльності вчення в структуру процесів саморозвитку та життєвого самовизначення особистості учнів.

Гуманізація освіти (як середньої, так і вищої) спирається на такі складники, як подолання рамок вузької спеціалізації; подолання кількісного підходу в трансляції знань; розвиток ціннісної сфери суб'єкта освіти; залучення особистості до процесу всебічного діалогу; наявність акценту на процесі розуміння, осмислення й особистісної інтерпретації знання.

Ці риси освіти, вміщені в контекст культури суспільства, ведуть до осмислення цілісності буття й розвитку цілісності людини.

Т.В. Максимова виокремлює сім основних принципів гуманізації освіти: 1) пізнання й засвоєння студентом в педагогічному про-



цесі істинно людського; 2) пізнання студентом себе як людини; 3) збіги інтересів студента із загальнолюдськими інтересами; 4) неприпустимості використання в педагогічному процесі засобів, здатних спровокувати студента на антисоціальні прояви; 5) надання студентові в педагогічному процесі необхідного громадського простору для найкращого прояву своєї індивідуальності; 6) олюднення атмосфери в педагогічному процесі; 7) визначення якостей особи вихованця, що формується, його вченості й розвитку залежно від якості самого педагогічного процесу [11]. Н.А. Фоменко розширює це коло, додаючи низку таких складників, як відкритість системи освіти; перехід від репродуктивного навчання до продуктивного; перехід від регламентовано-контрольованих способів організації навчального процесу до активно-розвивальних; наступність та неперервність освіти [13]. На нашу думку, дуже важливим у процесі навчання є дотримання таких гуманістичних позицій, які дозволяють розкрити потенційні можливості кожного студента, сформувати в нього найвищий рівень пізнавальної потреби, не дати розвинути почуття неприйняття навчання.

За твердженням Р.А. Беланової, процес гуманізації освіти має містити такі складники, як: 1) національна спрямованість освіти; 2) відкритість системи освіти; 3) перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента; 4) перехід від репродуктивного навчання до продуктивного; 5) самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки; 6) перетворення позицій педагога й студента в особистісно-рівноправні; 7) творча спрямованість навчального процесу; 8) перехід від регламентовано-контрольованих способів організації навчального процесу до активно-розвивальних; 9) наступність та неперервність освіти [4, с. 63].

У науковій літературі виокремлюють низку напрямів процесу гуманізації освіти [14]: 1) відродження духовності: у процесі гуманізації освіти духовність постає інструментом розвитку особистості та виховання сучасної молоді на засадах людяності, співпереживання, толерантного ставлення до оточення; 2) виховання навчаючи: у цьому процесі головна роль належить педагогові, його завданням є допомога кожному учню в досягненні мети. Усе, що говорить педагог, мусить мати не тільки розвивальне, але й виховне значення; 3) визначення траєкторії особистої гуманної педагогіки кожного педагога, що передбачає наявність свого особливого внутрішнього світу, який окреслить траєкторію його особистої гуманної педагогіки, що визначить прита-

манні йому особливості спілкування з учнями та зробить неповторною атмосферу на занятті, що змусить учнів запам'ятовувати зміст сказаного та якісніше засвоювати знання; 4) прагнення до рівноправного спілкування зі своїми учнями: має повинен постійно стверджувати особистість у кожному з учнів, проявляти довіру, підбадьорювати при невдачах, давати посильні завдання та намагатися створити систему співробітництва з метою створення такого освітнього простору, де може бути реалізовано прагнення учнів до вдосконалення своїх знань та надання можливостей подолання труднощів безпосередньо в процесі навчання; 5) індивідуалізація навчання: тільки з урахуванням індивідуальних особливостей і здібностей учнів можна передати зміст дисципліни, навчити мислити, використовуючи вже здобутий досвід, не завчаючи наперед конкретні визначення, а надаючи поняття, які не забудуться протягом часу. Задля індивідуалізації навчання важливо зробити наголос на особистісно-діяльнісному підході в освітньому процесі; 6) перетворення взаємодії педагога й учнів у процесі навчання на засіб творчого саморозвитку: завданням педагога є творчий підхід до викладання тієї чи іншої дисципліни, визначення тих творчих аспектів, у яких учні могли б повністю реалізувати свої здібності, засвоївши при цьому знання, необхідні з поданої дисципліни; 7) демократизація управління освітою: це можна здійснити шляхом відкритості й демократичності; поєднання державного й громадського контролю; запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги та позитивної мотивації до співпраці, незважаючи на звання, посаду та місце, що посідає учасник освітньо-виховного процесу.

Важливими методичними аспектами гуманізації вищої освіти, на думку вчених Н. Єфремової і Н. Маляра [9; с. 38], є забезпечення здатності вищої освіти формувати інтелектуальний потенціал нації з урахуванням змін у виробництві, науці, техніці, інформаційній і комп'ютерній технологіях; формування й стимулювання запиту на інтелектуальний товар з урахуванням багатоступеневої форми підготовки бакалаврів, магістрів; створення системи освіти, відповідної потребам ХХІ століття.

При цьому необхідно враховувати, що гуманізація освітньо-виховного процесу можлива за умов реалізації цілого комплексу вимог. Л.А. Байкова та інші дослідники виокремлюють такі [2]: беззастережне прийняття особи, що навчається, стійке позитивне ставлення до неї; прояв поваги



до особистості й підтримка почуття власної гідності в кожному; усвідомлення права особистості бути не схожою на інших; надання права на свободу вибору; оцінка не особистості студента, а його діяльності та вчинків; здатність відчувати (емпатія) кожну особистість, дивитися на проблему її очима з її позицій; урахування індивідуально-психологічних і особистісних особливостей особи, що навчається (тип нервової системи, темперамент, особливості мислення, здатності, інтереси, потреби, мотиви, спрямованість, сформованість позитивної Я-концепції, активність).

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити педагогічні умови, що сприяють гуманізації навчання:

1) за умов гуманізації навчання враховують психолого-вікові особливості особистості, специфіку змісту й методику викладання навчальної дисципліни. На вибір методів, форм і прийомів роботи, а також на мотивацію та постановку цілей впливають психологічні, психолого-фізіологічні характеристики віку навчання. Завдяки віковим особливостям змінюються сприйняття змісту навчання й оцінка взаємовідносин в освітньому процесі. Мотивувальна постановка цілей, вибір змісту навчання, педагогічної технології дозволяє індивідуалізувати навчання, урахувати особистісні можливості кожного;

2) гуманістично орієнтоване навчання базується на етичних підставах, вимагає взаємодії педагога та студента з метою сприяння творення своєї особистості, установлення власного ставлення до людей та світу. Характер міжособистісної взаємодії по типу суб'єкт-суб'єктних відносин є обов'язковою умовою гуманізації навчання;

3) диференційований підхід є ще однією умовою гуманізації процесу навчання завдяки йому враховують потреби, особливості та схильності студентів. Диференційований підхід складання програм, планування, підбір підручників, навчальних посібників та інших навчальних матеріалів здійснюються з урахуванням рівня знань, форм і умов навчання в чіткій відповідності до вимог державних стандартів. Завдяки цьому готові програми й плани не можуть бути використані механічно, вони складаються тільки в загальному вигляді та набувають змін тільки після аналізу рівня підготовки студентів, урахування потреб та побажань;

4) варіативність змісту навчання дозволяє надавати студентам право вибору на різних етапах освітньої діяльності, що відповідає особистісним прагненням молоді та високо ними цінується. Особливо потрібно вказати на використання підруч-

ників. Сьогодні є варіативні підручники й навчальні посібники. Завданням викладача є ознайомлення студентів із різними підручниками, посібниками, монографіями, хрестоматіями, надання характеристик із точки зору сучасних наукових підходів та системи поглядів на досліджувану дисципліну. Крім цього, важливим завданням є навчити студентів користуватися науковим і довідковим апаратом книги, надавати поради, щодо ефективності використання того чи іншого посібника.

Викладач надає рекомендації стосовно використання різноманітної навчальної та довідкової літератури, учить формулювати власну думку, знайомить із різноманітними поглядами на досліджувану проблему. Так, викладач виступає як організатор роботи з літературою, спрямовує й допомагає раціональній організації цього виду діяльності;

5) у процесі навчання, яке орієнтоване на особистість, побудові суб'єкт-суб'єктних відносин основною технологічною одиницею навчання стає ситуація спілкування. Ситуація спілкування (як особливий вид навчальної ситуації) є сферою спільної діяльності тих, хто вчить, і тих, хто вчиться, організоване на гуманістичних принципах. Ситуація спілкування – це середовище, яке мотивує успішне засвоєння знань і набуття компетенцій, яка сприяє формуванню самостійного судження, креативному підходу до процесу пізнання. Така психолого-педагогічне середовище є як умовою, так і засобом становлення особистості, а реалізація такої навчальної ситуації має розвиток особистості своїм кінцевим результатом.

У розвинутих країнах Західної Європи державна політика урядів спрямована на здійснення освіти в інтересах людини, суспільства й держави; забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації, свободи й демократії в освіті; вільний розвиток особистості, право суб'єктів освіти на вільний вибір думок і переконань, загальнолюдських цінностей; формування особистості, інтегрованої в загальноєвропейську, національну і світову культуру; задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному й моральному розвитку, формування у суб'єктів освіти громадянськості, працьовитості, здатності поваги до прав і свобод людини, любові до навколишньої природи, своєї країни, сім'ї; сприяння взаєморозумінню й співпраці між людьми, народами незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної й соціальної приналежності.

Під час визначення змісту освіти державною політикою більшості країн Заходу є ниж-



ченаведені пріоритети: право освітніх установ самостійно визначати зміст навчальних курсів відповідно до національних освітніх стандартів; вимога забезпечити за допомогою змісту освіти загальну й професійну культуру суспільства, адекватну світовому рівню, формувати в учнів картину світу, що відповідає сучасному рівню знань; сприяти реалізації права суб'єктів освіти на вільний вибір думок і переконань; ураховувати різноманітність світоглядних підходів; сприяти взаєморозумінню й співпраці між людьми, народами; існування курсів за вибором і права суб'єктів освіти вибирати їх.

Таким чином, тенденція гуманізації освіти стверджує створення нового зразка освіти, який передбачає пріоритет освіти, орієнтованої на пріоритет суб'єкта освіти над освітою, орієнтованої на «знання з предмета»; найбільш повне розкриття здібностей суб'єкта освіти, задоволення його різноманітних освітніх потреб, виховання почуття власної гідності, свободи, гармонії відносин із навколишнім світом.

Підкреслимо, що гуманізація освіти (як загальної, так і професійної) виконує найважливішу соціально-культурну функцію. Можна сказати, розвиваючи думку А.Уайтхеда, що зараз уся культура, філософія, наука загалом, весь соціокультурний ресурс, розум, нарешті, система освіти має виконати свою основну функцію – шукати й культивувати «світогляд, здатний урятувати від загибелі людей, для яких дорогими є цінності, що виходять за рамки задоволення тваринних потреб».

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, основою освітнього процесу, побудованого на засадах гуманізму, є особистість та її вдосконалення, а головною метою – створення всебічних умов для розвитку цієї особистості. Упровадження та широке використання принципів гуманізації в освітньо-виховний процес закладів вищої освіти сприятиме формуванню спеціалістів нового типу, які мають ґрунтовну навчальну підготовку та глибоке почуття відповідальності за результатами власної професійної діяльності.

У подальшому доцільно проаналізувати інноваційні педагогічні технології підготовки студентів у розвинутих країнах світу, які б сприяли гуманізації вітчизняного освітнього процесу, демократизації життєдіяльності студентів в системі освітньо-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 5–6. С. 6–12.
2. Байкова Л.А. Воспитание в традиционной и гуманистической педагогике. *Классный руководитель*. 1998. № 2. С. 2–11.
3. Берулава М.Н. Современные проблемы гуманизации образования. Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации. *Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ*. 2003. № 2 (195).
4. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США). Київ, Центр практичної філософії, 2001. 216 с.
5. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: монографія. Київ : ІЗМН. 1997. 192 с.
6. Гуманізм. URL: <https://pidruchniki.com/14940807/pedagogika/gumanizm> (дата звернення: 03.12.2018).
7. Добрускін М.Е. Концептуальні основи гуманізації та гуманітаризації вищого технічного освіти. *Збірник наукових праць. Всеукраїнська науково-методична конференція*. Харків, 2000. С. 5–6.
8. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. Москва : 2002. 260 с.
9. Єфремова Н.Ф., Маляр Н.І. Методологічні аспекти гуманізації вищої освіти в Україні. *Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти* : Збірник наукових праць. Всеукраїнська науково-методична конференція. Харків, 2000. С. 38.
10. Каган М.С. Что должно быть в основе? *Вестник высшей школы*. 1990. № 5.
11. Максимова Т.В. Проблемы гуманизации в системе образования. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2005. № 22. С. 225–228.
12. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. Москва : Прогресс. (Философская мысль Запада), 1990. 720 с.
13. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий дім «Слово», 2005. С. 21–22.
14. Часова К.С. Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 194–201. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_23 (дата звернення: 03.12.2018).
15. Чистовська І.П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2008. № 1 (22). С. 191–193.



УДК 376

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-11

МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРАЇН ЄВРОПИ

Полупанова Я.М.,
завідувач ресурсним центром підтримки інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
аспірант
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті розкрито підходи до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах Європи. Охарактеризовано наявні проблеми в інклюзивній освіті європейських країн і перспективи подальшого розв'язання. Проаналізовано значний досвід реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, який накопичили країни Європи. Здійснено огляд систем підтримки інклюзивної освіти провідних європейських країн.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими потребами.

В статье раскрыты подходы к организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Европы. Охарактеризованы существующие проблемы в инклюзивном образовании европейских стран и перспективы их решения. Проанализирован значительный опыт реализации инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями, который накопили страны Европы. Осуществлен обзор систем поддержки инклюзивного образования ведущих европейских стран.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми потребностями.

Polupanova Ya.M. MODELS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN EUROPEAN COUNTRIES

The article deals with the approaches to the organization of inclusive education in general education institutions of Europe. The modern world educational process differs, on the one hand, from the variability of education systems, their structure, the definition of ways to solve specific problems. On the other hand, it traces a number of general trends, one of which is the implementation of inclusive education. In the existing problems in the inclusive education of European countries and the prospects for their solution are described.

The urgency of the social, cultural and educational integration and inclusion of children with special needs in the system of social relations of European countries is emphasized in the works of A. Kolupayeva, M. Malofeeva, N. Nazarova.

In the considerable experience of the implementation of inclusive education of children with special educational needs accumulated by the European countries has been analyzed. An overview of inclusive education systems in the leading European countries has been reviewed.

The analysis of educational systems of different countries in the aspect of the implementation of inclusive practices shows that the mandatory basis for the implementation of inclusive education is the system of legislative acts, which provide for the declaration of the necessary rights and freedoms of children with special needs and mechanisms for their provision. Inclusive educational institutions adhere to the regular school curriculum. But the process of learning in them is based more on the development of practical skills, in the simulation of life situations and the use of group and pairs of forms of interaction.

Key words: inclusiveness, inclusive education, children with special needs.

Постановка проблеми. Сучасний світовий освітній процес відрізняється, з одного боку, варіативністю систем освіти, структурою, визначенням шляхів вирішення конкретних завдань, з іншого – в ньому простежується низка загальних тенденцій, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти.

На державних рівнях приймаються положення та законодавчі акти, які забезпечують і гарантують отримання якісної освіти учнями з особливими потребами в масових школах за місцем проживання, створення умов для реалізації творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей.

Оскільки головною метою інклюзивного навчання є усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх, то досягнення цієї мети може бути організовано різними технологіями, що і спостерігається в освітніх системах країн Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливими потребами в систему суспільних відносин країн Європи підкреслюється в роботах А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Н. Назарової, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковського



та ін. У дослідженнях М. Бойченко, О. Влащенко, О. Казанічер, Я. Левицької, А. Смешнової, Л. Шипіциної особлива увага приділяється питанням вивчення спеціальних умов успішної інклюзії, визначення основних напрямів із включення дітей з особливостями в розвитку в загальноосвітній процес європейських шкіл.

Незважаючи на наявність досліджень, більшість із них мають фрагментарний характер і висвітлюють процес інклюзивної освіти лише в окремі країни Європи.

Постановка мети. Мета статті – охарактеризувати дійсні підходи інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах країн Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні країни Європи накопичили значний досвід реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. Розглянемо основні моделі реалізації інклюзивної освіти в певних європейських країнах.

У Фінляндії форму інклюзивної освіти закріплено на законодавчому рівні. У законі відображена доступність освіти для осіб з особливими потребами завдяки створенню диференційованого середовища навчання. Унесено спеціальні зміни в національний навчальний план із забезпечення інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в масових школах.

Крім того, є система державних освітньо-консультативних центрів, які організують супровід і підтримку таких учнів, а також батьків та педагогів. Співробітниками центру проводяться довгострокові курси на території центру, короткострокові курси на базі звичайних шкіл, а також майстер-класи з навчання дітей з особливими потребами. Але вказані центри розташовані на території країни нерівномірно, тому діти потрапляють у них часто пізно через відсутність єдиної національної бази даних про дітей із порушеннями психофізичного розвитку [2, с. 11].

У Фінляндії організовується підготовка кадрів для реалізації інклюзивного навчання. Так, у Лапландському університеті розроблений спеціальний курс «Навчання викладачів» (60 кредитів). Ця програма розрахована на навчання будь-яких фахівців, які хочуть стати вчителями. Основними принципами підготовки вчителя є інтерпретувальний, дослідницький.

На муніципальному рівні інклюзія може бути реалізована у формі навчання в одному класі, створеному з двох груп учнів (дітей типового розвитку і дітей з особливими потребами), двох педагогів (іноді до них приєднується спеціальний педагог або асистент). Кількість дітей у такому об'єднаному класі може досягати 25 школярів.

Підтримка учнів здійснюється так: діти з особливими потребами вступають до школи за місцем проживання. У ній із ними працює команда фахівців (директор, учитель, спеціальний педагог, помічник вчителя, медичні сестри). Регулярно ця група збирається для обговорення стану розвитку конкретної дитини. У разі виникнення проблем батьки і вчителі можуть звернутися до психолога.

Також інклюзивне навчання реалізується у вигляді існування спеціальних класів у звичайних масових школах. У таких спеціальних класах навчаються, як правило, діти з більш важкими або зі складними, комплексними порушеннями. Із ними працюють 2–3 спеціальних педагога та асистент. Кількість дітей у класі складає до 10 осіб. Кожна дитина з порушеннями психофізичного розвитку має свій індивідуальний план навчання. Після закінчення школи вони отримують довідку про закінчення школи.

Основною проблемою, з якою зіштовхуються педагоги масових шкіл, є недостатня розробленість методичного супроводу інклюзивних практик навчання. На наш погляд, перспективною формою супроводу дітей з особливими потребами, розробленою в Фінляндії, є активна взаємодія педагогів у вигляді «співнавчання».

У Швеції законодавчо закріплено право дітей з особливими потребами навчатися в масовій школі. При цьому держава здійснює соціальну та фінансову підтримку таких шкіл. В університетах у всіх програмах підготовки вчителів є обов'язкові курси з фахової освіти (15 кредитів). Основи інклюзивного мислення формуються на всіх предметах і всіма викладачами [4, с. 19].

На муніципальному рівні спостерігається практика зарахування дітей з особливими потребами у звичайний клас, при цьому кілька годин на тиждень вони займаються зі спеціальним педагогом в окремій групі. Основним своїм завданням педагоги вважають підготовку дитини до навчання у звичайному класі. За наявності будь-яких проблем у дитини з особливими потребами в школі збирається комісія (педагогічна рада), яка розслідує ситуацію і вживає заходів (аж до направлення на лікування в лікарню). У класах і групах, де навчаються діти з особливими потребами, працюють 2 педагога.

Основні виклики організації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у Швеції полягають у формуванні загальноного підходу до розуміння і способів реалізації такого навчання.

У Норвегії існує закон про доступність освіти для осіб з особливими освітніми потребами. При цьому для дітей з особли-



вими потребами наявні державні центри, які спеціалізуються на наданні допомоги окремим категоріям (дітям із синдромом раннього дитячого аутизму, з порушеннями слуху, зору і т.д.).

Підготовка педагогів для реалізації інклюзивної освіти здійснюється в університетах. Вони мають можливість вивчати розділ курсу спеціальної педагогіки, присвячений особливостям інклюзивного навчання, а також на практиці ознайомитися з досвідом реалізації інклюзивного навчання в країнах Євросоюзу.

На муніципальному рівні інклюзивне навчання реалізується в загальноосвітніх школах шляхом включення дитини з особливими потребами в класний колектив. При цьому в такому класі, крім учителя, працює асистент, увагу якого направлено на цю дитину. Як правило, в школах кожна дитина навчається в окремому класі. Школа визначає те, які фахівці і в якій кількості мають здійснювати підтримку і супровід дитини з особливими потребами. За умов виникнення будь-яких проблем у дитини з особливими потребами в школі збирається педагогічна рада, яка аналізує ситуацію і приймає рішення. Кураторами системи інклюзивного навчання є муніципалітети (від них школи отримують соціальну та фінансову підтримку) [6, с. 52].

Основні перспективи розвитку інклюзивної освіти в Норвегії пов'язані з подальшим розробленням методичного забезпечення інклюзивного навчання, з поглибленням змісту корекційної роботи з різними категоріями дітей, що мають особливі потреби.

У Данії інклюзивна освіта закріплена законодавчо. Національна стратегія реалізації інклюзивної політики передбачає управління процесом упровадження інклюзивного навчання. Сформована оперативна група з представників різних університетів країни проводить дослідження в галузі інклюзивного навчання, стежить за роботою муніципалітетів із впровадження інклюзивного навчання.

Підготовка педагогів для реалізації інклюзивної освіти здійснюється в системі бакалаврату та магістратури. Під час підготовки вчителя акцент робиться на аналіз конкретних педагогічних ситуацій і дій учителя в них. Розробляються методичні рекомендації, що включають опис різних проблемних педагогічних ситуацій і регламентації дій педагога в разі їх виникнення. Навчальний план передбачає курс спеціальної педагогіки, обов'язковий для всіх студентів коледжу, які навчаються за педагогічними програмами. Крім того, є можливість поглибленого вивчення практичних

аспектів роботи з учнями з особливими потребами. У разі вибору такого курсу студент отримує додаткову спеціалізацію в цій галузі [6, с. 53].

У Данії батьки мають право навчати дитину за місцем проживання. Реалізується це право конкретним освітнім закладом, який має створити всі умови для дитини з особливими потребами. У муніципальних органах освіти є фахівці (психологи, логопеди, спеціальні педагоги і т.д.), які направляються в конкретну школу для підтримки певних учнів. У загальноосвітніх школах навчаються як окремі учні з особливими потребами, так і групи таких дітей.

Таким способом реалізується так званий «диференційований підхід» в інклюзивній освіті. Із дітьми з порушеннями психофізичного розвитку протягом навчального тижня проводяться додаткові види занять (поза класним колективом). У такі групи можуть об'єднуватися діти з різних класів однієї паралелі з урахуванням шкільних труднощів. У школах створюються педагогічні консиліуми, які обговорюють проблеми реалізації інклюзивного навчання конкретної дитини.

Зараз на перший план у системі освіти в Данії виходить проблема розроблення механізмів реалізації інклюзивного навчання на муніципальному і шкільному рівнях.

У Франції прийнято низку законів, що забезпечують рівність прав і можливостей громадян, зокрема в галузі освіти. Держава забезпечує створення умов для успішної адаптації дітей з особливими потребами в освітньому середовищі, включаючи фінансування придбання необхідних технічних засобів і оплату праці фахівців (помічників вчителя в шкільному супроводі для індивідуальної і колективної інтеграції). Крім того, є державні ресурсні центри для супроводу дітей з особливими потребами, що навчаються в масовій школі.

Підготовка педагогів для інклюзивної освіти реалізується в університетах.

Сьогодні на муніципальному рівні інклюзивне навчання представлено у Франції двома формами: діти з особливими потребами навчаються в звичайному класі спільно з іншими дітьми під керівництвом неспеціалізованого вчителя (це клас так званої «шкільної інклюзії»); діти з особливими потребами навчаються в спеціальному класі під керівництвом спеціального вчителя («клас педагогічної інтеграції») [3, с. 19].

Клас шкільної інклюзії є відкритим класом, який учень з особливими освітніми потребами може залишати в певні моменти шкільного дня для індивідуальної або групової роботи зі спеціальним педагогом.



Спеціальні педагоги, як правило, працюють у ресурсних центрах, тому (відповідно до графіка) відвідують всіх учнів, закріплених за центром, надаючи їм і вчителям необхідну допомогу. Час інклюзії поступово збільшується, що дозволяє дитині перейти від «класу шкільної інклюзії» до повної індивідуальної інклюзії.

Педагоги Франції вважають, що така форма інклюзії дуже ефективна для дітей із порушеннями зору й опорно-рухового апарату. Однак для дітей із порушеннями слуху й інтелектуального розвитку вона стала не зовсім прийнятною. Для цих категорій дітей стали відкриватися класи педагогічної інтеграції, які є відкритою системою, що об'єднує, за необхідності, учнів середньої та старшої школи для необхідного супроводу і контролю.

Для кожного учня з особливими потребами розробляється індивідуальний план шкільного навчання. Він визначає умови шкільного процесу, а також педагогічні, психологічні, соціальні, медичні заходи, відповідні особливим потребам дитини.

Основні проблеми реалізації інклюзивної освіти у Франції полягають у розробленні методичного супроводу інклюзивних практик, а також недостатній забезпеченості кадрами.

Система освіти сучасної Великобританії побудована на чітко визначених ідеологічних принципах. Головним із них є забезпечення рівних можливостей для отримання різнобічної збалансованої шкільної освіти всіма дітьми від 5 до 16 років. Ідейний складник призводить до зрушень у суспільній свідомості, а закріплене законом право дітей з особливими потребами навчатися в масовій школі спонукає фахівців розробляти нові підходи до організації та проведення навчального процесу.

Сьогодні у Великобританії діти з особливими потребами навчаються в загальноосвітніх школах із ресурсним забезпеченням у спеціальних (корекційних) класах загальноосвітніх шкіл, спеціальних державних і приватних школах (останні найчастіше організовуються при церквах) [1, с. 57].

У загальноосвітній школі для дітей з особливими потребами проводиться диференціація програми, навчальних цілей, методів викладання, оцінки досягнень. Деяким дітям може допомагати асистент учителя, який може бути присутній у класі весь час або під час деяких занять (відповідно до потреб або офіційних приписів). Для розв'язання конкретних завдань може використовуватися індивідуальна програма навчання. За потребою заняття можуть проводитися в індивідуальному режимі.

У загальноосвітній школі з ресурсним забезпеченням більшу частину навчального часу діти з особливими потребами займаються у звичайному класі. Ефективність процесу навчання надає ресурс – спеціальне обладнання чи фахівець, додатковий учитель, терапевт, асистент учителя або інший необхідний професійний працівник. Школа може мати ресурси для успішного навчання дітей або з одним певним типом порушень, наприклад, із порушеннями зору, слуху або розладами аутистичного спектра, або з кількома типами порушень.

У спеціальних класах у загальноосвітніх школах учнями є діти з досить складними типами порушень, більшу частину часу вони навчаються окремо від однолітків типового розвитку. Ці діти носять однакову для всієї школи форму, виконують однакові правила. Іноді заняття проходять індивідуально, невеликими групами (залежно від потреб учнів).

Діти зі складними, множинними, глибокими порушеннями можуть проводити деякий час у спеціальній школі або діти зі спеціальної школи можуть відвідувати ще більш спеціальну.

На практиці ідеї інклюзивного навчання у Великобританії втілюються з різним ступенем успішності в різних регіонах країни, освітніх округах і школах. Реалізація законів, що вимагають максимально повного задоволення освітніх потреб учнів з особливими потребами, часто супроводжується запеклою боротьбою між прихильниками і противниками ідеї інклюзії.

Крім того, багатьом працівникам загальноосвітніх шкіл не вистачає відповідної підготовки, а у звичайному класі загальноосвітньої школи можуть навчатися до 32-х школярів. Ці умови не є сприятливими для учнів із порушеннями психофізичного розвитку, особливо для дітей з емоційними, соціальними, поведінковими проблемами і дітей із розладами аутистичного спектра.

У Німеччині з 2009 року (відповідно до ратифікованої Конвенції ООН про права людей з обмеженими можливостями здоров'я) всі федеральні землі зобов'язані реалізовувати програму інклюзивної шкільної освіти [5, с. 42].

Розвиток інклюзивної освіти в Німеччині розпочинається з педагогів. Із цією метою здійснюється поширення на всіх рівнях інформації про особливості інтеграції дітей з особливими потребами в середовище школярів типового розвитку. Першочергово у вчителів формується ставлення до явища інклюзії. Педагоги можуть навчатися одночасно у двох спеціально перекваліфікованих університетах, де проходять підготовку із загальної і корекційної педаго-



гіки, а потім переходять до вивчення більш вузьких предметів. Випускник такої вищої школи отримує два дипломи – педагога загальної школи та спеціальної. За змішаної моделі педагоги, крім свого спеціального предмета, вивчають предмети з інклюзивної педагогіки. Відбувається це за рахунок скорочення на 4 години програми з інших дисциплін.

Окремої уваги заслуговує питання побудови навчання дітей з особливими потребами в спільних школах. У кожному класі навчається 3–4 учні з помітними відхиленнями (синдром Дауна, аутизм, ДЦП) і хоча б один учень із серйозними порушеннями здоров'я (діти, які пересуваються на інвалідному візку). Урок триває приблизно 1,5 години. Але кожні 10–20 хвилин педагог за допомогою гонга повідомляє про зміну виду діяльності. Отримання знань в інклюзивних школах проводиться на основі змодельованих ситуацій. Учні з особливими потребами залучені до всіх шкільних процесів, включаючи фізичне виховання. У класі, окрім учителя, постійно присутній супроводжувальний педагог і тьютори. Серед форм навчання перевага надається парним і груповим, що дозволяє дітям якнайшвидше пройти процес адаптації [5, с. 43].

Велика увага в таких школах приділяється особистісному зростанню кожного учня. В атестаті, який отримує школяр наприкінці року, вказуються не тільки його позитивні досягнення, а й негативні моменти за минулий період. Таким чином, результат навчального процесу покликаний зафіксувати не тільки успіхи учня, а й динаміку його розвитку.

Рішення про прийняття до вальдорфської школи виноситься на підставі можливості інтеграції дітей з особливими потребами в середовище вже адаптованих школярів. Відомий інклюзивний навчальний заклад «Софі Шулло» вміщує дошкільний навчальний заклад, загальну школу, спеціальну школу, психологічний центр медичної спрямованості, а також майстерні, де діти з особливими потребами можуть набути практичних навичок. Практикується в Німеччині злиття шкіл як об'єднання звичайної школи і навчального закладу для дітей з особливими потребами.

Для допомоги школам створені спеціальні центри для роботи з дітьми з аутизмом. У складних ситуаціях керівництво школи запрошує таких фахівців, які проводять із дітьми період часу, необхідний для розв'язання виниклої проблеми.

За всієї досконалості німецької шкільної системи освіти питання ефективності інклюзивного навчання до цього часу викли-

кає безліч суперечок і розбіжностей серед німецьких науковців і педагогів. Частина фахівців вважає інклюзивний підхід в освіті помилкою, на думку іншої, його поступальне впровадження забезпечить досягнення бажаних результатів. Диференційована шкільна система навчання в Німеччині потребує радикального реформування, що передбачає єдиний процес виховання і навчання в інклюзивних школах.

Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в Польщі вже розвинене на досить високому рівні. Зараз у Польщі є три види шкіл: спеціальна, інклюзивна і загальноосвітня. У кожній із них можуть учитися діти з особливими потребами. Якщо дитина з особливими потребами (але зі збереженим інтелектом) хоче навчитися у звичайному класі, то викладачі підберуть для неї комфортний і ефективний режим навчання, а в разі потреби скоротять уроки або кількість. Учні інклюзивних класів беруть активну участь у житті школи: конкурсах, змаганнях, подорожах та відпочинку [5, с. 48].

Школи з упровадженою інклюзивною системою освіти більш орієнтовані на дітей з особливими потребами. У класах перебуває не більше 15-ти учнів, із яких 2–3 мають особливі потреби, а також (крім вчителя) є ще асистент (допоміжний педагог). Із кожною дитиною працюють за особливим індивідуальним навчальним планом, що є основним документом, який вміщує детальну інформацію про стан здоров'я і послуги, які має отримати дитина з певними освітніми проблемами. Кожна установа має психолога, логопеда, реабілітолога та методиста. Учителі, крім основної спеціальності, отримують додаткову освіту у вищих начальних закладах.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз освітніх систем різних країн в аспекті реалізації інклюзивних практик показує, що обов'язковою базою для здійснення інклюзивної освіти є система законодавчих актів, які передбачають як декларацію необхідних прав і свобод дітей з особливими потребами, так і механізми забезпечення. Інклюзивні навчальні заклади дотримуються освітньої програми звичайної школи. Але процес навчання в них будується більше на відпрацюванні практичних навичок, на моделюванні ситуацій із життя і на використанні групових та парних форм взаємодії. При цьому національні освітні системи мусять мати чітку концепцію і стратегію реалізації інклюзивної освіти, що вміщує систему підготовки кадрів. На муніципальному рівні має бути забезпечений ефективний науково-методичний супровід інклюзивних практик.



Перспективи подальших досліджень уба-чаємо у подальшому вивченні шкільної інклюзивної освіти у США та країнах Азії, а також здійсненні порівняльного аналізу світових практик інклюзивного навчання та України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойченко М.А. Особливості надання педагогічної підтримки двічі винятковим учням у США, Канаді та Великій Британії. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11. С. 54–59.
2. Власенко О. Інклюзія крокує по планеті. *Директор школи*. 2016. трав. (№ 9–10). С. 10–20.
3. Казачінер О.С. Інклюзивна освіта в англійських країнах. Харків : Основа, 2018. 80 с.
4. Колупаєва А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Завуч*. 2013. № 19. С. 17–21.
5. Левицька Я. Особливе навчання. Як це відбувається за кордоном? *Директор школи. Шкільний світ*. 2017. № 8. С. 40–49.
6. Смешнова А.В. Інклюзивна освіта як сучасна модель навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 3. С. 51–53.



УДК 796.071.4:37

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-12

РОЗВИТОК СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В АВСТРІЇ (70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Романчук О.В., к. філол. н., доцент,
докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті представлено історичний огляд підготовки вчителів фізичної культури і спорту в Австрії у 70-ті роки ХХ століття. Визначено особливості функціонування і реформування системи середньої професійної освіти педагогічних кадрів із фізичної культури і спорту в Австрії протягом 70-х років ХХ століття. Описано зміст професійної освіти педагогічних кадрів із фізичної культури. Представлено інтегровані цикли підготовки. Проаналізовано обсяг професійно-теоретичної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури в середніх професійних школах Австрії. Визначено пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури у середніх профільних школах, принципи організації діяльності.

Ключові слова: професійна освіта, учитель фізичної культури, середня професійна освіта, зміст підготовки.

В статье представлен исторический обзор подготовки учителей физической культуры и спорта в Австрии в 70-е годы XX века. Определены особенности функционирования и реформирования системы среднего профессионального образования педагогических кадров по физической культуре и спорту в Австрии в течение 70-х годов XX века. Описано содержание профессионального образования педагогических кадров по физической культуре. Представлены интегрированные циклы их подготовки. Проанализированы объем профессионально-теоретической подготовки будущих учителей спорта и физической культуры в средних профессиональных школах Австрии. Определены приоритеты профессиональной подготовки будущих учителей спорта и физической культуры в средних профильных школах, принципы организации их деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, учитель физической культуры, среднее профессиональное образование, содержание подготовки.

Romanchuk O.V. DEVELOPMENT OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN AUSTRIA (70TH YEARS OF THE XX CENTURY)

The article presents the historical review of the training of teachers of physical culture and sports in Austria in the 70s of the twentieth century. The peculiarities of the functioning and reformation of the system of secondary professional education of teaching staff in physical culture and sports in Austria during the 70s of the XX century were determined. The content of vocational education of teaching staff and physical culture is described. It has been presented and described integrated training cycles. The volume of professional and theoretical training of future teachers of sports and physical culture in secondary professional schools of Austria is analyzed. The priorities of professional training of future teachers of sports and physical culture in secondary specialized schools, principles of organization of their activities have been determined as follow:

1. Orientation of education toward objective realities of sports and physical culture, diversity of professional tasks of specialists of these branches;
2. Scientific content and methods of education, their relationship with modern scientific knowledge, technical achievements;
3. Integrity and interdisciplinary as the basis for the formation of an integrated system of professional knowledge, skills and abilities;
4. The connection of theoretical and practical components, the presence of each of them throughout the period of training;
5. The sequence and stage of education, providing primarily the basic training and further specialization on its basis

So, this period in the history of the Austrian system of the training of physical education and sport teachers have been marked by a number of fundamental reforms. First of all, it is about its structural development. During a decade, a normative basis, which clearly defined the place, functions and tasks of this type of educational institution in the education system of Austria was adopted. High-level technical base for effective school activity was created. These educational institutions activities contributed to meeting the needs of the society and the state in qualified specialists in physical education of children and youth for development of school and extracurricular sports and physical education.

Key words: vocational education, teacher of physical culture, secondary vocational education, content of training.



Постановка проблеми. Стратегічні завдання реформування вітчизняної системи педагогічної освіти на сучасному етапі, її інтеграція у світовий та європейський освітній простір значно активізували компаративні педагогічні студії, спрямовані на осмислення кращих світових взірців у галузі професійної підготовки педагогічних кадрів та окреслення перспектив використання позитивного зарубіжного досвіду відповідно до вітчизняних освітніх реалій і потреб. Особливого значення в цьому контексті набуває вивчення досягнень країн зарубіжжя у сфері професійної підготовки вчительських кадрів із фізичної культури і спорту, зважаючи на масштаби модернізації української системи професійної освіти вчителів цього профілю внаслідок активного розгортання шкільної і позашкільної фізкультурно-спортивної роботи з дітьми і молоддю. Значне зацікавлення викликає відповідний досвід Австрії – країни, що обрала еволюційний шлях розбудови системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і спорту та досягла помітних позитивних результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки вчителів фізичної культури і спорту в Австрії є об'єктом пильної уваги австрійських науковців (Г. Гайнтель, Г. Гроль, К. Кляйнер, Р. Мюльнер, Г. Штромаєр та ін.), які у своїх працях ґрунтовно висвітлюють особливості її генези, сучасний стан та перспективи подальшого розвитку. Окремі аспекти проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів із фізичної культури і спорту в Австрії розкрито і в українській науково-педагогічній літературі, зокрема в контексті дослідження австрійської системи педагогічної освіти загалом (М. М'ясковський, Т. Кристопчук, Л. Пуховська та ін.). Водночас аналіз науково-педагогічних джерел дає підстави констатувати, що система професійної підготовки фахівців із фізичного виховання дітей і молоді в Австрії не була предметом спеціального дослідження в Україні.

Постановка мети. Мета статті – охарактеризувати особливості функціонування і реформування системи середньої професійної освіти педагогічних кадрів із фізичної культури і спорту в Австрії протягом 70-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Друга половина ХХ століття в історії розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури в Австрії позначена неперервними реформаційними процесами. Часи її найбільш інтенсивної розбудови припадають передовсім на 70-ті роки – період активного

переосмислення наявних здобутків в окреслених галузях, визначення наявних прогалин і шляхів ліквідації. Проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців розглядалися здебільшого крізь призму цілей шкільного фізичного виховання, наукових ідей щодо його побудови й організації. Динамічний характер шкільної спортивно-фізкультурної освіти, науково-дослідницької діяльності в рамках педагогіки спорту й суміжних наук спричинили низку важливих суперечностей, зокрема між кількісним і якісним зростанням завдань фізичного виховання дітей і молоді та застарілою практикою шкільної фізкультурної освіти, між новими вимогами до професійної майстерності вчителів спорту і фізичної культури і недостатнім рівнем кваліфікованості, між посиленням об'єктивної значимості професії вчителя фізичної культури і спорту та фактичною недооцінкою його праці з боку суспільства тощо [1; 3; 4].

У результаті дискусій щодо проблем професійної підготовки фахівців із фізичного виховання дітей і молоді було визнано низку її прогалин, серед них розмежованість різних компонентів підготовки, розбалансованість змісту і диспропорції різних груп навчальних курсів, застарілість методичного і технічного забезпечення, неефективна структура та організація, а також непідготовленість кадрів із фізичного виховання до широкого розмаїття завдань професійної діяльності у реальних умовах. На підставі численних міркувань австрійська наукова спільнота запропонувала низку цінних ідей щодо удосконалення професійної освіти вчителів із фізичної культури і спорту з урахуванням новітніх тенденцій у сфері шкільництва, науки, техніки та досягнень і запитів теорії і практики фізкультурної освіти, що були покладені в основу масштабної реформи системи професійної підготовки кадрів із фізичного виховання на теренах Австрії протягом 70-х років ХХ століття [1; 3]. У рамках цієї реформи впадає у вічі насамперед впровадження ступеневої системи професійної підготовки педагогічних кадрів із фізичної культури і спорту, а також заснування середніх професійних шкіл цього профілю у таких містах, як Відень, Грац, Лінц, Інсбрук.

У 1974 році було ухвалено закон про школи для професійної підготовки кадрів із фізичної культури і спорту, що визначав ключові положення середньої професійної освіти за відповідним напрямом. Так, закон упорядкував систему спеціальностей і кваліфікацій середньої професійної освіти з фізичної культури і спорту, наприклад, учитель фізичної культури (дошкільні освітні заклади, початкові школи, спеціальні шко-



ли), вчитель спорту (середні школи), тренер із різних видів спорту, інструктор із різних видів спорту тощо, відповідно до потреб суспільства і системи освіти у сфері фізичної культури, спорту, здоров'я [2]. Закон має рамковий характер, тобто окреслює найбільш загальні принципи функціонування та організації шкіл для професійної підготовки кадрів із фізичної культури і спорту. Завданням цих освітніх установ (відповідно до §1) визначено підготовку здорових, відповідальних, відданих своєму професійному обов'язку вчителів спорту і фізичної культури, формування в них професійно-особистісних установок, знань і вмінь для виконання професійних завдань та прагнення до неперервного професійного і особистісного самовдосконалення і самоосвіти. На досягнення цієї мети відводилося 4 навчальні семестри та рекомендований широкий перелік навчальних дисциплін [2, с. 971].

Більш докладно питання змісту й організації професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту висвітлювалися у спеціальних розпорядженнях, розробка яких відповідно до §3 закону про школи для професійної підготовки вчителів фізичної культури і спорту була визначена обов'язком профільного міністерства. Так, у 1975 році Міністерство освіти і мистецтва видало свою першу постанову про навчальні плани для професійної підготовки вчителів фізичної культури і спорту. Запропоновані навчальні плани передбачали ознайомлення з професійними завданнями та обов'язками вчителя фізичної культури чи спорту та формування системи знань, умінь, навичок для здійснення [6]. Зважаючи на значні подібності професійної діяльності вчителів фізичної культури і вчителів спорту, навчальні плани для підготовки не виявляли докорінних відмінностей, лише деякі специфічні акценти у змісті й організації освітнього процесу. Так, зміст професійної освіти педагогічних кадрів і з фізичної культури, і зі спорту охоплював освоєння широкого діапазону навчальних дисциплін, інтегрованих у різні цикли підготовки. Розглянемо докладніше кожен цикл підготовки.

I. Соціально-гуманітарна підготовка. Зміст цього циклу підготовки полягав у формуванні широкого загального світогляду майбутніх учителів фізичної культури і спорту. У межах цього циклу передбачено вивчення релігії (католицизму або протестантизму) з метою осмислення проблемних питань людського буття та відповідей релігійних вчень щодо розв'язання, прийняття християнських цінностей як основи власної життєдіяльності, усвідомлення можливостей і небезпек спорту з

точки зору християнського образу людини. Відповідно до таких завдань, матеріал курсу структуровано в такі розділи, як сенс життя християнина, основи християнського світогляду і моралі, релігія в повсякденному житті, історія церкви, релігія і політика, релігія і спорт та ін. Вагоме значення в межах цього циклу підготовки відводилося вивченню політології задля осмислення майбутніми вчителями фізичної культури і спорту норм і особливостей політичного та суспільного життя австрійського народу і республіки, формування активної життєвої позиції і мотивації до відповідального виконання своїх громадянських і професійних обов'язків, осмислення державної політики Австрії у сфері спорту. Зважаючи на таку постановку цілей, матеріал дисципліни охоплював такі теми, як особливості австрійського державного устрою, права та обов'язки громадянина, політика держави у сфері спорту, управління сферою спорту тощо. Соціально-гуманітарний цикл підготовки забезпечував також вивчення економіки з метою розвитку математичного й економічного мислення та розуміння економічних процесів, формування знань про організацію та управління такими підприємницькими об'єктами, як спортивний комплекс чи клуб та ін. Проблематика курсу з економіки містила питання управління підприємством, укладання договорів, ведення бухгалтерського обліку, страхування обчислення біомеханічних завдань і т.д. Невід'ємним складником цього циклу підготовки було також вивчення німецької мови, що передбачало забезпечення належного рівня володіння мовою, зважаючи на потреби подальшого професійного життя. Так, матеріал курсу охоплював такі розділи, як мова і стиль, літературна німецька мова та її варіанти, проблеми правопису німецької мови, фахова мова спорту та ін. Вагоме значення відводилося й освоєнню іноземної мови, зокрема англійської, задля формування здатності до міжнародної спортивно-професійної комунікації. Задля цього навчальний матеріал курсу охоплював питання фонетики, граматики, лексики англійської мови, з посиленням акцентом на галузі спорту і фізичної культури та сферу подальшої професійної діяльності [6, с. 932–934].

II. Природничо-наукова підготовка. Її сутність полягала в наданні майбутнім учителям фізичної культури і спорту комплексу теоретичних знань про людину як біологічну систему та предмет подальшої педагогічної діяльності. Так, курс функціональної анатомії, спрямований на пізнання будови людського тіла на усіх рівнях, містив



розділи про будову органів, тканин, систем організму, фізіологічні і біохімічні механізми функціонування у нормі, при патології та під час фізичних навантажень. Особлива увага в рамках цього навчального предмета приділена функціональній анатомії опорно-рухового апарату й основам динамічної анатомії. Курс фізіології й охорони здоров'я передбачав освоєння механізмів і закономірностей всіх виявів життєдіяльності людського організму, його взаємодії з довкіллям, поведінки в різних умовах існування, а також на різних стадіях росту й розвитку. Зміст курсу охоплював широке коло питань, серед яких фізіологічна характеристика станів організму у спортивній діяльності, фізіологічні основи формування рухових навичок, розвитку фізичних якостей тощо. Природничо-наукова підготовка майбутніх учителів фізичної культури і спорту реалізувалася й через вивчення курсу з біомеханіки, слугуючи осмисленню фізичної сутності рухової активності людини та складності управління нею. Тематика курсу зосереджена навколо питань про тіло людини як біомеханічну систему, біомеханічну характеристику рухових актів, біомеханічні основи спортивної та фізкультурної діяльності і т. д. Логічним доповнення цього циклу підготовки був також курс із невідкладної медичної допомоги, спрямований на формування знань, умінь і навичок розпізнавання небезпечних для життя і здоров'я станів людини, освоєння схем послідовності дій для надання відповідної допомоги [6, с. 934–935].

III. Спеціально-теоретична підготовка. Сутність цього циклу підготовки полягала в освоєнні майбутніми вчителями спорту і фізичної культури основ спортологічних та психолого-педагогічних наук із метою формування фахової компетентності. Так, курс з історії фізичної культури і спорту передбачав ознайомлення з теоріями походження цих видів людської діяльності та тенденціями розвитку в історичній ретроспективі у локальному, регіональному і світовому масштабі, розвиток на цій основі професійної самосвідомості, формування здатності до критичного мислення і наукового аналізу закономірностей історичного розвитку фізичної культури та спорту. Зміст курсу містив низку розділів, наприклад, світова історія фізичної культури і спорту, історія міжнародного олімпійського руху, історія фізичної культури і спорту в Австрії, історія спорту і фізичної культури у системі освіти тощо. Дисципліна «фізкультурно-спортивний інвентар» спрямовувався на ознайомлення зі спорудами та обладнанням для занять фізичною культурою і спортом,

основами організації проектування і будівництва, а також вимогами і нормами раціональної експлуатації. Проблематика курсу сягала від загальної інформації щодо матеріально-технічної бази фізичної культури і спорту, класифікації спортивно-фізкультурних споруд та об'єктів до докладної характеристики засобів і обладнання для окремих видів спорту, правил використання. У межах предмета «теорія і методика спортивного тренування» передбачено формування знань, умінь і навичок організації і проведення тренувальної діяльності. Зміст і структура навчального курсу спрямовані, по-перше, на осмислення фундаментальних теоретичних положень спортивного тренування, по-друге, на пізнання організаційно-методичних основ спортивно-тренувальної діяльності, по-третє, на вивчення механізмів контролю результатів і якості спортивного тренування, по-четверте, на усвідомлення специфіки організації спортивних змагань. Невід'ємним складником спеціально-теоретичної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури був також так званий «спортологічний семінар», що вирізнявся міждисциплінарним характером, інтегрованим змістом, спираючись на дані різних спортологічних дисциплін (історія спорту і фізичної культури, соціологія спорту, психологія спорту і т. д.). Курс мав меті формування здатності до критичного мислення педагогічних кадрів із фізичної культури і спорту, передбачав активне опрацювання низки дискусійних, проблемних питань, наприклад, обґрунтування ціннісної основи і смислу різних видів спорту, оцінка суперечливих сторінок історії спорту, аналіз актуальних спортивних подій тощо. У межах курсу з психології і педагогіки передбачалося ознайомлення з широким спектром психолого-педагогічних теорій і концепцій, закономірностями освітньо-виховного процесу, основами педагогічної діяльності з метою формування педагогічної скерованості мислення майбутніх учителів фізичної культури і спорту. Зміст курсу містив розділи про загальні закономірності розвитку особистості, теорію освіти і виховання, сутність, принципи, компоненти виховного процесу тощо. Логічним доповнення цього курсу вважалася дисципліна «дидактика і методика», що давала змогу осягнути специфіку педагогічного процесу у сфері спорту і фізичної культури. Так, її зміст спрямовувався на висвітлення теорій і концепцій фізичного виховання, цілей і змісту, методів і форм навчання фізичної культури і спорту, особливостей контролю й оцінки результатів школярів і т. д. Названі курси давали змогу сформулювати



професійне мислення, оволодіти практичними вміннями і навичками, необхідними для ефективної роботи в умовах організації спортивно-фізкультурної роботи в освітніх закладах [6, с. 935–936].

IV. Професійно-практична підготовка. Цей цикл передбачав самостійний розвиток і формування професійних умінь, особистісних та професійно-важливих якостей майбутнього вчителя спорту чи фізичної культури, а також створення умов для самоаналізу і самовдосконалення професійної діяльності. Він підпорядковувався меті набуття практичного рухового досвіду та досвіду організації спортивно-фізкультурної освіти молодих поколінь. Так, у межах професійно-практичної підготовки виокремлювалося два складники, зокрема функціональний, що забезпечував практикування і тренування з різних видів спорту і фізичної культури, та фаховий, що уможлиблював формування практичних умінь і навичок організації і проведення спортивно-фізкультурних занять із дітьми. Так, функціонально-практична підготовка майбутніх учителів фізичної культури і спорту здійснювалася в процесі ігор із футболу, баскетболу, гандболу, волейболу, тенісу, а також тренувальної діяльності з плавання, стрибків у воду, стрибків на батуті, гімнастики, спортивної гімнастики, легкої атлетики. Фахово-практична підготовка реалізувалася в межах так званих «практико-методичних вправ» (загальні фізичні вправи; легка атлетика; плавання і стрибки у воду; ігри), спрямованих на демонстрацію фізичних вправ та організацію виконання групою осіб. Компоненти практичної підготовки, часто переплітаючись і реалізуючись одночасно, забезпечували апробацію набутих теоретичних знань у максимально наближених до професійної діяльності умовах [6, с. 936–939].

V. Вибіркова підготовка. Вибіркові навчальні дисципліни спеціально-теоретичної та практичної підготовки слугували забезпеченню можливостей для здійснення поглибленої підготовки за спеціальностями та спеціалізаціями, що визначають характер подальшої діяльності, уможлилювали реалізацію індивідуальних інтересів і запитів майбутніх учителів спорту і фізичної культури, дозволяли здійснювати впровадження спеціалізацій у межах базової спеціальності. Цей цикл спрямовувався на поглиблену підготовку майбутніх учителів спорту і фізичної культури в рамках вільно обраного ними виду спорту. Так, передбачалася теоретична підготовка з метою опанування науковими основами певного виду спорту в процесі вивчення низки таких дисциплін, як «спеціальна теорія і методика спортивного тренування», «спеціальна біо-

механіка», «спеціальна дидактика і методика», та практична підготовка («спеціальні практико-методичні вправи») як основа набуття досвіду проведення навчальних занять із обраного виду спорту [6, с. 939].

Названі цикли професійної освіти вносили свою частину у формування професійної компетентності вчителя фізичної культури і спорту як комплексної системи професійних знань, умінь, навичок, якостей, що є основою його успішної самореалізації на професійній ниві. Так, гуманітарна підготовка орієнтувала майбутнього вчителя фізичної культури і спорту на формування власного ціннісного ставлення до визначальних процесів і явищ у різних сферах життєдіяльності суспільства, зокрема в галузі спорту і фізичної культури; природничо-наукова підготовка, відбиваючи наукову картину світу, забезпечувала формування наукового світогляду та пізнання наукових підходів до розв'язання соціальних і професійних проблем; спеціально-професійна підготовка озброювала готовністю до виконання широкого спектра професійних обов'язків т. д. [2; 6] Деталі циклів теоретичної підготовки педагогічних кадрів із фізичної культури і спорту відповідно до постанови Міністерства освіти і мистецтва 1974 року розкрито у таблиці 1.

Інтегрованим складником професійної освіти вчительських кадрів із фізичної культури і спорту постановою визначено також практичну підготовку, специфіка якої зумовлена особливостями подальшої професійної діяльності вчителя фізичної культури чи спорту, а тому вимагає, з одного боку, належної функціонально-технічної підготовки до виконання фізичних вправ й певних видів спорту, а з іншого – ґрунтовної методичної підготовки до організації занять із фізичної культури і спорту. Як невід'ємний компонент професійної освіти вчителів фізичної культури і спорту вона дає змогу практично спробувати свої сили в обраній професії, навчитися застосовувати у професійній діяльності знання, одержані в процесі теоретичної підготовки [2; 6]. Особливості практичної підготовки педагогічних кадрів із фізичної культури і спорту відповідно до постанови Міністерства освіти і мистецтва 1974 року представлено у таблиці 2.

Наведені дані відображають зміст та обсяги професійної освіти і вчителів спорту, і вчителів фізичної культури. Специфіка професійної підготовки вчителів фізичної культури проглядається лише у низці додаткових курсів, необхідність вивчення яких зумовлювалася вимогами подальшої професійної діяльності. Так, у рамках курсу із законодавства та організації австрійської



Таблиця 1

Зміст та обсяг професійно-теоретичної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури в середніх професійних школах

Назва навчальної дисципліни	Кількість годин (на тиждень протягом семестру)			
	I	II	III	IV
<i>Інваріантний компонент</i>				
Релігія	1	1	1	1
Німецька мова	2	2	–	–
Англійська мова	2	2	2	2
Політична освіта	1	–	–	–
Біологія	1	–	–	–
Економіка	1	1	–	–
Історія фізичної культури і спорту	2	–	–	–
Фізкультурний і спортивний інвентар	2	–	–	–
Функціональна анатомія	2	–	–	–
Фізіологія та охорона здоров'я	–	2	1	–
Перша медична допомога	–	2	–	–
Педагогіка і психологія	2	1	–	–
Дидактика і методика	–	2	–	–
Біомеханіка людини	–	–	2	1
Теорія і методика спортивного тренування	2	2	2	–
Спортологія	2	2	2	2
	–	–	–	–
<i>Варіативний компонент</i>				
Спеціальна теорія і методика спортивного тренування		–	–	1
Спеціальна біомеханіка	–	–	–	1
Спеціальна дидактика і методика	–	–	–	1
Спеціальні практико-методичні вправи	–	–	3	5

Таблиця 2

Зміст та обсяг професійно-практичної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури в середніх професійних школах

Назва навчального курсу	Кількість годин (на тиждень протягом семестру)			
	I	II	III	IV
Баскетбол	2	–	–	–
Футбол	–	2	–	–
Гандбол	–	2	–	–
Волейбол	2	–	–	–
Теніс	–	2	–	–
Легка атлетика	2	–	–	–
Плавання	2	4	–	–
Стрибки у воду	2	–	–	–
Спортивна гімнастика (ж/ч)	2/4	2	2/4	–
Гімнастика (ж/ч)	2/2	2/0	2/0	2/0
Лижний спорт	–	1	–	1
Масаж	1	–	–	–
Стрибки на батуті	2	–	–	–
Формування і корекція постави	–	–	2	–
Тренування фізичних якостей	–	–	2	–
Методи і прийоми навчання загальних фізичних вправ	4	–	4	4
Методи і прийоми навчання фізичних вправ I (легка атлетика)	–	–	–	2
Методи і прийоми навчання фізичних вправ II (плавання і стрибки у воду)	–	–	2	2
Методи і прийоми навчання фізичних вправ III (ігри)	–	–	2	2



системи шкільництва (3 семестр / 2 години на тиждень) передбачалося засвоєння знань про правові засади функціонування австрійської школи, її структуру та організацію, права та обов'язки вчителя. Зміст курсу спрямовувався на вивчення й аналіз чинних нормативних документів у сфері освіти і виховання. Також майбутнім учителям фізичної культури пропонувався курс спеціальної педагогіки (3–4 семестри / 2 години на тиждень), у межах якого розглядалися актуальні проблеми освіти, її зв'язку із суспільством, вимоги до організації шкільної справи, шляхи її подальшого удосконалення тощо. Проблематика і тематика курсу зосереджувалися навколо питань про актуальні тенденції у сфері освіти молодих поколінь, поточні і перспективні цілі навчання і виховання, інноваційні технології організації і т. д. Курс із методики навчання фізичної культури (3 семестр / 2 години на тиждень) слугував озброєнню майбутніх учителів фізичної культури дидактико-методичними підходами до викладання фізичної культури у школі. Його змістове наповнення складало теми стосовно завдань і принципів навчання фізичної культури, структури і планування педагогічного процесу з фізичної культури, системи контролю вмінь і навичок учнів із фізичної культури, нормативів фізкультурної підготовки учнів, організації шкільних фізкультурних змагань і т. д. Проблемні, дискусійні питання теорії і методики викладання фізичної культури розглядалися в рамках так званого «фахового дидактико-методичного семінару» (4 семестр / 3 години на тиждень). У межах практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури також було передбачено «спеціальні практико-методичні вправи» (3–4 семестри / 3 години на тиждень), спрямовані на набуття практичного досвіду з організації фізкультурних занять [6, с. 941].

Окрім цілей, змісту й обсягів, проаналізовані нормативні документи визначили і пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів спорту і фізичної культури у середніх профільних школах, принципи її організації:

1) орієнтованості освіти на об'єктивні реалії сфер спорту і фізичної культури, розмаїття професійних завдань фахівців цих галузей;

2) науковості змісту і методів освіти, взаємозв'язок із сучасними науковими знаннями, технічними досягненнями;

3) комплексності і міждисциплінарності як основи формування інтегрованої системи професійних знань, умінь і навичок;

4) зв'язок теоретичного і практичного компонентів, наявність кожного з них протягом усього періоду професійної підготовки;

5) послідовність і поетапність освіти, забезпечення передовсім базової підготовки та подальшої спеціалізації на її основі [2; 6].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, 70-ті роки ХХ століття в історії розвитку австрійської системи професійної підготовки вчительських кадрів із фізичної культури і спорту позначені низкою докорінних реформ. Ідеться про її структурну розбудову, що відображається в заснуванні середньої ланки системи та відкритті шкіл для професійної підготовки кадрів із фізичної культури і спорту. Лише за десятиліття було ухвалено нормативну базу функціонування, в якій чітко окреслювалося місце цього типу освітніх установ у системі освіти Австрії, функції і завдання; затверджено навчальні плани і програми, що вирізнялися орієнтованістю на реалії професійної діяльності вчителя спорту і фізичної культури, спиралися на новітні досягнення науки і техніки, практичною спрямованістю процесу професійної освіти майбутніх учителів фізичної культури і спорту і т. д.; створено належну матеріально-технічну базу для ефективної діяльності шкіл тощо. Якісна навчально-виховна робота цих освітніх установ суттєво сприяла задоволенню потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях із фізичного виховання дітей і молоді в умовах стрімкого розгортання шкільної і позашкільної спортивно-фізкультурної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Brezinka W. Pädagogik in Österreich. Wien, Verlag der ÖAW, 2000. B. 1. 1060 S.
2. Bundesgesetz vom 6. Feber 1974 über die Schulen zur Ausbildung von Leibeserziehern und Sportlehrern. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. Jg. 1974. St. 46. S. 971–973.
3. Müllner R. Perspektiven der historischen Sport- und Bewegungskulturforschung. Wien, Lit Verlag, 2011. 380 S.
4. Strohmeier H. Das Institut für Leibeserziehung 1871–1971. *Leibesübungen und Leibeserziehung*. 1971. Nr. 25. S. 12–27.
5. Strohmeier H. Die Geschichte der Erforschung des Phänomens «Leibeserziehung» in Österreich. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektive der Forschung. Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Forschung, 1992. H. 25. S. 315–338.
6. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 20. Jänner 1975, mit welcher Lehrpläne für Schulen zur Ausbildung von Leibeserziehern und Sportlehrern erlassen werden. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. Jg. 1975. St. 64. S. 929–954.



УДК 37.377:061.1

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-13

ВПЛИВ РЕГУЛЯТОРНИХ АКТИВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ НА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Рябуха І.М., к. пед. н.,
завідувач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців
Херсонська державна морська академія

У статті порушено питання розвитку регуляторних і законодавчих актів Європейського союзу та Міжнародної морської організації у напрямі уніфікації вимог до освіти, підготовки та дипломування моряків у кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Розглянуто роль Європейської агенції з морської безпеки у контролі за дотриманням міжнародних вимог до рівня підготовленості моряків. Особливу увагу приділено впливу цих процесів на розвиток морської освіти в Україні.

Ключові слова: морська освіта та підготовка, дипломування моряків, безпека у морі, ПДНВ, Міжнародна морська організація, сертифікат, директива ЄС.

В статье затронут вопрос развития регуляторных и законодательных актов Европейского Союза и Международной морской организации в сторону унификации требований к образованию, подготовке и дипломированию моряков в конце ХХ – начале ХХІ века. Рассмотрена роль Европейского агентства морской безопасности в контроле над соблюдением международных требований к уровню подготовленности моряков. Особое внимание уделено влиянию этих процессов на развитие морского образования в Украине.

Ключевые слова: морское образование и подготовка, дипломирование моряков, безопасность в море, ПДНВ, Международная морская организация, сертификат, директива ЕС.

Riabukha I.M. INFLUENCE OF REGULATORY ACTS OF THE EUROPEAN UNION ON THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN MARITIME EDUCATION SYSTEM (END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY)

During the second half of the 20th century there emerge innovative concepts and approaches in the field of maritime education and training. The shift from knowledge-based education system to the system based on competency approach as well as constant need in rectification and upgrading of seafarers' competencies caused maritime educational establishments to go out of direct influence of state maritime administrations only.

The article touches upon the issue of the European Union and International Maritime Organization regulatory acts and legislation aimed at unification of requirements concerning education, training and certification of seafarers at the end of the 20th – beginning of the 21st century. The role of European Maritime Safety Agency in monitoring and controlling the compliance of national maritime educational systems with the international requirements is considered.

To reach the defined and unified minimum level of seafarers' training to comply with the latest requirements, introduces onboard and ashore, there was implemented STCW Convention. Implementation of provisions given in STCW Convention and Code was up to the governments of individual states; their task was to ratify the international legislation and to introduce changes into national systems of education. The provisions of the EU, namely the Directive 2008/106, played the decisive role in the process of unification. European Maritime Safety Agency ensured monitoring and control over the compliance with the international standards of seafarers' education and training in the third countries.

Special attention was paid to the influence of the above-mentioned processes on the development of Ukrainian system of maritime education. Ukraine, as the state with long-lasting traditions in maritime education and training joined these processes and Ukrainian seafarers took leading positions in the international labour market due to this.

Key words: maritime education and training, certification of seafarers, safety at sea, STCW, International Maritime Organization, EU Directive.

Постановка проблеми. Судноплавство є одним із найбільш інтернаціоналізованих секторів економіки і водночас одним із найнебезпечніших для життя та здоров'я людей. Більше 80% світової торгівлі забезпечуються морськими перевозками. Безпека життя у морі, як і безпека морського доквілля, залежить від рівня професіоналізму і сформованості компетентностей моря-

ків. Постійні зміни у судноплавній індустрії, особливо ті, що стосуються морської торгівлі та вимог до суден, технологій, управління судноплавством, кадрового забезпечення та міжнародна морська регуляторна правова база завжди значно впливали і будуть впливати на морську освіту. Таким чином, будь-яка країна, що бажає займати місце на міжнародному ринку праці моря-



ків, має приділяти значну увагу своїй системі морської освіти та підготовки.

Починаючи з другої половини ХХ ст., з'являються інноваційні концепції та підходи у морській освіті. Перехід від системи освіти, заснованій на знаннях, до системи, заснованій на формуванні компетентностей, як і потреба у постійному підвищенні кваліфікації моряків, спричинило вихід морських навчальних закладів зі сфери безпосереднього впливу морських адміністрацій країн і самої індустрії. З'явилася потреба у тому, щоб морські навчальні заклади запроваджували у своїх навчальних програмах новий зміст, який би узгоджувався з вимогами Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (Конвенція ПДНВ) та рекомендаціями Модельних курсів Міжнародної морської організації, а також інструкціями Європейського Союзу, пов'язаними із системою освіти та підготовки моряків. Морські навчальні заклади мають постійно покращувати рівень свого викладацького складу, насиченість матеріально-технічним забезпеченням, тренажерним обладнанням, активно підтримувати намагання таких установ, як Європейська агенція з морської безпеки (EMSA) стосовно розвитку та втілення в реальність вимог ПДНВ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами запровадження європейської практики у освіті та підготовці моряків займалися Л. Герганов [1; 2], О. Щипцов [7], В. Кривошеков [3], М. Зіараті [11] та інші. Питання законодавчого врегулювання вимог до працевлаштування моряків розглядалися Сергеевим Ю. В. [6] На державному рівні було прийнято низку законів та підзаконних актів задля приведення української системи морської освіти та підготовки у відповідність до вимог Міжнародної морської організації [4; 5].

Постановка мети. Метою статті є прослідкувати розвиток регуляторних актів у царині морської освіти та підготовки на зламі ХХ–ХХІ ст. і виявити вплив на розвиток системи морської освіти і підготовки в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжнародна морська організація переймалася цим питанням протягом останніх 50 років. Конкретні кроки були зроблені у 1978 році, коли була прийнята Конвенція ПДНВ. Саме Конвенція ПДНВ уперше визначила основні вимоги до підготовки, дипломування та несення вахти моряків на міжнародному рівні. До цього часу такі стандарти визначалися окремими урядами незалежно один від одного, не звертаючи уваги на досвід інших країн.

Важливо зазначити, що конвенція ПДНВ визначає мінімальні стандарти, що автоматично означає те, що окремі країни можуть встановлювати стандарти вищі за ті, які визначені цією конвенцією. Із 1978 року Конвенція вже переглядалася двічі. Перший серйозний перегляд Конвенції відбувся у 1995 році. Основним трендом цього перегляду була спроба спрощення процедури внесення правок до тексту Конвенції. Загалом, Конвенція містить тільки основні вимоги, які пояснюються та розшифровуються у Кодексі ПДНВ. Завдяки цьому процедурно та юридично, зникла потреба збирати загальну конференцію для внесення правок до Кодексу. Більше того, відповідно до Розділу I, Правила I/7 переглянутої Конвенції, усі зацікавлені сторони мають надавати повністю деталізовану інформацію до міжнародної морської організації стосовно адміністративних заходів, які були зроблені для забезпечення відповідності конвенції системи національної морської освіти, курсів підготовки та перепідготовки моряків, процедур сертифікації та дипломування та інших факторів [10]. Зміни 1995 року поклали початок нового розділу в історії Міжнародної морської організації, зокрема те, що вони вперше дозволили міжнародній спільноті контролювати запровадження вимог Конвенції ПДНВ у кожній окремій країні, яка приєдналася до неї. У результаті цього у 2000 році був створений так званий «Білий Список» Міжнародної морської організації – список країн, які повністю відповідають вимогам ПДНВ. Цей список постійно оновлюється Міжнародною морською організацією і зараз містить 127 країн.

Другий серйозний перегляд Конвенції та Кодексу ПДНВ відбувся у 2010 році. Так звані Манільські поправки були прийняті 25 червня 2010 року і вступили в силу 1 січня 2012 року (відповідно до затвердженої процедури). Слід зазначити, що цей перегляд відбувся з урахуванням низки основних цілей, визначених Комітетом із безпеки на морі Міжнародної морської організації, які містили таке: залишити в дії структуру та цілі перегляду Конвенції 1995 року; забезпечити те, щоб дійсні стандарти не знизились; забезпечити виправлення невідповідностей, неузгодженостей та застарілих правил, а також запровадити нові правила стосовно особливих характеристик та умов каботажного плавання та офшорної індустрії.

Таким чином, було запроваджено значні зміни до кожного з розділів Конвенції та Кодексу ПДНВ. Саме Манільські поправки зробили жорсткішими вимоги та заходи щодо запобігання шахрайства за умов сертифікації та дипломування моряків, визна-



чення рівня компетентності, як і покращення системи оцінювання. Також вони передбачають нові вимоги стосовно підготовки з використанням таких сучасних технологій, як, наприклад, електронних карт та інформаційних систем. Особливо важливими є поправки, пов'язані зі співвідношенням кількості часу для роботи та відпочинку моряків, а також нові вимоги, стосовно підготовки моряків із безпеки життєдіяльності на морі. Ці ж поправки врегулювали використання таких сучасних методів підготовки, як дистанційне навчання та електронне навчання. Компетентні члени екіпажу є абсолютно необхідною умовою для забезпечення безпеки на морі та захисту довкілля. Високопрофесійні моряки також необхідні для підтримки розвитку та процвітання морської індустрії. На кінець ХХ ст. європейська морська індустрія потерпала від все нестачі моряків-європейців, особливо офіцерського складу. На початку ХХІ ст. ця тенденція навіть прискорилась, що створило загрозу нестачі досвідчених моряків в усьому торговельному флоті. Через це основною метою європейської політики у сфері морської освіти та практики стало запобігання випадків насилля на борту суден, які заходять до портів Євросоюзу, покращення соціальних гарантій моряків на борту суден під прапорами країн-членів ЄС, а також створення привабливого іміджу морської професії. Статистика тих років показує, що 80% усіх нещасних випадків та аварій у морі є результатом впливу людського фактора [11]. Через це освіта та підготовка моряків є нагальною потребою для країн Європи. Для того, щоб підтримувати та розвивати рівень знань та навичок моряків, Єврокомісія приділяє значну увагу морській підготовці та статусу моряків у Євросоюзі. Комісія 21 січня 2009 року представила основні стратегічні цілі європейської системи морського транспорту, які мали бути досягнені до 2018 року, а також визначила ключові сфери діяльності, в яких Євросоюз має посилити конкурентоспроможність індустрії з одночасним покращенням рівня захисту довкілля. Серед цих сфер Комісія особливо виділяє потребу в стимулюванні привабливості морської професії та скороченні нестачі європейських моряків на борту.

Для забезпечення однакового рівня компетентностей як європейських, так і неєвропейських екіпажів, комісія прийняла низку спеціальних правил стосовно підготовки та дипломування моряків, викладених у Директиві Єврокомісії 2008/106, прийнятій 3 грудня 2008 року, стосовно мінімального рівня підготовки моряків.

Метою директиви є накладення міжнародних вимог підготовки та дипломування, зазначених у Конвенції ПДНВ на закони Європейського союзу. Ця директива застосовується до усіх моряків (європейців та неєвропейців), які працюють на борту суден під прапорами країн-членів ЄС. Категорії моряків, яких стосуються ці правила, такі: капітани, перші помічники капітанів, старші механіки та офіцери-механіки, певні категорії рядових, а також персонал, відповідальний за радіозв'язок. Для певних категорій таких суден, як танкери та пасажирські судна типу РО-РО, у Директиві є особливі вимоги стосовно підготовки екіпажу. Вона містить обов'язкові мінімальні вимоги стосовно підготовки та кваліфікації моряків, що працюють на цих окремих типах суден. У будь-якому разі моряки, які працюють на борту, мають бути підготовлені відповідно до вимог Конвенції ПДНВ [9].

Директива чітко вказує на процедуру сертифікації та дипломування. Відповідно до Директиви, сертифікат (диплом) є будь-яким валідним документом, виданим компетентним закладом країни-члена або під наглядом цього закладу. Морякам, які не мають таких сертифікатів, може бути дозволено працювати на борту суден під прапором країни-члена за умови, якщо сертифікати були визнані валідними за процедурою, прописаною в цій Директиві. Моряки мають відповідати національним вимогам стосовно фізичного стану та задовольняти базові вимоги стосовно віку, плавального цензу та навичок. Країни-члени ЄС мають також уживати усіх можливих заходів щодо запобігання шахрайства, а також інших нелегальних дій, пов'язаних із процедурою сертифікації та дипломування [9].

Директива зобов'язує країни застосувати відповідні санкції за вчинення дій, які можуть нести загрозу безпеці життя людини, безпеці вантажу в морі чи безпеці довкілля. Штрафи або дисциплінарні стягнення мають застосовуватись тоді, коли компанія чи капітан задіяли особу в роботі, яка не має сертифіката, що вимагається цією директивою, коли капітан призначив моряків, що не мають потрібних сертифікатів, виконувати функції, для яких потребується наявність сертифіката, або коли людина за допомогою шахрайства отримала працевлаштування на посаду, на яку не має відповідного сертифіката [9].

Із метою запобігання появи перевтоми серед вахтових офіцерів, яка є дуже часто причиною нещасних випадків у морі у Директиву були включені положення стосовно мінімальних періодів часу для відпочинку для вахтових офіцерів. Усі особи, які викону-



ють функцію вахтового офіцера, або рядові у складі вахтової команди мусять мати не менш ніж 10 годин відпочинку на добу, години відпочинку можуть бути розділені не більш ніж на два періоди, при цьому один з них має бути не коротшим ніж 6 годин [9].

Згідно зі статтею 22 Директиви, держави-члени ЄС мають право перевіряти моряків на борту будь-якого судна, що заходять до їхніх портів, не залежно від яким прапором ці судна, з метою засвідчення того, що усі моряки мають відповідні сертифікати, які вимагаються Конвенцією ПДНВ [9].

Директива визначає підстави, на основі яких судно може бути затримане. Серед них зазначені: недостатня підготовка або дієздатність екіпажу, якщо було встановлено, що ця недостатність загрожує безпеці вантажу, людей чи довкілля (стаття 24, Директива) [9].

Морський транспорт дуже важливий для усього світу. Завдяки своїй історії, географії та впливу на глобалізаційні процеси, морський транспорт продовжуватиме відігравати основну функцію розвитку торгівлі і надалі. Європейський союз заснував Європейську агенцію з морської безпеки (EMSA) 27 червня 2002 року. Основною метою EMSA було визначено забезпечення технічної та наукової допомоги Європейській комісії та країнам-членам ЄС у правильному розвитку та запровадженні законодавства ЄС стосовно безпеки на морі, забруднення від морського транспорту та охорони суден [8].

У розрізі освіти та підготовки моряків завданням EMSA було визначено впевнюватися в тому, що неєвропейські моряки на борту суден Євросоюзу підготовлені та дипломовані (сертифіковані) згідно з мінімальними міжнародними вимогами, передбаченими конвенцією ПДНВ за процедурами, визначеними Директивою 2008/106. Починаючи із середини 20 ст., кількість моряків-неєвропейців на суднах, що ходять у водах Євросоюзу, постійно збільшується у геометричній прогресії. Саме через це дуже важливо знати чи відповідає рівень кваліфікації стандартам, що вимагаються конвенцією ПДНВ. До утворення EMSA існувала практика відвідування делегаціями окремих країн-членів освітніх та тренажерних морських закладів третіх країн (постачальників моряків на ринок праці) для проведення аудиту та оцінювання системи морської освіти та сертифікації на предмет відповідності до міжнародних стандартів ПДНВ. Потім, згідно з Директивою 2008/106 стосовно мінімального рівня підготовки моряків, ця функція була передана комісії EMSA. Відтоді EMSA проводить

аудити з метою збору інформації стосовно запровадження відповідних положень у третіх країнах, що дозволяє комісії давати / не давати дозвіл на визнання сертифікатів (дипломів) морських навчальних та тренажерних закладів третіх країн. Так, моряки, які мають сертифікати (дипломи), видані третіми країнами, що пройшли аудит EMSA, мають право працювати на суднах під прапорами Євросоюзу [1].

Інспектори EMSA проводять детальний аналіз відповідних національних положень, пов'язаних із запровадженням правил Конвенції ПДНВ у конкретній країні. Інспектори відвідують різні підрозділи державних установ, які відповідають у цих країнах за морську освіту і підготовку. План інспекції завжди вміщує аудит окремих закладів морської освіти та підготовки. Аудитори від EMSA не тільки впевнюються, що стандарти ПДНВ належним чином застосовуються під час освіти і підготовки моряків, але й надають відповідні рекомендації національним установам стосовно певних недоліків, які можна було б або потрібно усунути. Більше 35 країн-не членів ЄС були проінспектовані EMSA, а системи морської освіти і підготовки визнані такими, що відповідають вимогам Європейського Союзу. Україна приєдналася до Міжнародної конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти (1978) 1 листопада 1996 року, прийнявши відповідний закон [5]. Слід зазначити, що Україна була однією з країн-підписантів цієї конвенції ще у 1978 році, перебуваючи у складі СРСР. Відповідно до законодавства, Конвенція ПДНВ набула чинності для України 7 квітня 1997 року. Відтоді Україна стала 119 країною-учасником цієї конвенції та обрала орієнтир на відповідність національної системи морської освіти та підготовки найсучаснішому міжнародному рівню за чітко встановленими стандартами.

Після розпаду СРСР, а також втрачено національного флоту, в Україні було багато досвідчених моряків, які одразу ж отримали визнання на міжнародному ринку праці. Освіта та підготовка моряків в Україні забезпечувалась трьома вищими закладами освіти IV рівня акредитації та п'ятьма морськими коледжами, які спромоглися зберегти традиції, започатковані ще у XVIII столітті, та запровадити новітні вимоги і прийоми підготовки моряків згідно з Конвенцією ПДНВ. Натепер Україна є п'ятою країною у світі за кількістю моряків, що працюють у світовій морській індустрії. Більша частина моряків-українців займають офіцерські посади на суднах.

У морських навчальних закладах України майбутні моряки можуть отримати не тільки



ґрунтовні теоретичні знання, але й розвинути практичні навички роботи в морі.

У 2001 році постановою Кабінету Міністрів України було створено Інспекцію з питань підготовки та дипломування моряків, основними завданнями якої було визначено аналіз національного та міжнародного досвіду з метою вдосконалення національної системи підготовки, оцінки компетентності та дипломування моряків; організацію та забезпечення діяльності державних кваліфікаційних комісій; здійснення аудиту підприємств, організацій та установ, що проводять підготовку моряків на відповідність вимогам конвенції ПДНВ [4]. У травні 2005 року Україна була включена до переліку країн, які повністю виконують вимоги Конвенції ПДМНВ, чим підтвердила своє право знаходитись у «Білому Списку» Міжнародної морської організації. Україна з успіхом пройшла аудити EMSA у 2004, 2010 та 2017 роках.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, було встановлено, що стандарти підготовки сертифікації та несення вахти моряків відрізнялися у кожній окремій країні та визначались національним законодавством кожної окремої країни, що не забезпечувало достатнього рівня підготовки моряків для задоволення постійно зростаючих вимог стосовно безпеки морського транспорту.

Для досягнення визначення єдиного мінімального рівня підготовки моряків, який би відповідав останнім сучасним технологіям, що були запроваджені на судах і у портах, саме конвенція ПДНВ відіграла найважливішу роль. Запровадження ж положень конвенції ПДНВ залежало від урядів окремих країн, які мали ратифікувати її та прописати її вимоги у національному законодавстві. Інструкції Європейського союзу, зокрема Директива 2008/106, відіграли визначальну роль в уніфікації та забезпеченні контролю за виконанням положень конвенції ПДНВ, а Європейська агенція з морської безпеки (EMSA) забезпечила моніторинг та процедуру міжнародного визнання дипломів та сертифікатів моряків із різних країн.

Україна (як держава з віковими традиціями у морській освіті та підготовці) повноцінно приєдналася до цих процесів, починаючи з 1996 року, а українські моряки продовжують займати провідні позиції на світовому ринку праці завдяки відповідно-

сті національної системи морської освіти європейським вимогам.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герганов Л.Д. Проблеми фахової підготовки плавскладу України за умов інтеграції з Європейським освітнім простором. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка*. 2014. № 3. С. 154–159.
2. Герганов Л.Д. Профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников морского профиля на производстве: стратегические цели и задания для морской отрасли. *Концепт*. 2014. № 08 (август). URL: <http://e-koncept.ru/2014/14219.html> (дата звернення: 06.12.2018).
3. Кривошеков В. Украинские моряки и качество их подготовки: с чего начать? *Вечерняя Одесса*. 2005. № 78–79. URL: <http://vo.od.ua/rubrics/raznoe/1787.php> (дата звернення: 06.12.2018).
4. Про вдосконалення державного нагляду за станом підготовки та дипломування моряків: Постанова Кабінету Міністрів України від 31 січня 2001 р. № 83. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/83-2001-%D0%BF> (дата звернення: 06.12.2018).
5. Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року: Закон України від 01.11.96 № 464/96-ВР. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/464/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 06.12.2018).
6. Сергеев Ю.В. О новых международно-правовых стандартах в сфере труда моряков. *Научный вестник Международного гуманитарного университета. Сер.: Юриспруденция*. 2013. № 6–1. Том 2. С. 246–248.
7. Щипцов А. Имплементация Конвенции ПДНВ и госсистема управления безопасностью судоходства. *ZN.UA*. 2013. Выпуск № 19. URL: https://zn.ua/LAW/implementaciya-konvencii-pdnnv-i-gossistema-upravleniya-bezopasnostyu-sudohodstva-2_.html (дата звернення: 06.12.2018).
8. European Maritime Safety Agency. Documents. Legislative Texts. URL: <http://www.emsa.europa.eu/emsa-documents/legislative-texts.html> (дата звернення: 06.12.2018).
9. On the minimum level of training of seafarers: Directive 2008/106/EC of the European Parliament and of the Council of 19 November 2008. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:323:0033:0061:EN:PDF> (дата звернення: 06.12.2018).
10. Standards of Training, Certification and Watchkeeping of Seafarers. URL: <https://navlib.net/wp-content/uploads/2018/06/STCW-2017.pdf> (дата звернення: 06.12.2018).
11. Ziarati R., Ziarati M., Acar U. Harmonising Maritime Education and Training at Sea and Ashore. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/263673848_Harmonising_Maritime_Education_and_Training_at_Sea_and_Ashore (дата звернення: 06.12.2018).



УДК 378.016:81(043.5)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-14

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Хоменко Л.М., аспірант кафедри педагогіки
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

Стаття присвячена характеристиці кадрового забезпечення викладання іноземних мов у вищих аграрних навчальних закладах України у другій половині ХХ ст. З'ясовано, що кадрове забезпечення було важливим чинником відновлення після Другої світової війни та подальшого розвитку іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України. Виявлено позитивні тенденції та недоліки розвитку кадрового потенціалу кафедр іноземних мов вищих аграрних навчальних закладів України.

Ключові слова: іноземна мова, кадрове забезпечення, вищі аграрні навчальні заклади, іншомовна освіта студентів, кафедра іноземних мов, викладач іноземної мови.

Статья посвящена характеристике кадрового обеспечения преподавания иностранных языков в высших аграрных учебных заведениях Украины во второй половине ХХ ст. Установлено, что кадровое обеспечение было важным фактором восстановления после Второй мировой войны и дальнейшего развития иноязычного образования в высших аграрных учебных заведениях Украины. Выявлены положительные тенденции и недостатки развития кадрового потенциала кафедр иностранных языков высших аграрных учебных заведений Украины.

Ключевые слова: иностранный язык, кадровое обеспечение, высшие аграрные учебные заведения, иноязычное образование студентов, кафедра иностранных языков, преподаватель иностранного языка.

Khomenko L.M. STAFFING FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY

The article is devoted to the characterization of staffing for teaching foreign languages in higher agricultural educational institutions of Ukraine in the second half of the twentieth century. It has been determined that staffing was an important factor in the reconstruction after the Second World War and further development of foreign language education in higher agricultural educational institutions of Ukraine. Positive tendencies and failings of personnel potential development of foreign languages departments of higher agricultural educational institutions of Ukraine are revealed. Positive tendencies towards improving the staffing of foreign language education in higher agricultural educational institutions of Ukraine during the studied period should be considered as: refusal to combine jobs and transition to the work of teachers on a permanent basis; overcoming one-sided specialization of teachers and providing a reasonable ratio in the teaching of foreign languages; formation of the personnel core from people who worked for agrarian higher schools for a long time and established the traditions and schools of teaching foreign languages in accordance with the profile of their educational institutions; growth of professional and methodical skills of the personnel. Business trips abroad turned out to be an important form of professional development of teachers of foreign language departments of higher agricultural educational institutions. Since the 1950's teachers were actively recruited as translators. The shortcomings of the development of staffing of the departments of foreign languages of higher agricultural educational institutions of Ukraine should include isolation from the leading world educational institutions, inability to maintain contacts with foreign colleagues, weak research work, and a low percentage of high-level specialists. Persons with academic titles and degrees began to appear at the foreign languages departments of higher agricultural educational institutions only in the 1970's.

Key words: foreign language, staffing, higher agricultural educational institutions, foreign language education of students, department of foreign languages, teacher of foreign language.

Постановка проблеми. Кадровий потенціал був і залишається одним із вирішальних чинників якісної іншомовної підготовки студентів. Наявність висококваліфікованих викладачів дає змогу не лише забезпечувати виконання програмно-нормативних вимог, а й сприяти поглибленій професійній підготовці фахівців, їх полікультурному вихованню. Накопичений вітчизняною вищою

школою досвід іншомовної освіти становить значний інформаційний ресурс, який потребує системних досліджень, оскільки залишається мало висвітленим. Його вивчення та творче використання сприятиме інтеграції української молоді в європейське професійне та мовно-культурне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення орга-



нізаційно-методичних аспектів іншомовної освіти у ВНЗ зробили В. Александров, Г. Ємельянова, В. Костомарова, Р. Кузнецова, А. Маркова, О. Мусихіна, Г. Рогова, О. Тарнопольський та ін. Історико-педагогічні аспекти навчання іноземним мовам у вищій та загальноосвітній школі дослідили Н. Гончаренко, Л. Кравчук, В. Майборода, О. Нітенко, Н. Осіпчук, О. Шендерук та ін. Проте сучасна історико-педагогічна наука орієнтована переважно на загальні питання іншомовної освіти і недостатньо знайомить із досвідом навчання іноземних мов фахівців окремих професій.

Постановка мети. Метою статті є виявити позитивні та негативні аспекти кадрового забезпечення викладання іноземних мов у вищих аграрних навчальних закладах України у другій половині ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відновлення іншомовної освіти у вищих навчальних закладах України після Другої світової війни проходило в умовах гострого дефіциту кадрів. Значна частина викладачів кафедр іноземних мов була мобілізована до лав армії і загинула на фронті, частина змінила місце проживання або працевлаштувалася на роботу в інших установах. На початок 1950-х рр. ситуація з викладанням іноземних мов у вищих аграрних навчальних закладах залишалася неоднозначною. З одного боку, вдалося позбутися сумісництва і заповнити на постійній основі усі штатні посади. Як свідчать джерела, кількісний штат кафедр іноземних мов вищих аграрних навчальних закладів коливався в межах 5–10 одиниць. Наприклад, у штатному розписі Полтавського інституту інженерів сільськогосподарського будівництва наприкінці 1950-х рр. числилося 7 викладачів кафедри іноземної мови, з яких 2 перебували на посаді старшого викладача і 5 – на посаді викладача [11, с. 10].

Стійкою тенденцією досліджуваного періоду було постійне збільшення кількості викладачів іноземних мов. Сприяло цьому відкриття нових спеціальностей у сільськогосподарських інститутах, розширення ліцензійного обсягу підготовки фахівців і в підсумку зростання контингенту студентів та чисельності академічних груп. Суттєво вплинула на кількісну ситуацію з кадрами Постанова Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 р. «Про поліпшення вивчення іноземних мов». Вона зобов'язувала встановити для вищих навчальних закладів обсяг аудиторних занять з іноземної мови не менше 240 год. До цього в деяких аграрних ВНЗ він був майже удвічі меншим. Наприклад, у Кам'янець-Поділь-

ському сільськогосподарському інституті на іноземну мову відводилося 124 год. (64 – на першому курсі, 60 – на другому) [6, с. 7, 8]. Крім того, постанова ставила вимогу проводити заняття з групами по 12–15 осіб, організувати факультативне вивчення іноземних мов, усунути перевантаження викладачів. Після впровадження цих директив і планування річного навантаження в межах 800–900 год. склад кафедр іноземних мов вищих аграрних навчальних закладів стрімко зріс. Наприклад, у Харківському сільськогосподарському інституті на кафедрі іноземної мови замість 8 стало працювати 11 осіб: 4 старших викладачі, 1 викладач, 4 асистенти, 2 лаборанти. При цьому у вакансіях на 1962–1963 навчальний рік перебувало ще більше 3 000 год., виконання яких забезпечувалося завдяки сумісникам [2, с. 187].

Доказом того, що кафедри іноземних мов мали достатню чисельність викладачів для забезпечення навчального процесу, свідчать річні звіти сільськогосподарських інститутів. У них представлені дані про сто відсоткове виконання навчальних планів з іноземних мов. Від'ємні показники у планах зустрічаються лише в одиничних випадках, і то йдеться про недовиконання лише кількох годин. Так, у Кам'янець-Подільському сільськогосподарському інституті недовиконання навчального плану з іноземної мови у 1958–1959 навчальному році становило 6 год. на I курсі і 8 годин на II курсі [6, с. 7, 8].

Якщо забезпечення вакансій на кафедрах іноземних мов вищих аграрних навчальних закладів протягом досліджуваного періоду було більш-менш успішним, то з якісним рівнем підготовки викладачів було набагато складніше. У 1950-х рр. до складу кафедр влилися кадри, які мали слабку іншомовну підготовку, крім того, вони не володіли методикою викладання іноземної мови в аграрних ВНЗ. Недостатня фахова підготовку не давала змоги таким викладачам на належному рівні опрацювати навчальні програми, а тому суттєво знижувалися вимоги до студентів на підсумковій атестації. Прикладом такої лібералізації в оцінюванні знань можуть служити показники успішності у Львівському сільськогосподарському інституті. За результатами залікової сесії 1953–1954 навчального року у цьому ВНЗ іноземну мову склали на відмінно – 46%, на добре – 43,8%, на задовільно – 10,1% студентів. Незадовільну оцінку отримав 0,1% тих, хто брав участь в іспиті. За якісними показниками це була найкраща успішність серед усіх атестованих дисциплін [4, с. 159]. Насправді ж більшість



випускників вищих аграрних навчальних закладів слабо володіла навичками розмовної іноземної мови, а формальне знання граматики і обмежений запас слів не давали їм змоги здійснювати переклади текстів без словника.

Ще однією проблемою фахової підготовки викладачів кафедр іноземних мов вищих аграрних навчальних закладів була їх однобічна спеціалізація. Здебільшого вони належали до знавців германської філології і могли викладати лише німецьку мову. У кращому разі сільськогосподарські інститути пропонували своїм студентам для вивчення дві іноземних мов – німецьку та англійську. Саме ці мови вивчалися на початку 1950-х рр., наприклад, у Херсонському сільськогосподарському інституті [5, с. 27]. Орієнтація переважно на німецьку і частково англійську мови не відповідала потребам у спеціалістах-аграріях зі знаннями іноземних мов.

Ситуація з якісною підготовкою викладачів кафедр іноземних мов у вищих аграрних навчальних закладах почала покращуватися із 1960-х рр. Набагато поліпшилася методична складова частина їхньої педагогічної діяльності. Особливо це стосувалося тих викладачів, які тривалий час працювали в сільськогосподарських інститутах. До них належала, наприклад, І. Струмберг, яка впродовж кількох десятиліть працювала на кафедрі іноземної мови Харківського інституту механізації сільського господарства, пройшовши шлях від рядового викладача до завідувача кафедри [3, с. 2]. Завдяки таким сподвижникам своєї справи формувалися школи викладання іноземної мови, закладалися та примножувалися кращі традиції, запроваджувалися передові методи навчання та різноманітні форми роботи зі студентами.

Доказом зростання професійної та методичної майстерності викладачів є те, що вони дедалі більше пов'язували іншомовну підготовку студентів з їхньою майбутньою професією. Наприклад, членами кафедри іноземної мови Харківського інституту механізації сільського господарства відбирали іноземні статті для читання відповідно до профілю підготовки. Відібраний текстовий матеріал доповнювався словником технічної термінології. Завдяки цьому студенти знайомилися з професійними текстами іноземною мовою [7, с. 43]. Читання і переклад текстів у цьому навчальному закладі здійснювались за таким алгоритмом: 1) читання і переклад, 2) питання до тексту, 3) відповіді на запитання, 4) переклад тексту. На думку завідувача кафедри Л. Щеглової, ця послідовність сприяла свідомому засвоєнню лексики. Як доказ вона

наводила випадок, коли студент під час переказу тексту «Насінництво моркви» не лише виклав його зміст, але й повідомив про новий метод сівби моркви та нові пристрої до сіялок, створені працівниками свого інституту [2, с. 191].

На межі 1950–1960-х рр. викладачі кафедр стали активно впроваджувати новітні на той час наочні засоби навчання. Так, кафедрою іноземних мов Білоцерківського сільськогосподарського інституту з 1959–1960 навчального року використовувалося 3 навчальних кінофільми і 3 кіножурнали [9, с. 47]. Разом із керівництвом навчальних закладів кафедрами іноземних мов створювалися та оснащувалися фонокабінети і фонолабораторії. Викладачі оволодівали навичками роботи з магнітофонами, програвачами, епідіаскопами. І хоча інтенсивність використання технічних засобів навчання щороку зростала, деякі педагоги продовжували більше довіряти власній вимові, картинкам, а здебільшого взагалі відмовлялися від наочності, віддаючи перевагу традиційному граматики-перекладному методу навчання.

Оскільки питання належної підготовки викладачів іноземних мов залишалося досить актуальним, для його вирішення постановою Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 р. «Про поліпшення вивчення іноземних мов» передбачалося направляти на спеціальні курси тих фахівців, які не мали достатньої кваліфікації. В Україні такі курси були створені при Львівському, Одеському та Харківському університетах [10, с. 8]. Навчання на них велось протягом двох років, і на них зараховувалися особи, які володіли знаннями іноземної мови в обсязі педагогічних інститутів іноземних мов. Після закінчення курсів слухачі склали державні іспити на звання викладача іноземної мови у ВНЗ. На кафедрах іноземних мов випускники курсів мали право працювати на посадах старших викладачів.

У зв'язку з нераціональним співвідношенням у вивченні іноземних мов у ВНЗ збільшувався план прийому абітурієнтів, які спеціалізувалися на англійській та французькій мовах. У Київському та Львівському університетах розпочалася підготовка з іспанської мови. План прийому на денне відділення за спеціальністю «романо-германські мови» в університетах України збільшувався на 250 місць. Були відкриті відділення іноземних мов у Дніпропетровському та Ужгородському університетах. З 1962 р. в університетах та педагогічних інститутах почали готувати вчителів математики, фізики, біології, хімії, географії у кількості 1 270 осіб для викладання цих



дисциплін іноземними мовами [10, с. 7]. Проведені заходи сприяли появі кваліфікованих спеціалістів, які забезпечили більш раціональне викладання іноземних мов в аграрних ВНЗ. Переважно кафедри іноземних мов сільськогосподарських інститутів навчали своїх студентів англійської, німецької і французької мов.

Активізували роботу методичні об'єднання викладачів ВНЗ, в яких активну участь брали і члени кафедр іноземних мов сільськогосподарських інститутів. Як свідчать джерела, найбільш ефективно діяли методичні об'єднання в Одесі та Львові. У них велася реальна робота з підвищення наукового та навчально-методичного рівня кожного викладача [10, с. 4].

Зрештою, важливою формою підвищення кваліфікації викладачів кафедр іноземних мов вищих аграрних навчальних закладів стали відрядження за кордон. З 1950-х рр. їх почали активно залучати як перекладачів. Так, завідувач кафедри іноземних мов Херсонського сільськогосподарського інституту Ю. Лях перебував рік у відрядженні в Цейлоні (сучасна назва Шрі-Ланка) як перекладач групи спеціалістів із СРСР. Ці спеціалісти займалися вирощуванням у джунглях цукрової тростини і рису відповідно до радянсько-цейлонської угоди про надання техніко-економічної допомоги [8, с. 119]. Водночас викладачі кафедр іноземних мов аграрних ВНЗ були ізольовані від провідних світових освітніх установ, не мали змоги проходити в них стажування та підтримувати контакт із зарубіжними колегами. Усе це не сприяло поліпшенню мовної та методичної підготовки кадрового складу.

Ще однією проблемою, яку тривалий час не вдавалося вирішити, була відсутність у штаті кафедр іноземних мов викладачів із науковими ступенями та вченими званнями. Ці кафедри єдині в аграрних ВНЗ очолювалися старшими викладачами без наукових ступенів і тому їх завідувачі постійно перебували у статусі «виконуючого обов'язки». На засіданнях вчених рад сільськогосподарських інститутів неодноразово піднімалося питання про стан наукової роботи викладачів іноземних мов, підготовки ними дисертаційних досліджень [2, с. 203]. Проте єдине, чого вдавалося досягнути, – це спонукати викладачів до складання кандидатських іспитів. Далі справа у членів кафедр іноземної мови не рухалась.

Лише в 1970-х рр. кафедри іноземних мов очолювалися особами із вченими званнями та науковими ступенями. Прогрес торкнувся навіть філій аграрних ВНЗ. Так, у Сумській філії Харківського сільськогосподарського інституту з початку 1980-х рр.

кафедру іноземної мов очолював кандидат філологічних наук, доцент О. Кобжев [1, с. 163].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведене дослідження дає змогу зробити висновки, що кадрове забезпечення було важливим чинником відновлення після Другої світової війни та подальшого розвитку іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України. Позитивними тенденціями у поліпшенні кадрового забезпечення іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України протягом досліджуваного періоду варто вважати: відмову від сумісництва і перехід до роботи викладачів на постійній основі; подолання однобічної спеціалізації викладачів і забезпечення раціонального співвідношення у викладанні іноземних мов; становлення кадрового ядра з осіб, які тривалий час працювали в аграрних ВНЗ і формували традиції і школи викладання іноземної мови відповідно до профілю свого ВНЗ; зростання професійної та методичної майстерності кадрів. До недоліків розвитку кадрового потенціалу кафедр іноземних мов вищих аграрних навчальних закладів України належать ізольованість від провідних світових освітніх установ, неможливість підтримувати контакт із зарубіжними колегами, слабка науково-дослідницька діяльність викладачів, низький відсоток фахівців вищої кваліфікації. Подальшого наукового аналізу потребує навчальна, наукова, організаційна та методична робота кафедр іноземної мови аграрних ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Держархів Сумської області. Ф. Р-7647. Оп. 1. Спр. 96. 178 арк.
2. Держархів Харківської області. Ф. Р-1148. Оп. 11. Спр. 82. 307 арк.
3. Держархів Харківської області. Ф. Р-5945. Оп. 1. Спр. 864. 21 арк.
4. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (далі – ЦДАВО України). Ф. Р-27. Оп. 19. Спр. 1064. 172 арк.
5. ЦДАВО України. Ф. Р-27. Оп. 19. Спр. 1069. 138 арк.
6. ЦДАВО України. Ф. Р-27. Оп. 19. Спр. 1991. 57 арк.
7. ЦДАВО України. Ф. Р-27. Оп. 19. Спр. 2009. 125 арк.
8. ЦДАВО України. Ф. Р-27. Оп. 19. Спр. 2011. 119 арк.
9. ЦДАВО України. Ф. Р-27. Оп. 19. Спр. 2157. 215 арк.
10. ЦДАВО України. Ф. Р-4621. Оп. 1. Спр. 252. 10 арк.
11. ЦДАВО України. Ф. Р-4621. Оп. 2. Спр. 188. 167 арк.



УДК 373.3.012(477)"1932/1958"(045)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-15

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1932–1958 РР.)

Шугай Я.М., аспірант кафедри
педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

У статті розглянуті різноманітні підходи до характеристики джерельної бази розвитку початкової освіти. Проаналізовано головні напрями, в рамках яких проводилось дослідження стосовно проблематики освіти в Україні, зокрема початкової. Окреслено проблемні питання та визначено напрями подальших наукових досліджень.

Ключові слова: джерельна база, дослідження, група, початкова освіта, розвиток, матеріал, фонд, архів.

В статье рассмотрены различные подходы к характеристике ключевых направлений исследования. Проанализированы главные направления, в рамках которых проводилось исследование относительно проблематики образования в Украине, в частности начального. Выделены проблемные вопросы и определены направления дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: ключевые направления, исследование, группа, начальное образование, развитие, материал, фонд, архив.

Shugai Ya.M. KEY BASE FOR THE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN UKRAINE (1932–1958s)

The article is devoted to the actual problem of modernity, in particular, to the source base for the development of primary schools in Ukraine in 1932–1958. The relevance and novelty of the research are determined. The classifications of the source base of pedagogical research of such scientists as L. Berezhivska, N. Gupan and others are presented and analyzed.

The analysis of sources was carried out and the groups that were used in the development of this research were highlighted, such as: archive materials, published materials and dissertation research; periodicals published during 1932–1958, visual materials and materials of oral interviewing.

The article thoroughly reviewed and analyzed the main documents that were adopted during the study period and their main content was disclosed.

Highlighted and selected materials and dissertation research, which deals with some issues of the activities of primary schools in Ukraine in the twentieth century, and their regulatory and legal regulation.

The main periodicals of the outlined period are indicated, on the materials of which certain aspects of the research are based.

The article identifies and describes in detail the main visual sources, in particular, movies, watching of which helps to form an idea of the work of general education schools in Ukraine and emphasizes the need to educate the moral and ethical qualities of younger schoolchildren.

It emphasizes the need to use methods of obtaining information that are different from classical ones, namely, an interview, in order to get a more in-depth and detailed picture of the school years of the respondents.

Key words: source base, research, group, elementary education, development, material, fund, archive, interviewing.

Постановка проблеми. Розвиток та виховання молодого покоління завжди хвилювало дорослих людей різних історичних епох. Піклування про майбутні покоління пройшло довгий шлях: від передачі найелементарніших навичок до повноцінної соціалізації дитини в суспільстві.

Людство завжди намагалося дізнатися про минулі часи та історичні події шляхом вивчення залишеної нашими предками інформації. Давні люди споконвіку старанно зберігали дані про побут, місцевість, форми правління, війни та монархів різними засобами: від наскальних малюнків первісних людей до літописів й історичних трактатів сьогодення.

Одним із найпоширеніших питань, яке привертає багато уваги, була й залишається проблема розвитку початкової школи. Вчених, дослідників, вчителів та пересічних громадян цікавило, яким чином було організовано навчання та виховання найменших учнів від давнини до теперішніх часів. Необхідну інформацію можна було здобути шляхом вивчення та дослідження джерельної бази, яка стосується певного проміжку часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення джерельної бази розвитку загальноосвітньої й початкової школи на Україні за радянських часів висвітлювали в дослідженнях та публіка-



ціях багато вчених, зокрема Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Драч, Д. Раскін, О. Сухомлинська, Г. Черненко та ін.

Постановка мети. Однак залишилося не до кінця розкритим питання вивчення джерельної бази розвитку початкової освіти в Україні (1932–1958 рр.), що й зумовило написання статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій спільноті вченими запропоновано кілька класифікацій джерельної бази педагогічних досліджень.

Л. Березівська пропонує поділити складники джерельної бази досліджень на дві групи: джерельні та історіографічні. Якщо до джерельної бази належать надруковані статті, звіти, аналіз стану освіти на сучасному етапі науковців, вчителів та керівників, то до історіографічних – джерела, де висвітлено історичні зміни в освітянській сфері. Науковець також акцентує на тому, що окремі джерела можуть розглядатися одночасно як історіографічні, так і як безпосередньо джерела з досліджуваної проблеми [2, с. 48].

Однак Н. Гупан, на відміну від Л. Березівської, пропонує використовувати для кожного напрямку дослідження свою джерельну базу, адже належність джерел до певної групи може бути досить умовною. Як зазначає вчений, цей факт забезпечить конкретизацію сукупності джерел як цілісного явища зі специфічними властивостями, яких не мають їх окремі групи [6].

У процесі розробки нашого дослідження було використано широкі коло джерел, які поділено на п'ять умовних груп: 1) матеріали архівів, 2) опубліковані матеріали та дисертаційні дослідження; 3) періодичні видання, які виходили протягом досліджуваного періоду, 4) візуальні матеріали, 5) матеріали усного інтерв'ювання.

Першу групу дисертаційного дослідження становлять, насамперед, неопубліковані матеріали та документи, які знаходяться в державних архівних установах.

Під час написання дисертаційного дослідження було використано матеріали, які містяться в Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України (ЦДАВО). Вивчена документація цього архіву дає змогу дослідити загальну інформацію про організацію навчально-виховного процесу, як в загальноосвітній, так і в початковій школі зокрема. Надзвичайно багато вичерпної інформації щодо стану розвитку шкіл на території Української РСР і подальшої перспективи знаходиться в матеріалах фонду Міністерства освіти УРСР (ф. 166).

У зазначеному фонді для нашого дослідження було використано матеріали опи-

сів 10, 11 та 15. В описі 10 знаходяться документи 1930-х рр., які висвітлюють основні реформаційні зрушення та нововведення того періоду. У ньому містяться стенограми нарад, протоколи засідань, постанови та відомості стосовно впровадження загального навчання по Україні [13], додержання виконання постанов про навчальні програми і режим у початковій школі, розгляду проблеми політехнізації шкіл та шкільного будівництва [26], а також цифрові дані щодо ліквідації неписьменності та малописьменності на Україні [12].

В описі 11 ф. 166 зберігаються відомості, статистичні дані, листування, накази, рознарядки, протоколи, стенограми, що висвітлюють питання масової освіти, забезпечення шкіл приміщеннями [4], учбовими приладдями та устаткуванням [28], проведенням виховної роботи в школах, видання підручників та забезпечення ними школярів [14], рецензування програм, підручників, складання навчальних планів і підготовку педкадрів [25]. У процесі опрацювання матеріалів описів 10, 11 було виявлено, що вони висвітлюють основні зміни в роботі українських початкових шкіл у період із 1930 до 1940 рр. Детальне вивчення зазначених документів дало змогу сформулювати власне уявлення про причини та наслідки реформаційних процесів у школах Української РСР.

Подальше реформування українських шкіл в 1940–1950-х рр., представлено в описі 15 ф. 166. Варто зазначити, що значну частину опису становлять постанови Народного Комісаріату освіти УРСР 1942 р. [23], 1943 р. [22], 1944 р. [24], 1945 р. [21], Ради Міністрів УРСР із питань народної освіти 1946 р. [20], 1948 р. [19], 1949 р. [27], 1950 р. [18], тощо, а також звіти обласно за початкові, середні школи 1944–1945 рр. [10], директивні накази Міністерства УРСР [8], навчальні плани початкових, семирічних і середніх шкіл УРСР за 1952–1953 рр. [15] та 1957–1958 рр. [16].

В описаних документах чітко простежується єдина мета в роботі загальноосвітніх шкіл 1940–1950-х рр., а саме відбудова та відновлення після завершення Другої світової війни, перехід до загальної обов'язкової семирічної, а пізніше й восьмирічної освіти, відродження політехнічної освіти школярів та посилення ідеологізованої пролетарської виховної складової частини в повсякденному житті школярів.

Отже, задля розкриття питання розвитку початкових шкіл в Україні опрацьована достатня кількість архівних матеріалів, яка дала змогу поглибити та розширити знання з питань організації навчально-ви-



ховного процесу молодших школярів 1932–1958 рр., в школі та за її межами.

Другу групу джерел становлять опубліковані матеріали і дисертаційні дослідження, в яких розглядаються умови, специфіка та підґрунтя реформування загальноосвітніх шкіл в Україні під керівництвом радянської влади. До цієї групи входять збірники, які містять нормативно-законодавчі акти, постанови, що регламентують діяльність шкіл в Україні, а також дисертаційні дослідження науковців, які висвітлюють передумови становлення української радянської школи до 1932 р. та розглядають деякі аспекти в роботі навчальних закладів.

Детальніше варто виділити такі видання, як «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг.» [1], «Народное образование. Основные постановления, приказы и инструкции» [7], а також дослідження Н. Гупан «Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)» [5], Н. Красножон «Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943–1953 рр.)» [11], О. Сухомлинська «Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем» [29] та ін.

До *третьої групи* ми включили періодичні видання, які друкувалися протягом досліджуваного періоду. Адже саме в періодичних виданнях чітко прослідковується двосторонній зв'язок між прийнятими владою нововведеннями і відповідна реакція громадськості (батьків, вчителів, науковців) на них.

Із найбільш інформативних видань варто виділити такі, як «Збірник статей із загально педагогічних питань», журнал «Советская педагогика» [9], статистичний збірник «Народна освіта, наука і культура в Українській РСР» [17], «Бюлетень Народного Комісаріату освіти УРСР» [3] та ін. Періодика, насамперед, цікава тим, що в ній постійно з'являлась інформація, яка відображала найактуальніші проблеми в існуванні школи, хоча у більшості надрукованих матеріалів наскрізно простежувалась заідеологізованість статей.

Четверту групу становлять візуальні матеріали. В процесі пошуку матеріалу для дисертаційного дослідження візуальні матеріали допомагають розкрити та пізнати особливості навчання учнів, повсякденної роботи шкіл та детальніше проаналізувати гострі проблеми досліджуваного періоду.

У 30-ті рр. ХХ ст. великою проблемою перед освітою стали ліквідація неписьменності та загальнообов'язкове навчання дітей і підлітків. А отже, була створена низка художніх фільмів, які висвітлюють проблему безпритульності та популяризували

образ самовідданого вчителя, педагога, а саме: «Путевка в жизнь» (1931 р.), «Семиклассники» (1938 р.), «Учитель» (1939 р.).

Кінець 1930-х – поч. 1940-х рр. ознаменувався посиленням теми дружби, допомоги та посиленням важливості військової служби. Саме тоді 31 грудня 1940 р. на екрани виходить фільм А. Гайдара «Тимур и его команда», яка не втратила своєї цінності у сучасності.

Тематика школи, навчання та стосунки в класі набули найбільшої популярності саме за радянських часів. У 1943 р. в усіх школах УРСР було введено роздільне навчання хлопців й дівчат із метою покращення дисципліни та зменшення гендерної різниці між навчальними програмами. З метою підтримати позитивний образ вчителя в 1948 р. на екрани виходить фільм «Первоклассница», в якому чітко простежуються щоденний уклад роботи школи, виховні аспекти та ідеологічна складова частина.

Після закінчення Другої світової війни одним із найпоширеніших питань стало вимушене сирітство, адже тисячі дітей втратили своїх батьків та змушені були жити на вулиці. На мотиви цих соціальних проблем були зняті фільми: «Педагогическая поэма» (1955 р.), «Республика ШКИД».

У процесі вивчення досліджуваної теми варто залучити всі можливі джерела з метою отримання необхідної інформації. Серед великої кількості загальновідомих джерел треба зазначити метод усного інтерв'ювання, який утворив *п'яту групу*.

Іноді у процесі глибокого вивчення певної теми можна відійти від звичних методів збору інформації і залучити, за потреби, людей, чие дитинство та навчання в школі припало на 1940–1950 рр. Цінність отриманої інформації полягає не в сухому переказі історичних фактів, а в живому спілкуванні, адже кількість людей зазначеного віку зменшується щороку.

З метою фіксування відповідей респондентів була складена анкета, питання якої спрямовані на виявлення режимних, навчальних, виховних та громадських моментах і завдань навчання в українській радянській початковій школі. В процесі дослідження заплановано опитати до 10 осіб, проаналізувавши отримані відповіді, можна отримати чіткішу картину дитинства школярів окресленого періоду.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, можна дійти висновку, що джерельна база досліджуваної проблеми є досить інформативною, хоча й не максимальною вичерпною задля розкриття завдань нашого дослідження з різних історичних аспектів та реалізації поставленої мети.



Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в аналізі змісту навчально-виховного процесу в початкових школах України у визначених хронологічних межах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абакумов А.А., Кузин Н.П., Пузырев Ф.И., Литвинов Л.Ф. *Народное образование в СССР* : Сборник документов 1917–1973 гг. Москва : Педагогика, 1974. 559 с.
2. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 505 с.
3. Бюлетень Народного Комісаріату освіти УСРР. Харків : НКО, 1932–1958. 20 с.
4. Відомості про кількість учнів, класів, стан забезпечення шкіл приміщенням та про основні показники виконання плану масової освіти УРСР за 1934–1940 рр. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 11. Спр. 457.
5. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інст. пед. АПН України. Київ, 2001. 545 с.
6. Гупан Н.М. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. Вип. 8–9. С. 67–70.
7. Данев А.М. Народное образование. Основные постановления, приказы и инструкции. Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1948. 480 с.
8. Директивні накази Міністерства освіти УРСР № 468-589. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1079.
9. Журнал «Советская педагогика». Москва. 1946–1958.
10. Звіти облвно за початкові, неповні середні і середні школи на початок 1944–1945 н.р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 24.
11. Красножон Н.Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943–1953 рр.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Переяслав-Хмельницький, 2002. 210 с.
12. Контрольні числа ліквідації неписьменності і малописьменності на Україні на 1932 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 1014.
13. Контрольні числа проведення загального навчання по районах України на 1931/1932, 1932/1933 н.р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 138.
14. Листування з обласними відділами народної освіти України про проведення виховної роботи серед дітей, видання підручників і забезпечення ними шкіл, підвищення кваліфікації вчителів, прийом учнів та комплектування шкіл України. *ЦДАВО України*. 1933 р. Ф. 166. Оп. 11. Спр. 152.
15. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952–1953 н.р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1344.
16. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР, розроблені управлінням та затвержені Міністерством освіти УРСР на 1957–1958 рр. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2348.
17. Народна освіта, наука і культура в Українській РСР. стат. зб., 1973. Київ : Цент. стат. упр. при Раді Міністрів УРСР. 315 с.
18. Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. 1950 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 764.
19. Постанови Ради Міністрів УРСР із питань народної освіти. Том 1-3. 1948 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 380-382.
20. Постанови Ради Міністрів УРСР із питань народної освіти. 1946 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 127.
21. Постанови Ради Народних Комісарів СРСР з питань народної освіти в УРСР. 1945 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 53.
22. Постанови Ради Народних Комісарів СРСР із питань народної освіти в УРСР. 1943 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 3.
23. Постанови Ради Народних Комісарів СРСР із питань народної освіти в УРСР. 1942 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1.
24. Постанови РНК СРСР. 1944 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 6.
25. Постанови колегії Наркомосу УРСР про рецензування підручників, програм, складання навчальних планів і підготовку педкадрів. 1933 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 11. Спр. 321.
26. Постанови РНК УРСР про стан готування педагогічних кадрів для масової школи на 1932/33 н.р., запровадження загального навчання, політехнізацію шкіл та з інших питань шкільного будівництва. 1932 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 994.
27. Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. 1949 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 558.
28. Статистичні відомості про забезпечення шкіл України учбовими приладами та устаткуванням. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 11. Спр. 165.
29. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 378(100)(477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-16

**РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Власова І.В., к. е. н., доцент, докторант
*Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України*

Стаття присвячена аналізу розвитку Європейського простору вищої освіти. Автором з'ясовано особливості й тенденції реформування вищої освіти у країнах Європи. Розкрито складники процесу інтеграції системи вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти, що містять формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа «Magna Charta Universitatum» (Велика хартія університетів); об'єднання національних систем вищої освіти в європейський простір, де діють єдині вимоги, критерії і стандарти. Здійснений аналіз ключових стратегічних документів Європейського простору вищої освіти засвідчив актуальність питання автономії університетів і механізмів її забезпечення.

Ключові слова: автономія університету, відповідальність і підзвітність, академічна свобода, диверсифікація закладів вищої освіти, тенденції розвитку вищої освіти.

Стаття посвящена анализу развития Европейского пространства высшего образования. Автором выяснены особенности и тенденции реформирования высшего образования в странах Европы. Раскрыты составляющие процесса интеграции системы высшего образования Украины в Европейское пространство высшего образования, которые включают формирование содружества ведущих европейских университетов под эгидой документа «Magna Charta Universitatum» (Великая хартия университетов); объединение национальных систем высшего образования в европейское пространство, в котором действуют единые требования, критерии и стандарты. Проведенный анализ ключевых стратегических документов Европейского пространства высшего образования засвидетельствовал актуальность вопроса автономии университетов и механизмов ее обеспечения.

Ключевые слова: автономия университета, ответственность и подотчетность, академическая свобода, диверсификация высших учебных заведений, тенденции развития высшего образования.

Vlasova I.V. HIGHER EDUCATION REFORMING IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

The article is devoted to the analysis of the development of the European Higher Education Area. The author finds out the characteristics and tendencies of the higher education reforming in European countries. The process components of the higher education system of Ukraine integration into the European Higher Education Area are described. They include formation of the commonwealth of leading European universities under the auspices of the document “Magna Charta Universitatum”; the unification of higher education national systems into the European area with uniform requirements, criteria and standards.

The key strategic documents that define the priorities of higher education contemporary development are: “Magna Charta Universitatum” and «Sorbonne Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System»; Ministerial communiqués. “Magna Charta Universitatum” recognizes autonomy as a fundamental principle for universities. “Sorbonne Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System” aimed at harmonizing national higher education systems. The declaration was a confirmation of the importance and necessity of higher education further globalization. “Bologna Declaration” formed the basis for further reforming of the higher education system. The analysis of key strategic documents of the European Higher Education Area has shown the relevance of university autonomy and mechanisms for its provision.

Key words: university autonomy, responsibility and accountability, academic freedom, diversification of higher education institutions, trends of higher education development.

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти в Україні відбувається згідно з принципами Болонської декларації, яку Україна підписала у 2005 р. У контексті кардинальних змін у міжнародній освітній політиці та економіці вважаємо за потрібне проаналізувати розвиток Європейського

простору вищої освіти (Болонського процесу) і виявити тенденції у сфері вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Болонський процес і нова парадигма вищої освіти перебувають у центрі уваги Ю. Рашкевича [1], питання якості вищої освіти України в контексті Болонського



процесу розглянуто С. Прилипко, Г. Клімовою [2], розвиток освіти в Україні в контексті євроінтеграційних процесів досліджено Л. Гриневич [3].

Постановка мети. Мета статті – визначити тенденції розвитку вищої освіти на основі аналізу ключових документів Європейського простору вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес інтеграції системи вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти містить такі складники: по-перше, формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа «*Magna Charta Universitatum*» (Велика хартія університетів); по-друге, об'єднання національних систем вищої освіти в європейський простір, де діють єдині вимоги, критерії і стандарти.

Ураховуючи вище зазначене, звернемось до аналізу ключових стратегічних документів, що визначають пріоритети сучасного розвитку вищої освіти. На наше переконання, до таких документів належать:

– «*Magna Charta Universitatum*» (Велика хартія університетів) і «*Sorbonne Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*» (Сорбоннська спільна декларація про гармонізацію архітектури Європейської системи вищої освіти), що передували прийняттю документа «*Bologna Declaration*» (Болонська декларація);

– *Ministerial communiqués* (Комюніке Міністрів країн Європи, що відповідальні за вищу освіту);

У «*Magna Charta Universitatum*» (Велика хартія університетів) 1988 р., до якого долучилися українські університети, *автономію* визнано *основоположним принципом для університетів*. Це підтверджується таким: «Університет є автономною інституцією усередині суспільств із різною організацією, що є наслідком різних географічних та історичних умов. Університет критично осмислює й поширює культуру через дослідження та викладання. Щоб відповідати вимогам сучасного світу, у своїй дослідницькій і викладацькій діяльності університет має мати моральну й наукову незалежність від політичної та економічної влади» [4, с. 1].

До інших принципів щодо університетів у цьому документі зараховують такі:

– «викладання й дослідницька діяльність в університетах не мають бути відокремлені, щоб навчання в них відповідало потребам, які змінюються, запитам суспільства та досягненням у науковому знанні;

– свобода викладання, досліджень і навчання є основним принципом університетського життя;

– керівні органи й університети кожний у межах своєї компетентності мають гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги» [4, с. 1].

Варто зазначити, що в цьому документі поняття автономії не має специфічного змісту, що відмінний від академічної свободи, отже, поняття автономії та академічної свободи вжиті як синоніми.

Документ «*Sorbonne Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*» (Сорбоннська спільна декларація про гармонізацію архітектури Європейської системи вищої освіти) [5] 1998 р. спрямований на гармонізацію національних систем вищої освіти, зокрема в ньому розглядалися такі питання: міжнародне визнання й потенціал систем вищої освіти; формування Європейського простору вищої освіти; зближення загальних структур виданих дипломів і циклів (ступенів, етапів, рівнів) навчання тощо.

Відзначимо, що ця Декларація стала підтвердженням важливості й необхідності подальшої глобалізації сфери освіти. Важливим принципом стає врахування національних особливостей систем вищої освіти країн, які підписали декларацію, та усунення перешкод її розвитку.

Результатом пошуку компромісної моделі інтернаціоналізації європейських закладів вищої освіти стає прийняття в 1999 р. документа «*Bologna Declaration The European Higher Education*» (Болонська декларація «Європейський простір вищої освіти») [6], який сформував основу для подальшого реформування систем вищої освіти. У документі зазначено, що «незалежність та автономія університетів гарантують, що системи вищої освіти й наукових досліджень будуть постійно адаптуватися до потреб, які змінюються, запитів суспільства та наукового прогресу» [6, с. 2].

Варто підкреслити, що завдання, які сформульовані в Болонській декларації, мали переважно настановний характер і спрямовані на формування Європейського простору вищої освіти, а саме: прийняття системи чітко визначених і зіставних академічних ступенів і загальної системи оцінювання якості, що передбачало активізацію міжурядового та міжуніверситетського співробітництва.

Про підвищення ролі закладів вищої освіти через залучення університетів, а також студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів до створення й формування Європейського простору вищої освіти акцентовано в *Комюніке зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту до Європейського простору*



вищої освіти: «Towards the European Higher Education Area» (До Європейського простору вищої освіти) (2001 р., м. Прага) [7]; «Realising the European Higher Education Area» (Формування Європейського простору вищої освіти) (2003 р. м. Берлін) [8].

У Празькому комюніке (2001 р.) підтримано ідею про розгляд вищої освіти як суспільного блага, зазначено, що воно є і буде соціальним обов'язком. З огляду на це, виділено такі дії для досягнення цілей Болонського процесу: прийняття системи зрозумілих і порівнянних ступенів; прийняття системи, яка ґрунтується на двох основних циклах; створення системи кредитів; сприяння мобільності; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості; сприяння європейському підходу до вищої освіти.

У зв'язку з актуалізацією питання про розширення Європейського Союзу з'являються нові завдання, які, з одного боку, підкреслюють необхідність розроблення «модулів, курсів і програм із «європейським» змістом», а з іншого – висувають вимоги гнучкого підходу до систем вищої освіти різних країн і забезпечення привабливості європейської системи вищої освіти. Варто підкреслити, що важливою особливістю Празького комюніке (2001 р.) є те, що в цьому документі соціальна відповідальність покладається на вищу освіту. Тобто спостерігається розширення меж освітнього простору через охоплення соціальної сфери.

Під час Берлінської конференції (2003 р.) відзначено прогрес у ході реструктуризації європейської системи вищої освіти, а також наголошено на необхідності закріплення досягнутих результатів за збереження верховенства академічних цінностей і покращення соціальних параметрів освітнього простору країн Європи.

Варто підкреслити, що в Берлінському комюніке (2003 р.) підкреслюються також економічні потреби європейського суспільства. Це пов'язано з прийняттям рішення під час Берлінської конференції про вступ до спільного Європейського простору вищої освіти нових країн із різним політичним, економічним і соціальним рівнем розвитку. У цьому документі основною вимогою стає забезпечення якості освіти, тісного зв'язку між освітою й наукою через включення третього циклу вищої освіти, усунення юридичних перешкод на шляху визнання ступенів і створення єдиної бази акредитації освітніх програм.

У Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за вищу освіту «The European Higher Education Area – Achieving the Goals» (Європейський простір вищої

освіти – досягнення цілей» (2005 р., м. Берген) [9] вищу освіту розглядають як «ключ до конкурентоспроможності країн Європи» [9, с. 5]. У цьому зв'язку наголошено на необхідності забезпечити автономію закладів вищої освіти для виконання узгоджених реформ і визнано потребу в стійкому фінансуванні інституцій.

У Бергенському комюніке (2005 р.) акцентовано увагу на забезпеченні якості, впровадженні національних систем кваліфікації, у розробленні яких мають брати участь усі зацікавлені сторони: посадові особи, інституції сфери вищої освіти, викладачі, студенти, роботодавці, представники наукової спільноти. Заохочуються проекти, які дають змогу на конкретних прикладах показати доцільність проміжних кроків на шляху до повної інтеграції. Крім того, не втратили актуальності питання соціального виміру освіти, а саме: рівний доступ, створення умов для навчання, державна фінансова підтримка.

У Комюніке «Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world» (До Європейського простору вищої освіти: відповідаючи на виклики в глобалізованому світі) (2007 р., м. Лондон) [10] зазначено, що Європейський простір вищої освіти ґрунтований на «інституційній автономії, академічній свободі, рівних можливостях і демократичних принципах, які сприятимуть мобільності, підвищуватимуть можливості працевлаштування, а також привабливість і конкурентоспроможність країн Європи» [10, с. 1]. Наголошено на важливості впливу закладів вищої освіти на розвиток суспільств, що ґрунтуються на традиціях, які є ключовими для навчання, досліджень, творчості й передачі знань, а також для визначення та передачі цінностей, що є основоположними для суспільства. Цілі закладів вищої освіти включають підготовку студентів до життя як активних громадян демократичного суспільства, для побудови їхньої майбутньої кар'єри, а також забезпечення можливостей з метою особистісного розвитку; побудову й удосконалення ширшої та сучасної бази знань, стимулювання дослідницької діяльності й використання інновацій.

Щодо соціального виміру вищої освіти вона має відігравати важливу роль у сприянні соціальній єдності, зменшенні нерівності, підвищенні рівня знань, умінь і компетентностей у суспільстві.

На основі аналізу Лондонського комюніке (2007 р.) доходимо висновку, що Болонський процес розглядається в таких контекстах: політичному, соціальному, економічному та культурному, а саме: соціальний – передбачає вплив закладів вищої



освіти на розвиток суспільства; ціннісний і культурний – характеризує поєднання сумісності різних систем вищої освіти за збереження розмаїття традицій; політичний – передбачає наявність академічних свобод, інституційної автономії, рівних можливостей, підготовки студентів як активних громадян у демократичному суспільстві; економічний – стимулювання наукових досліджень та інновацій з метою підвищення конкурентоспроможності на глобальному ринку праці.

У документі визначено проблеми імміграції, визнання кваліфікацій, недостатність фінансових стимулів і негнучкість механізмів надання пенсій як перешкоди, а як методи їх подолання – розроблення ефективних механізмів адаптації, відповідальний підхід до реформування навчальних планів, поширення позитивної практики, що передбачає інтенсивне співробітництво закладів вищої освіти на локальному, регіональному та міжнародному рівнях.

Крім того, Лондонське комюніке відображає тенденцію переходу до «студентоцентризму» в навчанні й засвідчує принцип гуманізації освіти. У документі також сформульована відповідь на виклики глобального світу як необхідність забезпечення довіри до вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти, усвідомлення її ролі у створенні соціальної єдності, посилення відповідальності всіх суб'єктів у сфері вищої освіти.

У Комюніке «*The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*» (Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в новому десятилітті) (2009 р., м. Левен і Левенля-Нев) [11] поряд з оцінкою досягнень намічено плани і пріоритети на наступне десятиліття, серед яких заслуговують на увагу такі пріоритетні положення, як міжнародна відкритість, покращення збирання даних з динаміки та перспектив освіти, розроблення механізмів забезпечення прозорості освіти в різних країнах і закладах вищої освіти, фінансування, інноваційна активність, в основі якої – якісна освіта.

У цьому документі як ключовий пріоритет відмічено державне інвестування (public investment) у вищу освіту, що перебуває у сфері публічної відповідальності (public responsibility) і де всі інституції вищої освіти крізь розмаїття своїх місій відповідають на ширші потреби суспільства. Державне фінансування (public funding) визнано ключовим пріоритетом для гарантування рівного доступу та подальшого стабільного й гармонійного розвитку (sustainable development) автономних закладів вищої освіти.

У документі під назвою «*Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*» (Будапештсько-Віденська Декларація про створення Європейського простору вищої освіти) (2010 р., м. Будапешт, м. Відень) [12], крім досягнень Болонського процесу у зв'язку зі зростаючим попитом на вищу освіту, необхідністю досягти балансу між співпрацею й конкуренцією у сфері вищої освіти, визначено напрями діяльності на перспективу, серед яких, наприклад, забезпечення тісної співпраці із закладами вищої освіти, професорсько-викладацьким складом, студентами та іншими зацікавленими особами з метою збільшити рівень мобільності, поліпшити якість послуг. Відзначено прихильність до академічної свободи, автономності й відповідальності закладів вищої освіти.

У документі під назвою «*Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*» (Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти) (2012 р., м. Бухарест) [13] акцентовано увагу на найбільш актуальних цілях за умови економічної кризи: забезпечення якісної вищої освіти для всіх; розширення можливостей для працевлаштування відповідно до запитів країн Європи; підвищення студентської мобільності.

У цьому документі зазначено, що потужні системи вищої освіти забезпечують основу для суспільства знань. Вища освіта має знаходитись у центрі зусиль, спрямованих на подолання кризових явищ. Наголошено на необхідності забезпечити найвищий можливий рівень фінансування вищої освіти, підтримувати відповідальність держави за вищу освіту, відкритті діалогу щодо фінансування та врядування (governance) у сфері вищої освіти, важливості розвитку більш ефективних структур врядування (governance) й управління (management) в автономних і підзвітних закладах вищої освіти, що обирають академічну свободу.

Зазначене дає змогу зробити висновок, що вища освіта розглядається як інструмент для подолання труднощів за умови кризи, отже, роль у розвитку та підтримці суспільства знань, демократії, захисту прав людини й підтримці економічного зростання відводиться міжнародному співробітництву та взаємодії національних, регіональних і глобальних просторів вищої освіти.

У комюніке під назвою «*Yerevan Communiqué on the European Higher Education Area*» (Єреванське комюніке щодо Європейського простору вищої освіти) (2015 р., м. Єреван) [14] указано, що «Європейський простір вищої освіти базу-



ється на публічній відповідальності за вищу освіту, академічній свободі, інституційній автономії та прагненні до доброчесності» [14, с. 1]. У документі акцентовано увагу на підтримці, захисті студентів та академічної спільноти у праві на академічну свободу й гарантії їх представництва як повноправних партнерів в управлінні автономними закладами вищої освіти. Наголошено на підтримці зусиль закладів вищої освіти щодо поширення міжкультурного розуміння, критичного мислення, політичної й релігійної толерантності, гендерної рівності, демократичних і цивільних прав задля формування фундаменту інклюзивного суспільства.

Важливими є такі положення цього комюніке:

- критичний аналіз інструментів реформування;
- оновлене бачення Європейського простору вищої освіти: реалізація намічених цілей у країнах-учасницях, забезпечення взаємної довіри до систем вищої освіти; забезпечення прав викладачів і студентів на академічну свободу та їхню повноправну участь в управлінні закладами освіти; забезпечення системи освіти, що заснована на критичному мисленні, демократичних і громадянських цінностях; забезпечення чіткого опису результатів навчання й навчального навантаження;
- налагодження зв'язку освіти й ринку праці, розширення різних способів досягнення цієї мети;
- підтримка закладів освіти, що забезпечують взаємозв'язок між різними секторами освіти;
- забезпечення узгодженості структурних реформ із залученням академічних кіл, політиків і суспільства;
- активний обмін кращими практиками;
- розвиток соціального виміру вищої освіти.

У документі «*Paris communiqy*» (Паризьке комюніке) (2018 р., м. Париж) [15] наголошено на досягненнях Європейського простору вищої освіти та акцентовано на цінностях Європейського простору вищої освіти, таких як академічна свобода; доброчесність; інституційна автономія; участь студентів і працівників у врядуванні вищої освіти.

Соціальна відповідальність закладів вищої освіти передбачає сприяння розвитку згуртованого та інклюзивного суспільства через покращення міжкультурного розуміння, залучення громадськості, розвиток етичної свідомості, сприяння доступу до вищої освіти.

У Комюніке намічено напрями діяльності на перспективу, що передбачають інтен-

сифікацію міждисциплінарного і транскордонного співробітництва, а також розвиток інклюзивного та інноваційного підходу до навчання й викладання.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, аналіз ключових стратегічних документів Європейського простору вищої освіти дає змогу зробити висновок щодо значного прогресу країн у реформуванні національних систем вищої освіти; засвідчує такі тенденції, як інтеграція систем вищої освіти, диверсифікація закладів вищої освіти, масовість, комерціалізація вищої освіти. У зв'язку з цим актуалізується питання автономії університетів і механізмів її забезпечення та зміни на рівні управління вищої освіти через розширення участі студентів і працівників у врядуванні закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.
2. Прилипка С.М., Клімова Г.П. Якість вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Право та інновації*. 2014. № 1-2. С. 80–87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apirg_2014_1-2_12 (дата звернення: 17.12.2018).
3. Гриневич Л.М. Вітчизняна педагогічна теорія про розвиток освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 5–10.
4. Magna Charta Universitatum. URL: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/the-magna-charta-1/the-magna-charta> (дата звернення: 17.12.2018).
5. Sorbonne Joint Declaration: Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System, 25 May 1999. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf (дата звернення: 17.12.2018).
6. Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (дата звернення: 17.12.2018).
7. Towards the European Higher Education Area: Prague Communiqué, 19 May 2001. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf (дата звернення: 17.12.2018).
8. Realising the European Higher Education Area. Berlin Communiqué, 19 September 2003. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf (дата звернення: 17.12.2018).
9. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Bergen Communiqué, 19–20 May 2005. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf (дата звернення: 17.12.2018).



10. Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 18 May 2007. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf (дата звернення: 17.12.2018).

11. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 28–29 April 2009. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (дата звернення: 17.12.2018).

12. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area March 12, 2010. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vien-

[na/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf) (дата звернення: 17.12.2018).

13. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué, 26–27 April 2012. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (дата звернення: 17.12.2018).

14. Yerevan Communiqué, 14–15 May 2015. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (дата звернення: 17.12.2018).

15. Paris communiqué, Paris, May 25th 2018. URL: <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf> (дата звернення: 17.12.2018).



УДК 373.5.016:[821.161.2:7](075)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-17

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5 КЛАСУ

Гоголь Н.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

У статті розкрито теоретико-методичні аспекти реалізації компетентнісних засад шкільного літературного навчання в контексті положень Закону України «Про освіту» (2017), Концепції Нової української школи (2016), Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (2011, 2013). Визначено перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту шкільної літературної освіти. Розглянуто дидактико-методичний потенціал оновленої програми з української літератури (2016) і чинних підручників української літератури для 5 класу (2018) щодо втілення мистецького контексту як одного з чинників реалізації культурологічного підходу в сучасній шкільній літературній освіті.

Ключові слова: культурологічний підхід, українська література, читацька компетентність, ключові компетентності, обізнаність і самовираження у сфері культури, шкільний підручник, мистецький контекст.

В статье раскрыты теоретико-методические аспекты реализации компетентностных основ школьного литературного образования в контексте основных положений Закона Украины «Про образование» (2017), Концепции Новой украинской школы (2016), Государственного стандарта базового и полного среднего образования (2011, 2013). Обозначены перспективы и продуктивность использования культурологического подхода как концептуальной основы модернизации содержания школьного литературного образования. Рассмотрен дидактико-методический потенциал новой программы по украинской литературе (2016) и современных учебников по украинской литературе для 5 класса (2018) на предмет внедрения искусствоведческого контекста как одного из способов реализации культурологического подхода в современном школьном литературном образовании.

Ключевые слова: культурологический подход, украинская литература, читательская компетентность, ключевые компетентности, знание и самовыражение в сфере культуры, школьный учебник, искусствоведческий контекст.

Hohol N.V. THE WAYS OF REALIZATION OF CULTUROLOGICAL APPROACH BY MEANS OF UKRAINIAN LITERATURE SCHOOL TEXTBOOKS FOR THE 5 FORM PUPILS

The article deals with theoretical and methodical aspects of realization of the competency principles of school literary education in the context of Law of Ukraine “On Education” (2017), Concept of the New Ukrainian school (2016), State standard of the basic and complete secondary education (2011, 2013). The perspectives and productivity of using the culturological approach as a conceptual basis for the modernization of school literary education content is determined.

It is noted that the tasks set by the updated program on Ukrainian literature, provide for the need to ensure the formation of both literary and key competencies in schoolchildren. It is proved that the forming of pupils' key competence “Awareness and selfexpression in the field of culture” at Ukrainian literature lessons will affect the children's ability to understand works of art, to consider the works of art in the context of other types of arts, to develop their own artistic tastes, preferences, to identify yourself as a representative of a certain culture. The paper focuses on the importance of Ukrainian literature studying with the use of artistic dialogues, the rubric “Artistic context” in order to updating the content of the contemporary program and modern textbooks on Ukrainian literature for the basic school.

The didactic and methodical potential of the updated Ukrainian literature program (2016) and current textbooks on Ukrainian literature for the 5th form pupils (2018) according to the embodiment of the artistic context as one of the factors of the implementing the cultural approach in modern school literary education is considered.

Key words: culturological approach, Ukrainian literature, reader competence, key competences, awareness and selfexpression in the sphere of culture, school textbook, artistic context.



Постановка проблеми. Ідея культурологічного підходу до вивчення української літератури є однією з провідних у національній системі літературної освіти (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті; Концепція «Нова українська школа»; Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти; Концепція літературної освіти). Відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту й Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності протягом усього життя», Концепцією «Нова українська школа» визначено низку ключових компетентностей, серед яких чільне місце належить загальнокультурній грамотності [3]. Послідовно ідеї культурологічного підходу втілено в оновленій програмі з української літератури для основної школи засобами ключової компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури», що передбачає формування в дітей здатності розуміти твори мистецтва, розвивати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва.

Важливість означеної проблеми зумовлює необхідність системного підходу до реалізації культурологічного принципу навчання української літератури засобами шкільного підручника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реалізації культурологічного підходу є розвитком ідей культурологічного підходу психології (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв та ін.), концепції діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер, І. Берлянд, В. Литовський та ін.). Проблеми культурологічного підходу в освіті присвячені праці І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, А. Погодіної, Є. Фортунатової, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, О. Тюрдьо та ін. Ученими розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті такого підходу в умовах навчання за різними профілями.

У методиці навчання української літератури проблема культурологічного підходу до вивчення літератури розглядається в працях В. Братко (культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі), Н. Волошиної (естетичне виховання учнів засобами взаємодії мистецтв), В. Гладишева (культурологічний контекст аналізу художнього твору), С. Жили (міжмистецькі зв'язки), С. Молочко (формування компетентності «Обізнаність та самовираження у царині культури» в процесі вивчення української літератури), В. Пустохіної (формування культурологічної компетентності стар-

шокласників у процесі вивчення української літератури), Г. Токмань (діалогічне прочитання художніх творів із екзистенціальною філософією), В. Шуляра (культурологічні й літературознавчі складники сучасного уроку української літератури), Т. Яценко (осмислення педагогічних і методичних проблем вивчення української літератури в широкому культурологічному контексті) тощо. У своїй сукупності ці наукові розвідки цілісно викладають шляхи реалізації проблеми. Водночас подальшого ґрунтовного розгляду потребує актуальна проблема реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури засобами шкільного підручника.

Постановка мети. Мета статті – розкрити дидактико-методичний потенціал оновленої програми з української літератури (2016) і чинних підручників української літератури для 5 класу (2018) щодо втілення мистецького контексту як одного з чинників реалізації культурологічного підходу в сучасній шкільній літературній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Курс української літератури в основній школі структуровано за взаємопов'язаними тематично-проблемними блоками. До кожного з них відповідно до вікових особливостей учнів підібрані тексти, які за своїм змістом дають можливість максимально репрезентувати ту чи іншу тему. В оновленій програмі з української літератури враховано також і важливість тематично-стильової різноманітності пропонованих для розгляду творів, їх ідейно-ціннісні пластичності, які втілюють ключові компетентності.

Серед тематично-проблемних блоків в оновленій програмі з української літератури для основної школи важливе місце належить усній народній творчості. Наскрізно з п'ятого по дев'ятий клас учні ознайомлюються з родами та видами українського фольклору. На нашу думку, прилучення дітей і молоді до здобутків народної української культури сприятиме її відродженню, збереженню й подальшому розвитку, піднесенню нашого народу до вершин світової культури.

Вивчення фольклору на уроках української літератури в культурологічному контексті дає змогу вчителю-словеснику працювати творчо, широко застосовувати різні форми й методи роботи, використовувати на уроках твори мистецтва з їх потужною силою емоційного впливу на свідомість дітей, забезпечувати реалізацію культурологічної змістової лінії, визначеної в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2011, 2013).

Так, у 5 класі в розділі «Світ фантазії, мудрості» учні ознайомлюються з міфами



та легендами давніх українців і народними казками. Відповідно до чинної програми з української літератури, п'ятикласники під час вивчення художніх творів на уроках мають можливість ознайомитися з широкою палітрою різних видів мистецтва. Так, ознайомлення учнів із кіномистецтвом пов'язане з вивченням повісті-казки Г. Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» (художній фільм «Аліса в країні див», 2010), казки «Микита Кожум'яка» (мультфільм «Микита Кожум'яка», 2016), повісті З. Мензатюк «Таємниця козацької шаблі» (документальні фільми про козацьку звиягу і про козацьку шаблю із серії «Козацька звияга»; проект «Історія українських земель. Козаки. Серія 1») і повісті М. Вінграновського «Сіроманець» (художній фільм «Сіроманець», 1989) [6, с. 18–24].

Визначені програмою предметні та ключові компетентності спрямовані на формування в учнів умінь зіставляти специфіку розкриття теми в літературі й кіномистецтві, акцентують на актуалізації творчої діяльності дітей. Зокрема, пропонується створити власну драму на одну дію, тематичні презентації, карту по місцях подорожі головних героїв художнього твору, ілюстрації, буктрейлер. Емоційно-ціннісне ставлення пов'язане із зацікавленням учнів історичним минулим українського народу, формуванням у них національної свідомості, громадянської позиції, виховання патріотичних почуттів, шанобливого ставлення до заповітів наших предків, їх дотримання у власному житті, усвідомлення найкращих людських якостей (доброти, людяності) у житті, прагнення гармонії з природою [6, с. 21–25].

У мистецькому контексті чинної програми, відповідно до художніх творів, що текстуально вивчаються на уроці, запропоновано роботу над репродукціями картин, мистецькими творами художників-ілюстраторів, а саме: Т. Шевченко «Селянська родина», репродукції картин українських художників про дощ та осінь, ілюстрації Г. Якутовича до віршованого українського епосу періоду Київської Русі «Повість минулих літ». У музичному мистецтві учням запропоновано прослухати низку музичних творів, а саме: ораторію Лесі Дичко «І нарекоша ім'я Київ»; музичні твори українських композиторів (М. Лисенка, Я. Степового, Г. Хоткевича та інших) на слова Т. Шевченка й сучасні музичні інтерпретації; український романс Г. Майбороди «Гаї шумлять» на слова П. Тичини, сучасні музичні інтерпретації творів поета; цикл «Чотири пори року» А. Вівальді, «Пори року» П. Чайковського до поезій М. Рильського.

Предметні та ключові компетентності спрямовані на розвиток у дітей умінь аналізувати риси характерів руських (українських) князів, відшукувати описи живописних пам'яток доби Русі-України, зіставляти їх із літературним твором, порівнювати розкриття спільної теми в різних видах мистецтва, знаходити репродукції картин українських художників із зображенням різних пір року, ділитися власними враженнями й почуттями. Емоційно-ціннісне ставлення сприяє усвідомленню учнями душевної краси та сили наших предків, образному баченню світу як важливого чинника розвитку творчих здібностей учнів, виховання естетичної насолоди від сприйнятого твору мистецтва, естетичного смаку, відчуття краси образного слова, оптимістичного й життєтвердого погляду на світ [6, с. 20–23].

З мистецтвом скульптури діти ознайомлюються під час вивчення розділу «Історичне минуле нашого народу». Учні запропоновано розглянути фотозображення пам'ятного знака Василя Бородея «Засновникам Києва», пам'ятника Володимиру В. Демута-Малиновського. Аналіз мистецького твору формує в дітей умінь шукати описи живописних та архітектурних пам'яток доби Русі-України, зіставляти їх із літературним твором, дискутувати про зв'язок історичного минулого із сучасністю тощо. Пропоновані для ознайомлення мистецькі твори сприяють формуванню в дітей усвідомлення душевної краси й сили наших предків, їхньої незгасаючої любові до рідної землі як достойного прикладу для нащадків [6, с. 20].

Мистецький контекст, поданий у програмі з української літератури для основної школи, спрямований на поглиблення компетентнісної спрямованості навчання, а завдяки всебічному аналізу змістової, жанрової та естетичної специфіки наблизить учнів до розуміння літератури як вияву мистецтва, потужного чинника світосприймання й самоідентифікації [6, с. 7].

Одним із актуальних питань сучасної національної освіти у шкільному курсі української літератури є укладання якісного підручника, за яким навчатиметься й виховуватиметься молоде покоління. Історія розвитку навчальної книги з української літератури є важливою та пізнавальною сторінкою не тільки методики літератури, а й педагогіки, української науки й культури загалом.

Відповідно до оновленої програми, культурологічний підхід у процесі вивчення української літератури послідовно реалізовано в методичному апараті, ілюстративному матеріалі чинних підручників, тематич-



но-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду творів, які втілюють не лише предметні (літературні), а й ключові компетентності, а також впливають на формування емоційно-ціннісної сфери учнів. Навчальний матеріал структурований на основі наскрізних культурологічних тем, у яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини.

Мистецький контекст підручника «Українська література. 5 клас» (автор – О. Авраменко) різнопланово представлено архітектурою, живописом, графікою, музикою, скульптурою, театром і кіно, художньою літературою тощо. Аналізуючи мистецькі шедеври, учні вчаться зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтва, визначають роль і місце української літератури в загальноєвропейському та світовому контекстах.

Так, автором підручника у вступній частині розділу «Слово в житті людини. Образне слово – першоелемент літератури» уміщено статтю «Художня література як мистецтво слова». Поданий змістовий матеріал статті дає можливість учням за допомогою художніх образів дізнатися про мистецтво як творче відображення дійсності. Даючи відповідь на запитання, з чого ж починалося словесне мистецтво, автор акцентує на тому, що воно бере свій початок із фольклору та літописів, причому фольклор є ще давнішим, у ньому відтворено первинні уявлення про наш світ, мудрість попередніх поколінь, козацьку славу й красу людських почуттів [1, с. 5].

У рубриці «Відтворюємо прочитане» учням запропоновано встановити відповідність між видами мистецтва та засобами їх творення. Завдання, подані в рубриці «Творчо мислимо», формують у дітей уміння встановлювати відповідності між видом мистецтва й митцем стосовно поданої довідки.

Учні на основі запропонованих ілюстрацій ознайомлюються з різними видами мистецтва (архітектурою, живописом, музикою, скульптурою, театром і кіно, хореографією, художньою літературою), вчаться зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтв, визначають роль і місце української літератури в загальноєвропейському та світовому контекстах. Уважаємо, що ознайомлення учнів із різними видами мистецтва розвиватиме вміння порівнювати художню творчість з іншими видами діяльності людини, формуватиме в них уявлення про види мистецтв та засоби їх творення, сприятиме усвідомленню важливості літератури як мистецтва слова в житті людини [6, с. 15].

У розділі «Світ фантазії та мудрості» в змісті художньо-публіцистичного нарису розглянуто фольклор і літописи з погляду видів мистецтва. На проведення мистецьких паралелей орієнтують учнів завдання, в яких акцентується на творах живопису. Так, у розділі «Міфи та легенди» рубрики «Література в колі мистецтв» за підручником з української літератури (автор – Л. Коваленко) учням запропоновано порівняти зображення Берегині в різних видах мистецтва, визначивши спільне та відмінне, розглянути символ Дажбога на вишивці. Домашнім завданням запропоновано розглянути рушники вдома та дізнатися про зображені на них символи.

У чинних підручниках української літератури [1; 2] увагу учнів акцентовано на ілюстраціях і фотознімках скульптурного зображення язичницьких богів. Такі завдання сприяють формуванню в дітей шанобливого ставлення до світоглядних уявлень наших предків, спонукають їх дізнаватися про родинні традиції. Пропоновані завдання й запитання допомагають формувати в учнів ключові компетентності, а саме уміння узагальнювати отриману інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами. На основі емоційно-ціннісного ставлення в дітей виховується пошана до давніх вірувань наших пращурів.

Реалізації культурологічного підходу на уроці української літератури під час вивчення фольклору також сприяє використання творів мистецтва, що пов'язані з національними мотивами й мають особливу цінність у виховному впливі на дитину. Графічні ілюстрації, кіномистецтво (анімація) до народних казок допомагають збагатити художній досвід п'ятикласників і поглибити їхні знання про національну культуру та народні звичаї.

Так, під час опрацювання розділів «Народні перекази» й «Народні казки» учні ознайомлюються з народною картиною «Козак Мамай», ілюстраціями О. Сапожкової, К. Штанко, М. Бекала. Цікавою, на нашу думку, є рубрика «Твої літературні проекти», у якій діти ознайомлюються із сучасним кіномистецтвом, зокрема фільмом Джеймса Кемерона «Аватар» і/або анімаційним фільмом «Аватар. Останній захисник» [2].

Водночас мистецький контекст чинних підручників фахово доповнено низкою ілюстрацій до художніх творів. Так, у підручнику «Українська література. 5 клас» [1] у мистецькому контексті використано ілюстрації до художніх творів українських письменників (роботи А. Базилевича, Г. Якутовича). Проте більшість із них уміщена автором



на сторінки підручника без посилання на художника-ілюстратора (до творів І. Франка «Фарбований Лис», В. Короліва-Старого «Хуха-муховинка», В. Симоненка «Цар Плаксій та Лоскотон», Г. Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії», Олександра Олеса «Микита Кожум'яка», З. Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», Є. Гуцала «Лось» тощо). Варто відзначити, що пропонувані в підручнику запитання й завдання до ілюстрацій художніх творів актуалізують увагу учнів на зіставленні зовнішності героїв, рис їхніх характерів, вчинків у мистецьких творах, визначення кращого малюнка з поданих, спонукають до власної творчості (намалювати ілюстрації, створити мультимедійну презентацію, підготувати інсценізацію, віртуальну екскурсію тощо). На власну творчість дітей орієнтовані такі запитання, як, наприклад: що б ви змінили в ілюстраціях? Який фрагмент ви б іще проілюстрували? Якби вам довелося озвучити фільм до художнього твору, яким би був музичний супровід (гучність, темп, настрої музики, музичні інструменти)? тощо. Проте не до всіх поданих ілюстрацій автором підручника запропоновано запитання й завдання для роботи з дітьми на уроці.

У рубриці «До речі...» О. Авраменком розміщено цікаву пізнавальну інформацію для дітей про народну міфологію, значення народної казки в культурній спадщині українців, згадки казок у давніх літописах, сучасні екранізації художніх фільмів за творами українських письменників, мультиплікаційних фільмів за мотивами казок, перегляд документальних кінострічок, нарису про історію державотворення, містобудування тощо. Інформативні довідки влучно доповнюють сучасні світлини та ілюстрації, але не завжди автором підручника пропонуються відповідні завдання чи запитання до поданого ілюстративного матеріалу.

Окремі завдання в підручнику спрямовані на формування в дітей літературної та інформаційно-цифрової компетентності, що пов'язано з роботою п'ятикласників у мережі Інтернет з метою знаходження потрібної інформації, створення власного медіапродукту. Наведемо декілька прикладів із підручника: «Знайдіть у мережі Інтернет зображення Києва у X–XI ст. та роздрукуйте їх або створіть мультимедійну презентацію» [1, с. 136]; «Знайдіть у мережі Інтернет чи/і енциклопедії інформації про виникнення театру» [1, с. 143]; «Підготуйте презентацію про Національний історико-меморіальний заповідник «Поле Берестецької битви» («Козацькі могили»)» [1, с. 169]; «Створіть буктрейлер до повісті З. Мензатюк «Таємниця козацької шаблі»

[1, с. 178] тощо. Пропоновані завдання сприяють розвитку вмінь у дітей працювати з різними видами інформації, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, зіставляти різноманітні факти й відомості тощо).

На сторінках підручника п'ятикласники можуть ознайомитись із мистецтвом архітектури та скульптури, переданого засобами сучасного фото: пам'ятник варенику в м. Черкасах, пам'ятник галушці в м. Полтаві, Києво-Печерська лавра, Софійський собор у м. Києві, Дубенський замок, Тараканівський форт, Олеський замок, Хотинська фортеця, «Нестор літописець» (скульптор М. Антокольський), пам'ятний знак на честь засновників Києва (скульптор В. Бородай), пам'ятник Ярославу Мудрому (скульптор І. Кавалерідзе). Пропоновані для розгляду на уроці світлини майстерно ілюструють життєписи українських митців, епізоди з художніх творів, проте автор О. Авраменко не завжди акцентує увагу дітей на відповідних світлинах у запитаннях і завданнях підручника. Схожа ситуація спостерігається також у роботі над репродукціями картин українських художників (В. Крижанівський «Стрибог», «Перун», Ф. Красицький «Селянська дівчина біля тину», В. Кричевський «Рідна земля», Г. Чернявський «Над річкою Снов», С. Шишко «Осінь»).

Аналіз репродукцій картин українських художників (К. Крижицький «Вечір», Т. Шевченко «Селянська родина») на уроці супроводжується відповідними запитаннями й завданнями, спрямованими переважно на зіставлення репродукції картини та рядків із поезії, окремі завдання апелюють до власної творчості п'ятикласників. Наприклад, під час ознайомлення учнів із поезіями Т. Шевченка автор підручника О. Авраменко пропонує в мережі Інтернет знайти картини й фотографії українських хат, які найкраще ілюструють вірш «Садок вишневий коло хати...», і підготувати мультимедійну презентацію [1, с. 198].

Мистецький контекст підручника «Українська література. 5 клас» (автор – Л. Коваленко) представлено рубрикою «Література в колі мистецтв». Поданий інформаційний матеріал, запитання й завдання рубрики спонукають дітей до перегляду мультиплікаційних фільмів за мотивами казок українських письменників, до аналізу мистецьких робіт українських художників-ілюстраторів (А. Базилевич, М. Михайлошина, В. Дев'ятов, А. Фролов, Л. Шевченко), майстрів графіки (О. Данченко), репродукцій картин знаних художників (Лео Хао «Іду на ви», художні полотна Л. Афремова).



Ілюстрації художників (Г. Якутовича, Г. Акулова, П. Андрусєва, І. Ізмурдова), рисунок Т. Шевченка «Хата батьків Т. Шевченка в Кирилівці», репродукція картин І. Айвазовського «Море з рожевою хмарою», О. Кормухіної «Я бачу дощ», низка художніх фото майстерно прикрашають сторінки підручника відповідно до художніх творів, пропонує для текстуального вивчення на уроці, проте запитань і завдань щодо роботи над поданим ілюстративним матеріалом автором підручника не запропоновано.

Завдання рубрик «Ти – творча особистість» і «Твої літературні проекти» спрямовані на розвиток власної творчості дітей, а саме: намалювати ілюстрації, написати власну казку, її продовження, лімерик, «попрацювати» режисером казки, проілюструвати епізоди до казок, які найбільше сподобались, за джерелами Інтернет підготувати повідомлення, презентації на визначені теми, написати власні вірші, драматичні твори, створити фотоальбом ілюстрацій до творів поетів, намалювати ілюстрації до поетичних творів тощо.

Вдало розмішені на сторінках підручника світлини скульптур (героїв відомих літературних казок, пам'ятник Л. Глібову в Седневі, «Нестор Літописець» (скульптор М. Антокольський), пам'ятник засновнику Києва, пам'ятник князю Святославу в Запоріжжі, фреска Софії Київської «Доньки Ярослава Мудрого»), світлина сцени з вистави «Король Дроздобород» Київського Академічного театру. Однак знову ж таки зауважимо, що автором у методичному апараті підручника не передбачено запитань і завдань до поданого ілюстративного матеріалу.

Отже, пропонує в чинних підручниках завдання акцентують увагу дітей на міжмистецьких порівняннях, формують уміння співвідносити фольклор і літературу з іншими видами мистецтва.

Висновки з проведеного дослідження. Ефективне вивчення української літератури в основній школі забезпечує дидактико-методичний потенціал рекомендаційної

рубрики «Мистецький контекст» чинних підручників української літератури для 5 класу. Реалізація культурологічного підходу на уроках української літератури дає можливість учителю-словеснику працювати творчо, широко застосовувати методи, прийоми й форми роботи з урахуванням змісту навчального матеріалу, рівня читацької компетентності школярів, використовувати твори мистецтва з їх потужною силою емоційного впливу, що сприятиме розвитку загальнокультурної компетентності сучасних учнів.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в аналізі шкільних підручників української літератури для основної (6–9 класи) на предмет використання рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу у шкільній літературній освіті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраменко О.М. Українська література. 5 кл. : підручник для закладів загальної середньої освіти. 2-ге вид., допрацьоване відповідно до чинної навчальної програми. Київ : Грамота, 2018. 256 с.
2. Коваленко Л.Т. Українська література. 5 кл. : підручник для закладів загальної середньої освіти. 2-ге вид., доопр. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 256 с.
3. Концепція «Нова українська школа», затв. Рішенням колегії МОН України від 27.10.2016. URL: <http://ru.osvita.ua> (дата звернення: 08.12.2018).
4. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н.Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
5. Про освіту : Закон України від 05.06.2017 № 2145-19. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 08.12.2018).
6. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / укладачі Р.В. Мовчан, К.В. Таранік-Ткачук, М.П. Бондар, О.М. Івасюк та ін. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.htm> (дата звернення: 08.12.2018).
7. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.



УДК 378.147.016:811.111

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-18

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Гречок Л.М.,

старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Чернігівський національний технологічний університет

Лашук Н.М.,

викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Чернігівський національний технологічний університет

У статті підкреслюється значення використання інформаційно-комунікаційних технологій у практиці викладання іноземних мов для ефективного досягнення іншомовної мовленнєвої компетенції через різні види діяльності. Здійснено спробу довести важливість та необхідність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерні навчальні системи, нові освітні технології, інтернет-ресурси, мовна компетенція.*

В статье подчеркивается значение использования информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания иностранных языков для эффективного достижения иноязычной речевой компетенции через различные виды деятельности. Предпринята попытка доказать важность и необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, компьютерные обучающие системы, новые образовательные технологии, интернет-ресурсы, языковая компетенция.*

Grechok L.M., Lashuk N.M. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PRACTICE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE

The article emphasizes the importance of using information and communication technologies in the practice of foreign languages teaching for the effective achievement of foreign language competence through various activities. An attempt has been made to prove the importance and necessity of ICT implementation in the educational process.

The authors emphasize the importance of using information and communication technologies in the practice of teaching foreign languages.

The article introduces the pedagogical goal of using information technologies, developing skills for working with information and developing communicative abilities.

In the article an important role is given to use carefully selected educational and additional materials. During which students learn grammatical structure of language, reading and listening skills, develop communicative skills and increase vocabulary.

The article offers a review of well-known resources as well as ways of using blogs for learning a foreign language. It is noted that Internet resources allow us to organize the complex development of foreign language competence through various activities, including design and research, and to improve the formation of skills and acquire knowledge and solve problems independently. Educational Internet resources have great educational potential and ensure the development of not only academic skills, but also the improvement of the communicative culture of students in general, thus they provide a new level of education quality. Continuous live communication in a foreign language, interesting authentic video and audio materials, innovative methods and forms of training – all this is the key to successful mastery of the linguistic competence of our students.

The authors mention the role of presentations created in the PowerPoint program in the learning process. They emphasize that they are easy to be produced and allow students to create original educational materials that capture, motivate and target students to successful results.

New trends and strategies for ICT integration into day-to-day teaching practice are a prerequisite for the modernization of the education system. Today ICT is a driving force and coordinator of the growing globalization in the educational environment.

Modern technologies allow us to change the educational process, completely immerse a student in the information and educational environment, to improve the quality of education, motivate the processes of perception of information and to obtain knowledge.

Key words: *information and communication technologies, computer training systems, new educational technologies, Internet resources, language competence.*



Постановка проблеми. Нові світові тенденції та стратегії інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у повсякденну навчальну практику – необхідна умова модернізації системи освіти в Україні. Сьогодні ІКТ – це рушійна сила і координатор глобального освітнього середовища, що зростає. Освітня розуміють, що поєднання цифрових технологій і ресурсів Інтернету дає більше можливостей для поліпшення якості навчання і викладання в освітніх закладах, ніж всі попередні навчальні технології. Цифрові навчальні матеріали відрізняються від традиційних своєю можливістю управляти саме ними. ІКТ є координатором, як Інтернет – унікальним засобом для широкого та доступного збагачення навчального матеріалу. Сьогодні важко знайти таку сферу виробництва, в якій би не застосовувалися інформаційні технології. За допомогою інформаційних технологій здійснюється успішна діяльність багатьох компаній, які виробляють ту чи іншу продукцію. Сьогодні ІКТ масово застосовуються в освіті. Вони допомагають формувати незалежну інформаційну особистість, навчають обирати правильне рішення й ефективно використовувати інформаційні ресурси. Інформаційні технології в освіті готують людей, які легко, оперативно й ефективно обробляють дані і застосовують комп'ютерні можливості на практиці.

Освітні системи в суспільстві, а отже, і сама освіта не зможуть відокремитися від інших соціальних інститутів, національних та міжнародних взаємовідносин, широко відомих у глобальному розумінні. Освіта у двадцятому першому столітті є центром появи нових ідей та змін. Інформаційні технології (далі – ІТ) в освіті сьогодні – це необхідна умова переходу суспільства до інформаційної цивілізації. Сучасні технології та телекомунікації дозволяють змінити характер організації навчально-виховного процесу, цілком занурити студента в інформаційно-освітнє середовище, підвищити якість освіти, мотивувати процеси сприйняття інформації й отримання знань. Нові інформаційні технології створюють середовище комп'ютерної та телекомунікаційної підтримки організації й управління в різних сферах діяльності, в освіті також.

Що стосується використання інформаційних технологій в освіті, то головною метою є надання якомога більше навчального матеріалу для формування дослідницьких умінь та обрання оптимальних рішень в професійній діяльності майбутніх фахівців. Тому головна мета нашого дослідження полягає в пошуках таких засобів для

навчального середовища, за допомогою яких прискорилося би формування умінь працювати з інформацією, поліпшився би розвиток комунікативних здібностей та, безумовно, поглиблювалась би підготовка особистості «інформаційного суспільства».

Сьогодні дуже важливо сфокусуватися на самому змісті навчання. Адже, на нашу думку, головна задача сучасного викладача – докласти всіх зусиль для надання студентам можливості оволодіння інформаційною культурою – одним зі складників загальної культури, яка розуміється як вищий прояв освіченості. Розвиток інформаційних та освітніх технологій дозволить працювати над одним проектом, вести спільні дослідження і швидко обмінюватися результатами людям, які перебувають на далекій відстані один від одного. Дослідження в галузі використання інформаційних та освітніх технологій у професійній освіті тривають досить давно. За цей час у навчальних закладах Сполучених Штатів Америки, Франції, Японії й інших країн розроблено безліч комп'ютерних систем навчального призначення. За кордоном розроблення комп'ютерного продукту навчального призначення (методичних і програмно-інформаційних засобів) вважають актуальним, у цьому процесі передбачається спільна робота висококваліфікованих фахівців: психологів, викладачів, комп'ютерних дизайнерів, програмістів. Великі закордонні фірми фінансують проекти створення комп'ютерних навчальних систем в освітніх закладах і ведуть власні розроблення в цій сфері [1].

Важливість і необхідність впровадження ІКТ у процес навчання зазначено міжнародними експертами у «Всесвітній доповіді з комунікації та інформації 1999–2000 рр.», підготовленій ЮНЕСКО і виданій наприкінці минулого тисячоліття агентством «Бізнес-Прес» [2]. У передмові до доповіді генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майор пише, що нові технології повинні сприяти «створенню кращого світу, в якому кожна людина буде отримувати користь від здобутків освіти, науки, культури і зв'язку». ІКТ впливають на всі названі сфери, але, мабуть, найбільш сильно та позитивно – на освіту, оскільки «відкривають можливості абсолютно нових методів викладання і навчання». Більш докладно про актуальність і потреби впровадження ІКТ в освіту йдеться в р. 2 цієї ж доповіді – «Нові напрями в освіті», написаному Крейгом Блертоном, ад'юнкт-професором Університету Гонконгу, і в р. VII «Інформаційні служби, бібліотеки, архіви», автор якого – професор Королівського коледжу бібліотечної справи в Копенгагені Оле Гарбо. Як зазна-



чають фахівці ЮНЕСКО, справжня сутність світової освітньої кризи полягає в безпорадності та неефективності сучасної освіти щодо глобальних проблем людства, тобто в інформаційному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інформатизації освітнього процесу на різних етапах його розвитку вивчали багато фахівців із психології, філософії та педагогіки: Б. Гершунский, А. Тихомиров, І. Роберт, А. Ракитов та ін.

Чи може комп'ютер сприяти розвитку творчого мислення? «Безумовно, так! – констатує професор О. Тихомиров. – Але розвиток особистості – процес дуже складний, тому застосування такого потужного <...> зовнішнього органу пам'яті і мислення має бути під постійним контролем під час організації навчання» [3]. Дидактичні завдання, які вирішуються за допомогою ІКТ, такі: 1) удосконалення організації викладання, підвищення індивідуалізації навчання; 2) підвищення продуктивності самопідготовки студентів; 3) індивідуалізація роботи самого викладача; 4) посилення мотивації до навчання; 5) активізація процесу навчання, можливість залучення студентів до дослідницької діяльності; 6) забезпечення гнучкості в процесі навчання.

Однією з основних цілей занять з іноземної мови є формування комунікативної компетенції, тобто здатності і готовності здійснювати іншомовне міжособове та міжкультурне спілкування. Як вважають сучасні вчені (Є. Полат), щоби сформувати комунікативну компетенцію, недостатньо наситити урок комунікативними вправами, важливо надати студентам можливість мислити, вирішувати будь-які проблеми, міркувати над можливими шляхами вирішення цих проблем, щоби вони акцентували увагу на змісті свого висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виконувала свою пряму функцію – формулювання думок.

Основна ідея такого підходу до навчання іноземної мови полягає в тому, щоби перенести акцент з виконання різного виду вправ на активну розумову діяльність студентів, що для оформлення потребує володіння певними мовними засобами. Комунікативний підхід здатний підготувати студента до спонтанного спілкування іноземною мовою.

Постановка мети. У своїй дослідно-пошуковій роботі ми виходили з того, що використання розмаїтості варіантів поєднання інформаційних технологій як засобу вирішення комунікативних завдань можна домогтися оптимізації навчального процесу, результатом якого буде оволодіння студентами навичками мовлення, активізації і стимулювання їх пізнавальної діяльності та підвищення рівня успішності.

Виклад основного матеріалу дослідження. ІКТ розширюють межі освітнього процесу, його практичну спрямованість, сприяють інтенсифікації самостійної роботи студентів і пізнавальній активності. У межах ІКТ виділяються 2 види технологій, а саме:

– технологія використання комп'ютерних програм, яка дозволяє ефективно доповнити процес навчання мови на всіх рівнях. Мультимедійні програми призначені як для аудиторної, так і для самостійної роботи студентів, спрямовані на розвиток граматичних і лексичних навичок;

– інтернет-технології – надають широкі можливості для пошуку інформації, розроблення міжнародних наукових проектів, ведення наукових досліджень. Зверніть увагу на нові мобільні додатки, які здатні зробити процес навчання більш цікавим і по-справжньому захоплюючим. Деякі з них допоможуть в запам'ятовуванні слів і фраз, інші дозволять здолати найскладніші правила, а треті змінять традиційне ставлення до аудіювання. Головне – підібрати для навчання такі програми, які сприймаються найпростіше студентами і викликають тільки позитивні емоції. На заняттях потрібно використовувати ретельно підбрану навчальну літературу, а також широкий діапазон додаткових матеріалів інформативно-пізнавального характеру, завдяки яким студенти вивчають граматичну будову мови, освоюють навички читання і сприйняття мови на слух, розвивають мовлення і збільшують словниковий запас, а також покращують швидкість і правильність письма. Постійне живе спілкування іноземною мовою, цікаві автентичні відео- й аудіоматеріали, інноваційні методи та форми навчання – все це запорука успішного оволодіння мовною компетенцією наших студентів.

Сьогодні з'являється багато комплексних навчальних ресурсів в Інтернеті, наприклад, *LinguaLeo* або *Busuu*. Також постійно з'являються сайти для вивчення лексики, наприклад, *WordSteps* або *Vocabulary.com*, граматики – *English Grammar Secrets*, *English Grammar* тощ. Інтерактивна форма набагато більше приваблює студентів, ніж заняття за підручниками і словниками. Перевага багатьох ресурсів полягає ще і в тому, що вони дозволяють отримувати бали і відстежувати прогрес.

Пропонуємо огляд найбільш відомих, на нашу думку, ресурсів для вивчення англійської мови. Але вибір за вами.

Grammar.net

Багато сайтів для вивчення англійської мови, як і підручники із граматики, складаються з нудних сухих текстів, від яких зазвичай хочеться спати. *Grammar.net* не



такий: тут багато картинок, інфографіки. Також є уроки англійської мови для різних рівнів досвіду (навіть домашні завдання передбачені), можна вивчати нові слова й ідіоми за допомогою простих і барвистих зображень.

Busuu

Кращі сайти для вивчення англійської мови – це ті, які передбачають живе спілкування. У соціальній мережі Busuu зареєстровано приблизно 50 мільйонів користувачів з усього світу. Ви зможете вивчати новий матеріал і граматику, надсилати практичні вправи на перевірку носіям мови, а також контролювати свої знання за допомогою тестів та ігор зі словами.

Learn English від British Council

Сайти для вивчення англійської настільки поширені, що такий є навіть у Британській Раді. Тут величезна кількість текстових матеріалів, вправ, відеороликів, аудіофайлів, ігор, професійних подкастів і навіть спеціальний розділ для самопідготовки до мовного іспиту IELTS. Футбольних фанатів порадує розділ Premier Skills, де вони зможуть подивитися інтерв'ю з футболістами Прем'єр-ліги, почитати статті про футбольні клуби і звіти з минулих ігор.

BBC Learning English

Не так вже й часто можна побачити сайти для вивчення англійської мови, які водночас виконують декілька завдань. Ресурс британської корпорації BBC цінний насамперед тим, що, крім освітньої, виконує також пізнавальну та розважальну функції. Тут є аудіо- та відеоуроки, тести, анімаційні ролики і просто барвисті матеріали, на зразок «Чому в Сінгапурі заборонена жувальна гумка».

Situational English

Сайт пропонує вивчати англійську через ситуації. На сайті зібрано приблизно 150 статей, в яких, залежно від контексту, пропонуються готові вислови і реакції.

Learn American English online

Весь матеріал розподілений за рівнями і виділений певним кольором для зручності. А вчитель Пол пояснює граматику у відеоформаті.

My spelling

Корисний сайт для тих, хто хоче поліпшити правопис англійською. Користувачеві пропонується прослухати слово, потім написати його.

English Grammar Test

Ця програма призначена для тих, хто вивчає рівень intermediate (середній) і upper-intermediate (вище середнього). Як впливає з назви, додаток містить тести із граматики. Є два рівні, кожен містить тридцять тестів. Кожен тест складається із

20 вправ. Це означає, що разом додаток містить 1 200 вправ для практики англійської мови.

Щодня з'являються нові додатки для мобільних пристроїв, зокрема для вивчення англійської мови. Постійно мати під рукою інтерактивний підручник або захоплюючу навчальну гру справді вигідно: у будь-який вільний момент ви можете запустити додаток і ще раз відпрацювати нову лексику, прослухати запис, прочитати правила або тексти. Компактні мобільні пристрої дозволяють сучасним людям навчатися вдома і в офісі, у транспорті і під час прогулянки. Звертайте увагу на офіційні додатки з високим рейтингом: зазвичай вони більш опрацьовані як з позиції матеріалу, так і щодо функціонала. Спосіб комунікації через соціальні мережі з'явився не так давно, але зробив справжню революцію. Сьогодні майже в кожній людині є акаунт хоча б в одній соціальній мережі, що дозволяє нам шукати друзів і співрозмовників з усього світу. Потренувати свою англійську мову можна через чати й особисті повідомлення у Facebook, але ще ефективнішим буде спілкування в мовних соціальних мережах, наприклад, у Livemocha, My Language Exchange. Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час занять з англійської мови підвищує мотивацію і пізнавальну активність студентів, розширює їхній кругозір і дозволяє застосувати особистісно орієнтовану технологію інтерактивного навчання іноземної мови. ІКТ є засобом презентації матеріалу, контролю та самоконтролю студентів. Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують високу якість презентації матеріалу і використовують різні комунікативні канали (текстовий, звуковий, графічний, сенсорний тощо). Нові технології дозволяють індивідуалізувати навчання за темпом і глибиною проходження курсу. Такий диференційований підхід дає великий позитивний результат, оскільки створює умови для успішної діяльності кожного студента, викликає в них позитивні емоції, а отже, впливає на їхню навчальну мотивацію. Вищезгадані цифрові освітні ресурси мають великий навчальний потенціал і забезпечують не тільки розвиток академічних навичок, але й підвищення комунікативної культури студентів загалом, забезпечують тим самим новий рівень якості освіти. Особливо широко можна застосовувати презентації, створені в програмі PowerPoint. Вони прості щодо побудови та дозволяють створювати оригінальні навчальні матеріали, які захоплюють, мотивують і націлюють студентів на успішні результати. Крім того, презентації, створе-



ні самими студентами, є наочною опорою для формування і розвитку навичок усного мовлення. Комп'ютерні презентації дозволяють ефективно адаптувати навчальний матеріал для навчального середовища. Посилюється зацікавленість студентів, що приводить до більш інтенсивної участі в процесі навчання самого студента, сприяє підвищенню ефективності сприймання та запам'ятовування навчального матеріалу. Якщо матеріал уроку містить велику кількість ілюстративного матеріалу, застосування комп'ютерної презентації дозволить значно підвищити ефективність самого заняття. Комп'ютер не використовується постійно протягом всього уроку, а лише служить засобом для пошуку необхідної інформації, а також стимулом для формування мовних висловлювань.

Ще раз хотілося б звернути вашу увагу на те, що ресурси мережі Інтернет мають величезний освітній потенціал. Вони дозволяють організувати комплексний розвиток іншомовної мовленнєвої компетенції через різні види діяльності, зокрема проектну і дослідницьку, сприяють формуванню умінь самостійно здобувати знання і вирішувати проблеми, незважаючи на рівень володіння мовою. Використовувати блоги для освоєння іноземної мови можна двома способами. З одного боку, студенти можуть читати записи авторитетних авторів, які розповідають про англійську мову і способи її вивчення. З іншого боку, студенти самі можуть вести блог англійською мовою. Це можуть бути колективні блоги, в яких кожен може практикуватися в написанні текстів і навичках письма. Викладач може задавати своїм студентам опублікувати запис у блозі, адже це більше мотивує, ніж написання есе на папері. Однак сама наявність доступу до інтернет-ресурсів не означає швидкої й якісної освіти, мовної також. Тому завдання викладача – навчити критично оцінювати достовірність інформації, отриманої в мережі Інтернет. Крім того, робота із цими сайтами дозволяє використовувати активні форми організації занять, ділову гру та проектні роботи, сприяє вдосконаленню мовних і комунікативних навичок.

Організація навчально-виховного процесу на основі новітніх освітніх технологій з урахуванням індивідуальних особливостей та особистих інтересів студентів дозволяє досягати високих результатів у навчальній діяльності. Специфіка дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням»

визначає необхідність більш широко використовувати нові освітні технології, поруч із традиційними методами, спрямованими на формування базових навичок практичної діяльності з використанням здебільшого фронтальних форм роботи.

Висновки із проведеного дослідження. Саме нові, альтернативні освітні технології і є результатом просування нових ІКТ у навчальне середовище. Аналіз альтернативних моделей здобуття освіти в цифрову епоху показує, як змінюються форми та зміст навчання, які нові ресурси для цього необхідні. Усе це визначає нові компетенції викладачів, методи соціалізації в навчальному середовищі, нову організацію навчання з використанням сучасних засобів у навчальному процесі, нові підходи до формування навчальних програм і методів оцінювання на основі використання ІКТ. Важливо враховувати і те, що студенти змінюються і дуже швидко, а освітні практики – ні.

Особливо хочемо підкреслити і те, що в разі застосування ІКТ у галузі освіти велика увага надмірно акцентована на придбанні обладнання та програмного забезпечення, підтримки базових технологій навчання. Співпраця в галузі застосування ІКТ в освіті має бути націлена на реалізацію концепції «нової педагогіки» – педагогіки глобального інклюзивного суспільства знань. Тому проблема, яку ми розглядали, є, на нашу думку, актуальною і потребує дослідницьких пошуків у майбутньому, насамперед для підвищення якості, успішності та формування незалежної інформаційної особистості в сучасному глобальному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Громов Г. Нариси інформаційної технології. Москва, 1993.
2. Всесвітня доповідь ЮНЕСКО з комунікації та інформації, 1999–2000 рр. Москва, 2000. 168 с.
3. Тихонов О. Основні психолого-педагогічні проблеми комп'ютерної освіти. *Питання психології*. 1986. № 5. С. 86.
4. Минькова Е. Сущность, функции и потенциал использования инфокоммуникационных технологий в гуманитарном образовании. URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3373 (дата звернення: 03.12.2018).
5. Семенова Н., Вакулюк В. О некотором опыте применения мультимедиа технологий в учебном процессе. *Высшее образование в России*. 2004. № 2. С. 101–105.
6. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования. Москва, 1985.



УДК 37.016:808.1
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-19

АКТИВІЗАЦІЯ ЧИТАЦЬКОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Грицак Н.Р., к. філол. н., доцент,
докторант кафедри методики викладання світової літератури
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті досліджено питання активізації читацького інтересу майбутніх учителів закордонної літератури. Показано, що під час організації читацької діяльності студентів-філологів вагомим значення набуває докомунікативний етап. Запропоновано ефективні прийоми, види та форми навчальної діяльності, що сприяють покращенню сприйняття, аналізу й інтерпретації інонаціонального художнього твору.

Ключові слова: читацька діяльність, докомунікативний етап, художній твір, навчальна діяльність, читацька культура студента-словесника.

В статье изучен вопрос активизации читательского интереса будущих учителей зарубежной литературы. Продемонстрировано, что во время организации читательской деятельности студентов-филологов особое значение отводится докоммуникативному этапу. Предложены эффективные приемы, виды и формы учебной деятельности, способствующие улучшению восприятия, анализа и интерпретации инонационального художественного произведения.

Ключевые слова: читательская деятельность, докоммуникативный этап, художественное произведение, учебная деятельность, читательская культура студента-словесника.

Hrytsak N.R. INTENSIFICATION OF STUDENT-PHILOLOGIST'S READER INTEREST

The article deals with the problem of intensification of reader's interest of would-be teachers of the world literature. It has been observed the peculiarities of methodical approaches, concepts and theories for studying the problem of formation of active readership, and the various methods of development of readers' skills, creation of interest in reading have been analyzed too. Intensive technological development, multicultural Internet space, digital technologies have been determined as the main factors of reading formula changing. We draw our attention to the problem of psychophysiological characteristic changing of modern youth who are in an intensive digital space. The concept of "reader culture of a student-philologist" has been emphasized. Basic, intermediate and advance levels of formation reader's culture of the would-be teacher of world literature have been highlighted. It has been found out that the components of the reader's culture of the would-be teacher-philologist are conceptual, emotional-value and pragmatic background which are interrelated and mutually interconnected. Pre-communicative stage is defined as significance in organization of student-philologist's reader activity of. It has been demonstrated that methodically organized work on the pre-communicative stage of readership activates readers' interest and attention to foreign literature. The process of intensification of reader's interest of student-philologist involves purposive and systematic work. Proposed effective methods, types and forms of educational activity which promote the improvement of perception, analysis and interpretation of the foreign fiction have been defined. Among the effective methodical methods at this stage we have highlighted the following: the definition of the national-cultural environment; revealing the specifics of the national-historical context of the creation of fiction; disclosure of the context of creativity of the author; writing a commentary on an artistic work; analysis of the elements of the artistic work.

Key words: reader's activity, pre-communicative stage, fiction, educational process, reader culture of student-philologist.

Постановка проблеми. Серед студентів-словесників, на жаль, є такі, які процес читання художньої книги сприймають лише як обов'язковий компонент філологічної освіти. Їхню читацьку діяльність можна описати формулою «читаю = знаю – маю оцінку = отримую диплом». Студенти такої категорії не виробляють стратегії власного читання, не мріють прочитати ще один шедевр світової літератури, не відвідують книжкових ярмарок, не купують книжкових новинок, не виявляють активності в обговоренні художнього твору тощо. З метою формування цікавості до читання художньої книги в цих студентів доцільно розробити ефективні прийоми, види та форми

навчальної діяльності, які б сприяли активізації читацького інтересу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що належні передумови вивчення організації читацької діяльності, формування читацьких інтересів, розвитку читацької компетенції закладені в працях відомих методистів ХХ ст., зокрема: Т. Бугайко, Ф. Бугайка [1], В. Голубкова [2], Г. Гуковського [3], М. Рибникової [4] та інших. Кінець ХХ – початок ХХ ст. знаменується у вітчизняній методиці новим етапом досліджень розвитку читацької діяльності. Так, питання формування активного, розвиненого читача, розроблення різноманітних прийомів розвитку читацьких умінь,



зацікавлення читанням розглянуто в студіях багатьох методистів, а саме: Н. Волошиної [5], І. Поліщук [6], О. Смежук [7] та інших.

Аналіз методичних студій дозволив виокремити такі пріоритетні напрями формування і розвитку читацької культури молоді: повільне прочитання художнього твору сприяє його глибшому сприйняттю; виразне читання художнього твору є запорукою формування читацької стратегії; знання культурологічного контексту допомагає рецепції іонаціонального художнього твору; організація проблемно-емпатичних ситуацій сприяє розвитку читацьких умінь і навичок; застосування різних видів сприйняття художнього твору (індивідуального, коментованого, виразного, вибіркового, повільного, перерваного і повторного) покращує аналіз та інтерпретацію художнього твору; урахування читацьких уподобань сприяє формуванню стійкого інтересу до читання.

Постановка мети. Мета статті – розглянути процес активізації читацького інтересу студентів-словесників на докомунікативному етапі читацької діяльності, запропонувати (у межах регламентованого обсягу) ефективні прийоми, види та форми навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У період новітньої української методики літератури питання активізації читацького інтересу в школярів і студентів стає ключовим. Так, О. Ісаєва під час дослідження теорії і технології розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення закордонної літератури акцентує увагу на питанні розроблення оптимальних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, що є пріоритетними в розвитку читацької діяльності учнів. Водночас методист розглядає читацьку діяльність як «специфічну форму навчальної діяльності когнітивно-комунікативного характеру, зміст якої полягає у свідомо керованому активному, цілеспрямованому сприйманні художнього тексту, творчому опрацюванні його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб школярів із метою формування естетичного смаку та особистісних духовно-ціннісних орієнтацій читачів» [8, с. 11]. Отже, цілком логічно учений читацьку культуру розуміє як «складову частину загальної культури особистості, комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність із метою повноцінного і глибокого сприйняття та засвоєння літературного тексту» [8, с. 5]. Саме тому методист виокремлює такі етапи розвитку читацької діяльності: докомунікатив-

ний, комунікативний та посткомунікативний, кожен з яких у сукупності відображає складний процес розвитку читацької діяльності старшокласника.

На сучасному етапі, коли процес читання художньої книги ускладнюється у зв'язку із психофізіологічними особливостями сучасної молоді, ще більше актуалізується питання формування читацької культури. Г.Б. Листвак слушно зазначає, що «користування екранними носіями, збільшення обсягів інформації та розвиток соцмереж і новинних ресурсів зумовили фрагментарність сприйняття, переважання картинки, а не слова, неспроможність сконцентруватися на довгому тексті, звичку читати, вихоплюючи ключові слова. Сучасний читач здебільшого привчений «ковтати» сюжети (байдуже, в якій формі – книга, комікс, фільм/серіал, комп'ютерна гра), а не вдумливо насолоджуватися текстом» [9]. Тому цілком закономірно, що О. Ісаєва наголошує на зміні способу читання в сучасній шкільній (вищій) літературній освіті, зокрема «від читання-сканування до вдумливого читання-занурення в текст» [10, с. 35]. Такий підхід передбачає також зміну форми читання. Аргументованою є думка О. Ісаєвої, що в сучасних учнів і студентів переважає прагматичне читання, яке можна позначити такою формулою: «читаю = критично сприймаю – розмірковую – піддаю сумнівам – перевіряю – зіставляю – аналізую – даю оцінку = пізнаю» [10, с. 35]. Ця формула, по-перше, увиразнює сутність читацького інтересу молоді, по-друге, сприяє учителю / викладачу в допомозі учням / студентам щодо пошуку «своєї книги», реалізувати бажання → прагнення досліджувати (відкривати, пізнавати, інтерпретувати) навколишній світ крізь призму художніх образів. У ракурсі обраного дослідження базовим для нас є твердження таке О. Ісаєвої: «Сьогодні формування учня-читача має здійснюватися в єдиній системі використання різноманітних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, де діалогічні форми організації навчальної діяльності мають стати пріоритетними в системі розвитку читацької культури особистості. Для поглиблення читацької культури школярів (і студентів! – Н. Г.) необхідно індивідуалізувати процес навчання, урахувати первісні читацькі враження, «читацьке право» учнів на своє ставлення до прочитаного» [10, с. 36].

Важливим кроком у вивченні організації читання іонаціонального художнього твору стала монографія Ж. Клименко «Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвіт-



ньої школи» [11]. Автор наголошує на тому, що під час викладання зарубіжної літератури більшої ваги варто надавати коментованому читанню, адже «систематичне використання цього прийому сприятиме адекватній рецепції твору, розвитку в учнів уважного ставлення до художнього слова, читацької проникливості» [11, с. 171]. Саме тому Ж. Клименко зосереджує свою увагу на питаннях класифікації коментарів і виділяє такі види коментарів: за способом (словесний, зображальний), за чинниками, які впливають на розуміння інокультурного тексту (лінгвістичний, культурологічний), за авторством (авторський, видавничий), за метою (реальний, біографічний, історико-літературний, текстологічний). Погоджуюся з думкою методиста, що особливого значення набуває саме читання коментарів перекладачів, адже «вони покликані полегшити сприйняття інокультурного твору» [11, с. 178]. Продуктивною є пам'ятка «Як працювати з коментарями до літературного твору», де Ж. Клименко запропонувала правила роботи з інонаціональним художнім текстом, які, на наш погляд, є цікавими і для учнів, і для учителів-словесників.

Отже, розроблена О. Ісаєвою технологія читацької діяльності старшокласників і запропонована Ж. Клименко технологія вивчення інокультурного тексту закладають ґрунтовну основу для формування і розвитку навичок читання, аналізу й інтерпретації інонаціонального художнього твору в учнів і студентів-словесників.

Важливим кроком у вивченні питання формування читацьких умінь учнів стала монографія А. Усатого «Формування читацьких умінь учнів старших класів у процесі вивчення літературних творів» (2012 р.) [12]. У запропонованому посібнику автор досліджує проблему розвитку читацьких умінь, а також подає методичні рекомендації, приклади завдань із подальшим використанням їх на практиці.

З огляду на проблематику нашої розвідки, варто звернути увагу на оригінальні літературознавчі есе Ростилава Семківа «Як читати класиків» [13]. З метою формування інтересу до читання художньої книги в студентів можна використати поради Р. Семківа. Так, літературознавець формулює 5 причин, чому доцільно набути звичку читати, серед них називає такі: читання дозволяє відпочити елегантно; читання буде нам позитивний соціальний імідж; читання дає психологічну рівновагу; читання допомагає порозумітися; читання є шляхом самовдосконалення.

Під час ознайомлення студентів зі вказаними причинами, ми звертаємо їхню увагу

ще й на такі: читання розкриває приховані творчі здібності; читання надає впевненості в собі, читання рятує від самотності або дає можливість побути на одинці; читання дарує кожного разу ще одне життя.

Студіювання сучасних психолого-педагогічних досліджень дозволяє увиразнити поняття «читацька культура студента-словесника». Читацька культура студента-словесника – це складник загальної культури майбутнього учителя-філолога, що передбачає високий рівень сформованості читацьких умінь та навичок: потребу в читанні та стійкий інтерес до читання, індивідуальну стратегію читання, читацьку ерудицію, виразність читання, здатність до сприйняття, аналізу й інтерпретації різних національних та інонаціональних художніх творів, володіння теоретико-літературним матеріалом. З огляду на це, у формуванні читацької культури майбутнього учителя зарубіжної літератури можна виділити такі рівні:

1) базовий рівень – усвідомлення специфіки художньої літератури як виду мистецтва; вибір читання художньої літератури, запрограмований викладачем; володіння необхідним рівнем знань із теорії літератури, історії української та зарубіжної літератури; вміння частково оперувати цими знаннями; оволодіння елементами аналізу художнього твору;

2) середній рівень – прагнення до вироблення власної читацької стратегії; володіння середнім рівнем знань із теорії літератури, історії української та зарубіжної літератури, літературної критики; уміння використовувати різні літературознавчі джерела, систему понять і термінів у процесі аналізу художнього твору в родовій та жанровій специфіці; виявлення читацької ерудиції; визначення національно-культурної парадигми поведінки героїв художнього твору; розуміння національно-побутового контексту життя персонажів художнього твору; зіставлення національної картини світу з іншою;

3) високий рівень – вироблена власна читацька стратегія; володіння високим рівнем знань із теорії літератури, історії української та зарубіжної літератури, літературної критики; творчий підхід до аналізу й інтерпретації художнього твору; самостійний вибір прийомів, видів і форм аналізу художнього твору; виявлення національного й універсального аспектів жанру, сюжету, тем, образів; зіставлення інонаціональних художніх творів із творами рідної літератури на сюжетно-композиційному, предметно-тематичному, художньо-естетичному, мовно-стилістичному рівнях; визнання художнього твору як джерела національно-культурної інформації про життя іншого народу.



У процесі організації читацької діяльності студента-словесника особливого значення надаємо саме докомунікативному етапу (за О. Ісаєвою). Погоджуємося з думкою О. Ісаєвої про те, що пріоритетним завданням цього етапу є створення необхідного емоційного тла, пробудження аналітичної думки й уяви учнів, налаштування на аналіз та інтерпретацію художнього твору. Тому на докомунікативному етапі особливу увагу акцентуємо на питанні вивчення контексту іонаціонального художнього твору.

Зазначимо, що літературознавчим підґрунтям нашого розуміння поняття «контекст» слугують праці М. Бахтіна. Так, літературознавець наголошував на тому, що «кожне слово (кожен знак) тексту виводить його за межі. Будь-яке розуміння є зівставленням цього тексту з іншими текстами <...>. Текст живе тоді, коли доторкається до іншого тексту (контексту). Лише в цьому контакті текстів спалахує світло, що освітлює і назад, і уперед, долучає цей текст до діалогу» [14, с. 384]. Усвідомлення того, що художній текст є багат шаровим, допомагає студентам збагнути всю глибинність художнього твору. Тому завдання викладача – звернути увагу студентської аудиторії на багат шаровість художнього тексту, навчити їх увиразнювати, виокремлювати й аналізувати цей феномен художнього мистецтва.

Доцільно, на наш погляд, вказати студентам на те, що поняття «контекст» розглядається в широкому і вузькому значеннях. Так, у широкому значенні – це середовище, простір, в якому існує суб'єкт чи об'єкт дійсності; у вузькому – це фрагмент дійсності. З огляду на це, знання контексту сприяє розумінню зв'язків між художнім текстом і реальністю, дозволяє ефективно організувати роботу над тлумаченням ідейно-тематичного змісту художнього твору, розкриває приховані авторські коди і символи, виявляє авторську позицію. Певною мірою можна говорити про те, що контекст – це своєрідний орієнтир для методично правильного проведення аналізу художнього твору. Саме тому, на наш погляд, доцільно запропонувати студентам завдання, що спрямовані на:

1) визначення національно-культурного середовища (характерні особливості історичного розвитку, національної культури, літератури загалом і в цей період зокрема, своєрідність національного менталітету, традицій, побуту);

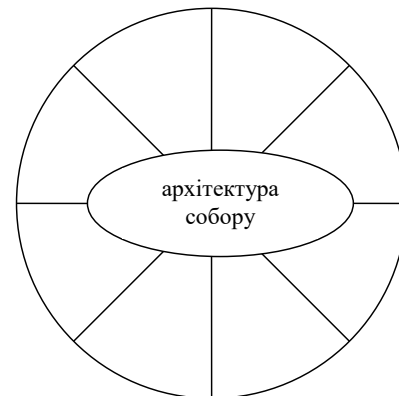
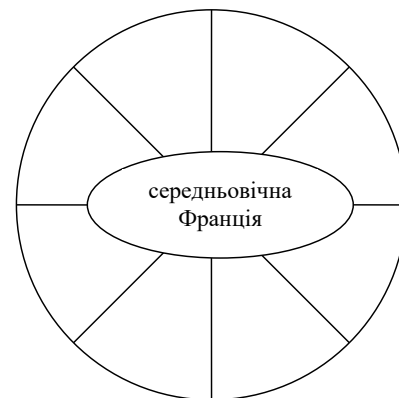
2) виявлення специфіки національно-історичного контексту створення художнього твору (національна літературна традиція,

національно-історичні причини написання твору, функціонування цього жанру в національній літературі, місце твору в історії рідної та зарубіжної літератури, авторське світобачення);

3) розкриття контексту творчості автора (зіставлення з іншими творами автора, проведено аналогій із творами інших авторів, що подібні за тематикою, проблематикою, мотивами, образами, жанрами, вивчення біографії митця).

На прикладі роману В. Гюго «Собор Паризької богоматері» проілюструємо варіанти деяких завдань, що сприяють визначенню специфіки історико-культурного контексту.

1. Складіть понятійне колесо зі словами «середньовічна Франція», «архітектура собору», «готичний стиль».

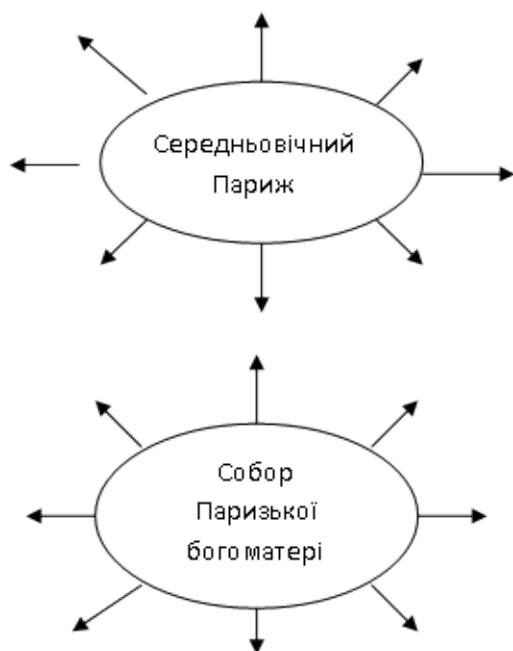


2. Заповніть таблицю «Читацька візія» (колонки таблиці відображають ерудицію студента щодо національно-історичної особливості епохи середньовічної Франції).

Я це знаю	Цей матеріал цікавий	Ці факти мені невідомі	Думав (ла) по-іншому	Ця інформація потребує додаткового опрацювання



3. Заповніть кластери «Середньовічний Париж», «Собор Паризької богоматері».



4. Складіть мозаїку роману В. Гюго «Собор Паризької богоматері», яка б змальовувала національно-історичний колорит середньовічної Франції: а) історичні особи; б) архітектура; в) життя народу; г) історія міста.

5. Розробіть інформаційний плакат, в якому узагальніть ознаки епохи Середньовіччя та позначте національні особливості Франції.

6. Створіть макет кіноафіші за романом В. Гюго «Собор Паризької богоматері».

7. Підготуйте буктрейлер «Французький романтизм», «Образ Собору Паризької богоматері в романі Віктора Гюго», «Середньовічний Париж» (на вибір студента).

Ефективним прийомом на цьому етапі є також написання коментаря до художнього твору. Наприклад, студентам пропонуємо розробити коментар до таких художніх творів:

– культурологічний («Божественна комедія» Данте, «Гаргантюа і Пантагрюель» Франсуа Рабле, «Собор Паризької богоматері» В. Гюго, «Дари волхвів» О. Генрі, «Пігмаліон» Б. Шоу, «Синій птах» М. Метерлінка);

– історико-літературний («Гамлет» В. Шекспір, «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері, «Ріп ван Вінкль» В. Ірвінг);

– біографічний («Кримські сонети» А. Міцкевича, «Джейн Ейр» Ш. Бронте, «Ворон» Едгара По, «Вірші про Прекрасну Даму» О. Блока);

– реальний або історичний («Айвенго» В. Скотта, «На західному фронті без змін»

Е.М. Ремарка, «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...» Г. Белля);

– текстологічний («Фауст» Й. Гете, «Пігмаліон» Б. Шоу, «Пісня над піснями» Шолом-Алейхема);

– лінгвістичний («Дар поезії», «Лебідь» С. Малларме, «Осінь пісня», «Найперше музика у слові» П. Верлена, «Міст Мірабо» Г. Аполінера).

Вагомим компонентом докомунікативного етапу читацької діяльності студентів-словесників є аналіз позасюжетних елементів художнього твору. Так, доцільно сфокусувати увагу студентів на зв'язку заголовка з ідейно-тематичним змістом художнього твору; на ролі епіграфів у художньому творі; на функції авторських коментарів; на значенні вставних епізодів у художньому творі. Для з'ясування цих аспектів рекомендуємо такі запитання:

1. Чи погоджуєтеся Ви з назвою твору? Запропонуйте свій варіант.

2. Чи правомірним є твердження, що вилучення з тексту художнього твору позасюжетних елементів ускладнює його сприйняття?

3. Як позасюжетні елементи вплинули на Ваше сприйняття художнього твору?

4. Як Ви вважаєте, крізь призму позасюжетних елементів можна розкрити образ автора?

5. Чи епіграф до художнього твору викликає Ваш читацький інтерес?

Як бачимо, складниками рівнів читацької культури майбутнього учителя-словесника є понятійна, емоційно-ціннісна та прагматична основи, які між собою взаємопов'язані та взаємозумовлені. Процес формування, розвитку, удосконалення умінь і навичок читання інонаціонального художнього твору студентами-словесниками передбачає, по-перше, цілеспрямовану й систематичну роботу, по-друге, визначення пріоритетних методів, прийомів, видів та форм навчальної діяльності. Під час організації цієї роботи, на наш погляд, необхідно враховувати: психофізіологічні особливості сучасних студентів; індивідуальний характер рецепції художнього твору; «горизонти» читацького очікування; мотиви (причини) читання художнього твору; складність художнього твору; емоційну атмосферу студентської аудиторії; загальний рівень ерудиції студентів; культурологічну та часову дистанцію художнього твору.

Висновки з проведеного дослідження. Методично правильною організована робота на докомунікативному етапі читацької діяльності, по-перше, активізує в студентів читацький інтерес і увагу до того чи іншого інонаціонального художнього твору, по-друге, закладає надійне підґрунтя для



глибинного аналізу й інтерпретації цього твору. Серед ефективних методичних прийомів на цьому етапі доцільно виділити такі: визначення національно-культурного середовища; виявлення специфіки національно-історичного контексту створення художнього твору; розкриття контексту творчості автора; написання коментарю до художнього твору; аналіз позасюжетних елементів художнього твору. З метою розвитку читацької активності майбутніх учителів зарубіжної літератури варто проводити індивідуальні та колективні бесіди; допомагати вибудовувати читацьку стратегію; організовувати зустрічі з письменниками і перекладачами; проводити літературні вечори, конкурс виразного читання, поетичний дебют студентів; відвідувати театральні вистави, дивитися кінофільми за мотивами художніх творів, брати участь в обговоренні; відвідувати книжкові виставки-ярмарки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бугайко Т., Бугайко Ф. Навчання і виховання засобами літератури. Київ : Рад. школа, 1973. 176 с.
2. Голубков В. Методика преподавания литературы. Москва : Просвещение, 1962. 496 с.
3. Гуковский Г. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки по методике. Москва ; Ленинград : Просвещение, 1966. 266 с.
4. Рыбникова М. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. 4 изд., испр. Москва : Просвещение, 1985. 287 с.
5. Волошина Н. Уроки позакласного читання у старших класах. Київ : Рад. школа, 1988. 174 с.
6. Поліщук І. Формування читацької компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури засобами інтерактивного навчання. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4. С. 146–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_4_28. (дата звернення: 20.12.2018).
7. Смежук О. Методика організації читання діяльності старшокласників у процесі вивчення епічних творів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2003. 19 с.
8. Ісаєва О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. ... докт. пед. наук; спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання зарубіжної літератури». Київ, 2004. 38 с.
9. Листвак Г. Дослідження читання в Україні: результати і значення. *Наукові записки Української академії друкарства*. Серія «Соціальні комунікації». 2015. № 2. С. 84–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzck_2015_2_12 (дата звернення: 20.12.2018).
10. Ісаєва О. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності. *Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі* : збірник статей. Вип. 1. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. С. 29–37.
11. Клименко Ж. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи : моногр. Київ : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2006. 340 с.
12. Усатий А. Формування читацьких умінь учнів старших класів у процесі вивчення літературних творів: моногр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 172 с.
13. Семків Р. Як читати класиків. Київ : Пабулум, 2018. 288 с.
14. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. Москва : Искусство, 1986. 445 с.



УДК 378+37.091(045)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-20

ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АВТОНОМНОГО СТУДЕНТА

Дмітренко Н.Є., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті досліджується сутність поняття «автономний студент», висвітлюються основні характеристики такого студента. Автором представлені рівні студентської автономності, запропоновані шляхи формування автономії студента, а також надані рекомендації для викладачів щодо формування студентської автономності в процесі навчання.

Ключові слова: автономне навчання, автономний студент, рівень формування навчальної автономності студента, етапи формування студентської автономності, умови формування автономного студента.

В статье исследуется суть понятия «автономный студент», даны основные характеристики такого студента. Автором представлены уровни студенческой автономности, предложены пути формирования автономии студента, предложены рекомендации для преподавателей относительно формирования студенческой автономности в процессе обучения.

Ключевые слова: автономное обучение, автономный студент, уровень формирования учебной автономности студента, этапы формирования студенческой автономности, условия формирования автономного студента.

Dmitrenko N.Ye. PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF AUTONOMOUS STUDENT

The article studies the essence of the concept of autonomous learning and highlights the main pedagogical characteristics of an autonomous student. The paper presents different views of well-known foreign researchers on the research problem of the article. It is focused on the understanding of the essence of the student's autonomy and the functions of autonomous student while autonomous learning in psychological and pedagogical research papers. The main abilities of the student of autonomous learning are presented in the article. The author describes the levels of student's autonomy, among them: the level of awareness, the level of involvement, the level of intervention, the level of creation, and the level of transcendence. The ways of formation of the autonomy of the student in the educational process are determined. The article gives methodological recommendations for teachers of foreign languages in work with students in the process of implementation of autonomous learning of the foreign language. The study of the problem of autonomous learning and the pedagogical characteristics of autonomous student remain current, in connection with the increased need for self-education for the successful functioning of the individual in the society of a globalizing environment and the development of innovative technologies.

Key words: autonomous learning, autonomous student, level of formation of educational autonomy of student, steps of formation of student's autonomy, conditions for formation of autonomous student.

Постановка проблеми. Концепція навчальної автономії вперше з'явилася в методиці навчання іноземних мов завдяки проекту Ради Європи і Британської ради з навчання іноземних мов (the Council of Europe's Modern Languages Project) у 1971 р. Одним із результатів цього проекту стала поява мовного центру (Centre de Recherches et d' Applications en Langues (CRAPEL)) в університеті Нансі у Франції, який швидко перетворився на центр досліджень і практичного застосування отриманих результатів у даній сфері.

Самостійне управління власним навчанням передбачало постановку цілей, організацію навчального процесу, а також оцінку виконаної роботи. Результатом такого навчання було формування навички навчальної автономії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з думками багатьох дослідників (Ф. Бенсон, П. Воллер, Л. Дікінсон, Д. Літл, У. Літлвуд, М. Лонг, М. Ноулз, А. Пеннікук, Ф. Рілі, А. Таф, Г. Холек), навчання в зазначених центрах отримало позитивні відгуки студентів і багато в чому сприяло розвитку навичок, необхідних для формування навчальної автономії.

Дослідники підтримують ідею про те, що необхідно розвивати свободу студента шляхом розвитку тих його здібностей, які допоможуть йому керувати своєю діяльністю з більшою відповідальністю, тоді він буде здатний до автономного навчання, тобто зможе керувати ним: ставити перед собою цілі, навчатися й оцінювати свою діяльність.

Подальшого дослідження потребує характеристика автономного студента, а



також визначення шляхів формування студентської автономії в процесі навчання.

Постановка мети. Мета статті – дослідити сутність поняття «автономний студент», зазначити основні характеристики такого студента, запропонувати шляхи формування студентської автономності.

Виклад основного матеріалу дослідження. За твердженням фахівців центру "CRAPEL", для успішного розвитку навчальної автономії студента необхідні такі умови:

1. Вільний доступ до ресурсного центру, оснащеного автентичними матеріалами і сучасною комп'ютерною технікою.

2. Психологічна підготовка студентів до самоорганізації, самоконтролю й оцінювання своїх дій. Вітається навчання навчальним стратегіям. Окрім цього, студенти повинні пізнавати самостійно або за допомогою інших різні способи вирішення проблем, оскільки, як вважає Г. Холек, «тільки методом спроб і помилок учні здатні навчитися працювати ефективно» [11, с. 42].

Дослідники навчальної автономії стверджують, що для успішного самонавчання іноземної мови студента необхідно навчити вчитися. Г. Холек у статті "Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre" зазначає, що «самостійне виконання завдання вчить лише відповідально ставитися до виконання завдання» [12, с. 77]. Тоді як по-справжньому автономний студент бере активну участь в організації власного навчання, самостійно вирішує, що і яким чином він повинен вивчити.

Дослідник В. Коухонен стверджує, що, оскільки всі рішення ухвалюються людиною відповідно до соціальних і моральних норм, автономія передбачає взаємну залежність (interdependence), тобто відповідальність за свою поведінку в соціальному контексті, здатність співпрацювати з іншими і виходити з утворених конфліктів [13, с. 17]. Д. Літл також підтримує думку про важливість співпраці для розвитку автономії [14, с. 207]. За його словами, ефективне навчання – це активне навчання, у процесі якого учні здатні навчитися визначати цілі, стратегії, оцінювати свої дії. Індивіду, на його думку, необхідно розвивати вміння рефлексивного мислення, ставитися до себе критично в соціальному контексті. За дотримання всіх цих умов будь-яке справді успішне навчання зрештою стає автономним.

Під час подальшого розгляду трактування навчальної автономії студента в закордонних теоретичних роботах варто звернути увагу на три підходи до визначення досліджуваного поняття, які охарактеризовані Ф. Бенсоном, а саме: 1) технологічний; 2) психологічний; 3) політичний [10, с. 19].

З погляду технологічного підходу автономне навчання студента розглядається як процес самостійного, незалежного від зовнішніх чинників вивчення іноземної мови. Автономність студента проявляється в таких ситуаціях, коли він цілком бере на себе керівництво своїм навчанням без прямого втручання викладача, отже, основна задача – забезпечити студента тим «інструментарієм» (стратегіями, технологіями, вміннями і навичками), яким би він зміг скористатися за умови вмотивованої організації свого подальшого самостійного навчання.

Згідно із психологічним підходом, навчальна автономність студента розглядається як його здатність нести відповідальність за своє навчання, а формування навчальної автономності здійснюється в процесі внутрішньої трансформації того, хто навчається.

Ф. Бенсон, А. Пеннікук слушно зазначають, що останнім часом у методичній літературі в основному увага приділяється технологічному і психологічному підходам, що привело до так званої «психологізації та технологізації» концепції автономності [10, с. 14]. Дослідники підкреслюють особливу важливість політичного підходу, який визначає автономність як здатність студента здійснювати контроль і самокерування всіма аспектами навчальної діяльності (Ф. Бенсон), щоби, нарешті, «стати автором свого власного світу» навчання (А. Пеннікук).

Ф. Бенсон наводить такі приклади «політичної залученості» студентів у навчальному процесі [10, с. 33]: автентична взаємодія з мовою, що вивчається, і її носіями; співробітництво в групах і колективне ухвалення рішень; знання про мову, що вивчається, її соціальних контекстів використання; критичне (оціночне) ставлення до навчальних завдань і матеріалів; укладання своїх навчальних завдань і матеріалів; контроль над навчальним менеджментом; контроль над змістом навчальної діяльності; контроль над навчальними ресурсами.

Важливість урахування «політичної залученості» студентів Ф. Бенсон пояснює тим, що саме вивчення англійської мови, яка є міжнародним засобом спілкування, є «глобальним економічним і політичним замовленням» суспільства [10, с. 27].

У своїх дослідженнях педагоги вживають термін «автономія учня (студента)», який розуміють як: «почуття відповідальності за свою діяльність» [11, с. 15]; «здатність до незалежних і самостійних дій, критичної рефлексії, ухвалення рішень» [14, с. 212]; «здатність самостійно управляти процесом свого навчання щодо всіх його основних



компонентів: цілей, змісту, засобів і способів діяльності» [7, с. 23]; «здатність особистості свідомо здійснювати продуктивну освітню діяльність, спрямовану на створення особистого освітнього продукту, рефлексувати й оцінювати цю діяльність, прийняття на себе відповідальності за процес і продукт цієї діяльності як результату самовизначення і саморозвитку особистості» [4, с. 20].

Автономність студента дослідники пов'язують зі «здатністю самостійно здобувати нові знання, удосконалювати навички та вміння» [8, с. 43]. На думку Ю. Кулюткіна, автономність студента в навчальній діяльності має як зовнішні прояви (навчальні стратегії і дії), так і внутрішні, під час яких відбувається усвідомлення самого себе в діяльності, саморегуляція. Студент для себе самого є як об'єктом, так і суб'єктом управління, у деякому сенсі приймає на себе функції учителя [5].

Закордонні дослідники у своїх роботах із навчальної автономії роблять спроби охарактеризувати «автономного студента». М. Брін і С. Манн пропонують опис автономного студента, який, на їхнє переконання, повинен мати такі якості [10, с. 134–136]:

1. Новий психологічний статус студента, новий образ існування, студент відчуває відповідальність за навчальний процес.

2. Бажання навчатися. Позиція «я дійсно хочу це зробити», а не «я роблю це, тому що я зобов'язаний це робити» або «тому що хтось вимагає, щоб я це зробив». Внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація («я хочу це вивчити, тому що це допоможе мені досягти <...>»).

3. Самоопанування і впевненість у собі.

4. Метакогнітивні вміння. Ухвалення рішень – що вчити, коли, де, за допомогою чого. Конструктивне використання порад оточення.

5. Готовність студента до змін. Здатність вносити зміни в навчальний менеджмент.

6. Самостійність, незалежність. Здатність мислити, діяти, здійснювати вчинки, виходячи із власних спонукань, інтересів і цілей. Незалежність від викладача, самостійність у виборі навчальних матеріалів, стратегій.

7. Стратегічний підхід до навчання. Активність студента. Цікавість. Використання зовнішніх джерел інформації з найбільшою користю. Усвідомлення, чому, навіщо і як він навчається.

8. Здатність до співпраці та вміння «вести переговори» з викладачем та іншими студентами, щоби знайти найкраще застосування навчальних ресурсів, що є в його розпорядженні.

Як відомо, розвиток якостей особистості відбувається в процесі діяльності. Автономною навчальною діяльністю зазвичай вважається здатність студентів до самостійної роботи [1, с. 10]. Проте А. Бекк автономну навчальну діяльність розуміє як організовану і керовану спільно з викладачем продуктивну освітню діяльність студента, спрямовану на створення особистісного освітнього продукту, що включає рефлексію даної діяльності, конструктивну і творчу взаємодію студента з освітнім середовищем і суб'єктами освітньої діяльності [1, с. 13].

Доцільно починати формування умінь автономної навчальної діяльності під контролем викладача. Проте ролі студента і викладача дещо видозмінюються. Студенти набувають більшої свободи у виборі стратегій, постановки завдань і цілей свого навчання. Викладач, у свою чергу, допомагає зробити цей вибір. Умовно процес становлення повноцінного автономного студента Є. Насонова пропонує поділити на чотири етапи: 1) етап підготовки; 2) етап тренування; 3) етап практики; 4) етап самооцінки [6, с. 321–322].

На першому етапі завдання викладача – сформулювати позитивний настрій щодо вивчення навчального предмета, максимально зацікавити студента, ознайомити з навчальними стратегіями, що дозволяють організувати автономну навчальну діяльність із вивчення іноземної мови, усунути можливі труднощі.

На другому етапі викладач допомагає студентові вибрати власний (індивідуальний) стиль вивчення іноземної мови, інтегруючи ті чи інші навчальні стратегії в самостійну діяльність з урахуванням його уподобань.

На третьому етапі вже можна говорити про повну автономію, тобто студент здатний до автономної навчальної діяльності без участі викладача.

На четвертому рівні студент може самостійно оцінювати досягнуті результати і проводити корекційну роботу за потреби.

Отже, основна робота з формування і розвитку навчальної автономії здійснюється викладачем на перших двох етапах.

Багато закордонних методистів зазначають, що «цілком автономний» студент – це радше ідеал, ніж реальність, тому варто говорити про різні рівні автономності. Д. Ньюман описує п'ять рівнів формування навчальної автономності студента [10, с. 194–201].

Перший рівень Д. Ньюман називає рівнем усвідомлення (awareness) студентами навчальних цілей і завдань. Важливим



на цьому рівні є «знайомство» студентів зі змістом навчання і стратегіями вивчення матеріалу.

Другий – рівень залученості (involvement) передбачає можливість вибору свого способу вирішення завдання з низки запропонованих.

Третій рівень – безпосередня участь самого студента в модифікації (intervention). На цьому рівні студенти навчаються видозмінювати й адаптувати завдання і зміст навчальних матеріалів.

Четвертий рівень – створення (creation). Важливим є те, що студенти намагаються розробити власні вправи та завдання (наприклад, підготовка питань для перевірки розуміння тексту або складання анкети на обрану тему).

П'ятий рівень – вихід за межі класної кімнати (transcendence). Організація самостійного навчання за межами класної кімнати і проведення власних досліджень.

В. Борщова й Я. Григорян пропонують такі рекомендації викладачам іноземної мови [3, с. 47–48] щодо роботи зі студентами в процесі реалізації автономного навчання іноземною мовою: пропонувати планувати навчальний процес спільно; пропонувати студентам різноманітні способи вивчення матеріалу; ознайомити з ресурсами інтернету; інтегрувати інноваційні технології в процес вивчення іноземної мови; формувати навчальні стратегії студентів; сприяти у формуванні груп самонавчання; використовувати технологію портфоліо; періодично колективно обговорювати результати самостійної роботи.

Під час визначення комплексу якостей автономного суб'єкта освітнього процесу варто зауважити, що студент, керуючи своїм навчанням з іноземної мови, здійснює всі чотири управлінські дії / функції: сам планує своє навчання, сам організовує реалізацію планів, сам себе мотивує на досягнення цілей і сам себе контролює, проводить необхідну корекцію [9].

У результаті аналізу науково-методичної та педагогічної літератури нами встановлено, що автономний студент як суб'єкт освітнього процесу має такі характеристики:

1) може розпізнати, про що йдеться на занятті (цілі, зміст, раціональні форми / прийоми організації, планування, контролю), тобто для нього немає необхідності у виголошенні викладачем цілей заняття і навчання;

2) може сформулювати і доформулювати власні цілі навчання;

3) володіє ефективними стратегіями і техніками навчально-пізнавальної діяльності;

4) може визначити, які навчальні стратегії не є для нього ефективними (більше

не функціонують), вибрати інші, відповідні даному моменту або потребі;

5) може оцінити власний успіх, відстежити своє просування, відкоригувати за потреби;

6) охоче, з готовністю приймає відповідальність за своє навчання;

7) у разі невдачі шукає причину збоїв і відхилень, а не винних у власних невдачах;

8) вміє відкинути стандартні рішення і знайти нові, оригінальні;

9) передбачає кілька можливих варіантів вирішення проблем і вибирає оптимальні.

У процесі автономного навчання студентам надається ініціатива, їх навчають послідовності дій і застосуванню оптимальних засобів, завдяки чому підвищується їхній рівень самостійності, розширюється сфера їхніх можливостей не тільки на занятті і в межах одного предмета, а й у позанавчальному просторі загалом.

Студенти успішніше спілкуються на занятті, соціалізуються і мотивуються до подальшого навчання, виявляють готовність взяти на себе відповідальність за своє навчання, за його результативність, набуваючи якості автономного суб'єкта освітнього процесу. Традиційний зворотний зв'язок у вигляді схвалення або осуду набуває меншого значення, ніж задоволеність від самостійно виконаного завдання.

На думку М. Берулава, основними умовами формування автономного студента є:

1) ставлення до студента не як до об'єкта педагогічної діяльності, а як до зацікавленого суб'єкта навчально-виховного процесу;

2) створення нових технологій навчання, які максимально враховують уподобання студентів щодо способів перероблення навчального матеріалу;

3) створення принципово нових технологій виховання і розвитку особистості, що стимулюють самонавчання, самовиховання і саморозвиток [2].

Отже, можемо виділити такі напрями формування автономності студентів:

– формування в студентів адекватних мотивів для автономного навчання;

– формування і розвиток розумових властивостей, які є основою навчальних дій (порівняння, узагальнення, абстракція тощо);

– формування адекватної самооцінки своєї автономної діяльності;

– формування якостей-звичок, що сприяють підвищенню ефективності автономної діяльності (працьовитість, загальна організованість, тайм-менеджмент тощо);

– формування і розвиток у процесі автономної роботи психічних властивостей особистості (пам'ять, увага тощо), необхідних для її ефективного виконання.



Висновки з проведеного дослідження. Отже, одне з головних завдань вищої освіти полягає в тому, щоб навчити студентів учитися, що передбачає спеціальне навчання навичкам, що сприяють успішному здійсненню навчальної діяльності. Великого значення набуває цілеспрямоване формування належних якостей, звичок, ціннісних настанов, від яких залежить результативність навчальної діяльності. Центральне місце тут посідає формування адекватних мотивів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Автономность в практике обучения иностранному языку и культурам: сб. науч. тр. / отв. ред. К. Павлова. Вып. 461. Москва, 2001.
2. Берулава М. Гуманизация образования: направления и проблемы. *Педагогика*. 1996. № 4. С. 23–27.
3. Борщёва В. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2014. № 1. С. 43–48.
4. Коряковцева Н. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 1. С. 13–27.
5. Кулюткин Ю. Психология обучения взрослых. Москва : Просвещение, 1985. 440 с.
6. Насонова Е. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению. *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. 2009. № 4. С. 318–322.
7. Резницкая Г. Психолого-педагогические аспекты развития автономии учащихся и освоение иноязычной культуры. *Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ*. 2001. Вып. 461. С. 5–11.
8. Цветкова Т. Пути формирования автономности обучаемого в учебном процессе по иностранному языку. *Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ*. 2001. Вып. 461. С. 62–72.
9. Якиманская И. Разработка технологии личностно ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–42.
10. *Autonomy and independence in language learning* / Edited by Phil Benson and Peter Voller. London and New York : Longman, 1997. 270 p.
11. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press, 1979. 53 p.
12. Holec H. Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre. *Mélanges pédagogiques*. 1990. P. 75–87.
13. Kohonen V. Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education. *Collaborative language learning and Teaching* / D. Nunan ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. P. 14–39.
14. Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. *Taking control: autonomy in language learning* / R. Remberton et al. (eds.). Hong Kong : Hong Kong University Press, 1996. P. 203–218.



УДК 372.882.09
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-21

АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

Дятленко Т.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

У статті порушено актуальну проблему сучасної школи, а саме розкрито роль аналізу й інтерпретаційної діяльності в системі роботи над текстом художнього твору під час текстуального вивчення його в школі на уроці. Обґрунтовано суть і особливості організації та проведення етапів аналізу й інтерпретації тексту твору, а також на конкретному прикладі показано реалізацію інтерпретаційної діяльності на уроці літератури. Автор доводить, що лише пильна увага вчителя до ретельно продуманого аналізу і найбільш повної наукової інтерпретації поступово забезпечить формування літературної компетентності учнів, що є важливим складником літературної освіти.

Ключові слова: *аналіз, аналітичні уміння, інтерпретація, інтерпретаційна діяльність, літературна компетентність, літературна освіта.*

В статье поднимается актуальная проблема современной школы, а именно раскрывается роль анализа и интерпретационной деятельности в системе работы над текстом художественного произведения во время текстуального изучения его в школе на уроке, обоснованы суть и особенности организации и проведения этапов анализа и интерпретации текста произведения, а также на конкретном примере показана реализация интерпретационной деятельности на уроке литературы. Автор доказывает, что только внимательный и тщательно продуманный анализ, наиболее полная научная интерпретация постепенно обеспечат формирование литературной компетентности учащихся, что является важной составляющей литературного образования.

Ключевые слова: *анализ, аналитические умения, интерпретация, интерпретационная деятельность, литературная компетентность, литературное образование.*

Diatlenko T.I. ANALYSIS OF ARTISTIC WORK AND INTERPRETATION ACTIVITIES IN LITERATURE LESSONS AS AN IMPORTANT COMPLEX OF LITERARY EDUCATION

The article raises the actual problem of a modern school, namely, discovers the role of analysis and interpretation activity in the system of working on the text of artistic work during the textual learning of it in school at the lesson. The article also substantiates the essence and features of the organization and making different stages of analysis and interpretation of the text, as well as a concrete example illustrates the realization of interpretative activities at the lesson of Ukrainian literature. The author analyzes works of scientists who study the outlined problem and prove that only a meticulous attention of the teacher to carefully thought-out analysis and the most complete scientific interpretation will ensure the formation of the literary competence of students, which is an important component of literary education in general.

The study of a literary work is a unity of analysis and synthesis. Ways and methods of holistic analysis could be different – consistent, or peculiar, or problem-thematic, or compositional, or linguistic, etc. It is advisable to dwell only on the aspects that best reflect the ideological and artistic content of the work, skills of the author, problems, and so on.

The trajectory of the analysis of the artistic work is projected by the teacher so that the student-reader has something to discover for himself. The most common method of analysis is formulation of problem questions and tasks for establishing causal relationships, as well as the emotional-value assessment of described images and events in the author's work.

During the analysis understanding goes from the whole to parts, during the interpretation it goes from parts to the whole. The essence of the interpretation can be expressed through the formula "Interpretation is your own understanding", the keyword of this expression is "your".

Key words: *analysis, analytical skills, interpretation, interpretive activity, literary competence, literary education.*

Постановка проблеми. В умовах імплементації Концепції «Нова українська школа» особливі вимоги висуваються до уроку літератури, оскільки урок літератури для кожної дитини – це не лише знайомство з новими художніми творами, незвіданими світа-

ми, відкриття нової дійсності, спілкування з талановитим автором, а й спосіб доторкнутися до високого мистецтва, можливість поділитися думками і враженнями на цікаві й актуальні теми, вирішувати життєво важливі для школярів певного віку проблеми. Щоби



кожна нова зустріч надовго залишалася в пам'яті і продовжувала хвилювати дитину, стимулювала до роздумів, учителю важливо створити такі умови, за яких учень-читач захоче досліджувати художній твір, творити, висувати нові ідеї, стане цікавим співбесідником, відчуватиме значущість і важливість запропонованих ним відкриттів. Доцільно враховувати, що сучасний підліток здатен вільно висловлювати свої думки, готовий досліджувати текст художнього твору, оскільки саме в цей період пробуджується прагнення зрозуміти все навколо, бажання дискутувати і полемізувати, з'являються запитання, які породжуються необхідністю осягнути суть речей, понять, проблем, стосунків тощо. Усе це актуалізує проблему співвідношення аналізу й інтерпретації художнього твору як важливих видів діяльності на уроці літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, окреслену проблему активно розробляють літературознавці, шкільне ж літературознавство до цього часу досліджувало її лише дотично. Хоча Г. Токмань, В. Шуляр, А. Ситченко, С. Жила, Ю. Бондаренко, Н. Гоголь наголошують на тому, що шкільне літературознавство повинно відповідати рівню розвитку вітчизняного літературознавства взагалі. Нині бракує методичних праць, які б окреслили як саму дефініцію, так і прийоми роботи над текстом твору, які будуть найбільш ефективними для формування інтерпретаційної діяльності учнів на уроці літератури.

Постановка мети. Мета статті – розкрити роль інтерпретації в системі роботи над текстом художнього твору під час текстуального вивчення його в школі на уроці, продемонструвати суть, особливості організації та проведення етапів аналізу й інтерпретації тексту твору, а також на конкретному прикладі показати організацію інтерпретаційної діяльності на уроці літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Засвоєння тексту художнього твору починається на етапі читання, тобто первинного сприймання. Цей етап ще називають етапом самопізнання, оскільки він супроводжується першими емоціями, переживаннями, запитаннями. Ці запитання дуже важливі, адже саме вони часто й стають основою діалогу між автором і читачем, орієнтирами на шляху осмислення авторської позиції у творі, суті ідейно-художнього задуму.

Поглиблення перших вражень логічно відбувається на етапі аналізу тексту художнього твору. Аналіз – уявна операція над твором, яка передбачає поділ його на частини (складники змісту і форми), виокремлення складників для розгляду,

дослідження їхніх особливостей, визначення їхнього місця й функціональної ролі в загальній системі твору, встановлення взаємодії з іншими складниками [1, с. 272].

У працях сучасних літературознавців і методистів, зокрема В. Марка, В. Пахаренка, М. Наєнка, М. Кудрявцева, В. Агеєвої, Т. Гундорової, Я. Поліщука, А. Ситченка, Ю. Бондаренка, Г. Токмань, С. Жили та ін., представлено різні підходи до аналізу художнього твору відповідно до його родово-жанрової приналежності. Необхідно знайти такі прийоми і шляхи аналізу, які розкривали би не лише зв'язок між частинами і цілим, але й цілісність як основну категорію єдності і внутрішньої завершеності твору.

Художнє ціле, як відомо, складається із багатьох, тісно пов'язаних між собою елементів. Усі значущі елементи твору не можуть розглядатися як попередньо відомі аспекти: кожен із них набуває смислової визначеності і художньої значущості лише в процесі розгортання цілісного художнього світу як один із засобів його творення. Аналіз художнього твору в єдності змісту і форми повинен бути цілісним. Кожен ключовий елемент, який обирає вчитель для детального тлумачення, необхідно розглядати як певний момент становлення і розгортання художнього цілого, як вираження внутрішньої єдності дійсності, думок і слів, їх естетично значущої організації. Кожен елемент художнього твору важливий і незамінний, оскільки в ньому втілюється життява єдність цілого, і втілюється кожен раз по-особливому, індивідуально.

Дослідження літературного твору – це єдність аналізу й синтезу. Шляхи і способи цілісного аналізу можуть бути різними: це і послідовний аналіз, який передбачає розгляд тексту твору слідом за автором, а отже, і відповідно до розгортання читацького сприйняття; пообразний аналіз, домінантою якого є образна система твору; проблемно-тематичний аналіз, під час якого досліджують шляхи вирішення проблем, порушених автором у творі; композиційний, який розглядає особливості побудови твору; мовностильовий, що акцентує увагу на особливостях мови автора та мови персонажів, а також індивідуальному авторському стилі та манері письма тощо. Завдання цілісного аналізу виражається в об'єктивному відображенні художнього розвитку.

Художнє ціле, як уже зазначалося, складається з багатьох, пов'язаних між собою компонентів. Під час аналізу тексту художнього твору, як наголошують методисти М. Рибникова, Є. Пасічник, Н. Волошина, А. Ситченко, Н. Гоголь та ін., не варто кожного разу піддавати детальному розбору всі елементи художнього твору. Доцільно



зупинитися лише на тих аспектах, які якнайкраще відображають ідейно-художній зміст твору, майстерність автора, проблематику тощо. Вибір ключового епізоду для аналізу, дослідження проблеми чи авторської позиції, тобто вирішення питання, на чому зосередити увагу під час вивчення того чи іншого твору, залежить насамперед від художніх особливостей самого твору, рівня загальної і літературної підготовленості учнів, від літературних інтересів та уподобань учнів і, звичайно, від мети, яку ставить перед собою й учнями вчитель.

Шкільний аналіз тексту художнього твору суттєво відрізняється від літературознавчого. Якщо брати аналіз на уроці основної школи і старшої, то вони теж докорінно різні. За принципом лінійності ми починаємо від простого до складного, тобто із п'ятого класу використовуємо окремі елементи аналізу і поступово ускладнюємо, щоб десь із дев'ятого виконувати аналіз різними шляхами і методами. На початкових етапах формування аналітичних умінь в основному ми організуємо спостереження і роздуми читача над тим, як розвиває свою думку автор від першого до останнього слова. Основна мета такої роботи – зрозуміти головну авторську ідею, побачити й усвідомити, як вона втілюється в художньому творі певного жанру. Молодші підлітки ознайомлюються з різними творами, розширюються свій читацький світогляд та інтереси, опановують мову художніх творів не лише різних авторів, а й різних за родово-жанровою приналежністю і проблемно-тематичним багатством, а також під керівництвом учителя засвоюють необхідний літературознавчий матеріал, який надалі стане основою літературної компетентності старшокласників.

Траекторія аналізу художнього твору проектується учителем так, щоб учню-читачу було що відкривати для себе. В іншому разі діалог про смисловий зміст твору не зацікавить школяра, а сама аналітична діяльність буде млявою й одноманітною. Учителю необхідно так організувати роботу на етапі аналізу, щоби вона сприяла і стимулювала учнів самостійно робити відкриття і висновки.

Найбільш поширений прийом аналізу – постановка проблемних запитань і завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а також емоційно-ціннісна оцінка описаних у творі автором образів і подій. Запитання допомагають учням з'ясувати вузлові епізоди твору, осмислити їх у контексті ідейно-художнього авторського задуму, установити причинно-наслідкові зв'язки, виокремити авторську позицію, а також сформулювати власне ставлення до прочитаного. Під час пошуку відповідей на постав-

лені запитання в кожного учня з'являється особистісне уявлення про ідейно-художній зміст твору. Цими уявленнями школяр обмінюється з іншими учнями-читачами, стаючи водночас учасником колективного обговорення чи діалогу. Те, що не було помічено і виокремлено під час першого читання твору, за результатами таких бесід переростає у відкриття нових смислів. Завдяки колективному зусиллю всіх учнів-читачів, кожен з яких висловлював свої погляди і позиції, висував нові версії і гіпотези, художній твір стає кожному близьким, зрозумілим, цікавим і значущим.

Наступний етап роботи над текстом художнього твору є своєрідним поєднанням перших уявлень учнів про авторський задум із результатами аналізу, тобто інтерпретація. Абсолютною домінантою інтерпретації тексту художнього твору є тлумачення художнього змісту твору. Під час аналізу розуміння йде від цілого до частин, під час інтерпретації – від частин до цілого.

Інтерпретація (від лат. *interpretatio* – «тлумачення, роз'яснення») – дослідницька діяльність, пов'язана із тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору на різних його структурних рівнях через співвіднесення із цілістю вищого порядку. Смисловий зміст досліджуваного літературного явища в інтерпретації виявляється через відповідний контекст на тлі сукупностей вищого порядку. Предметом інтерпретації можуть бути: 1) будь-які елементи літературного твору (фрагменти, сцени, мотиви, персонажі, алегорії, символи, тропи і навіть окремі речення та слова), співвіднесені з відповідним контекстом твору або позатекстовою ситуацією; 2) літературний твір як цілісність, коли у творі і поза ним відшуковується те завуальоване, приховане, що з'єднує всі компоненти в одне ціле, робить твір неповторним; 3) літературна цілісність вищого порядку, ніж літературний твір, наприклад, творчість письменника, літературна школа, літературний напрям, літературний період [1, с. 316].

Інтерпретація – 1. Роз'яснення, тлумачення, розкриття змісту чого-небудь. 2. мист. Пояснення художнього твору з метою розуміння його змісту та ідейно-художньої концепції [2, с. 266].

Р. Барт трактує це поняття як введення «своєї ситуації в здійснюваний акт читання; ситуації, коли читач, підкорюючись сюжету твору, уписує своє прочитання в простір, створюючи твір із його власним контекстом» [4, с. 42]. Процитуємо окремі визначення окресленого поняття: «Створення нового художнього твору на основі поглибленого сприймання відповідно до вікових і інтелектуальних можливостей суб'єкта» [3, с. 316].



Аналіз наукових джерел дозволив нам зробити висновок щодо тлумачення окресленого поняття: інтерпретація – це створення читачем власного трактування художнього твору (в усній чи письмовій формі), в основу якого покладено індивідуальні особливості сприймання, мислення, уяви і розуміння поетики художнього тексту.

Інтерпретація має свою специфіку, оскільки є категорією суто мистецькою. За допомогою інтерпретації відбувається суб'єктивне пізнання об'єктивного світу. Наукова інтерпретація художнього твору виникає під час непрофесійного читання й опирається на нього. В інших літературознавчих ситуаціях діяльність непрофесіонала неприйнятна. Імпульсом для тлумачення тексту твору як читача й інтерпретатора водночас часто стає питання: «Що ж хотів сказати письменник своїм твором?». Загальне враження від прочитаного часто є основою тлумачення художнього твору. Не кожен твір пробуджує бажання думати, говорити про нього як у дослідника, так і у непрофесійного читача. Лише той твір, який зацікавив, спричинив емоційний відгук читача, породжує тлумачення. Тому найчастіше як професійна, так і непрофесійна інтерпретація – це намагання передати своїми словами безпосередні враження й емоції, які виникли під час читання художнього твору. І читач, і непрофесійний критик визнають суб'єктивізм інтерпретації, її неповноту і полемічність.

У царині літературознавства інтерпретація виконує особливу роль, оскільки вона пов'язує науку із природним сприйманням художнього твору і прирівнює мисленням звичайної людини і спеціаліста з літератури, тобто підносить читацьку реакцію на твір мистецтва до рівня науки. Якщо ж не враховувати сприймання літератури непрофесійними читачами, то наука ризикує перетворитися на абстракцію. Усе це доводить необхідність і актуальність інтерпретації як виду читацької діяльності.

Специфічні завдання інтерпретаційної діяльності впливають із суті самого поняття. Спочатку текст твору піддають інтерпретації, щоби якомога правильніше і повноцінніше зрозуміти й осмислити його зміст, ідейно-художній зміст, який у нього вкладено автором. Суть інтерпретації можна виразити через формулу «інтерпретація – це своє розуміння», ключове слово цього виразу «своє». «Своє» – означає «пережите особисто» [1, с. 125].

Намагаючись осмислити й об'єктивно сприйняти текст художнього твору, читач прагне зрозуміти автора, а точніше, ідейно-художній задум, реалізований митцем у конкретному творі. «Процес осмислення видається як чуттєвість, співпереживанням

думкам, почуттям, намірам іншої людини-автора. Автор цікавить читача не як біографічна особистість, а як якась ціленаправлена енергія, яка перепланила індивідуальний соціальний досвід у твір мистецтва» [5, с. 67].

Під час інтерпретації тексту художнього твору читач постійно перебуває в полоні власних суджень, осмислень. Розуміння художнього твору інтерпретатором концентрується лише навколо сюжету і фабули. Читач наслідує персонажі, їхні вчинки, установлює причинно-наслідкові зв'язки між подіями, описаними в тексті твору. Наступним етапом осмислення тексту твору є сприймання, під час якого читач починає розуміти мотиви поведінки персонажів, їхній внутрішній світ. Завершальним етапом розуміння тексту художнього твору є досягнення авторського світогляду, входження у світ авторських цінностей. Читач починає дивитися на створений митцем художній світ із позицій самого письменника.

Під час шкільного уроку ті чи інші аналітичні вправи, які зазвичай відтворюють деякою мірою процес сприйняття самого твору, готують підґрунтя для інтерпретації, забезпечують її можливість. І лише на заключному етапі вивчення твору завдання, які націлюють учнів на аналіз, набувають інтерпретаційного змісту.

Покажемо приклад роботи над поезією В. Симоненка «Лебеді материнства» у 7 класі.

Робота із заголовком. Як ви зрозуміли назву поезії? Прокоментуйте.

Виразне читання поезії. Бесіда на сприймання ліричного твору.

– Скажіть, який настрій викликав у вас цей вірш? Чи сподобався він вам, чим?

Елементи аналізу ліричного твору.

– Про який вибір ідеться в поезії?

– В якій формі побудований вірш?

– До якої лірики його можна віднести?

– Визначте жанр поезії, доведіть свою думку.

– В яку дорогу має вирушити син, коли виросте?

– Від чого застерігає мати свою дитину?

– Як би ви охарактеризували ліричного героя твору?

– Сформулюйте тему вірша.

– На скільки умовних частин ви б поділили вірш? Обґрунтуйте.

– Прочитайте першу частину, визначте провідний мотив.

– За допомогою яких художніх засобів автор змальовує чарівну казку щасливого дитинства?

– Які образи малює ваша уява, коли ви читаєте чи чуєте використані автором художні засоби? Які емоції вони передають і пробуджують у вашій душі?



– Прочитайте другу частину. За допомогою яких художніх засобів автор передає мрії матері про майбутнє дитини?

– Чи змінилися образи і ваші відчуття після уважного прочитання другої частини вірша? Прокоментуйте і покажіть на прикладах із твору.

– Прочитайте третю частину, визначте провідний мотив. Які художні засоби використано в третій частині?

– Які символічні образи використовує автор? Що ми називаємо символом?

– Як же відтворює майстер слова силу материнської любові? Чи насправді материнська пісня є початком великих доріг?

– У народі говорять: «Нема у світі правди – тільки рідна мати»; «Найдорожча пісня – з якою мати колисала». Чи погоджуєтеся ви із запропонованими твердженнями після прочитання поезії.

– Укладіть у зошитах словничок образів-символів.

– Тож, якою є ідея вірша?

Проблемне запитання. Чому ж письменник дав саме таку назву поезії? Чому, наприклад, не «Лебеді батьківства»? Ще раз зверніть увагу на епіграф до уроку: «Великі дороги у світ широкий завжди починаються від материнської пісні, співаної над колискою <...>» (В. Симоненко). Чи погоджуєтеся ви з автором цих слів? Обґрунтуйте свою думку.

Підсумкове слово вчителя. Поезія щира, задушевна, мелодійна, даремно вона покладена на музику, і відображає глибокі патріотичні почуття, в яких любов до матері й до Батьківщини зливаються в одне ціле. Прослухайте аудіозапис пісні «Лебеді материнства». Які почуття у вас викликала пісня? Чому ж вірш набув такої популярності, а окремі вирази з нього стали крилатими?

Таким чином організована робота на уроці демонструє можливість поетапно від шкільного аналізу твору перейти до інтерпретації. Необхідно, на наш погляд, зазначити, що в теорії інтерпретації існують певні проблеми, які породжують дискусії, зокрема, чи існує адекватна інтерпретація взагалі, оскільки за допомогою нехудожніх засобів ми намагаємося виразити художній зміст твору; скільки інтерпретацій того самого художнього твору може існувати, від чого це залежить тощо. Єдиної думки щодо цього не існує.

На наш погляд, найбільш оригінальні інтерпретації виникають тоді, коли читач глибоко осмислив художній твір. Інтерпретація в найпростішому значенні – це тлумачення змісту твору, водночас смисловий потенціал прочитаного невичерпний. Цікаво спостерігати, які запитання виникають

в учнів на етапі першого читання твору, як вони відповідають на запитання вчителя на етапі аналізу і, насамкінець, як вони тлумачать основний зміст твору на завершальному інтерпретаційному етапі. Ми не помічали ідентичності у відповідях учнів, навпаки, чим досконаліше і детальніше учні заглиблювалися в підтекст твору і його окремі деталі, тим яскравішими й оригінальнішими були результати діяльності.

Якщо говорити про творчий рівень, то інтерпретаційну діяльність можна представити такими видами, як інтонування вірша (виразне читання, яке демонструє особисте ставлення читача до озвученого); усний виступ перед аудиторією за прочитаним твором (відгук, повідомлення, доповідь, зв'язне висловлювання щодо своєї позиції чи групи, якщо попередньо застосовувалася групова робота); читання твору за ролями, під музику; усне малювання; інсценування твору; ілюстрування; створення буктрейлерів, інтелектуальних карт, асоціативних куштів тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Специфічною особливістю інтерпретації художнього тексту є відкритість, що відображає як невичерпність смислового багатства твору, так і того, що будь-який текст потребує творчого прочитання і доповнення з боку читача. Зауважимо, що не всі інтерпретації рівноцінні. Найбільш вдалою, на наш погляд, вона буде за умови грамотно організованого і проведеного аналізу художнього твору на уроці під керівництвом учителя, коли всі види діяльності як за змістом, так і процесуально матимуть причинно-наслідкові зв'язки.

Дуже важливо, щоби учні не лише усвідомили ідейно-художній зміст твору, але й опанували порядок розумових операцій, який виконали під час аналізу. Пильна увага вчителя до ретельно продуманого аналізу і найбільш повної наукової інтерпретації поступово забезпечить формування літературної компетентності учнів, що є важливим складником літературної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Марко В. Аналіз художнього твору: навч. посібник. Київ : Академвидав. 2013. 280 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
3. Сучасний словник іншомовних слів / Л. Нечволод. Харків, 2011. 768 с.
4. Барт. Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. 2 изд., доп. Москва, 1994. 158 с.
5. Есин А. Интерпретация литературного произведения как теоретическая проблема. *Проблемы интерпретации художественных произведений* : Межвузовский сборник научных трудов. Москва : МГПИ, 1985. 344 с.



УДК 37.091.64:[37.016:53]
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-22

ТЕОРЕТИКО-ПРАКСЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ Й УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ОБЛАДНАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Здешиц В.М., д. т. н., професор,
професор кафедри фізики та методики її навчання
Криворізький державний педагогічний університет

Коновал О.А., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри фізики та методики її навчання
Криворізький державний педагогічний університет

Туркот Т.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики викладання навчальних дисциплін
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

У статті доведено актуальність кардинального оновлення обладнання, яке нині використовується у фізичних лабораторіях закладів вищої, післядипломної освіти, у фізкабінетах шкіл. Запропонована інноваційна науково-методична концепція розроблення й упровадження комплектів лабораторного устаткування «Креативний фізик», сконструйованого на засадах сучасних наукових досягнень у галузі волоконно-оптичних, оптоелектронних, цифрових та інших технологій. Перевагами такого обладнання визначено економічну ефективність та мініатюризацію, можливість використання в масовій педагогічній практиці.

Ключові слова: *фізичне обладнання, комплект лабораторного устаткування «Креативний фізик», мініатюризація обладнання, науково-методична концепція впровадження інноваційного фізичного обладнання, інноваційна методика.*

В статье доказуется актуальность кардинального обновления оборудования, используемого в настоящее время в физических лабораториях высших учебных заведений и в системе последипломного образования, в физкабинетах школ. Предложена инновационная научно-методическая концепция разработки и внедрения комплектов лабораторного оборудования «Креативный физик», сконструированного на основе современных научных достижений в области волоконно-оптических, оптоэлектронных, цифровых и других технологий. Преимуществами этого оборудования является экономическая эффективность и миниатюризация, возможность использования в массовой педагогической практике.

Ключевые слова: *физическое оборудование, комплект лабораторного оборудования «Креативный физик», миниатюризация оборудования, научно-методическая концепция использования инновационного физического оборудования, инновационная методика.*

Zdeshchyts V.M., Konoval O.A., Turkot T.I. THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL BASES OF THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PHYSICAL EQUIPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article highlights the urgency of the cardinal updating of equipment, which is currently used in physical laboratories of institutions of higher education, postgraduate education, and school physical rooms. The authors prove that one of the ways of solving this problem is the design, manufacturing and use of sets of miniature equipment "Creative Physicist" for laboratory work, demonstration experiment and independent experimentation of recipients of education at comprehensive schools and schools of higher education, as well as the development of a set of teaching aids, aimed at teaching pupils, students and teachers-practitioners an innovative method of working with this equipment.

The advantages of such equipment are determined by economic efficiency and miniaturization, the possibility of using in mass educational practice. The article projects the possibility of using relatively cheap kits "Creative Physicist" in all types of educational institutions, where physics is studied.

The paper proves that miniaturization of physical equipment allows providing inter-university exchange, transferring equipment to schools by post in remote villages and mountain villages, as well as to people with disabilities, and that is a new step in inclusive education. Gifted children and children, who would like to take an advanced course in physics independently and conduct a physical experiment, will be able to receive the set by mail. Therefore, the project has not only scientific and methodological but also social and pedagogical significance, providing the possibility of equal access to high-quality physical education for all interested persons. The author considers the vector of further scientific research in the search of ways of introducing the proposed scientific methodological concept into the practice of the New Ukrainian School.

Key words: *physical equipment, set of laboratory equipment "Creative Physicist", miniaturization of equipment, scientific methodical concept of introduction of innovative physical equipment, innovative methods.*



Постановка проблеми. Новітні тенденції в освітніх системах країн світової спільноти передбачають реалізацію компетентнісного підходу до підготовки випускників загальноосвітніх шкіл та вишів. Відповідно до вимог, які окреслюються концепцією Нової української школи щодо забезпечення компетентності здобувачів освіти в галузі природничих наук, техніки і технологій, актуалізується потреба підвищення якості фізичної освіти. Ураховуючи специфіку фізики як експериментальної науки, передбачається, що після закінчення педагогічного закладу вищої освіти (далі – ЗВО) майбутній учитель повинен бути компетентним у галузі фізичного експериментування, організації та проведення демонстраційного експерименту, лабораторного практикуму з фізики.

Однак процес вивчення фізики в сучасних закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), ЗВО та в системі післядипломної освіти нині не може забезпечити якісної фізичної освіти через відсутність сучасного обладнання, адже наявне – глибоко морально застаріле. На відміну від європейських країн, в Україні промислове виробництво обладнання для фізичного експериментування в ЗЗСО та ЗВО не налагоджене. Отже, основною перешкодою в процесі набуття учнями та студентами практичного досвіду роботи з реальними фізичними об'єктами й вимірювальними приладами є відсутність у потрібній кількості дослідницьких установок та їхня моральна застарілість. Логічною постає необхідність кардинального оновлення обладнання, яке нині використовується у фізичних лабораторіях ЗВО та закладах післядипломної освіти, у фізикабінетах шкіл. Отже, створення інноваційного науково-технічного та науково-методичного забезпечення фізичних лабораторій ЗВО та закладів післядипломної освіти, фізикабінетів опорних шкіл, які будуть створюватися об'єднаними територіальними громадами з метою надання учням якісних освітніх послуг, набуває особливої актуальності.

Постановка мети. Метою статті окреслюємо висвітлення нових теоретико-практикологічних підходів до розроблення й упровадження інноваційного фізичного обладнання в освітній процес вищої педагогічної та загальноосвітньої шкіл, систему післядипломної освіти.

Зазначимо, що зазначені підходи ми пропонуємо реалізувати у творчому проекті, яким передбачається здійснити науково-технічне й науково-методичне обґрунтування, розроблення, апробацію й упровадження в навчальний процес ЗЗСО, ЗВО і в систему післядипломної педагогічної освіти нової

концепції викладання фізики з використанням інноваційного матеріально-технічного устаткування – комплектів (кейсів) мініатюрних установок «Креативний фізик», сконструйованих на основі сучасних волоконно-оптичних, оптоелектронних нано- і цифрових технологій, а також забезпечити реалізацію цієї концепції навчально-методичною підтримкою (комплектами навчальних матеріалів «Нового покоління» для учнів, студентів та вчителів) із метою надання освітніх послуг європейського рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що узагальнення теоретичних здобутків та накопиченого досвіду [1; 2; 3; 4] у галузі організації фізичного експерименту дозволило дійти висновків щодо необхідності реалізації системи принципів, які мають постати підґрунтям концепції розроблення й упровадження інноваційного фізичного обладнання в освітній процес нової української школи. Насамперед підкреслимо вимогу конструювання нового фізичного обладнання з використанням сучасних наукових досягнень у галузі волоконно-оптичних, оптоелектронних, цифрових й інших технологій, що забезпечить не тільки реалізацію принципу науковості, але й, що дуже важливо, мініатюризацію комплектів «Креативний фізик». За наявності в експериментальних установках автономних джерел живлення виключається необхідність утримування й обслуговування лабораторних аудиторій, що, відповідно, здешевлює навчання і дозволяє проводити заняття в аудиторіях довільного типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними завданнями проекту визначено такі:

1) розробити на засадах сучасних наукових досягнень у галузі волоконно-оптичних, оптоелектронних, цифрових й інших технологій комплекти обладнання «Креативний фізик» (зокрема, мініатюрне лабораторне устаткування) для фізичних лабораторій ЗВО і закладів післядипломної освіти, фізикабінетів шкіл, з функціональними можливостями, що відповідають актуальним потребам розбудови освіти в новій українській школі, орієнтованій на освіту європейського рівня;

2) здійснити апробацію експериментального обладнання «Креативний фізик» у сучасних закладах освіти;

3) обґрунтувати, розробити і реалізувати науково-методичну концепцію навчання фізики (принципи, зміст, структура і методика) з використанням експериментальних комплектів фізичного обладнання;

4) підготувати навчально-методичний посібник «Нового покоління» з метою



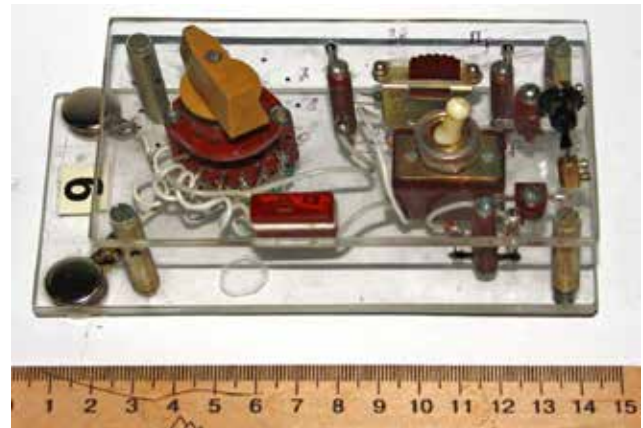
висвітлення методики проведення навчальних занять у ЗВО, ЗЗСО та системі післядипломної освіти з використанням комплектів «Креативний фізик»;

5) здійснити теоретичне узагальнення результатів проекту у вигляді монографії, науково-методичних рекомендацій для вчителів ЗНЗ та викладачів ВНЗ щодо використання експериментальних комплектів під час проведення лабораторних робіт та самостійного експериментування (зокрема, особами з обмеженими фізичними можливостями).

Важливо, що експериментальне обладнання не потребує обов'язкової прив'язки до мережі 220 В, а може функціонувати автономно, зокрема на фотоелектричних джерелах струму. Це дозволяє проводити фізичні дослідження поза межами освітнього закладу, що передбачає модифікацію методики проведення занять. Окрім цього, можливість підключення установок безпосередньо до комп'ютера та програм оброблення результатів експериментів зменшить витрату часу на рутинні операції, дозволить використовувати цей час більш раціонально, що позитивно вплине на якість підготовки здобувачів освіти [1; 6; 7].

Мініатюризація установок передбачає їх зменшення до розмірів, які дозволяють розмістити їх у потрібній кількості в жорсткому чемоданчику – кейсі [1; 2; 7]. Кожний кейс, за нашим задумом, повинен містити 20–30 лабораторних (дослідницьких) робіт на одну тему. Кількість кейсів має відповідати кількості тем, передбачених навчальним процесом, або хоча б темам із найбільш важливих розділів фізики. Як приклад мініатюризації продемонструємо конструктивну схему та зовнішній вигляд розроблених мініатюрних установок для лабораторних робіт «Дослідження напівпровідникового діода» та «Визначення сталої Планка» (рис. 1) та «Дослідження корисної потужності та к.к.д. джерела струму» (рис. 2).

Мініатюризація фізичного обладнання має низку переваг, серед яких і можливість реалізувати важливі соціально-педагогічні завдання. Так, мініатюризація фізичного обладнання дозволяє забезпечити міжвузівський обмін, поштовий трансфер кейсів «Креативний фізик» у школи віддалених сіл та гірських селищ, а також до осіб з обмеженими фізичними можливостями, що буде новим кроком в інклюзивній освіті, забезпечуватиме рівний доступ до якісних освітніх послуг усім, хто бажає. В умовах профільної диференціації запропоновані комплекти обладнання можуть використо-



**Рис. 1. Вигляд мініатюрної установки для виконання двох лабораторних робіт:
1. Дослідження напівпровідникового діода
та 2. Визначення сталої Планка**



**Рис. 2. Вигляд мініатюрної установки для виконання лабораторної роботи
«Дослідження корисної потужності
та к.к.д. джерела струму»**

уватися в процесі факультативних занять, самостійної роботи учнів профільних класів, що стимулюватиме їхню цікавість до вивчення фізики і професії вчителя фізики, потяг молоді до діяльності у сфері «людина – техніка», стрімка тенденція до зниження зацікавленості в якій спостерігається як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу. Так, для підтвердження цієї тези достатньо проаналізувати результати вступної кампанії 2018 р. на інженерні, фізичні факультети українських вишів. Окрім того, робота за інноваційними методиками організації фізичного експерименту в загальноосвітніх закладах позитивно впливатиме на рівень знань абітурієнтів вищих закладів освіти, що є необхідною умовою розбудови нової національної школи, української науки і техніки.

Не менш важливим аспектом значущості нашого проекту постає економічний – відносна дешевизна мініатюрних дослідних установок. Звернемося, зокрема, до таких фактів. Якщо на пострадянських теренах



Рис. 3. Вигляд лабораторної установки фірми RHYWE для дослідження руху тіла під кутом до горизонту



Рис. 4. Вигляд лабораторної установки для дослідження руху тіла під кутом до горизонту, що пропонується нами

(Російська Федерація, Казахстан, Білорусь, Молдова) промислове виготовлення подібних до пропонованих нами установок практично відсутнє, то в Німеччині цим послідовно займається така фірма, як RHYWE. Наприклад, ця фірма пропонує лабораторну установку для дослідження руху тіла під кутом до горизонту вартістю 1 753 євро, тобто приблизно 50 000 грн за одну (рис. 3).

Безумовно, наші навчальні заклади неспроможні придбати таке дороге обладнання. Для порівняння: розроблений нами мініатюрний аналог цієї установки може мати вартість у межах 5 доларів (приблизно 150 грн) (рис. 4).

Тому логічним вектором наших подальших науково-методичних пошуків ми вбачаємо розроблення, конструювання, апробацію в масовій педагогічній практиці та

підготовку до промислового виготовлення комплектів мініатюрного обладнання «Креативний фізик» для лабораторних робіт, демонстраційного експерименту і самостійного експериментування здобувачів освіти, а також розроблення комплексу навчально-методичних посібників, орієнтованих на навчання учнів, студентів та вчителів інноваційній методиці роботи із цим обладнанням.

Парадигма особистісно зорієнтованого навчання з використанням нового фізичного обладнання постане підґрунтям нової науково-методичної системи проведення навчальних занять із фізики в середній, вищій школах та в системі післядипломної освіти. Першим кроком у цій роботі планується розроблення інноваційної методики проведення лабораторного практикуму з механіки й електромагнетизму у ЗВО та ЗЗСО. Зміст аудиторних занять, завдання для самостійної роботи, контролю академічних досягнень студентів зорієнтовано на фундаменталізацію знань, систематизованих навколо спільного теоретичного ядра, що полегшить усвідомлення здобувачами освіти як окремих законів, так і всього курсу фізики загалом, сприятиме формуванню в них наукової картини світу та критично-конструктивного стилю мислення, необхідного сучасному конкурентоспроможному фахівцю.

Для організації успішної роботи з новим обладнанням передбачається забезпечити інноваційний науково-методичний супровід, складниками якого постануть:

- новий зміст лабораторних робіт, різнорівневого лабораторного практикуму з фізики та методики її навчання для студентів – майбутніх учителів фізики. Апробація деяких із цих робіт здійснена на фізико-математичному факультеті Криворізького державного педагогічного університету [1; 2; 3; 4; 5];

- комплекс навчально-методичних матеріалів «Нового покоління», структуру якого складатимуть навчально-методичний посібник, робочі зошити для лабораторних робіт для студентів і учнів, методичні рекомендації для студентів та вчителів-практиків, орієнтовані на допомогу в організації лабораторних робіт, лабораторного практикуму з фізики у ЗВО та ЗЗСО.

Що стосується розроблення теоретичних та практичних проблем упровадження комплексу навчально-методичних матеріалів, то вважаємо, що навчальний посібник «Нового покоління» (його паперова й електронна версії) має проектуватися з урахуванням щонайменше трьох стратегічних ліній. Зокрема, це:

- необхідність оптимального поєднання інваріантного та варіативного компонентів



змісту та методів виконання експериментальних робіт, забезпечення можливості вибору варіанта виконання роботи за умови обов'язкового виконання її інваріантного (окресленого навчальною програмою) складника;

– створення організаційно-педагогічних умов для творчої діяльності здобувачів освіти – можливість працювати у власному темпі, у зручний час, самостійно відшукувати матеріал для лабораторних робіт, доповнювати, узагальнювати результати та творчо презентувати їх за змістом і формою (традиційний письмовий звіт, проекти, мультимедійна презентація тощо).

– матеріал, запропонований у навчально-методичному посібнику, має бути стимулом до роздумів, всебічного аналізу, пошуку додаткової інформації, формулювання власних висновків, розвитку критично-конструктивного мислення.

Ми розглядаємо навчально-методичний посібник «Нового покоління» як необхідну умову забезпечення ефективного процесу навчання фізики. Тому його проектування, на нашу думку, має підпорядковуватися системі принципів, серед яких такі:

– принцип модульної побудови;
– принцип адаптації завдань лабораторної роботи до пізнавальних потреб здобувачів освіти;

– принцип оптимального поєднання різних форм надання інформації (паперовий і електронний варіанти);

– принцип проблемності, який передбачає використання системи спеціально підібраних проблемних завдань, орієнтованих не тільки на засвоєння навчальної інформації, але й на формування мотивації до вивчення фізики, цікавості до професійної педагогічної діяльності, розвитку критично-конструктивного мислення.

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнюючи, констатуємо, що за відсутності сучасного обладнання викладання фізики як експериментальної науки в закладах освіти України перебуває на незадовільному рівні. Нашим творчим проектом теоретично обґрунтовано потребу кардинального оновлення науково-технічного та науково-методичного забезпечення навчального процесу на всіх етапах фізичної освіти в Новій українській школі, одним зі шляхів якого визначено конструювання, промислове виробництво і використання комплектів мініатюрного обладнання «Креативний фізик» для лабораторних робіт, демонстраційного експерименту і самостійного експериментування здобувачів освіти, а також розроблення комплексу навчально-методичних посібників, орієнтованих на навчання учнів, студентів та вчи-

телів інноваційній методиці роботи із цим обладнанням. Спрогнозовано можливість використання відносно дешевих комплектів «Креативний фізик» у всіх типах навчальних закладів, де вивчається фізика. Доведено, що мініатюризація фізичного обладнання дозволяє забезпечити міжвузівський обмін, поштовий трансфер у школи віддалених сіл та гірських селищ, а також до осіб з обмеженими фізичними можливостями, що є новим кроком в інклюзивній освіті. Обдаровані діти, діти, які бажають самостійно поглиблено вивчати фізику, проводити фізичний експеримент, зможуть отримувати комплект поштою. Отже, проект має не тільки науково-методичну, але й соціально-педагогічну значущість, адже забезпечує можливість рівного доступу до якісної фізичної освіти всім, хто бажає. Реалізація проекту на рівні праксеології – вектор наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Здешиц В.М., Кадченко В.М., Коновал О.А., Ржепецький В.П. Мініатюрні багатофункціональні дослідницькі установки для проведення фронтальних лабораторних робіт з фізики. *Фізика та астрономія в сучасній школі*. 2012. Вип. 1. С. 25–30.
2. Здешиц В.М., Ржепецький В.П. Фронтальні лабораторні роботи з курсу загальної фізики : метод. посібник. Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ», 2012. 76 с.
3. Коновал О.А. Навчально-методичний комплекс як сучасний дидактичний засіб управління самостійною роботою студентів при вивченні фізики. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. / за ред. З.П. Бакум. Вип. 34. Кривий Ріг, 2012. С. 68–76.
4. Коновал А.А., Туркот Т.И. Новая модель организации самостоятельной учебной деятельности студентов в современной информационно-образовательной среде педагогического вуза. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'12* : сб. науч. трудов. № 4 (12). Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2012. С. 37–39.
5. Коновал О.А., Туркот Т.И. Методико-практикологічні підходи до організації самостійної роботи студентів. *Вища освіта України: теорет. та науково-метод. часопис. Додаток 1 «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2013. № 3 (50). Т. 1. С. 266–270.
6. Коновал О.А., Здешиц В.М., Туркот Т.И. Розробка й упровадження інноваційного обладнання як умова підвищення якості навчання фізики в Новій українській школі. *Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній та вищій школі* : мат. Міжнар. науково-практичної конфер., м. Херсон, 13–15 вересня 2018 р. Херсон : Видавництво ХНТУ, 2018. С. 37–38.
7. Здешиц В.М., Коновал О.А., Ржепецький В.П., Туркот Т.И. Нова концепція проведення фронтальних лабораторних робіт з фізики в структурі онлайн освіти. *Онлайн освіта: від теорії до практики* : матер. Всеукраїнської науково-практ. конфер. (з міжнародною участю), м. Херсон, 25 жовтня 2018 р. Херсон : КВНЗ «ХАНУ», 2018. С. 93–98.



УДК 372.853–057:876
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-23

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗНАТЬ ІЗ ФІЗИКИ

Косошов І.Г.,
аспірант кафедри фізики та методики навчання фізики
Бердянський державний педагогічний університет

У статті розглянуто особливості використання практико-орієнтованого підходу до навчання фізики в закладах загальної середньої освіти, який передбачає засвоєння учнями знань, умінь та навичок, що дає можливість ефективно їх використовувати в практичній діяльності. Видокремлено складові компоненти методичної системи: цільовий, змістовий, процесуальний та результативний. Висвітлені результати експериментальної перевірки впровадження методичної системи формування практико-орієнтованих знань під час вивчення фізики на основі міжпредметної інтеграції. Наводиться якісний та кількісний аналіз результатів проведеного дослідження.

Ключові слова: *фізика, практико-орієнтований підхід, навчання фізики, старша школа, навчальний процес, методична система.*

В статье рассмотрены особенности использования практико-ориентированного подхода к обучению физике в общеобразовательных учебных заведениях, который предполагает усвоение учащимися знаний, умений и навыков, необходимых им в практической деятельности. Выделены компоненты методической системы: целевой, содержательный, процессуальный и результативный. Освещены результаты экспериментальной проверки внедрения методической системы формирования практико-ориентированных знаний при изучении физики на основе межпредметной интеграции. Приводится качественный и количественный анализ результатов проведенного исследования.

Ключевые слова: *физика, практико-ориентированный подход, обучение физике, старшая школа, учебный процесс, методическая система.*

Kosohov I.H. EXPERIMENTAL AND EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM FOR THE FORMATION OF PRACTICAL-ORIENTED KNOWLEDGE IN PHYSICS

The article discusses the features of using a practice-oriented approach to learning in the teaching of physics in general secondary education institutions, which involves students of various kinds of learning skills and abilities, enables them to act effectively and use the knowledge gained in the conditions and realities of today's life. Conclusions are made about the relationship between students' interest in the study of physics and their desire to explain natural phenomena from the standpoint of physical theories, the ability to apply the acquired knowledge in everyday life. An analysis of the state of physical education shows that for various reasons, the interest of students in the study of physics is constantly decreasing. The development and use in the educational process of a practice-oriented approach makes it possible to solve the problem of developing students' interest in physical and technical knowledge, forming strong skills in their practical application. Separately, the components of the methodological system are targeted, informative, procedural and effective. The results of experimental verification of the implementation of the methodological system for the formation of practice-oriented knowledge in the study of physics based on interdisciplinary integration are highlighted. A qualitative and quantitative analysis of the results of the study is given.

Key words: *physics, practice-oriented approach, physics training, high school, educational process, methodical system of preparing high school students for formation of practice-oriented knowledge in physics.*

Постановка проблеми. Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури показав, що проблема формування практико-орієнтованих знань із фізики в закладах загальної середньої освіти до кінця не вирішена. Найважливішою вимогою, яку суспільство висуває до системи загальної середньої освіти, є формуванні в учнів знань та умінь застосовувати набуті знання, зокрема з фізики, у майбутній професійній діяльності, побуті, поясненні природних явищ. Особливого значення зв'язок

теоретичних знань із практичною діяльністю набуває в старшій школі, яка готує учнів до вибору майбутнього життєвого шляху. Методика навчання фізики передбачає широке застосування зв'язків фізики з іншими предметами, з виробництвом. Технології в промисловості постійно оновлюються, тому ці зміни повинні бути враховані під час організації освітнього процесу з фізики в закладах середньої освіти. Проте аналіз освітнього процесу з фізики дає підставу стверджувати, що рівень фізико-тех-



нічних знань не завжди відповідає вимогам суспільства щодо рівня й якості підготовки випускників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування готовності учнів до застосування теоретичних знань у практичній діяльності залишається однією з актуальних проблем сучасної школи. Різним аспектам цієї проблеми приділяло належну увагу багато вчених і методистів.

Шляхи вирішення проблеми навчання фізики в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах окреслені в наукових дослідженнях українських учених П.С. Атаманчука, В.Ф. Заболотного, О.І. Ляшенка, М.Т. Мартинюка, А.І. Павленка, М.І. Садового, О.В. Сергеева, В.Д. Сиротюка, Б.А. Суся й інших.

Проблеми вдосконалення змісту та системи навчання фізики фахівців різних напрямів підготовки висвітлені в наукових працях С.П. Величка, О.І. Іваницького, О.А. Коновала, В.В. Мендерецького, І.О. Мороза, В.Д. Шарко; формування фізико-технічних знань – у роботах І.Т. Богданова, В.П. Вовкотруба, А.В. Касперського.

Проте маловивченим залишається питання формування практико-орієнтованих знань із фізики в старшій школі на засадах міжпредметної інтеграції. Педагогічні проблеми, що виникають у процесі підготовки учнів, є відображенням суперечностей між вимогами суспільства до якості практичної підготовки випускників та усталеною практикою формування знань.

Постановка мети. Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментальної перевірки запропонованої методичної системи формування практико-орієнтованих знань під час вивчення фізики на засадах міжпредметної інтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час проведення констатувального експерименту здійснено аналіз впливу практико-орієнтованого навчання на якість засвоєння знань учнів старшої школи через складання і розв'язування фізичних завдань. Проведені нами дослідження виявили недостатній рівень цікавості учнів до вивчення фізики, що негативно впливає на результативність навчання, зокрема на вміння використовувати набуті знання в повсякденному житті [2].

Результати проведених нами педагогічних досліджень свідчать про те, що понад 80% учнів не використовують теоретичні знання з фізики в практичній діяльності [3; 4]. За результатами опитування учнів можна зробити висновок, що зацікавленість фізикою як навчальним предметом має середній рівень (54%). Низький та високий рівень

цікавості до предмета зазначено в 16% і 30% респодентів відповідно. Це свідчить про взаємозв'язок цікавості учнів до вивчення фізики та їхньої зацікавленості пошуком пояснень природних та побутових явищ.

Дані, отримані в процесі проведення дослідження, говорять про характер недоліків у практиці формування практичної компетентності. Відповідно до отриманих результатів підготовлено методичний матеріал для проведення експериментального навчання на основі запропонованої методики; встановлено компонентний склад методичної системи формування практико-орієнтованих знань із фізики в учнів старшої школи на засадах міжпредметної інтеграції; визначено основні етапи підготовки учнів до застосування знань у практичній діяльності.

У процесі проведення експерименту ми визначили дидактичні можливості практико-орієнтованих завдань, що істотно впливає на якість засвоєння знань та підвищення мотивації до вивчення фізики.

На етапі пошукового експерименту розроблено методичну систему формування практико-орієнтованих знань із фізики в учнів старшої школи на засадах міжпредметної інтеграції. Методична система спрямована на підвищення навчально-пізнавальної діяльності, що передбачає формування та розвиток в учнів ключових і предметних компетенцій. Методична система розроблена на основі визначених теоретичних основ та цільових програм. Теоретичні основи сприяють формуванню практичної компетентності, а цільові програми визначають змістовий компонент навчального матеріалу в компетентнісно-орієнтованому й особистісно-діяльнісному аспекті його реалізації. Добиралися практико-орієнтовані завдання з фізики, розроблялися методичні посібники, збірник практико-орієнтованих завдань.

На даному етапі 2016 р. на базі закладів загальної середньої освіти м. Бердянська проведено попередній навчальний експеримент із наступним математичним обробленням його результатів.

В експерименті взяли участь учні контрольних і експериментальних класів. В експериментальних класах протягом навчального року під час вивчення фізики пропонувалися завдання та навчальні проекти за запропонованою нами методикою. У контрольних класах використовувалися звичайні завдання, проекти та лабораторні роботи. Результати навчання оцінювалися на основі порівняння досягнутих рівнів засвоєння навчального матеріалу, вивчення якого передбачено програмою з фізики.



Для отримання кількісних даних по завершенні пошукового експерименту учням обох класів запропоновано контрольну роботу із завданнями, що відповідали чотирьом рівням навчальних досягнень: початковому, середньому, достатньому, високому. Зазначеним рівням відповідають критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-тибальною шкалою.

Результати пошукового експерименту представлені на рис. 1.

Відповідно до результатів виконання контрольних робіт, можна зазначити, що збільшилися показники навчальних досягнень учнів на достатньому та високому рівнях, у контрольних класах – із 27% до 32%, у експериментальних класах – з 15,3% до 28% відповідно. Водночас зменшилася кількість учнів із початковим рівнем знань із фізики (із 27% до 12%), що є показником покращення рівня навчальних досягнень учнів.

У процесі детального аналізу результатів проведеного пошукового експерименту отримані дані про характер недоліків щодо формування практико-орієнтованих знань із фізики.

На формувальному етапі педагогічного експерименту впроваджено методичну систему формування практико-орієнтованих знань із фізики в учнів старшої школи на засадах міжпредметної інтеграції. Запровадження методичної системи здійснювалося на базі закладів середньої

освіти міста Бердянська, Бердянського, Пологівського та Чернігівського районів Запорізької області, Іванівського району Херсонської області. У проведенні формувального експерименту брали участь 210 учнів.

На початку зазначеного експерименту проведено контрольний зріз знань учнів та визначено контрольні й експериментальні класи.

В експериментальних класах на заняттях користувалися розробленими нами електронним навчальним посібником та збірником практико-орієнтованих завдань [5]. Електронний навчальний посібник учні використовували під час вивчення теоретичного матеріалу. Він містив матеріал практичного змісту, який пояснює природні, побутові, технологічні та технічні процеси й явища з теоретичного погляду, відповідно до теми, що вивчалася.

Якісний аналіз результатів формувального експерименту дозволяє зробити висновок про те, що в експериментальних групах спостерігалось значне підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вони цікавилися навчальним матеріалом, про що свідчили осмислені запитання до вчителів, активна навчально-пізнавальна діяльність на уроках, звертання до додаткової літератури тощо.

Зауважено відмінності між учнями експериментальних та контрольних класів щодо бажання й готовності до технічної творчості, мотивації до навчання фізики.

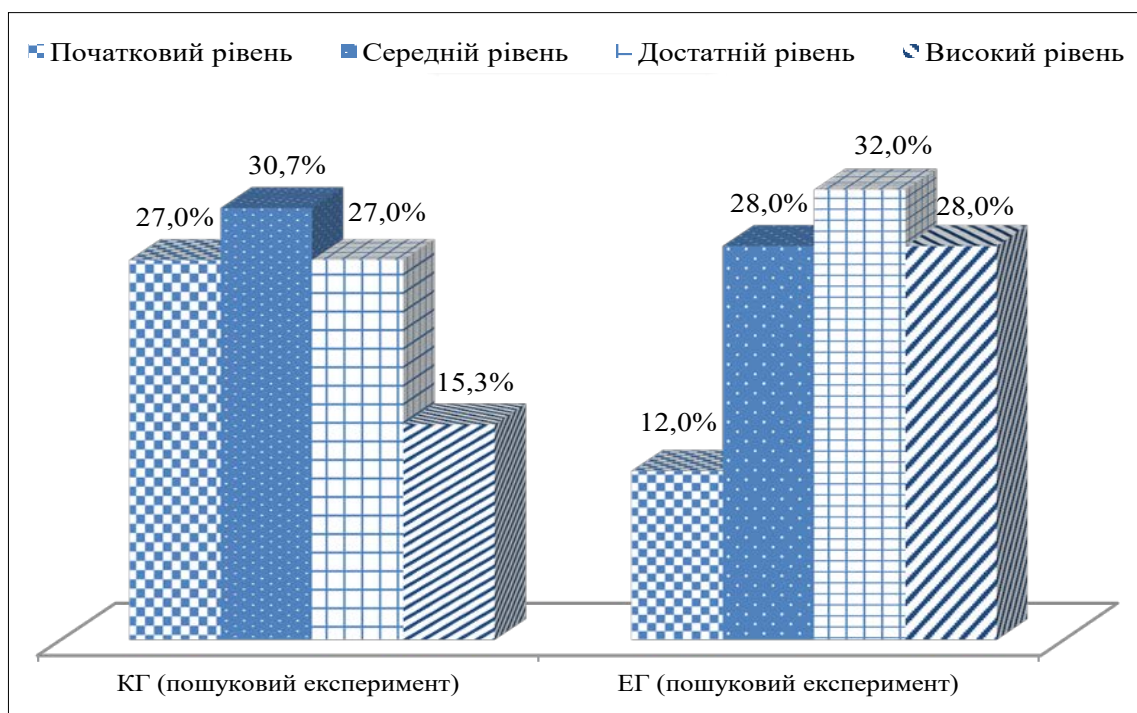


Рис. 1. Результати пошукового експерименту учнів 10-х класів



З метою оцінювання результатів формульованого етапу педагогічного дослідження учням експериментальних та контрольних класів запропоновані контрольні роботи. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів визначалися за 12-тибальною шкалою та відповідали 4 рівням: початковий (1–3 бали), середній (4–6 балів), достатній (7–9 балів), високий (10–12 балів).

Рівні сформованості практико-орієнтованих знань учнів із фізики в контрольних та експериментальних класах на початок даного етапу педагогічного експерименту суттєво не відрізнялися.

Для перевірки ефективності запропонованої методичної системи ми використали загально визнаний у педагогіці критерій χ^2 , або критерій Пірсона [6], отримані під час експерименту дані зазначено в таблиці 1 (2 x C, де C – кількість категорій).

Таблиця 1

Результати виконання контрольних робіт учнями контрольних та експериментальних класів

Вибірки	Початковий рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
$n_k = 114$	$Q_{11} = 27$	$Q_{12} = 31$	$Q_{13} = 35$	$Q_{14} = 21$
$n_e = 96$	$Q_{21} = 5$	$Q_{22} = 25$	$Q_{23} = 38$	$Q_{24} = 28$

На основі даних табл. 1. перевірили нульову гіпотезу, яка не визначила суттєвих відмінностей між результатами виконання завдань учнями експериментальних та контрольних класів.

Для перевірки нульової гіпотези підраховали статистичне значення за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}, \quad (1.1)$$

де Q_{1i} та Q_{2i} – кількість учнів експериментальних та контрольних класів, яких можна віднести за результатами виконання контрольних робіт до початкового, середнього, достатнього та високого рівнів, а i набуває значень від 1 до 4, відповідно до рівня.

Враховуючи, що кількість категорій $C = 4$, формула набуде такого остаточного вигляду:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^4 \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}. \quad (1.2)$$

Підставимо отримані під час експерименту дані в формулу й отримаємо значення статистики $T = 15,462$.

Згідно з таблицею, F [1] для рівня значущості $\alpha = 0,002$ і кількості ступенів вільності $\nu = \tilde{N} - 1 = 4 - 1 = 3$ критичне значення статистики критерію $\chi_{1-\alpha} = 11,345$.

Порівнявши його з отриманим $15,462 > 11,345$, маємо: $T_{спостер.} > T_{критичн.}$

Відповідно із правом ухвалення рішення, нульову гіпотезу можна відхилити за рівня достовірності більше 99%. Отже, приймається альтернативна гіпотеза, згідно з якою застосування практико-орієнтованих знань у процесі вивчення фізики на основі міжпредметної інтеграції сприяє підвищенню рівня сформованості зазначених знань.

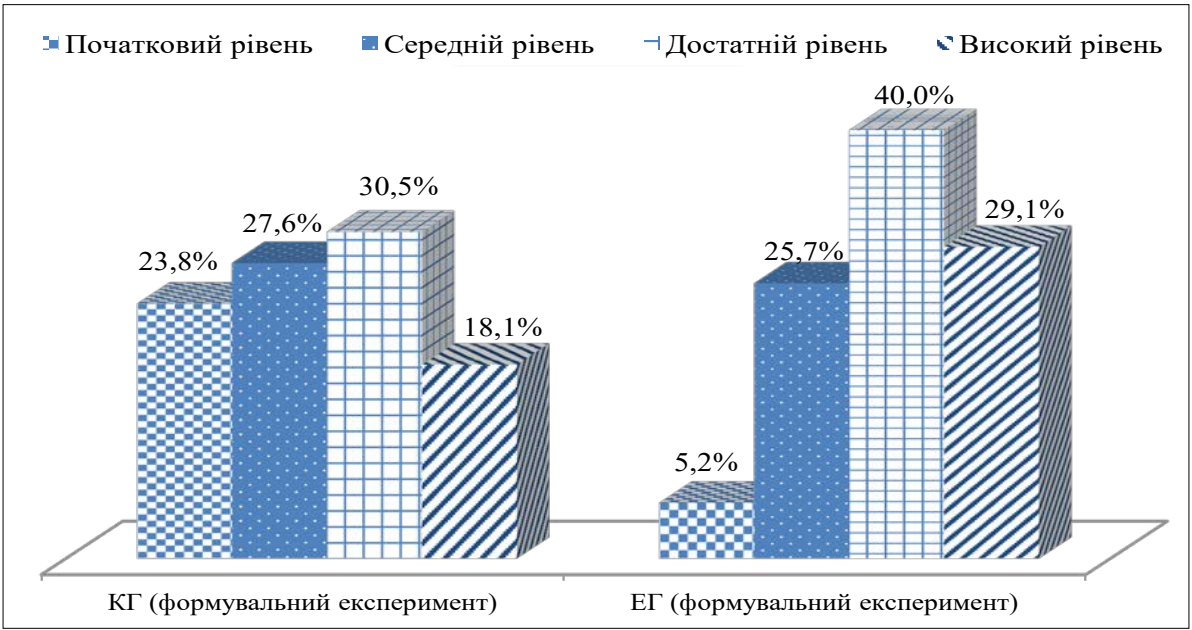


Рис. 2. Результати впровадження методичної системи формування практико-орієнтованих знань із фізики в учнів старшої школи на засадах міжпредметної інтеграції



Аналіз результатів (табл. 1.) дає підстави стверджувати, що формування практико-орієнтованих знань із фізики в учнів більш успішне в експериментальних класах, ніж у контрольних. Під час проведення експериментального навчання ми помітили, що учні експериментальних класів здебільшого опановували практико-орієнтовані знання з фізики на вищому та достатньому рівнях.

Про ефективність запропонованої методичної системи говорить те, що спостерігається явне зменшення кількості учнів із низьким рівнем знань в експериментальних класах на 18,6%. Водночас кількість учнів із середнім рівнем знань із фізики в експериментальних класах зменшилася на 1,9% порівняно з контрольними класами. Кількість учнів експериментальних класів, в яких на високому рівні сформовані практико-орієнтовані знання з фізики на 11% вище, ніж у контрольних класах.

Результати проведеного нами дослідження представлені на рис. 2.

Учні контрольних класів за період експериментального навчання опановували в основному нижчий рівень практико-орієнтованих знань із фізики на засадах міжпредметної інтеграції, тоді як в експериментальних класах знання в учнів виявилися на достатньому та високому рівнях. Учні, що навчалися в експериментальних класах, мають вищий рівень сформованості практико-орієнтованих знань із фізики, ніж учні контрольних класів.

Той факт, що в учнів експериментальних класів практико-орієнтовані знання з фізики сформовані на більш високому та достатньому рівнях, свідчить про явну перевагу запропонованої методичної системи над тією, що традиційно застосовується в навчальних закладах.

Висновки з проведеного дослідження. Результатами експериментального навчання підтверджено, що запропонована методична система формування практико-орієнтованих знань із фізики на заса-

дах міжпредметної інтеграції ефективна. Результати, отримані під час проведення контрольних робіт, показали, що кількість учнів, в яких на високому рівні сформовані практико-орієнтовані знання з фізики на засадах міжпредметної інтеграції, зростає на 11%. 18,1% – у контрольних класах, 29,1% – в експериментальних класах. Про ефективність запропонованої методичної системи свідчить зменшення в експериментальних класах на 18,6% кількості учнів, з низьким рівнем практико-орієнтованих знань.

Отже, очевидною є педагогічна доцільність запровадження розробленої методичної системи в практику навчання фізики учнів закладів загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.
2. Косошов І.Г., Шишкін Г.О. Аналіз пізнавальної активності учнів старшої школи на уроках фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»*. Вип. 23: Теоретичні і практичні основи управління процесами компетентнісного становлення майбутнього учителя фізико-технологічного профілю / за ред. П.С. Атаманчук та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. С. 47–50.
3. Шишкін Г.О. Методична система формування інтегрованих знань з фізики в процесі підготовки вчителів технологій : моногр. Донецьк, 2014. 365 с.
4. Physical and technical simulations in educational process of pedagogical universities / G.O. Shyshkin, I.G. Kosogov, V.Y. Korobchenko. *Natural and Technical Sciences*. 2016. IV(11). Issue 96. P. 52–56.
5. Косошов І.Г., Шишкін Г.О. Збірник практико-орієнтованих задач із фізики : навч. посібник для учнів закладів заг. сер. освіти. Мелітополь, 2018. 126 с.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. 350 с.



УДК 316.46:005.3362-057.212
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-24

МОТИВАЦІЙНА ПІДСИСТЕМА ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ

Нестуля С.І., к. і. н., доцент кафедри
управління персоналом та економіки праці,
директор

*Навчально-науковий інститут лідерства
Полтавського університету економіки і торгівлі*

У статті схарактеризовано мотиваційну підсистему дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету. Розкрито три компоненти мотиваційної підсистеми (компоненти «Засоби навчання», «Методи навчання», «Форми навчання»), що є дидактичним інструментарієм, який доцільно використовувати в освітньому процесі сучасного університету.

Ключові слова: лідерство, менеджер, бакалавр, лідерська компетентність, мотивація, система.

В статье охарактеризовано мотивационную подсистему дидактической системы формирования лидерской компетентности будущих бакалавров менеджмента в образовательной среде университета. Раскрыто три компонента мотивационной подсистемы (компоненты «Средства обучения», «Методы обучения», «Формы обучения»), являющиеся дидактическим инструментарием, который целесообразно использовать в образовательном процессе современного университета.

Ключевые слова: лидерство, менеджер, специалист, лидерская компетентность, мотивация, система.

Nestulia S.I. BUSINESS FORUM AS THE FORM OF DEVELOPMENT OF LEADERSHIP
COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF MANAGEMENT

In the article on the basis of the analysis of scientific research and own practical experience in conducting business forums, the concept of a business forum as a form of organization of training for future bachelors in management aimed at forming their leadership competences is defined. The program of the International Business Forum "The Territory of Success. Business and Education: Strategic Partnership", conducted on the basis of the University of Ukoopsilks "Poltava University of Economics and Trade".

It has been found out that the business forum as a form of organization of training of future bachelors in management, which ensures the formation of their leadership competence, contains the following components: information component – studying the theoretical foundations of a wide range of disciplines in a professionally-oriented cycle (students receive relevant practical information, visiting "territories of success", panel discussions, round tables, etc.); practical-oriented component – activation of educational and cognitive activity of students on the implementation of tasks from educational practices, term papers, projects (use of the information for practical purposes); interactive component – a unique opportunity for future bachelors in management of communication with business representatives, leaders-leaders (dating, communication, conversation, storytelling, question-answer), etc.; leadership-management component – students learn to manage their own learning, life, to succeed in the future profession, develop leadership skills, learn leadership skills (forming leadership competencies); organizational component – students learn to organize and conduct similar events (panel discussions, plenary sessions, thematic sessions, round tables, exhibitions, show-shows, etc.); computer-oriented component – students learn to provide electronic support for the forum (creation of Internet resources, websites, content filling websites, development of registration forms, electronic information materials, banners, booklets, etc.).

Key words: competence, leadership competence, manager, bachelor, university, leader, business forum.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває нові вимоги до випускника, бакалавра з менеджменту – компетентного, мобільного, креативного фахівця, здатного розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері управління або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій і методів менеджменту, характеризується комплексністю і невизначеністю умов. Відтак зростає значущість пошуків нових дидактичних підходів

до формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту, до підготовки сучасних менеджерів-лідерів в освітньому середовищі університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що наявні теоретичні та практичні підходи до проблеми формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту (А. Балашов, О. Бойко, О. Видрашко, Т. Волосюк, В. Жигірь, О. Єрмоленко, В. Лугова, Н. Марахов-

ська, С. Козловська, Г. Падурець, О. Долгопол, С. Тарасова, І. Чудаєва та ін.) внесли свій вагомий внесок у професійну підготовку студентів-менеджерів, недостатньо було розглянуто дидактичний контекст формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту. Розробляючи дидактичну систему формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на її мотиваційній підсистемі.

Постановка мети. Мета статті – схарактеризувати мотиваційну підсистему дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотив – це психічне явище спонукання особистості до постановки мети й діяльності щодо її досягнення, потреба – це брак чогось конкретного, а мотив – обґрунтування рішення задовольняти чи не задовольняти усвідомлену потребу. Система домінуючих мотивів визначає спрямованість особистості, яка орієнтує її життєвий шлях у соціальному просторі й часі. Найбільш відомими в науці є концепції «ієрархії мотивів» А. Маслоу, мотиваційні теорії Д. Мак-Грегора, Д. Макклеланда, Х. Хекхаузена та ін. [8].

Формування у студентів мотивації до постійного самовдосконалення, розвитку їх лідерської компетентності в освітньому середовищі університету становить важливу частину освітнього процесу, оскільки незаперечним є той факт, що в лідерів сильно вражена мотивація до лідерства, яка проявлялася у прагненні до популярності, бажанні виділитися з-поміж інших, перевершувати оточуючих. Лідери не відзначаються скромністю, навпаки, вони прагнуть похвал і захоплення від оточуючих, не відмовляються від можливості опинитися в центрі уваги.

У дослідженні ми спираємося на таке визначення поняття «мотивація»: це процес стимулювання самого себе та інших на діяльність, направлену на досягнення індивідуальних і спільних цілей організації [10]. Визначальними особливостями системи мотивації майбутніх бакалаврів із менеджменту є потреби щодо здобуття та розширення професійних знань, які відображаються

в інтересі здійснення професійної діяльності лідера-управлінця. Усвідомлений інтерес майбутніх бакалаврів із менеджменту породжує мотиви, які можна класифікувати як матеріальні, соціальні та професійні. Для досягнення результатів у системі управління розвитком студентів адміністрація університету та науково-педагогічні працівники застосовують стимули. Окрім того, цей процес є неперервним, оскільки отримання результату щодо задоволення потреб нижчого рівня породжує потреби вищого рівня, а відтак вимагає перегляду складників системи.

З іншого боку, мотивація – це здібність спонукати людей до дій і надихати їх, спираючись на наявні або створюючи нові мотиви – внутрішні потреби чи бажання, усвідомлені чи ні, які впливають на волю й викликають певні дії. Отже, мотивувати – значить ініціювати чи стимулювати інтерес людини до певних дій. Поняття мотивації також включає в себе спонукання до дій інших людей або їх колективів [8].

Мотивація, у контексті нашого дослідження, розглядається як функція лідера – це те, що лідер робить, на відміну від якостей, які говорять про те, яким він є. Таким чином, лідерство виражається у функціях, а не в особистості лідера. Будь-яка людина, котра виконує функцію, що виявляється ефективною чи сприймається групою, може бути її лідером у певний момент. Функції лідера та їх взаємозв'язок зі сферами завдання, потребами колективу й індивіда схематично зображено на рис. 1.

Дж. Адаїр особливо наголошує на необхідності для лідера підтримувати мотивацію та самомотивацію людей з урахуванням їх потреб і механізмів їх вияву з тим, «щоб діяти у згоді з людською природою, а не

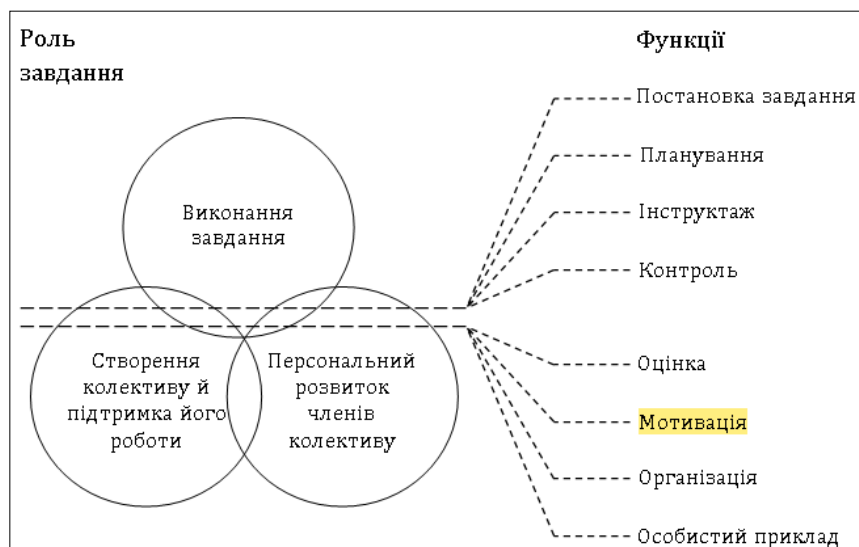


Рис. 1. Функції лідера



проти неї» [1, с. 53]. У зв'язку з цим він привертає увагу до теорії ієрархії потреб Маслоу: фізіологічних, потреб у безпеці, соціальних, потреб у повазі та самоактуалізації [4]. Врахування як інструментальних потреб (засобу або інструменту для досягнення мети), так і експресивних (вчинків і слів людини, які відображають, хто вона чи ким стала), особливо важливе для розуміння мотивів діяльності членів колективу.

Доцільним є акцентування уваги на понятті «надихаюча мотивація» (Inspirational motivation) або лідерство шляхом натхнення людей. Лідер створює ясну картину майбутнього трудового колективу, малої групи чи соціуму, яка оптимістична й досяжна, зрозуміла й точна, могутня та приваблива. Він заохочує послідовників підіймати рівень очікувань, зменшує складність проблеми шляхом зведення її до ключових питань і використовує зрозумілу мову, щоб донести свої рішення до загалу. Як наслідок, послідовники з оптимізмом дивляться в майбутнє і вірять у власні здібності, готові докладати більше зусиль до виконання поставлених завдань, досягнення визначених цілей [8].

Мотиваційну підсистему дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, на нашу думку, складають такі компоненти: «Засоби навчання», «Методи навчання», «Форми навчання».

1) Компонент «Засоби навчання» представляє безпосередньо розроблені нами посібники та дидактичні матеріали, які стосуються формування позитивної мотивації до лідерства:

– практичний посібник для учасників тренінгу «Мотивація, самомотивація та їх практичні способи» [7];

– пакет завдань «Змістовні та процесні мотиваційні моделі»;

Приклади завдань:

Завдання (змістовні мотиваційні моделі):

1. Ознайомтеся з Мотиваційною моделлю 1, обговоріть її у своїй групі.

2. Презентуйте Мотиваційну модель у креативній формі для всієї аудиторії, використовуючи запропоновані вам матеріали та зацікавивши усіх учасників саме вашою мотиваційною моделлю.

3. Розкажіть, наскільки перегукується ця мотиваційна модель із вашою повсякденною професійною діяльністю.

Завдання (процесні мотиваційні моделі):

1. Ознайомтеся з процесною Мотиваційною моделлю 2.

2. Зверніть увагу на підкреслений уривок моделі.

3. Подумайте, як би грамотно з погляду керівника ви б змотивували працівника, виходячи з позиції: «Виграв-Виграв».

– система завдань із практикуму з курсу «Основи лідерства» [9];

Приклади завдань:

Завдання 1. Підберіть приклад прояву поведінки послідовників, заснованої на залякуванні. Можете використати художню літературу, кіно, власну фантазію. Поясніть мотивацію цієї поведінки.

Підберіть приклад прояву поведінки підлеглих, заснованої на любові. Подумайте, чому мотивація поведінки, заснованої

МОТИВАЦІЙНА МОДЕЛЬ 1

Мотивація за потребами.

Мотивація заснована на визначенні потреб людини.

В основі поведінки лежать потреби людини, які можна розділити на п'ять груп:

1) фізіологічні потреби, необхідні для виживання людини: в їжі, у воді, у відпочинку і т. д.;

2) потреби в безпеці й упевненості в майбутньому – захист від фізичних і інших небезпек з боку навколишнього світу й упевненість у тому, що фізіологічні потреби задовольнятимуться і в майбутньому

3) соціальні потреби – необхідність у соціальному оточенні, спілкуванні з людьми, відчутті «ліктя» і підтримці;

4) потреби в пошані, у визнанні оточуючими і прагненні до особистих досягнень;

5) потреба самовираження, тобто потреба у власному зростанні і в реалізації своїх потенційних можливостей.

Перші дві групи потреб первинні, а наступні три – вторинні. Усі ці потреби можна розташувати в строгій ієрархічній послідовності у вигляді піраміди, в основі якої лежать первинні потреби, а вершиною є вторинні. Значення такої ієрархічної побудови полягає в тому, що пріоритетними для людини є потреби нижчих рівнів, і це позначається на її мотивації. Іншими словами, в поведінці людини більш визначаючим є задоволення потреб спочатку низьких рівнів, а потім, у міру задоволення цих потреб, стають стимулюючим чинником і потреби вищих рівнів. Людина дбатиме про потреби вищого рівня тільки після задоволення потреби нижчого рівня – саме таку ідею мотивації особистості запропонував А. Маслоу

Мотивація за А. Маслоу



МОТИВАЦІЙНА МОДЕЛЬ 2

Мотивація за очікуваннями

Згідно з цією моделлю не лише потреба є необхідною умовою мотивації людини для досягнення мети, але і вибраний тип поведінки. За моделлю очікування поведінка співробітників визначається:

- поведінкою керівника, який за певних умов стимулює роботу співробітника;
- поведінкою співробітника, котрий упевнений, що за певних умов йому буде видано винагороду;
- поведінкою співробітника і керівника, який допускає, що за певного поліпшення якості роботи йому буде видано певну винагороду;
- поведінкою співробітника, котрий зіставляє розмір винагороди з – сумою, необхідною йому для задоволення певної потреби.

Мотивація за очікуваннями В. Врума

на любові, частіше дає більш позитивні результати, ніж поведінка, заснована на залякуванні.

Завдання 2.**АЛГОРИТМ КАРТИНИ МАЙБУТНЬОГО**

Мета: створення стратегічного плану життя на найближчі п'ять років і мотивуючого девізу на найближчі три місяці. Спробуйте створити власну картину мотивації шляхом проектування картини майбутнього.

Ким Ви себе бачите через п'ять років?	
Яку додаткову освіту Ви отримаєте до цього часу?	
Яким буде Ваш щомісячний прибуток?	
Як Ви себе почуватимете?	
Якими будуть Ваші перспективи на майбутнє?	

Якщо ці запитання не цілком збігаються із Вашим уявленням майбутнього, поставте собі інші. Це можуть бути питання про бізнес, про Ваші досягнення, про сімейні перспективи, наукові звершення. Головне, щоб Ви могли намалювати дієву для себе картину майбутнього.

Тепер визначте, що Ви маєте зробити впродовж кожного з п'яти років, щоб досягти своєї мети, потім – впродовж найближчих трьох місяців. Сформулюйте одним реченням девіз на найближчі три місяці. Через три місяці перевірте дію девізу та сформулюйте новий на наступні три. У кінці року звірте результат із метою, до якої Ви йдете. Якщо мета досягнута, подаруйте собі щось, що Ви цінуєте, або влаштуйте собі відпочинок від справ. Для більшої дієвості Вашого плану повідомте одній довірній особі про свою мету, можете навіть укласти з нею угоду й дати щось у заклад. Якщо через рік Ви досягнете мети, поверніть собі заклад.

Головна мета цієї вправи – формування впевненості в тому, що ми самі володарюємо над тим, що з нами відбувається, якщо ми систематично плануємо свою діяльність і самі регулюємо рівень своєї активності.

2) Компонент «Методи навчання» мотиваційної підсистеми дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету містить сукупність методів навчання студентів, які сприяють розвитку мотивації до лідерства, формуванню позитивної мотивації до процесу розвитку лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту під час навчання в університеті. До таких методів варто віднести:

– метод інтерв'язі – професійно орієнтований метод навчання студентів (метод професійної дії), що співвідноситься з особистим досвідом із погляду професійної чи навчальної діяльності, метою якого є допомога учасникам краще розуміти себе у професійному плані (знання, навички, ставлення) для подальшого розвитку [5];

– метод проектів – способи діяльності тандему «студент – викладач» в освітньому середовищі університету, спрямовані на самостійну роботу студентів (індивідуальну, парну, групову), яку вони здійснюють упродовж певного часу з використанням різноманітних ресурсів, і на розвиток мотивації до лідерства [9];

– метод професійного портфолію – способи демонстрації результатів власної практичної діяльності (збірка систематизованих та узагальнених матеріалів, які свідчать про підвищення професійної майстерності, творчі роботи, презентації, опис основних напрямів і форм навчальної, інноваційної та творчої діяльності) [3];

– організаційні методи мотивації: участь у справах університету, мотивація перспективою (запрошення до магістратури, аспірантури), делегування завдань і повноважень, мотивація збагаченням змісту навчання та майбутньої професійної діяльності [2];

– творчі методи мотивації: доброзичлива бесіда з деканом (завідувачем кафедри, провідним науковцем університету, проректором чи ректором) із позитивною оцінкою виконаної роботи, усна похвала; заохочен-



Рис. 2. Мотиваційна підсистема

ня до активної роботи і співпраці з викладачами кафедри; направлення студента на різні семінари й науково-практичні конференції; сприяння у висуванні на престижний конкурс; можливість представляти університет, кафедру, факультет на значимих заходах (форумах, конференціях), у т. ч. міжнародних; допомога в узагальненні досвіду науково-педагогічної діяльності кафедри, факультету, залучення до співавторства у наукових публікаціях із науковим керівником, іншими викладачами кафедри, у підготовці авторських підручників і посібників, навчально-методичних матеріалів, дистанційних курсів тощо [11].

3) Компонент «Форми навчання» мотиваційної підсистеми дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету відображає ефективні форми організації навчальної діяльності студентів, спрямовані на формування їх лідерської компетентності – відеолекції, тренінги, форуми, бізнес-форуми, круглі столи, конференції тощо.

Таким чином, мотиваційну підсистему дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету можна зобразити за допомогою схеми (рис. 2).

Загалом, мотиваційна підсистема дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету є дидактичним підґрунтям для створення ситуацій успіху, під якими слід розуміти цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що допоможуть студентові досягти значних

результатів у навчальній діяльності, які супроводжуються позитивними емоціями, психологічними переживаннями [2]. Такий комплекс умов формуватиме у майбутніх бакалаврів із менеджменту вміння співпрацювати заради успіху – це вміння виявити ініціативу, щоб надати вказівки й підтримку, яких люди потребують для досягнення мети [8].

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити висновки, що мотиваційна підсистема дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту, виокремлена з метою розвитку мотивації до лідерства, забезпечення позитивної мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності, процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту під час навчання в університеті, є трикомпонентною (компоненти «Засоби навчання», «Методи навчання», «Форми навчання») і становить дидактичний інструментарій, який доцільно використовувати в освітньому процесі сучасного університету. Крім того, мотиваційна підсистема дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету є дидактичним підґрунтям для створення ситуацій успіху у навчальній діяльності та території успіху університету.

Подальші наукові розвідки та дослідження будуть присвячені вивченню особливостей проведення тренінгів для формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університетів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Адаир Дж. Эффективное лидерство. *Искусство управлять людьми и самим собой*. Москва : Изд-во Эксмо, 2006. С. 9–212.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? Москва : Просвещение, 1991. 169 с.
3. Кендюхова А.А. Професійне портфоліо: територія успіху сучасного педагога : навч.-метод. посіб. Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 36 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.
5. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / за заг. ред. Л. Даниленко. Київ : СПД ФО Парашин К.С., 2009. 112 с.
6. Мерманн Э. Мотивация персонала. Инструменты мотивации для успеха организации. Харьков, 2007. 186 с.
7. Нестуля С.І. Мотивація, само мотивація та їх практичні способи: практичний посібник для учасників тренінгу. Полтава : ПУЕТ, 2018. 34 с.
8. Нестуля С.І., Нестуля О.О. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) : навч. посіб. Полтава : ПУЕТ, 2016. 375 с.
9. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: практикум з курсу «Основи лідерства» для студентів усіх напрямів підготовки. Київ, 2012. 221 с.
10. Обмок О.Г. Рейтинг у системі мотивації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України*. Київ, ВЦ НУБіПУ, 2010. С. 203–211.
11. Попелюшко Р.П. Мотивація як засіб саморозвитку й самореалізації особистості педагога. *Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 136–140.



УДК 378.6(37.01)(37.012)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-25

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

Педорич А.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін
Академія Державної пенітенціарної служби

У статті розглянута одна з актуальних і дискусійних проблем сучасної освіти – навчання в закладах вищої освіти за допомогою проектної технології навчання. Розкрито досвід упровадження елементів проектного навчання в установах освіти зі специфічними умовами навчання. Виділено технологічні та педагогічні вимоги під час проведення навчання на основі проектної технології в закладах вищої освіти. Розкрито способи включення студентів у проектну діяльність, способи виконання проектів і процедуру їх оцінки. Описано моделі поєднання традиційної методики з елементами проектної технології під час вивчення навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка». Проаналізовано методичну складову частину впровадження проектної технології в закладах вищої освіти, представлені методичні рекомендації для педагогів щодо її впровадження.

Ключові слова: *проектна технологія, метод проектів, установа вищої освіти, гуманітарні дисципліни.*

В статье рассмотрена одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования – обучение в учреждениях высшего образования с помощью проектной технологии обучения. Раскрыт опыт внедрения элементов проектного обучения в учреждениях образования со специфическими условиями обучения. Выделены технологические и педагогические требования при проведении обучения на основе проектной технологии в учреждениях высшего образования. Раскрыты способы включения студентов в проектную деятельность, способы выполнения проектов и процедура их оценки. Описаны модели сочетания традиционной методики с элементами проектной технологии при изучении учебной дисциплины «Социальная педагогика». Проанализирована методическая составляющая внедрения проектной технологии в учреждениях высшего образования, и представлены методические рекомендации для педагогов по ее внедрению.

Ключевые слова: *проектная технология, метод проектов, учреждение высшего образования, гуманитарные дисциплины.*

Pedorych A.V. PROJECT TECHNOLOGY OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC CONDITIONS OF TRAINING

The article deals with one of the pressing and debatable problems of modern education, namely training in higher education institutions on the basis of project technology. The domestic and foreign experience in implementing of project technology in the educational process is analyzed. The experience of implementing of project training elements in educational institutions with specific learning conditions is developed. The timeliness and relevance of the research on writing a scientific article is substantiated.

The target of this article is revealing of features in project technology implementation during studying of humanitarian disciplines in higher education institutions specific learning conditions.

The analysis of the project technology implementation, stages of forming the design competence of future specialists were carried out. The list of directions for the project activity during the study of the educational discipline “Social pedagogy” is analyzed; the implementation of the project was carried out in three stages.

Technological and pedagogical conditions and features during studying of separate educational discipline on the basis of project technology in higher education institutions are emphasized. Methods of students’ inclusion in project activity, ways of carrying out of projects and procedure of their achievements evaluation are developed. The conditions of the project technology application, requirements to the carried out project are discussed. The criteria for evaluation of the project implementation and the criteria for evaluating of the direct project presentation by the student are covered.

The combination model of traditional method with elements of project technology during studying of educational discipline “Social pedagogy” is described. The methodical component of the project technology implementation in higher education institutions is analyzed and methodical recommendations for teachers on its implementation are given.

Conclusions and direction of further researching. The researching results showed that the undisputed advantages of the project technology of training can include a broad and a multifaceted interaction of participants during group work on executed projects, the formation of a creative style of thinking and diligence at all stages of the project activity. The result of the study showed that the following are improved: a) students’ researching skills; b) ability to work in a team; c) communicative skills.

Key words: *project technology, project method, higher education institution, humanitarian disciplines.*



Постановка проблеми. У даний період постіндустріальне, інформаційне суспільство, виховане на інноваційній економіці, «економіці знань», закликає систему професійної освіти до переходу на принципово іншу – компетентнісну парадигму освіти. В її початковому положенні лежить «надзавдання» формування сучасного професіонала, здатного до незалежного вирішення питань і завдань професійної діяльності. За такого підходу зміст поняття професійної компетентності приймає більш конкретні і логічні обриси, які дозволяють розробляти дидактико-методичні моделі, що відповідають сучасним потребам освіти. Інноваційний характер сучасного суспільства визначається співвідношенням між часом професійної життєдіяльності і часом виникнення інновацій [11].

Сучасне суспільство висуває особливі вимоги до фахівця з вищою освітою, до формування його творчого дослідницького потенціалу. Формування такого стилю мислення пов'язується в педагогічній науці з використанням в освітньому процесі закладу вищої освіти нових технологій навчання. Зауважимо, що деякі з технологій, які прийнято називати «інноваційними», в тому чи іншому форматі вже використовувалися у вітчизняній системі освіти в попередні періоди, але в силу ряду причин були нею відкинуті. До їх числа належить і метод проектів. Його поява пов'язана з ім'ям американського педагога У. Кілпатрика, який у своїй статті «Метод проектів» у 1918 році обґрунтував його використання в шкільній практиці. На його думку, навчання мало будуватися на основі цілеспрямованої діяльності учня, спираючись на його особистий інтерес та особисті цілі.

Сьогодні проектна діяльність у процесі навчання розглядається вченими (такими, як В.П. Беспалько, Г.Б. Голуб, Н.Ф. Маслово, В.Г. Наводнов, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, С.А. Смирнов та ін.) як найважливіший метод успішного формування професійної компетентності майбутніх фахівців, оскільки однією зі складових частин професійної компетентності є проектна компетентність.

Проектна технологія – це педагогічна технологія, що включає в себе безліч специфічних форм, прийомів і методів, спрямована на розвиток творчої, дослідницької та аналітичної діяльності студентів [11].

Зауважимо, що теоретичні розробки вітчизняних авторів спираються на локальні дослідження проблеми на експериментальних вузівських майданчиках. У зв'язку із цим представляє безперечний інтерес досвід проектної технології навчання, накопичений зарубіжними закладами вищої

освіти. У ряді зарубіжних університетів Фінляндії, Данії, Швеції, особливо технічного профілю, проектне навчання побудовано таким чином, що, по-перше, передбачає обов'язкове виконання семестрового групового проекту, по-друге, – оцінку як групової роботи студента в рамках спільного проекту, так і індивідуального вкладу в його реалізацію. Коли університет робить ставку на проектне навчання, абсолютно очевидно, що це потребує іншої організації освітнього процесу. Не можна не погодитися з думкою вітчизняних експертів, які вказують, що побудова освітнього процесу з позиції проектної технології навчання передбачає змістовні і організаційні перетворення, перегляд сформованої системи методичного супроводу. У рамках проектного навчання, крім традиційних лекцій, семінарів, повинні мати місце такі організаційні форми, як творчі майстерні, лабораторії, проектні бюро і т.д. [1, с. 28].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї проектного навчання зустрічались у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Д. Дьюї, У. Кілпатрика, Е. Коллінгса, Л. Левіна, Д. Піта, С. Шацького).

Проблемі використання проектних технологій в освітньому процесі присвячували свої праці К. Баханов, О. Пехота, І. Єрмаков, В. Гузеев, Г. Селевко, Е. Полат та інші.

Питання проектування педагогічних систем, процесів і технологій розглянуті в роботах В.С. Безрукової, В.П. Беспалька, М.В. Кларіна, О.М. Коберника, В.О. Киричука, А.О. Лігоцького, Н.Р. Юсуфбекова та інших.

Дослідник проектної технології Е.А. Пеньковських запропонувала періодизацію становлення і розвитку методу проектів у вітчизняній педагогічній теорії і практиці:

- 1) період передумов зародження ідей методу проектів (кінець XIX – початок XX в.);
- 2) період вирішення протиріч у практичному осмисленні методу проектів (1914–1921 рр.);
- 3) період інтенсивного впровадження методу проектів у практику шкіл (20-30-і рр. XX ст.);
- 4) період «відторгнення» від шкіл (1930–1960 рр.);
- 5) період розвитку методу проектів (з 1960 по 1990 г.);
- 6) період актуалізації ідей методу проектів у практиці вітчизняних освітніх закладів (рубіж XX–XXI ст.).

Дана періодизація демонструє еволюцію методу проектів від педагогічних новацій до загальноновизнаної технології, орієнтованої на інтеграцію фактичних знань, їх практичне застосування та отримання на їх основі нових [9, с. 4].



Слід зазначити ряд моментів, характерних для сучасного періоду розвитку методу проектів на пострадянському освітньому просторі. По-перше, переосмислення і розвиток термінології. У даний час, крім, а іноді замість терміна «метод проектів» широко використовуються такі синонімічні терміни, як «проектна технологія», «проектне навчання», «проектна методика». Разом із тим не можна не погодитися з Е.С. Полат [10], яка вважає, що нерідко має місце змішання і навіть підміна понять. В останні роки проектом стали називати практично будь-який захід. По-друге, метод проектів набуває все більше прихильників. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати безперечну популярність ідей проектного навчання як у закладах загальної середньої освіти, так і в закладах вищої освіти. По-третє, в наявності популяризація проектно-технологічного навчання на сторінках періодичної преси, її апробація на різних навчальних площадках у тому числі на базі закладів вищої освіти [10].

З урахуванням вищезгаданих досліджень стає актуальним постановка питання, а чи можна використовувати проектну технологію у вивченні гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Метою написання статті є висвітлення особливостей впровадження проектно-технологічного навчання під час вивчення гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Випускник закладу вищої освіти повинен володіти знаннями про проектну діяльність, вміннями її здійснювати на професійному рівні. Вчені вважають, що процес ефективного формування проектних компетентностей майбутніх фахівців можливий під час використання проектного навчання як дидактичної технології та дотримання ряду педагогічних умов: інтеграції психолого-педагогічних, предметних і методичних знань; створення модельної ситуації, залучення до процесу проектування (зародження ідей проектно-діяльності, розробка задуму проекту і його реалізація); використання різних організаційних форм і методик організації самостійної, освітньої діяльності студентів та її супроводження.

На думку М.А. Смирнової, формування проективної компетентності у студентів передбачає послідовне проходження трьох стадій: «мотиваційно-орієнтаційної», «формуючої», «Я-концепції». Досягнення пріоритетних цілей першої стадії (створення позитивного ставлення і формування стійкого інтересу до проектування у професійній області) здійснюється за рахунок викори-

стання інформаційних проектів; другої стадії (формування готовності до проектування у професійній діяльності) – дослідних і практико-орієнтованих проектів; третьої стадії (формування власної позиції щодо проектування у професійній діяльності, усвідомлення цінності проективної компетентності) – дослідних і творчих проектів [12].

При цьому відбувається розробка не тільки ідей, але й умов її реалізації. Цей «плід» можна «скуштувати», усвідомити, використовувати у справжній практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати завдання, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, вміння передбачати результати і допустимі наслідки різних варіантів вирішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Зміст проектно-діяльності включає проведення дослідницьких підготовчих операцій, створення моделі (образу) майбутнього проекту, написання сценарію, практичне виконання, оцінку і захист проекту.

Сучасна педагогіка розрізняє такі типи проектів: 1) дослідницькі, в основі яких знаходиться дослідження певних психолого-педагогічних, соціально-економічних, екологічних та інших явищ та процесів; 2) творчі, їх результатом є спільне створення художніх творів, видовищних заходів тощо; 3) ігрові (імітаційні), в яких учасники проекту виконують визначені ролі; 4) інформаційні, що полягають у зборі та аналізі інформації про певний об'єкт; 5) практичні, орієнтовані на безпосереднє впровадження у практику.

Під час вивчення навчального курсу «Соціальна педагогіка», наприклад, це можуть бути: реферат із певної теми дисципліни; відеофільм на задану тематику з курсу або проведення заходу з певної теми студентами чи досвідченим викладачем (як зразок); підготовка та проведення інтелектуальної гри чи творчого вечора, присвяченого тематиці із соціальної педагогіки; підготовка і випуск брошур, буклетів, газет, Інтернет-сторінок і так далі.

За кількістю учасників проекти поділяються на особистісні, парні та групові. За тривалістю проведення проекти розрізняються на короткодійні (кілька занять з програми навчальної дисципліни), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготривалі (від кількох місяців до семестру) [8].

Засобами здійснення проектно-діяльності є використання різних пристосувань, автоматичних пристроїв та ін. Предметом діяльності називається те, із чим людина має справу, на що спрямована. Це



можуть бути навчальна інформація чи люди [3, с. 69].

Результати виконання проектів повинні бути «відчутні»: якщо це теоретична проблема – то конкретне її вирішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Виконання проектів може стати серцевиною підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Адже людина з вищою освітою – це керівник, організатор та ініціатор.

Оскільки проектну технологію навчання можна використати майже до всіх навчальних тем із навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка», то слід передбачити навчальним планом достатню кількість годин на самостійну роботу та перелік можливих проектів. Хоча слід зауважити про особливості застосування проектної технології під час вивчення гуманітарних дисциплін.

По-перше, зміст проектів має точно відповідати змісту відповідної навчальної дисципліни. По-друге, проект має підбиратися викладачем для студента чи групи студентів таким чином, щоб навантаження на одну людину було співрозмірно. По-третє, визначати точні критерії оцінки проектів, бо вони різні і можуть бути взагалі не схожі одне на одного. Критерії мають бути не загальні, а відносно кожного проекту зокрема. Адже проекти з року в рік можуть не повторюватись. На думку О.М. Пехоти, дуже важливо організувати зовнішню оцінку виконання проекту, що дає можливість підвищити ефективність його виконання, усунути труднощі, вносити вчасну корекцію. Важко оцінювати проміжні результати у творчих проектах, але здійснювати моніторинг необхідно, щоб допомогти, коли це потрібно [8, с. 154].

У процесі практичного застосування під час відбору, аналізу і реалізації проектів необхідно вирішити такі проблеми, як: 1) визначити сферу діяльності; 2) обрати тему проекту; 3) обрати схему, модель, конструкцію чи концепцію виробу (послуги); 4) розробити технологію виконання (надання послуги); 5) провести розрахунок ефективності проекту; 6) оформити звіт по проекту [7, с. 39].

У цілому під час роботи над проектом педагог: а) допомагає в пошуку потрібних джерел; б) сам є джерелом інформації; в) координує весь процес; г) заохочує студентів; д) підтримує безперервний зворотній зв'язок для успішної роботи над проектом.

До переліку напрямків проектної діяльності під час вивчення навчальної дисциплі-

ни «Соціальна педагогіка» може відноситись: сам заклад вищої освіти (оформлення лекційних аудиторій та приміщень для семінарсько-практичних занять, виготовлення навчально-методичних посібників, вдосконалення матеріально-технічної бази і т. д.); підшефні заклади для неповнолітніх (школи, ліцеї, гімназії, інтернати, дитячі будинки; аналогічно – оформлення аудиторій, вдосконалення матеріально-технічної бази, надання юридичних, психологічних, соціальних, педагогічних, інформаційних послуг і т. д.); організація дозвілля (проведення тематичних вечорів, дискотек, походів, екскурсій і т.д.); професійне самовдосконалення (розроблення планів професійної кар'єри, участь у наукових семінарах, симпозиумах та конференціях); волонтерська робота в гуртках та секціях; професійна обізнаність (інформаційні проекти, участь у виставках, збір, обробка, аналіз різноманітної інформації) і т. д.

Вид, напрямок та перелік проектів, які виконують студенти на заняттях із навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка», визначаються викладачем відповідної дисципліни безпосередньо на заняттях з урахуванням побажань, зацікавленості студентів, актуальності та ступеня розроблення певної тематики. Тобто не можна дати централізовано точний опис проектів, які будуть виконувати студенти, адже тоді, як мінімум, буде не врахована зацікавленість самого студента, тож у такому випадку втрачає свої позиції особистісний підхід. Натомість зупинимось на певних умовах і вимогах, які повинні виконуватись під час підготовки та застосування проектної технології у процесі вивчення навчального курсу «Соціальна педагогіка».

Перш за все, з метою забезпечення студентів інформаційно-методичною допомогою з дисципліни необхідно мати: 1) банк творчих проектів; 2) зразки проектів; 3) дані про послідовність виконання проектів; 4) відомості про застосування технічних пристроїв, допоміжних засобів, банків даних, інформаційних технологій і т. д. під час виконання проектів; 5) методичку розрахунку вартості чи ефективності різних проектів; 6) вимоги до оформлення проектів; 7) рекомендовану літературу.

Виконання проекту повинно мати три етапи: підготовчий, технологічний та заключний. На кожному з них мають вирішуватись такі задачі:

1) підготовчий етап: а) пошук і обґрунтування проблеми; б) вибір оптимального варіанту вирішення; в) аналіз майбутньої роботи;

2) технологічний етап: а) планування технології виконання; б) розробка необхід-



ної документації; в) організація робочого місця; г) виконання необхідних операцій; д) самоконтроль діяльності;

3) заключний етап: а) коректування об'єкта діяльності; б) соціальне, педагогічне чи психологічне обґрунтування; в) міні-маркетингове дослідження; г) контроль і випробування; д) захист проекту.

Під час застосування проектної технології виконаний проект повинен відповідати таким вимогам, як: 1) технологічність (технологічна можливість виконання проекту); 2) економічність (виконання проекту з найменшими затратами й отримання якомога більшого ефекту від реалізації проекту); 3) екологічність (екологічна безпека); 4) безпечність (створення безпечних умов праці під час виконання проекту); 5) ергономічність (виконання проекту з найкращими експлуатаційними показниками); 6) системність (комплексне відображення вивченого матеріалу); 7) творча спрямованість (урахування інтересів і творчого потенціалу студентів); 8) посиленість (відповідність індивідуальним особливостям студентів); 9) естетичність (відповідність вимогам сучасного дизайну); 10) значимість (цінність, корисність для суспільства і конкретної особистості) [6, с. 6–10].

Крім цих узагальнених вимог, В.С. Ледньов виділяє такі вимоги, як: а) реальність; б) дотримання оптимального рівня складності, врахування індивідуальних особливостей студентів; в) цілісність мети та результату виконання проекту; г) орієнтація на нові комунікативні технології [4, с. 73].

Наслідки проектної діяльності обов'язково повинні бути оцінені. При цьому, на відміну від традиційної методики, в проектній технології результат діяльності спочатку оцінює сам автор, а потім – журі в складі викладача чи кількох викладачів і студентів цього ж профілю (бажано з інших груп).

До критеріїв оцінювання виконання проекту, розроблених за П.С. Лернером, відносяться [5, с. 39–41]: 1) актуальність вибору теми, обґрунтування потреб, практична значущість проекту і важливість виконаної роботи; 2) об'єм та повнота розробок, виконання прийнятих етапів проектування, самостійність виконання, закінченість, підготовленість до сприйняття проекту іншими людьми, реальне втілення проекту; 3) аргументованість запропонованих рішень, підходів, висновків, повнота бібліографії, цитати; 4) рівень творчості, оригінальності теми, підходів, знайдених рішень, запропонованих аргументів, оригінальність втілення і подання проекту; 5) якість пояснювальної записки, оформлення, відповідність стандартним вимогам, структура тексту, якість фото,

відео, схем, графіків, рисунків; 6) якість виконання проекту, життєвий та програмний ефект від проекту, оригінальність.

Також окремо слід зазначити критерії оцінювання захисту виконаного проекту: 1) якість доповіді, композиція, повнота подання роботи, підходів, результатів, аргументованість, об'єм тезауруса, переконливість і впевненість; 2) об'єм і глибина знань із теми (або предмета), ерудиція, міжпредметні зв'язки; 3) педагогічна орієнтація: культура мови, манера поведінки, використання наочних посібників, почуття часу, імпровізаційний початок, утримання уваги аудиторії; 4) відповіді на питання: повнота, аргументованість, переконливість і впевненість, приязність, прагнення використовувати відповіді для успішного розкриття теми і сильних сторін проекту; 4) ділові та вольові якості доповідача: відповідальне відношення, прагнення до досягнення високих результатів, готовність до дискусії, здатність працювати з переважаннями, доброзичливість, контактність.

Загальна оцінка за проект виставляється з урахуванням поточних оцінок на етапах виявлення проблеми, висунення ідей, проектування, конструювання і моделювання, виготовлення, якості виробу і його захисту.

Висновки з проведеного дослідження. У результаті проведених досліджень виявлено, що технологія проектного навчання в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання має свої переваги і недоліки. До безперечних переваг проектної технології навчання можемо віднести широку і багатосторонню взаємодію учасників у ході групової роботи над виконуваними проектами, формування творчого стилю мислення і старанності на всіх етапах проектної діяльності, управління процесом проектування і надання педагогічної підтримки його учасникам, можливість реалізації різних типів проектів і оволодіння формами їх подальшого просування. Результат дослідження показав, що покращилися:

1) дослідницькі вміння (вміння аналізувати проблемну ситуацію, виявляти проблеми, здійснювати відбір необхідної інформації з літератури, проводити спостереження практичних ситуацій, фіксувати і аналізувати їх результати, будувати гіпотези, здійснювати, узагальнювати, робити висновки);

2) вміння працювати в команді (відбувається усвідомлення значущості колективної роботи для отримання результату, ролі співробітництва, спільної діяльності);

3) комунікативні вміння (здатність не тільки висловлювати свою точку зору, але і вислухати, зрозуміти іншу, в разі незгоди – вміння конструктивно критикувати аль-



тернативний підхід для того, щоб у результаті знайти рішення, що синтезує, утримує позитиви кожної пропозиції).

У той же час ми зіткнулися з проблемами під час впровадження елементів проектної технології навчання в закладі вищої освіти. До їх числа можна віднести: відсутність індивідуалізованої методики проектної діяльності в конкретного педагога і під час вивчення конкретної навчальної дисципліни та конкретної навчальної теми; нездатність окремих студентів працювати в режимі творчого пошуку та вирішення поставлених завдань; істотні витрати часу; нечіткість критеріїв оцінки відстеження результатів роботи над проектом; неможливість оцінити реальний внесок кожного учасника групового проекту; низьку мотивацію студентів до реалізації методу проектів; недостатність дослідницьких навичок у студентів, особливо перших курсів; нерівномірність освоєння навчального матеріалу, особливо в порівнянні з пояснювально-ілюстративним методом навчання.

У подальшому плануємо розглянути інші інноваційні методи та технології навчання в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Автюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы. *Высшее образование в России*. 2010. № 10. С. 26–29.
2. Боков Л.А., Катаев М.Ю., Поздеева А.Ф. Технология группового проектного обучения в вузе как составляющая методики подготовки инновационно-активных специалистов. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. С. 56–64.
3. Коберник О.М. Проектна технологія як умова реалізації особистісно орієнтованого підходу у трудовому навчанні. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр., І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. С. 65–69.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. Москва : Педагогика, 1985. 220 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.
6. Лернер П. Проективання як основний вид пізнавальної діяльності школярів (на прикладі освоєння ПГ «Технологія»). *Завуч*. 2003. № 7. С. 6–10.
7. Матяш Н.В, Семенова Н.В. Подготовка учителя технологии к обучению школьников проектной деятельности. Брянск : Изд. Брянского гос. пед. ун-та им. акад. И.Г. Петренко, 2000. 120 с.
8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О.М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 255 с.
9. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа): автореф. ... канд. пед. наук: 13 00 01. Екатеринбург, 2007. 28 с.
10. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 43–47.
11. Рогачева Е.Ю. Педагогическое творчество Дж. Дьюи в чикагский период. *Педагогика*. 2004. № 5. С. 90–96.
12. Смирнова М.А. Развитие профессиональных компетенций бакалавров в условиях проектного обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2007. 24 с.



УДК 374.7:81
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-26

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Пернарівська Т.П., к. пед. н.,
доцент кафедри сучасних європейських мов
Університет державної фіскальної служби України

У статті порушуються питання базисних основ освіти для дорослих в контексті вивчення іноземних мов; досліджуються особливості неперервної освіти дорослих, психологічні труднощі та шляхи їх подолання. Описуються певні невідповідності між цілями, змістом, формами організації, умовами навчальної діяльності дорослих, оскільки попит на освіту для дорослих набув нового найвищого рівня в Україні у зв'язку з євроінтеграційними процесами.

Ключові слова: освіта дорослих, освітні цілі, особисті здібності, навчальні плани, дистанційна освіта, європейська спільнота.

В статье рассматриваются вопросы базисных основ образования для взрослых в контексте изучения иностранных языков; исследуются особенности непрерывного образования взрослых, психологические трудности и пути их преодоления. Описываются некоторые несоответствия между целями, содержанием, формами организации, условиями учебной деятельности взрослых, поскольку спрос на образование для взрослых приобрел новое значение в Украине в связи с евро интеграционными процессами.

Ключевые слова: образование взрослых, образовательные цели, личные способности, учебные планы, дистанционное образование, европейское сообщество.

Pernarivska T.P. FEATURES OF ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF STUDING FOREIGN LANGUAGES

The article covers the basic principles of adult education in the context of studying foreign languages; the peculiarities of continuous education of adults, psychological difficulties and ways of their overcoming are studied. A number of problems are described: between goals, content, forms of organization, conditions of adult learning activities, since the demand for adult education has gained a new highest level in Ukraine in connection with European integration processes.

The author of the article analyzes the problem of improving the foreign communication skills of adults as the main condition for increasing their competitiveness in the international labor market, giving them the opportunity to adapt to changing conditions of life. Such education is aimed at the adaptation and rehabilitation of social and professional groups that can not adapt themselves to a rapidly changing social environment. In addition, this subsystem involves citizens who, for various reasons, do not have access to the formal system of vocational education, which creates a threat to them for de socialization.

Key words: adult education, educational goals, personal abilities, curriculum, distance education, European community.

Постановка проблеми. У сучасному світі знання іноземної мови є важливим складником особистого і професійного життя особи. Сьогодні спостерігається тенденція до вивчення іноземної мови дорослими, що пов'язано із необхідністю забезпечення комунікації у сфері бізнесу, туризму, наукових та культурних зв'язків.

З огляду на це актуалізується розвиток теоретичних основ андрагогіки, яка досліджує питання навчальної діяльності дорослих. Специфіка такої діяльності пов'язана зі статусом дорослої людини, адже це особа, яка характеризується фізіологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом та рівнем самосвідомості, достатніми для самокерованої поведінки. Очевидно, що ці характеристики впливають на навчальну діяльність

дорослої людини, бо вона здатна свідомо визначати її мету, обирати форми, методи і засоби навчання, оцінювати й коригувати результати навчальних досягнень.

Сучасні стандарти європейської освіти потребують високого рівня володіння комунікативною компетенцією з іноземних мов, особливо англійської як мови ділового спілкування в європейському просторі. На жаль, незважаючи на досить тривалий євроінтеграційний курс України та державні завдання, українські фахівці здебільшого залишаються відокремленими від світу мовним бар'єром. Більшість із них не володіють жодною з робочих або офіційних мов євроспільноти, що на практиці обмежує їх можливості отримати міжнародний досвід, брати участь у міжнародних конференціях, проходити стажування, працювати в міжнародних командах.



Особливого значення з огляду на це набуває організація професійно-орієнтованого навчання дорослих іноземній мові таким чином, щоб вони могли досягнути певного рівня іншомовної компетентності, який би давав змогу здійснювати ефективну комунікацію в професійній діяльності. Мовна обмеженість будь-якого фахівця не дозволяє йому повністю реалізувати себе. Тому важливу роль у професійному зростанні фахівця відіграє мовна компетентність. Безперервність освіти реалізується шляхом багатьох принципів, одним із яких є впровадження незалежного автономного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання навчання іноземних мов дорослих є актуальним, але водночас малодослідженим. Здебільшого методична література вміщує матеріали для навчання іноземних мов дітей та молоді. Питання ж освіти дорослих досліджувалися у напрямі вивчення психологічних характеристик дорослого як суб'єкта навчання (Б. Ананьев, С. Рубінштейн та інші); чинників успішної освіти людини на різних етапах зрілості (К. Альбуханова-Славська, Т. Андрющенко, Л. Виготський, Л. Сігаєва, І. Фольварочний та інші); частково особливостей навчання дорослих іноземних мов (Н. Гальскова, Т. Григор'єва, Г. Китайгородська, В. Сафонова та інші).

Аналіз і узагальнення сучасної психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчує, що у ній відсутнє комплексне висвітлення особливостей навчання іноземних мов людей зрілого віку, а також педагогічних умов ефективності цього процесу.

Постановка мети. Метою статті є висвітлення специфіки навчання іноземних мов дорослих у контексті особливостей їх навчальної діяльності впродовж життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною ознакою сьогодення є постійне старіння знань, продукування інформації, глобалізація. Це спонукає людство до безперервного навчання. Система освіти має динамічно реагувати на цей невпинний процес. В сучасних умовах просто неможливо вивчити щось раз і назавжди, особливо у контексті професійної підготовки, адже певні спеціальності просто зникають, деякі потребують постійного подальшого навчання, оскільки виникають нові технології та підходи. Що ж робити людям середнього віку? Мовні знання – один з основних компонентів професійної підготовки, мовленнєва культура включає вільне володіння лексикою свого фаху, користування нею, мовознавчу компетент-

ність, правильну вимову. Варто зазначити, що особливістю дорослих, які опановують іноземні мови, часто є висока мотивація, позитивне ставлення до іноземної мови, зацікавлення нею, наявність таких рис характеру, як працьовитість, організованість, самостійність, цілеспрямованість тощо, певний запас знань, умінь і навичок, а також певні індивідуальні особливості в сенсорній та інтелектуальній сферах, необхідні для такої діяльності. Однак спостерігаються й негативні фактори, такі як нестача часу на навчання, брак досвіду роботи з комп'ютером, звичка використовувати застарілі форми навчання, страх виявитися смішним тощо.

Дорослі люди, які починають вивчати іноземну мову у зрілому віці, стикаються з рядом труднощів, які можна поділити на психологічні, матеріальні, територіальні та соціокультурні.

Психологічні труднощі виникають, коли в дорослої людини відсутня природна потреба і, відповідно, практика використання іноземної мови в реальному житті. Оскільки в дорослої людини психічні процеси стабільні, від неї вимагається значно більше зусиль у вивченні іноземної мови, ніж від дитини. Вивчення іноземної мови вимагає запам'ятовування більшої кількості правил, лексичних одиниць, мозкової гнучкості і пластичності для вироблення вміння правильно користуватися цими правилами для вираження своїх і розуміння чужих думок. Відтак, дорослі мають витратити набагато більше часу на їх опанування, аніж молоді. Матеріальні труднощі пов'язані з необхідністю додаткових занять на мовних курсах чи з репетиторами, оскільки рівень знання іноземної мови, отриманий у школі чи ВЗО, часто є недостатнім. Територіальні труднощі пов'язані з віддаленістю проживання від освітніх центрів, відсутністю можливості регулярної іншомовної практики. Соціокультурні труднощі викликані наявністю елементів «чужої» культури, відсутніх в культурі рідної країни, а тому малозрозумілих. До них, зокрема, належать особливості використання комунікативних стратегій ввічливості, певних мовленнєвих елементів у різних ситуаціях [7].

Очевидно, що знання цих труднощів слід враховувати у процесі навчання дорослого контингенту іноземних мов. Відповідно до цього варто звертати особливу увагу на побудову внутрішньо-мотиваційної стратегії навчання старших слухачів. Доросла людина, здатна відчувати радість пізнання, переживаючи інтелектуальні емоції, більш активна у процесі навчання. Крім того, загальний психологічний фон спілкування



змінюється в умовах активного інтелектуального пошуку, задоволення від нових знань збільшує позитивний поштовх, надає заряд позитивного ставлення до життя, підвищує самооцінку.

Зміщення акцентів від вивчення іноземної мови задля успішного написання тесту до отримання нових знань, умінь, навичок для власного розвитку і вдосконалення, відхід від формалізації процесу навчання – досить складний шлях, оскільки він є, власне, втіленням одвічного філософського питання: бути чи здаватися? Саме це питання і задає стратегію життя, шлях самовдосконалення, мотиви вчинків, зумовлює рушійні сили особистості. На нашу думку, саме під час перепідготовки, в процесі отримання другої вищої освіти, в умовах прослуховування спеціальних курсів, у роботі над покращенням власних навичок і задля професійного зростання психологічно зріла людина і має для себе відповіді на ці питання.

Такі зміни призводять до більшої гнучкості для особистості, більш широкого вибору і свободи щодо того, коли, де і що саме вивчати. Ці зміни часто також вимагають від дорослих учнів більш широких здібностей щодо можливості зробити цей вибір, керувати своїм власним навчанням і підтримувати мотивацію. Сьогодні ще простіше обслуговувати дорослих учнів, використовуючи нові технології та впроваджуючи Інтернет, онлайн, змішане та електронне навчання.

Постійне навчання та організації дистанційної форми навчання мають провідну роль у впровадженні технологій та гнучких операцій для підтримки різноманітних потреб дорослих учнів, включаючи навчання протягом усього життя. Навчання протягом життя означає постійний розвиток та вдосконалення знань та навичок, необхідних для працевлаштування та особистої реалізації через формальне та неформальне навчання. Отже, навчання є частиною життя, яка відбувається в будь-який час і всюди.

Навчання протягом усього життя – це тривале, усвідомлене та самомотивоване прагнення до пізнання як з особистих, так і з професійних причин. Воно не тільки підвищує соціальну інтеграцію, активну громадянську позицію та особистий розвиток, але також підвищує конкурентоспроможність та працездатність особистості. Такий вид навчання може прищеплювати творчість, ініціативу та чуйність людям, тим самим даючи їм можливість проявляти пристосованість у постіндустріальному суспільстві, підвищуючи навички: керувати невизначеністю; спілкуватися між собою і в межах культур, субкультур, сімей і спільнот; узгоджувати

конфлікти. Акцент робиться на навчанні для навчання і здатності навчатися автономно.

Відповідно, під автономною особистістю розуміють суб'єкта тривалого навчального процесу, здатного усвідомлювати власні потреби, інтереси і задовольняти їх завдяки вільному вибору методів, форм та засобів навчання, які є ефективними для оволодіння необхідними базовими або додатковими знаннями. Функції викладача як спостерігача навчальних успіхів та досягнень студентів у цьому випадку обмежуються лише організаторською та контролюючою. Адже провідні напрями автономного оволодіння мовою студентами зводяться до інструкційних технологій навчання: самоінструкція (self-instruction), самоспрямування (self-direction), програмоване навчання (programmed learning). Перелічені напрями автономного навчання базуються на провідних позиціях особистісно-орієнтованого навчання [7, с. 39].

Можна виділити такі вміння автономної особистості: 1) визначати власні цілі оволодіння іноземним мовою, ставити перед собою конкретні задачі; 2) обирати адекватні засоби, шляхи і способи вирішення задач і досягнення цілей; 3) свідомо здійснювати процеси самопізнання і визначати свої психофізіологічні та психологічні особливості; 4) використовувати прийоми оволодіння знаннями та навичками, адаптуючи їх для себе;

5) спостерігати, контролювати та регулювати не лише процес навчання та самостійкої роботи, а і свою мовленнєву та немовленнєву поведінку в ситуаціях міжкультурної комунікації; 6) керувати власними інтересами та мотивами і нести відповідальність за власні успіхи та помилки; 7) проектувати свої уміння та здібності на майбутню професійну діяльність; 8) навчатися все життя [8, с. 78–79].

Автономія з позиції особистісно-орієнтованого навчання розкривається в оволодінні мовою студентом завдяки індивідуальним особливостям, де у центрі уваги знаходиться окремий студент зі своїми власними потребами щодо вивчення іноземної мови, і груповим формам роботи, які передбачають обговорення і прийняття рішень відносно процесу навчання у групі (навчання у співробітництві, тандем-метод, метод проєктів, аналіз конкретних ситуацій тощо).

О. Леонтьєв сформулював загальні принципи засвоєння іноземної мови, які необхідно враховувати у процесі навчання дорослих. До них належать комунікативний, когнітивний та особистісний принципи.

Дотримання комунікативного принципу забезпечує спілкування як систему ціле-



спрямованих і мотивованих процесів, в ході якого відбувається взаємодія людей. Завданнями комунікативного підходу до вивчення іноземних мов є – побудувати навчальний процес, наближений до умов реального професійного спілкування, що передбачає відбір лексичних одиниць, граматичних конструкцій, діалогічних та монологічних ситуацій. Саме поєднання названих вище аспектів, а саме: зміна ролей у суб'єкт-суб'єктному педагогічному процесі, поява тьютора, підтримка слухачів, етичне оцінювання, врахування вікових та професійних особливостей, також максимальне наближення навчання до реальності через фахову орієнтацію та комунікативний підхід до викладання іноземної мови комплексно, позитивно впливає на успішність навчання дорослих [4].

Когнітивний принцип передбачає оволодіння мовою як «будівельним матеріалом» картини світу. Мова при цьому виступає системою значень, що актуалізуються в образі світу чи у процесах породження і сприймання мовлення. Особистісний принцип відповідає за перенесення навичок та вмій, отриманих у процесі навчання, на реальне спілкування. Його реалізація передбачає створення ситуацій реального спілкування, врахування індивідуальних стратегій і стилів слухачів, їх зацікавленість [8, с. 338].

Крім того, необхідно враховувати психологічні характеристики дорослої аудиторії. Варто звернути увагу на такі з них:

- доросла людина, на відміну від дитини, у мисленнєвій діяльності йде від аналізу до синтезу;
- дорослому властиві логічні побудови, а не механічне запам'ятовування;
- уявлення дорослих характеризуються цілісним сприйманням предмета думки, в якому виділяються необхідні елементи, а не фрагментарністю. Наприклад, під час викладання граматики іноземної мови доцільно надавати слухачам цілісну картину певного матеріалу.

Необхідно зазначити, що робота в групах має чимало переваг: навчає працювати в колективі, виражати й відстоювати власну позицію, ставлення до певного явища; конструктивно критикувати; розвиває творчість та колективність. Робота в групах має чимало різновидів залежно від специфіки предмету, тривалості, кількості людей у групах. Формами, що є найбільш поширеними на заняттях з іноземної мови, є виконання певного завдання за підготовленим вчителем матеріалом (граматичним, лексичним, країнознавчим тощо), моделювання оригінальних комунікативних ситуацій (діалогіч-

не мовлення), підготовка проектів. Кризь призму комунікативного підходу до вивчення іноземних мов, відповідно до необхідних рівнів оволодіння мовними навичками, сфер використання та умов реального професійного спілкування можна побудувати навчальний процес таким чином, щоб завдання були максимально наближені до справжнього життя, що передбачає відбір лексичних одиниць, граматичних конструкцій, діалогічних та монологічних ситуацій. Саме поєднання різних аспектів, а саме: зміна ролей у суб'єкт-суб'єктному педагогічному процесі, поява тьютора, підтримка слухачів, етичне оцінювання, врахування вікових та професійних деформацій, акцентуалізація саме внутрішньої мотивації, також максимальне наближення навчання до реальності через фахову орієнтацію та комунікативний підхід до викладання іноземної мови, — комплексно позитивно впливає на успішність навчання.

Зазначимо, що необхідною передумовою успішної роботи в групах є врахування певних важливих моментів:

1) самостійна робота студентів у групах має бути спланована й підготовлена викладачем. Ще до початку роботи викладач має не лише забезпечити необхідний матеріал, але й пояснити студентам суть та мету завдання, познайомити їх з принципами роботи в колективі;

2) на етапі власне самостійної роботи студентів втручання викладача має бути мінімальним. Бажано підбирати завдання, де відповідь не є однозначною й будь-який результат є позитивним, бо він стає власним досвідом студента;

3) не менш важливим, ніж підготовка, є заключний етап роботи у групах – підведення підсумків, аналіз, коментування та оцінювання результатів і власне роботи у групі;

4) за умов дотримання студентами й викладачами цих простих правил роботи у групах такий вид роботи на заняттях з іноземної мови є досить продуктивним. Він викликає зацікавленість і підвищує мотивацію студентів, розвиває важливі для становлення особистості уміння та навички.

Хоча дистанційне навчання дає змогу швидкого отримання великого обсягу матеріалу з мінімальними затратами, а також дозволяє навчатися у зручний для слухачів час, та все ж воно є ефективним насамперед щодо оволодіння граматику чи письмом і не підходить для формування умій та навичок усного мовлення. Позитивними характеристиками дистанційного навчання є: гнучкість у плануванні часу навчання, адже слухач сам може обирати, коли буде



навчатися; паралельність, коли вивчення іноземних мов поєднується з професійною діяльністю і відбуваються одночасно обидва процеси; асинхронність навчання у часі, оскільки дистанційні курси проводяться незалежно від часу їхнього опанування слухачами; масовість, яка забезпечується доступністю дистанційних курсів для усіх бажаючих; інформаційна доступність, що означає вільний доступ слухачів до бази даних, бібліотечних каталогів, інших інформаційних ресурсів у межах дистанційного курсу; інтерактивність, що втілюється у можливості швидкого отримання відповіді на виконане домашнє завдання чи запитання, яке виникло у слухача, а також проходження тестування в режимі реального часу [5]. Дистанційні віртуальні освітні системи створюються з використанням комп'ютерно-інформаційних технологій для задоволення особистісно-пріоритетних освітніх потреб. Вони дають змогу людині створити для себе власну «освітню установу» згідно з власними запитам, здібностями, життєвими і професійними планами [1, с. 173]. Насамперед йдеться про дистанційні курси. Дистанційні мовні освітні програми – це унікальна можливість отримати додаткову освіту або відновити свої знання іноземної мови, не виходячи з дому.

Проте дистанційне вивчення іноземних мов має й низку недоліків, до яких, зокрема, належать: відсутність безпосереднього спілкування слухача та викладача, а також слухачів між собою, що унеможливило появу емоційного зв'язку між ними; зникнення можливості використання вербального спілкування, оскільки основним способом спілкування залишається текст; нерівномірний розподіл навчального навантаження, що виникає внаслідок недостатньої сформованості здібностей студентів до самонавчання; необхідність присутності у слухача таких не завжди сформованих індивідуально-психологічних рис характеру, як самостійність, самовідповідальність, самодисципліна; необхідність постійного доступу до джерела інформації; недостатня кількість практичних занять; відсутність постійного контролю, що часто розхолоджує слухачів [4, с. 39; 5].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, навчання іноземних мов дорослих може здійснюватися у межах різних моделей освітніх систем (корпоративної, спеціалізованої та віртуальної). Доволі

ефективним в сучасних умовах є змішане навчання, що дає змогу поєднувати роботу викладача-андрагога з сучасними інформаційними технологіями. Вважаємо, що обирати модель навчання варто виходячи із потреб дорослого, що прагне опанувати іноземну мову.

З наведеного вище можна зробити висновок щодо головних ознак сучасної освіти дорослих в освітній політиці держави, до яких належать: демократизація, інтеграція, гуманізація, гармонізація; забезпечення безперервності освіти (освіта впродовж життя); гарантування доступності освіти дорослих для різних верств населення у дорослому віці; комп'ютеризація та інформатизація освіти дорослих; пристосування системи освіти дорослих до сучасних вимог глобалізаційного європейського суспільства; забезпечення мобільності та обміну фахівцями, їх конкурентоспроможності і відповідності до вимог ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александров В.М. Іншомовна підготовка інженерів засобами інтенсивної методики. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»* / гол. ред. Л.І. Міщик. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2007. № 1. С. 5–12.
2. Калинина А.Г. Индивидуально ориентированная модель организации дополнительного образования взрослых по иностранному языком: на материале английского языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 20 с.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. Москва : Русский язык, 1992. 254 с.
4. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. Москва ; Воронеж : МПСИ ; НПО «МОДЭК», 2001. 447 с.
5. Логойда І.В. Особливості використання дистанційного навчання в процесі вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Мукачівського державного університету* / редкол. : Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево : Карпатська вежа, 2014. № 17(12). С. 24–27.
6. Мусійовська О.Ф. Теоретичні основи комбінованого навчання. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності : збірник наукових праць*. Львів : Вид-во ЛДУБЖ, 2009. № 3. С. 209–215.
7. Рашевська Н.В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 191. Ч. IV. С. 89–96.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер-Ком, 1999. 720 с.



УДК 37.378.75

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-27

ВПЛИВ АУДИТОРНОГО ОСВІТЛЕННЯ НА КОЛОРИСТИЧНЕ РІШЕННЯ ПОСТАНОВОК НАТЮРМОРТІВ ІЗ КВІТАМИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Стойкова Н.В., магістр художньо-графічного факультету
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Мунтян С.Д., викладач кафедри образотворчого мистецтва
художньо-графічного факультету
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

У статті розглядається проблема колористичного рішення в різних квіткових композиціях здобувачами ХГФ в умовах аудиторного освітлення. Викладено основні закономірності побудови композиції квіткового натюрморту. Розглянуто питання теплохолодності при кімнатному(аудиторному) освітленні.

Ключові слова: живопис, натюрморт, композиція, колористична гама, теплохолодність, освітлення, світло, тінь.

В статье рассматривается проблема колористического решения в различных цветочных композициях соискателями ХГФ в условиях аудиторного освещения. Изложены основные закономерности построения композиции цветочного натюрморта. Рассмотрены вопросы теплохладности при комнатном (аудиторном) освещении.

Ключевые слова: живопись, натюрморт, композиция, колористическая гамма, теплохладность, освещение, свет, тень.

Stoikova N.V., Muntian S.D. THE EFFECT AUDITORS LIGHTING AT THE COLORFUL DECISION PRODUCTIONS AND STILL LIVES WITH FLOWERS FROM AMONG ARTISTICALLY GRAPHIC DEPARTMENT (FACULTY)

This article is considered problem of the colorful decision in the different flowery compositions by students HGF in the auditors lighting. There are mail regularities of the building compositions with flower still life. There are also items of the warm – cold in the auditors lighting (rooms lighting). It talks about the features of contrast. The article describes a step-by-step work on the creation of paintings. An analysis of characteristic features of still life is made. It tells you how to make a composition of still life. The methodical material for working with the applicants is outlined. The regularities of the influence of light on the volume and shape of objects are considered. The basic information about the technological process of painting is presented. It tells about the need to work on sketches of the painting, and how to build a composition from the subjects of still life on the plane of the painting. And also describes the creation of the overall color of the picture. The basic laws of influence of illumination on the color of objects are considered. However, it tells how to correctly create a staging of still life and what techniques can be used. The method of composition execution is considered. The material on technical techniques in painting is presented. It tells about the creation of harmony of color. The features of the tonal parsing of staging a still life with flowers are described. Provides professional advice to educators in working with applicants. The basic theoretical laws of painting, color, volume, composition, influence of illumination on the color of the painting are described. The course of work on paintings is described. Conclusions from the conducted research are made.

Key words: painting, still life, composition, color gamma, heat-coldness, illumination, light, shadow, color paints, palette, tone, subject, volume, proportions, curriculum, color laws, painting laws, lighting laws and teaching methodology.

Постановка проблеми. Проблема колористичного рішення при аудиторному освітленні в натюрморті є одним із головних завдань, поставлених перед здобувачами освіти ХГФ. Адже саме завдяки правильно підібраній колористичній палітрі вони зможуть відтворити те, що бачать, правильно передати настрій і загальний колорит зображуваного натюрморту. Використані

відтінки фарби відіграють ключову роль у загальному враженні від картини, задають їй загальний емоційний тон.

Постановка мети. Написання квіткових натюрмортів у різних колористичних гамах здобувачами ХГФ в умовах аудиторного освітлення, оволодіння ними техніки живописної майстерності у роботі з олійними фарбами. Важливим завданням є навчити



здобувачів аналізувати характерні особливості натюрморту і вміло підбирати колористичну палітру для відтворення ними на полотні поставленого завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над вивченням проблематики колористичного рішення у натюрморті працюють такі діячі образотворчого мистецтва, як Н.Г. Пахомова-Власова, А.І. Лоза, А. Малік, А.І. Носенко, Ю.В. Гриценко, В.Л. Баришніков, Т.Л. Журікова, Войцех Бабські, С.А. Гавріляченко, Б.М. Неменський, І.В.Тіхонов, Уоррен Чанг, Аурелио Бруни, Фламинія Карлони, Ируван Карунакаран та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із першого курсу навчання перед здобувачами освіти стоїть завдання малювати з натури, робити багато замальовок. Вони мають досконало освоїти такий жанр живопису, як натюрморт, навчитися будувати композицію з предметів натюрморту на заданому форматі, знайти місце та пропорції кожного предмета. А вже потім передати об'єм та колористичну гаму натюрморту.

Основним завданням у постановці натюрморту з квітами для здобувачів освіти є розвиток таких навичок, як:

- обудова композиції натюрморту на полотні;
- формування уміння передати лінійно-повітряну перспективу;
- знаходження правильних пропорцій кожного предмета стосовно інших, зокрема до формату підрамника картини;
- узагальнення цілісної композиції натюрморту з квітами;
- формування уміння передати світло-тоне завдання постановки;
- розвинути навички майстерності роботи олійними фарбами;
- розвинути у здобувачів освіти бачення загального колориту та вплив аудиторного освітлення на натюрморт, уміння його передати у своїй роботі.

Навчальний натюрморт – одне з основних завдань живопису. Без основних знань про побудову натюрморту та його колористичного рішення майбутній спеціаліст не може розвиватися і вдосконалюватися. Живопис є основним предметом формування культури, художнього смаку, естетичного розвитку майбутнього спеціаліста художнього мистецтва. Такий жанр живопису, як натюрморт, студенти вивчають на 1 і 2 курсі в 1, 2, 3, 4 семестрах. Паралельно з розвитком уміння працювати з натури натюрморт є ефективним засобом формування творчих здібностей студентів.

Через натюрморт здобувачі освіти пізнають красу реального світу в усій різноманітності предметів. Натура натюрморту є пре-

красним матеріалом для вивчення форми, пропорцій предметів. У роботі над живописом натюрморту студенти вивчають композицію, колористичну єдність кольору, вплив освітлення на натуру, кольорові контрасти.

Викладач має вміти грамотно поставити натюрморт, підібрати предмети згідно із задуманою тематикою. Усі атрибути мають відповідати якійсь одній концепції. Це допоможе сформувати в студентів правильний естетичний смак і розуміння того, як можна формувати постановку самостійно.

Для викладача важливо сформувати предметну композицію згідно із поставленими цільовими науковими завданнями навчальної програми. Натюрморт має зацікавити здобувачів, викликати у них бажання малювати його і добиватися поставлених завдань, які потрібно виконати у цьому завданні.

Викладач має чітко пояснити здобувачам завдання та те, які прийоми та технічні методи малювання можна застосувати в цій ситуації. Наголосити на тому, що головне, на чому потрібно зробити акцент, які речі є другорядними.

У навчальних постановках найчастіше ставляться суто наукові завдання, направлені, як правило, на засвоєння елементарної грамоти малюнку і прийомів перспективно-конструктивної побудови зображення групи предметів, виявлення об'ємних форм світлотінню, на засвоєння цілісного бачення групи предметів і тоновій, композиційній єдності. Зображення натюрморту в навчальному завданні є базою для переходу до серйозного вивчення основних положень реалістичного малюнка [1, с. 90].

Під час навчального процесу в здобувачів формується вміння компонувати предмети на заданому форматі, пропорційно будувати їх, бачити те, як співвідноситься один предмет стосовно інших, бачити їх цілісно та разом.

Розвивається окомір, моторика кистей рук, технічні навички. Уміння зображати те, що бачать, передавати емоційну атмосферу натури.

Перед початком роботи на полотні здобувач має зробити декілька замальовок із різних ракурсів для того, щоб знайти найбільш удалий. Це допоможе в подальшій роботі.

Часто у художників-початківців стоїть така проблема, що вони не можуть відтворити, зобразити і передати те, що вони бачать перед собою, тобто саму натуру. Це викликає у них відчуття того, що вони не можуть справитися з поставленим завданням. Саме для вирішення такої проблеми існують замальовки.



Замальовки відіграють важливу роль у формуванні творчих і технічних навичок у початківців, тому завдання викладача – ставити такі завдання і вимагати, щоб здобувачі робили якомога більше замальовок. Тоді вони зможуть легко і сміливо розібратися з композицією та колористичним рішенням натюрморту.

У постановці і написанні натюрморту важливу роль відіграє освітлення. Художник має враховувати те, як освітлюється натюрморт, якої сили та інтенсивності світло. Якщо умовно поділити освітлення на три стани (яскраве, середнє та тускле), то ми будемо спостерігати у трьох випадках різні явища фізики світла.

У першому випадку, коли освітлення яскраве, то тіні будуть різкими, а форма яскраво освітлених предметів не такою об'ємною, тому що світло поглине напівтони предметів і вони будуть здаватися ніби декоративними плямами. Локальний колір предметів буде злегка висвітлений у тоні. У другому випадку, коли освітлення середньої насиченості, то об'єм предметів добре виражений і тіні з м'яким переходом, достатньо плавні і насичені. Також чітко виражені блики і рефлекси, саме такі речі формують об'єм предметів. Цей випадок є найбільш вдалим для постановки. Локальні кольори матимуть найбільш приближену до природи насиченість. У третьому випадку, при затемненому слабкому освітленні, більша частина предметів буде поглинута у напівтіні і тіні. При цьому блики будуть більш тусклыми та приглушеними, а рефлекси непомітними або взагалі відсутніми. Колористична гама не буде яскравою, лише у найбільш освітлених частинах предметів буде виднітися локальний колір предмета. Загальна колірна палітра буде складатися з приглушених змішаних тонів.

Під час написання натюрморту важливо враховувати аудиторне (кімнатне) це освітлення чи пленер(вуличне). При аудиторному освітленні світло є холодним, тіні – теплих тонів. Блик при цьому також холодний. Перехід із світла в тінь досить м'який. Коли ж це пленер і всі предмети освітлюються яскравим сонячним світлом, то зрозуміло, що сам блик і освітлювана частина предметів натюрморту будуть достатньо теплих, гарячих відтінків і кольорів. Перехід від світла в тінь є різким. Самі тіні будуть достатньо холодними: кобальтними, ультрамариновими, фіолетовими (залежно від самого локального кольору зображаного предмета). Знаючи такі теоретичні закони, можна легко передати освітлюваність, характер і виконати саме поставлене завдання натюрморту.

Картина, написана на контрасті світлого і темного, може бути витримана у двох, трьох або чотирьох основних тональностях. Художник працює, так би мовити, двома, трьома, чотирма фарбами, турбуючись при цьому, щоб основні групи були добре узгоджені один з одним. Кожен із планів може мати невеликі тональні відмінності, які не мають стирати грані між головними групами. Для дотримання цього правила важливо мати окомір, що сприймає кольори однакової тональності. Якщо не зберігати головні тональні групи або плани, то композиція втрачає організованість. ясність і силу [2, с.45]

Передання тіні і світла, як відомо, створює ілюзію об'єму на двомірному полотні. Важливо пам'ятати, що тінь любить тонкий шар фарби, а світло можна писати жирним товстим шаром фарби.

Викладач має розповідати здобувачам про такі теоретичні аспекти написання натюрморту. Звертати на це увагу під час роботи.

Виставляючи квіткову композицію, потрібно враховувати, що несумісних предметів або квітів не має бути в натюрморті. Наприклад, троянди не поєднуються з орхідеями, айстрами та іншими великими квітами.

Особливістю натюрморту з квітами є те, що головними є квіти. Вони знаходяться в центрі композиції, для них підбирається решта атрибутів, драпірування і предмети натюрморту, які найбільше підходять по колірній гамі самих квітів і по концепції композиції.

Натюрморт мусить мати окремий сюжет. Наприклад, у композиції з польовими ромашками ми можемо використовувати предмети сільського побуту. А от натюрморт із розкішними трояндами потребує більш вишуканих атрибутів. Це може бути кришталева ваза, вишуканий підсвічник тощо.

Виставляти предмети потрібно так, щоб видно було глибину простору і природність композиції.

Як правило, квіти мають сезонний характер, тому фрукти до квіткових композицій потрібно підбирати лише ті, які дозрівають в той же час, що і цвітуть квіти. Наприклад, для соняшників, ми можемо підібрати яблука, груші, сливи. Для натюрморту з хризантемами – айву, виноград, тому що ці квіти і фрукти досягають восени.

Важливою є колірна і тонова гама самих квітів у букеті. Натюрморти бувають на контрасті (контраст яскравих кольорів на картині), з акцентом, щоб картина була цікавою за змістом, на нюансі (ніжні пастельні тони



з нюансом, що відрізняються за кольором але не тоном). Як правило, у постановці використовують один або два контрасти для посилення живописного емоційного тону в цілому.

Як правило, камертоном в тон для жовтих квітів, ми маємо підбирати фрукти жовтих тонів. Жовтий колір потрібно розвивати через предмети жовтих тонів, наприклад, білий виноград, яблука, груші, айву.

Як і в будь-якому жанрі живопису, в натюрморті кольори мають перегукуватися між собою. У квітковому натюрморті це завдання легко виконується за рахунок того, що листя і стебла у квітів мають безліч відтінків зеленого кольору. Починаючи від жовтих, жовто-зелених, зелених, трав'янистих, закінчуючи холодними синюватими акордами кольору.

Також слід урахувати те, що колір буває «теплий» і «холодний». І тло має бути не теплішим за самі квіти, фрукти і предмети натюрморту.

Яскраві квіти (занадто «кричущі» кольори) необхідно врівноважувати, наприклад, спокійними нейтральним драпіруванням. Також тканини можуть доповнювати колористичний тон картини, надавати їй ритму, вертикальне або діагональне направлення, надавати особливого шарму самій постановці. Драпірування також відіграє важливу роль у формуванні композиції натюрморту.

Колорит посідає важливе місце. Об'єднуються між собою кольори, рівні по світлотональності і близькі один до одного за колористичним тоном. Коли кольори тонально об'єднані між собою, з'являється особлива милозвучність. Колір, який випадає із загальної тональності, не узгоджений із нею, здається чужим, руйнує живописну цілісність композиції.

На колорит живописного твору значно впливають характер і колір освітлення. Якими різноманітними би не були відтінки зображуваних предметів, характер і колір освітлення об'єднують колористично. Застосуванням різних колористичних тональностей у живописі передається стан пір року, доби, стан погоди і сам настрій картини.

Наприклад, у нашій постановці натюрморту з хризантемами, де основну роль відігравали квіти, ми використали об'ємні жовті хризантеми, а до них уже підбирали решту атрибутів. Для пишного букету хризантем, ми підібрали дрібніші і менші квіти також жовтих тонів, які доповнили композицію нюансами і створили загальний об'єм картини. До них пасує сіре нейтральне тло, а також драпірування світлих холодних зеленувато-бірюзових відтінків. Цю поста-

новку з яскравими жовтими квітами і нейтральним тлом, ми доповнили плодами айви також жовтого кольору і білим виноградом, який додав колористичних нюансів у постановку.

Самі квіти вирішили поставити у скляні посудини, тому що прозорість скла дозволила краще прописати стебла та листя букетів. І саме завдяки цьому можна було краще зробити акцент на квітах.

Перед початком роботи над постановкою здобувачі виконали низку невеличких колористичних замальовок натюрморту і визначилися з колористичною палітрою. Для написання роботи ми застосували такі фарби, як кадмій жовтий середній, кадмій лимонний, охра жовта, кадмій червоний, крапак рожевий темний, кобальт синій спектральний, ФЦ голуба, верідонова зелена, білила титанові.

Приступаючи до роботи, зробили тональний розбір постановки. Оскільки освітлення аудиторне, бокове, то світлі частини предметів мають бути холодних тонів, а тіні – теплих. Шар фарби у світлих місцях потрібно наносити товстим шаром, це зробить предмети фактурними, а в тіні тонко, це надасть тіням м'якості, плавності, прозорості.

Оскільки в колористичному плані вся постановка побудована на контрасті теплих жовтих і холодних зелених тонах, то нейтральне тло прекрасно врівноважило всю колористичну гаму. За рахунок цього весь колорит картини вийшов гармонійним.

У наступній нашій постановці принцип ведення роботи був аналогічним. Визначившись з основними акцентами та особливостями композиції, приступили до практичної частини.

Цю квіткову композицію ми створили використовуючи різноманітні за колористичною гамою квіти. Наш натюрморт ми доповнили розовим красивим драпіруванням у тон до осінніх хризантем. Для контрасту додали жовті груші, які створили яскравий контраст на фіолетово-рожевому прохолодному тлі.

У цій постановці також присутній контраст холодного і теплого, але вже у зовсім іншій колористичній гамі.

Якщо попередній натюрморт був побудований на контрасті жовтих і зелених кольорах, то цей – жовтих і фіолетово-рожевих.

Для врівноваження колористичної гами доповнили постановку також сірим нейтральним драпіруванням.

Освітлення у цій роботі аудиторне, тому навіть теплий жовтий колір груш у світлих місцях писали холодним кадмієм лимонним у суміші з білилами титановими. А у



тіньових теплими відтінками жовтого, не забуваючи про рефлекси від рожевого драпірування.

Саме драпірування світлих частинах мало холодні світлі відтінки бузкового кольору, а у тіньових місцях коралові, охристі теплі тони. Також у нашій роботі ми не забували про рефлекси від жовтих плодів та зеленого листя самих квітів. Завдяки цьому сам колорит картини вийшов дуже багатим. Діапазон колористичної гами дуже широкий, вміщував багато відтінків, починаючи від теплих кадмієвих жовтогарячих тонів, та розтягнувся до розових, коралових, холодних фіолетових, бірюзових відтінків.

Обидва натюрморти було написано здобувачами однаковим набором фарб, але кожен із них суттєво відрізняється один від одного.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, після пройденого етапу написання двох постановок квіткового натюрморту в різній колористичній гамі, здобувачі ХГФ засвоїли нові теоретичні аспекти живопису в умовах аудиторного освітлення. Також покращили свої технічні навички у роботі масляними фарбами. Навчилися краще сприймати, розуміти основні закони живопису, а також відтворювати на полотні поставлене перед ними завдання проблематики колористичної гами натюрморту в умовах аудиторного освітлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лі. Н.Г. Малюнок «Основи навчального академічного малюнку: Посібник». Москва, 2012
2. Йоханнес Іттен. Мистецтво кольору. Москва, 2007.



УДК 811.111:81'23
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-28

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ТЕКСТІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Шостак І.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Одеський національний економічний університет

У статті досліджено психологічні механізми засвоєння англійської лексики у процесі читання текстів фінансово-економічної спрямованості. Рекомендовано дві форми сприйняття: усна і письмова. Проаналізовано, що особливостями осмислення сприйнятої фінансово-економічної лексики є зіставлення її нових значень із тими, що вже містяться у свідомості людини. Доведено, що запам'ятовування сприйнятої й осмисленої фінансово-економічної лексики може бути довільним і мимовільним. Експериментально перевірено, що довільне гарантується досягненням трирівневого оволодіння лексичним матеріалом, а саме: знанням ізольованих лексичних одиниць, навичками їх вживання у словосполученнях і реченнях, а також вміннями їх використання в різних видах навчально-мовленнєвої діяльності. Встановлено, що мимовільне досягається шляхом багаторазового виконання однотипових професійних операцій засобами іноземної мови з поступовим переходом уваги з форми виконання професійно-мовних дій на їх збереження в пам'яті.

Ключові слова: психологічні механізми засвоєння англійської лексики, сприйняття й осмислення, запам'ятовування, тексти фінансово-економічної спрямованості, лексичні одиниці.

В статье исследованы психологические механизмы усвоения английской лексики в процессе чтения текстов финансово-экономической направленности. Рекомендованы две формы восприятия: устная и письменная. Проанализировано, что особенностью осмысления воспринятой финансово-экономической лексики является сопоставление ее новых значений с теми, что уже содержатся в сознании человека. Доказано, что запоминание воспринятой и осмысленной финансово-экономической лексики может быть произвольным и произвольным. Экспериментально проверено, что произвольное гарантируется достижением трехуровневого овладения лексическим материалом, а именно: знанием изолированных лексических единиц, навыками их применения в словосочетаниях и предложениях, а также умениями их использования в различных видах учебно-речевой деятельности. Установлено, что произвольное достигается путем многократного выполнения однотипных профессиональных операций средствами иностранного языка с постепенным переходом внимания с формы выполнения профессионально-речевых действий на их сохранение в памяти.

Ключевые слова: психологические механизмы усвоения английской лексики, восприятие и осмысление, запоминание, тексты финансово-экономической направленности, лексические единицы.

Shostak I.I. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MASTERING ENGLISH VOCABULARY IN THE PROCESS OF READING FINANCIAL AND ECONOMIC TEXTS

The psychological mechanisms of mastering English vocabulary in the process of reading financial and economic texts have been investigated in the paper. Two forms of perception: oral and written have been recommended. It has been analyzed that the comprehension peculiarity of the financial and economic vocabulary that was perceived consists in comparing its new meanings with those already contained in human consciousness. The intellectual relationships that arise in the case a new vocabulary is enriched by the student is converted into mental structures that correspond to the logic of language and his/her professional activity. It has been suggested that memorization of perceived financial and economic vocabulary can be arbitrary and involuntary. It has been experimentally tested that arbitrary memorization is guaranteed by the achievement of a three-level mastering the lexical material, namely: the knowledge of isolated lexical units, the skills of their use in phrases and sentences, as well as the skills of their use in various types of educational and speech activities. It has been proved that involuntary memorization is achieved by repeating similar types of professional actions by means of a foreign language with the gradual shift of attention from the form of performance of professional and speech actions to their preservation in memory.

Key words: psychological mechanisms of mastering English language vocabulary, perception and comprehension, memorization, financial and economic texts, lexical units.

Постановка проблеми. Процес вивчення будь-якого матеріалу, у тому числі і текстів професійної спрямованості, є джерелом інформування людини про те, що писемно викладається. Однак осмислен-

ня прочитаного буде успішним, якщо мовні засоби викладу змісту не викликають у студентів проблеми їх осмислення. Якщо читання здійснюється рідною мовою, то перед студентом постає одне завдання –



зрозуміти зміст предмета викладу. Якщо читання здійснюється іноземною мовою, то зрозуміти зміст прочитаного буде можливим за умови нескладного дешифрування змісту кожного елементу викладення змісту і його інтегрування в загальний зміст усього тексту. Задля вирішення вищезазначеного завдання студент, який читає іноземною мовою, насамперед, має знати, як вживаються у тексті мовні явища, причому знати на такому рівні, щоб їх смислове дешифрування здійснювалося автоматично. Основою таких знань є засвоєння матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання психологічних особливостей засвоєння англомовної лексики розглядалися в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, визначено залежність якості засвоєння іншомовної лексики від способу запам'ятовування: інтуїтивного (В. Артемов, Б. Беляєв, І. Зимня) та усвідомленого (В. Давидов, М. Жинкін, В. Зінченко, С. Рубінштейн). Досліджено процеси сприймання, осмислення й запам'ятовування іншомовних лексичних одиниць у домовленевій (В. Зінченко, З. Фройд) і мовленнєвій (І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Соколов, D. Carrol, G. Dunbar) діяльності. Попри значні досягнення в дослідженні поданої проблеми, все ще залишаються резервні можливості щодо виявлення психологічних механізмів засвоєння англомовної лексичної інформації з використанням методу аналізу, узагальнення і систематизації психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних досліджень, а також нормативних документів.

Постановка мети. Метою статті є дослідження психологічних особливостей засвоєння англомовної лексики у процесі читання текстів фінансово-економічної спрямованості, а саме: сприйняття лексичної інформації, її осмислення та запам'ятовування.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі сприйняття лексичної інформації залучається максимально можлива кількість аналізаторів: під час читання тексту – мовленнєворуховий, зоровий і слуховий аналізатори, а під час написання нових слів і їх значень – такі самі аналізатори, враховуючи моторно-рухові. Саме така взаємодія максимальної кількості аналізаторів під час сприйняття лексичної інформації створює передумови, як для її осмислення, так і для запам'ятовування. Осмисленню сприятимуть детальні відповіді на запитання за змістом кожного абзацу, а запам'ятовуванню – повторення лексики, що досліджується, в різноманітних формах її лінгвістичного виразу.

Розглянемо процес сприйняття іншомовної лексики у процесі читання текстів

фінансово-економічної спрямованості. Якщо така лексика представлена у тексті, вона відразу набуває комунікативної спрямованості і у певних випадках може семантизуватися за контекстом. Але при цьому її початкова форма виявляється незнайомою для студентів, а отже, і важкою для утворення її похідних версій. Тому ми, не порушуючи психологічного постулату про доцільність задіяння максимальної кількості аналізаторів задля досягнення осмисленого сприйняття мовного матеріалу, що досліджується, пропонуємо до введення кожної нової лексичної одиниці в реченнях, що розкривають її зміст, вводити ці ж одиниці в ізольованому вигляді, але з максимально можливою кількістю їхніх похідних форм. Наприклад, слово “employment” представити у формах “to employ”, “employment”, “employer”, “employee”.

Що ж стосується тексту з новими термінологічними одиницями в їх роз'яснювальному значенні, то він лише удосконалив процес сприйняття нової професійно-орієнтованої інформації шляхом її комунікативної форми вираження.

Запам'ятовування будь-якої мовної інформації (лексичної чи граматичної) має здійснюватися за допомогою її багаторазового і різноаспектного повторення. Повторення матеріалу починається на етапі його сприйняття. Той факт, що лексичний матеріал вводить із задіянням різних аналізаторів, зумовлює його прослуховування, читання, відтворення в усній і писемній формах [2, с. 96].

Експерименти С. Рубінштейна, Д. Крассильщикова, Є. Хохлачова, П. Зінченко та інших вчених, які досліджували проблему запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу, засвідчили [8, с. 120]:

1) запам'ятовування лексики (граматики), що досліджується, залежить від цільової установки на подальше використання цього матеріалу в реальних мовленнєвих діях. Так, якщо студенти знають, що вони виконують різноманітні та цікаві ігрові дії зі словами, що вивчаються, задля їх запам'ятовування і подальшого вживання з навчальною метою, результативність такої роботи може бути високою, проте не тривалою. Відсутність реального використання через деякий час призводить до забування цієї лексики. Якщо студенти знатимуть, що англомовний лексичний матеріал, що досліджується, буде єдиним для подальшого вирішення їхніх професійних завдань, він утримуватиметься в пам'яті студентів через високий рівень мотивації щодо його подальшого застосування. Саме тому завдання для запам'ятовування професійної лексики фінансово-економічної спря-



мованості мають зумовлюватися необхідністю виконання професійних дій;

2) запам'ятовування нової лексики (граматики) залежить від рівня взаємозв'язку його типів: довільного і мимовільного. Як у мимовільному, так і у довільному запам'ятовуванні виявилася залежність їх продуктивності від змісту цілей, мотивів і способів діяльності. У діяльності утворюються умови для відбору та закріплення певного досвіду; змістом діяльності визначається і його актуалізація; в діяльності утворюються умови, що детермінують динаміку нервових процесів, які, відповідно до їх внутрішніх закономірностей, призводять до утворення, закріплення та актуалізації нервових зв'язків у мозку людини [1, с. 62].

Вибірковість у мимовільному запам'ятовуванні визначається змістом цілей тієї діяльності, продуктом якої вона є. Те, що відбирається при мимовільному запам'ятовуванні, закономірно залежить від змісту діяльності в кожному окремому випадку. Вибірковість у довільному запам'ятовуванні, як було зазначено в багатьох дослідженнях, визначається як загальним змістом мнемічної мети, так і її конкретизацією та диференціацією в кожному окремому випадку. Те саме можна стверджувати і про залежність обох видів запам'ятовування від мотивів діяльності. В обох випадках способи діяльності забезпечують орієнтування в матеріалі відповідно до змісту цілей, що досягаються.

Вищезазначене надає підстави використовувати два види запам'ятовування лексичних одиниць, що досліджуються. Як перше, тобто довільне запам'ятовування, використовуватиметься психолого-дидактична система, розроблена Р. Мартиною. Її сутність полягає у трирівневому запам'ятовуванні іншомовного матеріалу, що дає змогу вільно застосовувати його в мовленні більшості студентів.

Перший рівень називається мовним. Студенти вивчають ізольовані лексичні (граматичні) одиниці таким чином, щоб мовна інформація, яка вводиться, залишилася в їх короткотривалій пам'яті, і тим самим вважалося, що студенти набули знання цього матеріалу. Кількість лексичних одиниць, які вводяться на одному занятті, і кількість необхідних повторень кожної з них залежить від віку студентів і їх попереднього лінгвістичного досвіду. Р. Мартинова пропонує на одному занятті зі студентами I та II курсів вводити до 16 лексичних одиниць і повторювати кожен з них 15–19 разів. Причому як в усній, так і в писемній формах у співвідношенні 1:3 [3, с. 276].

Наша експериментальна робота з вивчення професійної лексики засвідчила, що якщо лексичний матеріал, що досліджується,

являє собою загальнонавчальні лексичні одиниці, то їх кількість на одному занятті може дорівнювати 30, а якщо частина цієї лексики являє собою термінологічні одиниці, цифрові, символічні, формульні та діаграмні показники, то обсяг введеного на одному занятті лексичного матеріалу доцільно зменшити до рівня, запропонованого Р. Мартиною [9, с. 61]. Однак при цьому вважаємо за необхідне зазначити, що навіть у разі дотримання вищезазначених обсягів введеного на одному занятті лексичного матеріалу і кількості його повторень лексична інформація, що набувається, потрапляє лише в короткотривалу пам'ять і зберігається в ній майже в повному обсязі приблизно 8 годин. У подальшому внаслідок іншого інформаційного навантаження на розумову діяльність студентів іншомовні знання розбалансовуються і починають забуватися [6, с. 140]. Саме тому наступний етап мнемічної роботи має слідувати одразу за попереднім. Це означає, що формування навичок вживання введеного матеріалу необхідно починати на тому самому занятті, на якому набувалися його знання.

Другий рівень запам'ятовування лексичних (граматичних) явищ є операційно-смысловим, він передбачає утворення нових лінгвістичних і смыслових зв'язків між тим, що вивчається, і тим, що вже вивчено. В основу таких поєднань лягають мовні операції з перетворення початкових або основних форм слів на ті, які необхідні для отримання граматично зумовлених словосполучень або окремих речень. Багаторазове повторення однотипних лексичних операцій призводить до сформованості лексичних навичок, а багаторазове повторення лексики, що досліджується, у поєднанні з раніше вивченою в засвоєних граматичних формах призводить до сформованості граматичних навичок.

Задля формування таких навичок студентам I і II курсів немовних закладів вищої освіти необхідно повторювати кожен лексичну одиницю, що досліджується, в поєднанні з раніше вивченими до 90 разів [7, с. 433].

Для набору такої кількості різноманітних повторювань лексичних одиниць, що досліджуються, студентам пропонується виконувати такі методичні дії, які спонукають їх до: 1) читання словосполучень і речень із лексемами, що активізуються; 2) перекладу їх рідною мовою: а) з опорою на підручник; б) на слух; 3) складання власних словосполучень і речень із використанням підстановчих таблиць, поданих: а) іноземною мовою; б) рідною мовою; 4) відповідей на запитання з обов'язковим вживанням засвоєного лексичного матеріалу.



Третій рівень запам'ятовування мовної інформації має назву «лінгвомовленнєвий», оскільки він передбачає використання лінгвістичних явищ, що досліджуються, у всіх видах мовленнєвої діяльності, причому як в усній, так і в писемній формах у співвідношенні 1:3. Саме на цьому етапі відбувається перехід інформації із проміжної стадії запам'ятовування в останню – довготривалу пам'ять. Експерименти С. Рубінштейна (а надалі Р. Мартинової) засвідчили, що до третього рівня розвитку довільного запам'ятовування лексико-граматичних явищ доцільно приступати приблизно через 64 години [4, с. 80], тобто 2–3 дні після їх первинного тренування, щоб дати їм трохи «відлежатися». На відміну від перших двох, третій рівень запам'ятовування найбільш практичний, адже досліджуваний матеріал повторюється в різних видах комунікації, що переконує студентів у його практичній значущості і наочно демонструє їм зростання іншомовних мовленнєвих умінь. Різноманітність таких завдань має бути обов'язковою, щоб процес повторювань лінгвістичних явищ не набував технічного характеру і види мовленнєвої діяльності змінювали один одного. Так, студентам 17–22 років бажано повторювати усі основні слова і граматичні форми в наявних видах усної та писемної комунікації приблизно 70–79 разів [5]. Щоб набрати встановлені 70–79 повторювань лексем, що досліджуються, з метою розвитку вмінь їх практичного застосування студентам пропонується не навчально-методична робота, а професійно-діяльна. Наприклад, така фінансово-спрямована лексика (currency, entity, costs, expenditure, balance sheet, term, transaction, profit, loss, benefit) може регулярно повторюватися у процесі заповнення бланків, результатів аудиторської перевірки роботи фінансових компаній (відділів) тощо. Оскільки результати будь-якої аудиторської перевірки викладаються за аналогічною схемою, то і лексика регулярно і багаторазово повторюється.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, виявлено психологічні механізми засвоєння лексичного складу англомовних текстів фінансово-економічної спрямованості. Так, особливостями сприймання є читання професійно-спрямованого тексту з подальшим вилученням слів, що активізуються, та їх подвійний спосіб семантизації з урахуванням слухового, зорового, моторно-рухового і мовленнєворухового аналізаторів. При цьому рекомендовано дві форми сприйняття: усна і писемна. Перша дає змогу задіяти слуховий і мовленнєворуховий аналізатори, друга – у процесі читання ще й зоровий аналізатор, а у процесі написання – ще й моторно-руховий

аналізатор, що зумовлює пріоритет письмової активізації лексики над усною. Особливостями осмислення сприйнятої фінансово-економічної лексики є зіставлення її нових значень із тими, що вже містяться у свідомості людини. Розумові зв'язки, що виникають при цьому, у процесі збагачення нового словникового запасу студента, перетворюються на розумові структури, які відповідають логіці мовної і професійної діяльності. Запам'ятовування сприйнятої й осмисленої фінансово-економічної лексики може бути довільним і мимовільним. Довільне гарантується досягненням трирівневого оволодіння лексичним матеріалом, а саме: знанням ізольованих лексичних одиниць, навичками їх вживання у словосполученнях і реченнях, а також вміннями їх використання в різних видах навчально-мовленнєвої діяльності. Мимовільне досягається шляхом багаторазового виконання однотипних професійних операцій засобами іноземної мови з поступовим переходом уваги із форми виконання професійно-мовних дій на їх збереження в пам'яті.

Висновки, яких ми дійшли у процесі дослідження, покладено в основу експериментальної методики формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Красильщикова Д.И. О соотношении между запоминанием и воспроизведением. *Вопросы психологии*. 1955. № 3. С. 62–67.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980. 96 с.
3. Магин Н.С. О некоторых видах способностей к усвоению иностранного языка. *Проблемы способностей*. Москва : АПН РСФСР, 1962. С. 276–288.
4. Мартынова Р.Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов. *Научный вестник ПНПУ им. К.Д. Ушинского*. 2010. № 9–10. С. 80–89.
5. Мартинова Р.Ю. Системний-комунікативний спосіб навчання іноземних мов. *Укр. патент*. № 48831. А, 2002.
6. Мартынова Р.Ю. Психологические особенности восприятия и осмысления научного текста на профессионально-речевом этапе интегрированного обучения иностранному языку. *Наука і освіта*. 2012. № 1. С. 140–145.
7. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнометодична модель навчання іноземних мов : монографія. Київ : Вища шк., 2004. С. 433–454.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 1999. 720 с.
9. Шостак І.І. Формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2015. 261 с.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378.035:159.95
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-29

СПОСОБИ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Войчун О.В.,
викладач кафедри теорії і методики фізичної культури
факультету фізичного виховання та спорту
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядаються такі способи розвитку когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету: дискусії та диспути в межах занять спецкурсу, авторський блог і заходи громадсько-просвітницького характеру, проведені студентами-членами студентського самоврядування. Доведена ефективність зазначених способів і наочно проілюстрована динаміка рівнів когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету до й після застосування зазначених способів.

Ключові слова: громадянська активність, студенти, суспільство, студентське самоврядування.

В статье рассматриваются такие способы развития когнитивно-информационного компонента гражданской активности студентов университета: дискуссии и диспуты в пределах занятий спецкурса, авторский блог и мероприятия общественно-просветительского характера, проведенные студентами-членами студенческого самоуправления. Доказана эффективность указанных способов и наглядно проиллюстрирована динамика уровней когнитивно-информационного компонента гражданской активности студентов университета до и после применения указанных способов.

Ключевые слова: гражданская активность, студенты, общество, студенческое самоуправление.

Voychun O.V. COGNITIVE-INFORMATION COMPONENT METHODS OF STUDENT'S CIVIC ACTIVITY

The article considers such ways of developing the cognitive and informational component of civic activity of university students: discussions and debates within the special course, the author's blog and public awareness events which are held by students who are members of the student government.

The article goal is to highlight some of the methods used to form the cognitive-informational component of the student's civic activity.

The cognitive-informational component of the student's civic activity includes: the basis of socio-psychological, economic, political, legal background, knowledge of the student's rights and duties, learning the Ukrainians and world civilization cultural and historical achievements; respect for human rights and freedoms, civil society institutions, modern democracy norms and rules of, patriotism, tolerance.

Also the level of cognitive-informational component of the students was rising during their participation in the formative stage of the pedagogical experiment and the preparation of various public-educational events for freshmen

The public blog turned to be an effective way of forming the student's civic activity cognitive-informational component due to the fact that it corresponded to the way of information perception, which is inherent to modern generation of students, which has much higher demand of information visualization and visual stimulation.

It should be noted that at the pedagogical experiment beginning the level of the university students cognitive-informational component of the civic activity was approximately the same in the control and experimental groups.

The effectiveness of these methods is proved and the dynamics of the cognitive-informational component of civic activity of university students before and after the applying of these methods are clearly illustrated.

Key words: civil activity, students, society, student self-government.

Постановка проблеми. В умовах сучасних цивілізаційних змін виникає потреба в громадянині, який би був соціально активним, компетентним фахівцем, високопрофесійним лідером з особистісними якостями, затребуваними на світовому ринку праці, такими як ініціативність, громадянська активність, управлінська

компетентність, чесність, відкритість, цілеспрямованість, відповідальність, самоорганізованість, прагнення до самовдосконалення й саморозвитку.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Дослідженням проблем підготовки майбутніх фахівців в умовах університету присвячені праці філософів, педагогів, пси-



хологів і соціологів: українських (В. Андрущенко, Л. Вовк, І. Зазюна, І. Беха, Г. Балла, С. Максименка та ін.) та зарубіжних (М. Аріян, В. Біблера, Б. Гершунського, І. Зимньої, Н. Ішханян, В. Сластьоніна, Р. Adler, D. Brown та ін.) вчених.

Вивченню різних аспектів громадянського виховання студентської молоді присвячені праці О. Алексеева, Я. Боренько, О. Гевко, В. Іванчук, А. Панчук та ін. Організаційні аспекти самоврядування студентів, проблеми їхньої соціалізації й самореалізації, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості окреслено в дослідженнях І. Беха, Т. Бондар, Т. Буяльської, Л. Вовк, М. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, А. Капської, М. Красовицького, В. Моргуна, В. Радула, Н. Тарасевич, В. Троцько та ін. Проте сьогодні відсутні дослідження, в яких би розглядалися способи розвитку когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету.

Постановка мети. Метою статті є висвітлення окремих методів, що використовувалися у формуванні когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури [1; 2; 3], а також документів, що визначають сутність, мету і способи громадянського виховання студентської молоді, дає змогу зробити такі висновки щодо теоретичних засад і змісту формування громадянської активності студентів університету:

– громадянська активність – це багатоаспектне поняття, оскільки вона по-різному виявляється на світоглядному, психологічному, соціальному та політичному рівнях;

– громадянська активність є складним новоутворенням, яке поєднує професійний та особистісний аспекти, змістовно й функціонально пов'язані з іншими особистісними базовими утвореннями, якостями й характеристиками, насамперед громадянською і професійною культурою, професійною компетентністю, зумовлює сформованість громадянської і професійної зрілості та позиції громадянина України;

– громадянську активність студентів університету варто розглядати як комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою особливого способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Цими якостями є такі: патріотична самосвідомість, відповідальність і мужність, суспільна ініціативність, готовність і здатність працювати для розвитку Батьківщини, захищати її, підносити її міжнародний авторитет; повага до Конституції, законів української державності,

висока правосвідомість, досконале знання державної мови, повага до традицій та історії рідного народу, дисциплінованість, працьовитість, творчість, піклування про природу, фізична досконалість і моральна чистота, гуманність, висока культура міжнародного спілкування.

На основі праць учених (П. Ігнатенка, В. Поплужного, Т. Саврасової-В'юн, О. Сухомлинської) у сфері громадянської освіти й виховання структуру громадянської активності студентів університету визначаємо як сукупність таких компонентів: когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного та рефлексійно-результативного. У межах публікації розглянемо способи розвитку когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету, що використовувалися нами в ході формувального етапу педагогічного експерименту.

Когнітивно-інформаційний компонент громадянської активності студентів університету включає основи соціально-психологічних, економічних, політичних, правових знань, знання прав та обов'язків студента, знання культурних та історичних досягнень народу України та світової цивілізації; повагу до прав і свобод людини, інститутів громадянського суспільства, норм і правил сучасної демократії, патріотизм, толерантність.

В основу методики дослідно-експериментальної роботи покладено критеріально-рівневий підхід, що дав змогу на основі підходів відомих науковців (Г. Гревцевої, В. Краєвського, А. Маркової, Н. Морзе та ін.) визначити рівні громадянської активності студентів університету.

Недостатній рівень передбачає незадовільний розвиток усіх показників сформованості кожного з компонентів громадянської активності, характеризується відсутністю проявів громадянської активності, відсутністю цілісного уявлення про завдання і зміст громадянської діяльності. Знання, вміння, навички та здібності розвинені недостатньо для вирішення основних завдань професійної та громадянської діяльності. Відсутні установки й мотивація до громадянської діяльності. Наявні окремі громадянські якості й здібності, проте відсутнє бажання їх удосконалювати. Громадянські цінності не є провідними в ієрархії ціннісних орієнтацій.

Початковий рівень характеризується задовільним розвитком усіх компонентів громадянської активності, епізодичними проявами громадянської активності; знання, уміння й навички, необхідні для вирі-



шення основних завдань професійної та громадянської діяльності, мають поверховий характер; громадянські цінності не сприймаються як особистісно значущі, громадянська позиція не сформована; основні якості, необхідні для професійної та громадянської діяльності, сформовані, але спостерігається вибірковість у їх прояві.

Достатній рівень громадянської активності характеризується самостійністю студента у вирішенні завдань студентської спільноти, стійкою мотивацією на результат, цілеспрямованістю й наполегливістю у сфері власного вдосконалення, водночас відсутністю ініціативності. Спостерігаються базові громадянські якості. Знання, вміння, навички і здібності, які є складниками когнітивного компонента, недосконалі, проте достатні для виконання окремих завдань громадянського значення. Громадянські цінності сприймаються як особистісно значущі, громадянська позиція є статичною, сформовано основні якості, необхідні для професійної і громадянської діяльності.

Креативний рівень характеризується якісною сформованістю всіх структурних компонентів громадянськості як особистісно-професійної якості, активним проявом усіх її функцій у процесі навчальної, громадянської та професійної діяльності; стійкою самоактуалізацією до громадянської самоосвіти, самовиховання і практичної діяльності; розвинутою громадянською зрілістю й активною громадянською позицією, міцністю світоглядних переконань про мету й завдання громадянської діяльності. Наявна висока мотивація до громадянської діяльності. Виявляється високий рівень готовності діяти в сучасному суспільстві.

Змістове наповнення рівнів когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності можна бачити в таблиці 1.

Однією з умов розвитку громадянського суспільства в Україні є становлення особистості як самостійного суб'єкта, який усвідомлює себе членом суспільства, наділеним певним комплексом прав і свобод, водночас несе відповідальність за свої дії та вчинки перед суспільством. У ході спілкування зі студентами, які брали участь у формульованому експерименті, помічено, що далеко не всі розуміють і сприймають правильно сутність поняття «громадянська відповідальність», що свідчить, окрім іншого, про низький рівень когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності. Зрозумілим є факт, що якщо відсутнє розуміння і сприймання цієї категорії як особистої цінності, то людина не буде й активною в питаннях, що стосуються суспільних проблем. Тому з метою підвищення когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності ініційовані зустрічі зі студентами, що брали участь у формульованому експерименті в рамках спецкурсу «Вдосконалення громадянської активності студентів». Усього запропоновано 19 тем, які розглядалися у формі дискусій і диспутів, а саме: «Принципи козацької педагогіки – кращі людські цінності українця-патріота», «Шлях до успіху через поразки: історії відомих особистостей», «Роль військової служби у відстоюванні ідеалів свободи та державності України», «Колектив студентського самоврядування – команда однодумців» тощо.

Наведемо фрагмент заняття з теми «Громадянська відповідальність: плюси і мінуси».

Тема: «Громадянська відповідальність: плюси і мінуси».

За тиждень до початку заняття студентам було запропоновано написати твір-роздум на тему «Свобода та відповідальність – що

Таблиця 1

Змістове наповнення рівнів когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету

Рівні сформованості	Характеристика
Недостатній	Має поверхові знання про обов'язки молодої людини як студента і громадянина, знання культурних та історичних досягнень народу України і світової цивілізації; відсутня повага до прав і свобод інших людей; провідним є потребнісний підхід до суспільних цінностей.
Початковий	Наявні знання про права й обов'язки студента та громадянина, проте відсутня повага до прав і свобод інших людей, переважає потребнісний підхід до суспільних цінностей.
Достатній	Наявні міцні знання про права й обов'язки студента та громадянина, наявна повага до прав і свобод інших людей, наявний широкий пізнавальний мотив, проте він не є провідним у діяльності.
Креативний	Наявні міцні та ґрунтовні знання про права й обов'язки студента та громадянина, державний устрій України й інших країн, повага до прав і свобод інших людей, наявна ініціативність у громадській діяльності.



це для мене?» Аналіз твору довів результати наших бесід і спостережень, що зазначені нижче: більшість студентів бачать власну свободу як «можливість робити те, що хочу; ні від кого не залежати», а поняття відповідальності розглядають як певну настанову «зверху», яку потрібно виконувати, хоча й немає бажання; ніким із студентів не розглядався зв'язок між цими категоріями. Було прийнято рішення провести це заняття в проблемному вигляді й від особистої відповідальності перейти до громадянської.

Починаємо з формулювання поняття «свобода» з їхніх же творів, не називаючи імен авторів. У ході дискусії доходимо висновку, що абсолютної свободи (особливо бентежив студентів, на їхню думку, тягар залежності від інших людей) не існує, а якби вона була й можлива (скажімо, на безлюдному острові), то це обернулося б для людини величезною низкою проблем (від примітивного плану: «Як вижити?» до глобального – деградація в розвитку).

Щоб висновок був переконливим для студентів, пригадуємо факти неможливості стати особистістю без суспільства («Діти-мауглі»).

Шляхом постановки питань: «А як може людина реалізувати себе, розвинути свої задатки?», «Чи можливо це без інших людей?» – підводимо студентів до висновку, що така на перший погляд «несвобода» в суспільстві виявляється благом для людини.

Далі просимо студентів кожного у своєму зошиті відповісти на запитання: «На скільки, на Вашу думку, Ваше життя залежить від Вас, якщо за абсолют брати 100%?» Проходимо, дивимося відповіді (як правило, відповіді 100% є поодинокими). Підкреслюючи факт, що кожна із цифр, які вони назвали, є правильною, бо вона їхня, розглядаємо загальновідоме положення з психології: позиція «Я – лідер» і «Я – жертва». Для наочності й більшої переконливості наводимо приклади людей з різного роду вадами, що не завадили їм бути щасливими та, більше того, приносити користь іншим (параолімпійці, Нік Вуйчич і багато інших).

У результаті доходимо висновку, що «свобода – це відповідальність». Розглядаємо також варіанти: «Я – відповідальний за своє майбутнє», «Я – відповідальний за близьких і рідних», «Я – відповідальний за навколишній світ, екологію», «Я – відповідальний за свою країну» – і спільно резюмуємо, що, незважаючи на те що бути відповідальним нелегко, в житті існує правило «бумеранга» чи народна українська мудрість «Що посієш, те й пожнеш». Також

студенти пропонують висновок, що справжній громадянин – це людина, яка доклала максимум зусиль, виховавши власних дітей справжніми людьми; це людина, яка чесно виконує свій професійний обов'язок, ідучи на роботу не тому, що потрібна заробітна плата, а щоб принести користь людям. Тобто, роблячи ці речі ніби як для себе і для спокою власної совісті, приносиш користь суспільству й державі.

Також для розвитку когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету нами використовувався авторський блог, де студенти мали змогу самостійно черпати інформацію у сфері національних українських традицій, історії та культури, ознайомитися з особливостями студентського життя, пройти тести для самооцінки громадянської активності. Як засвідчили результати формульованого експерименту, авторський блог виявився ефективним способом формування когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету за рахунок того, що він відповідав тому способу сприйняття інформації, яким відрізняється сучасне покоління студентів, у якого набагато вищою є потреба візуалізації інформації й зорового стимулювання.

Центральну сторінку авторського блогу, створеного з метою підвищення когнітивно-інформаційного рівня громадянської активності студентів університету, можна бачити на рисунку 1, а сам блог знайти за адресою: <https://sites.google.com/view/hromadyanske/%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%88%D0%BD%D1%8F-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0>.

Також рівень когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету, що брали участь у формульованому етапі педагогічного експерименту, підвищувався під час підготовки різних заходів громадсько-просвітницького характеру для першокурсників.

У таблиці 2 та на рисунку 2 можна бачити динаміку когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету до й після педагогічного експерименту. Варто зазначити, що на початку педагогічного експерименту рівень когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету в контрольних та експериментальних групах був приблизно однаковим (рис. 3).

Висновки з проведеного дослідження. Як бачимо з рис. 2, позитивні зміни когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів



Рис. 1. Центральна сторінка авторського блогу стосовно громадянської активності студентів

Таблиця 2

Рівні когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету на початку й після завершення формульального експерименту (в абсолютних числах і у %)

Рівень	Показники							
	ЕГ		ЕГ		КГ		КГ	
	На початку		Після завершення		На початку		Після завершення	
	Осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
недостатній	36	19,3	22	11,8	38	20,2	32	17
початковий	105	55,9	91	48,7	107	56,9	100	53,2
достатній	36	19,3	52	27,8	34	18,1	41	21,8
креативний	10	5,3	22	11,8	9	4,8	15	8



Рис. 2. Рівні когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету після завершення експерименту (%)

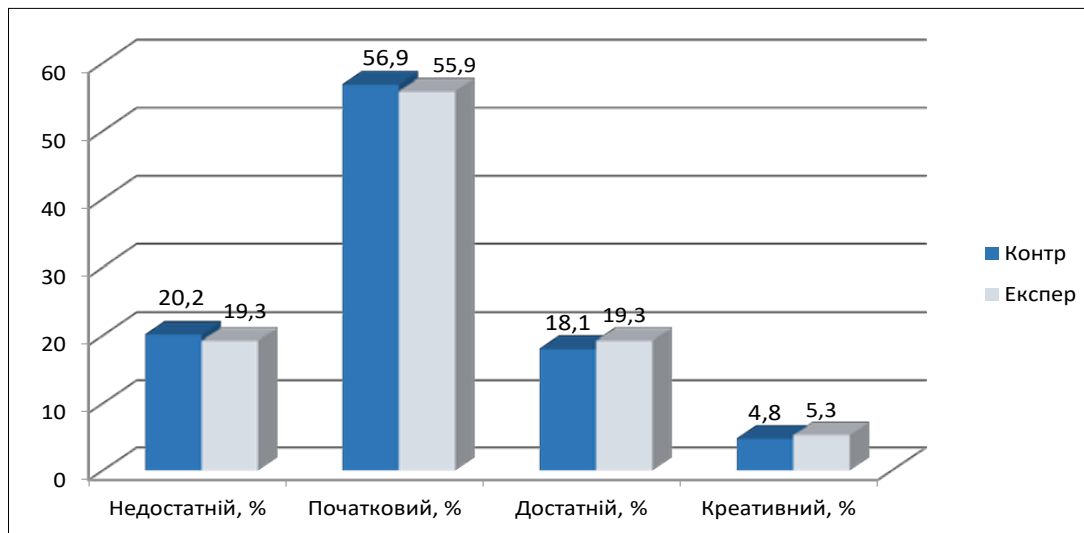


Рис. 3. Сформованість когнітивно-інформаційного компонента громадянської активності студентів університету на початку педагогічного експерименту (%)

університету спостерігаються як у контрольних, так в експериментальних групах. Проте порівняльний аналіз дає змогу стверджувати, що більш помітні зміни відбулися в експериментальних групах, порівняно з контрольними. Наприклад, різниця недостатнього рівня становить 5,2% (тобто кількість студентів недостатнього рівня громадянської активності в експериментальних групах зменшилася на більшу величину, ніж у контрольних, хоча на початку експерименту значення були приблизно однаковими); різниця початкового рівня – 4,5% (тоді як на початок експерименту ця різниця становила 1,0% (за даними рис. 3)); достатнього – 16%, а креативного – 3,8%.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева, Л.В. Крицька. Київ : Інститут змісту і методів навчання, 1997. 252 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проект / наук.-творч. колектив: О.В. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 7–13.
3. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін. URL: www.knukim.edu.ua/conferences_2004_proceedings (дата звернення: 04.12.2018).
4. Червона Л.М. Практики формування громадянської позиції студентів. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/Kis/2011_1/7.pdf. (дата звернення: 04.12.2018).



УДК 37.017
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-30

ВПЛИВ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Гагарін М.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті проаналізовано проблему формування особистості учня в умовах виховної системи школи. Метою статті є визначення й аналіз особливостей впливу виховної системи на формування особистості учня. Доводиться необхідність використання потенціалу виховної системи щодо формування особистості. Робиться висновок, що феномен виховної системи школи є складним і багатограним явищем, а створення в кожному закладі загальної середньої освіти гуманістичної виховної системи уможливило розв'язання проблеми формування особистості учня.

Ключові слова: особистість, виховання, система, виховна система, виховна система школи, потенціал виховної системи, гуманістична виховна система.

В статті проаналізована проблема формування личности ученика в условиях воспитательной системы школы. Целью статьи является определение и анализ особенностей влияния воспитательной системы на формирование личности ученика. Доказывается необходимость использования потенциала воспитательной системы относительно формирования личности. Делается вывод, что феномен воспитательной системы школы является сложным и многомерным явлением, а создание в каждом заведении общего среднего образования гуманной воспитательной системы дает возможность разрешения проблемы формирования личности ученика.

Ключевые слова: личность, воспитание, система, воспитательная система, воспитательная система школы, потенциал воспитательной системы, гуманистическая воспитательная система.

Gagarin M.I. INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SCHOOL ON THE FORMATION OF PUPIL'S PERSONALITY

The article analyzes the problem of formation of the pupil's personality in the conditions of the school's educational system. The purpose of the article is to determine and analyze the peculiarities of the influence of the educational system on the formation of the pupil's personality. The article presents various approaches to the definition of the scientific term "system", highlights the essence of the concept "educational system", "school educational system", analyzes different scholarly perspectives of determination of its structure and peculiarities. The common features of the educational system and other social systems have been distinguished (purposefulness, integrity, structure, dynamism, interaction with the environment and with systems of lower and higher order). The article shows the necessity of using the potential of the educational system in relation to the formation of the individual. The importance of the formation personality in system educational is proved. The article stresses the importance of factors that determine the specificity and originality of the creation of the school educational system and its operation. It is concluded that the phenomenon of the creation in each institution of general secondary education of its own humanistic educational system makes it possible to solve the problem of the formation of the pupil's personality.

Key words: personality, education, system, educational system, school educational system, the potential of the educational system, humanistic educational system.

Постановка проблеми. Переосмислення сучасної виховної концепції, впровадження засад педагогіки партнерства та співробітництва актуалізує проблему ефективного здійснення виховного процесу в закладах освіти.

Згідно з Концепцією Нової української школи, учитель має бути другом для учня; необхідно забезпечити спілкування, взаємодію, співпрацю між педагогом, учнем і батьками, залучити родину до побудови освітньої траєкторії особистості [7]. Розв'язання цих завдань уможливило, на наш погляд, побудову виховного процесу на засадах системного підходу, зокрема становлення, розвиток і функціонування виховної системи школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософський аналіз проблематики системного підходу відображено в працях Сократа, Платона, Аристотеля та інших мислителів. Зокрема, першу філософську систему створено Аристотелем з метою систематизації знань античного світу.

Наукові основи теорії систем висвітлено в дослідженнях Р. Акоффа, Л. Берталанфі, Ф. Емері, Ф. Перегудова, Ф. Тарасенко та ін. [9; 12].

Загальні психолого-педагогічні аспекти створення й функціонування виховних систем досліджували О. Гречаник, В. Кабуш, В. Караковський, Л. Новикова, В. Созонов, Г. Сорока та ін. [1; 2; 3; 8; 10; 11].



Однак потребує дослідження специфіка впливу виховної системи на процес формування особистості учня.

Постановка мети. Мета статті полягає у визначенні й аналізі особливостей впливу виховної системи на формування особистості учня.

Виклад основного матеріалу дослідження. У загальнонауковому значенні термін *система* (від дав.-гр. *σύστημα* – «сполучення», «ціле», «з'єднання») визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє із середовищем як єдине ціле й відокремлене від нього [9].

На думку Людвіга фон Берталанфі, життя – це система, що знаходиться в динамічній рівновазі й може існувати лише як відкрита система; закрита система дуже швидко досягла б стану спокою. Науковець обґрунтував загальну теорію систем (General System Theory) та визначав систему як сукупність взаємодіючих елементів, що знаходяться в певних відносинах один із одним і середовищем [12].

Загалом у науці існує велика кількість різноманітних визначень поняття «система», що використовуються залежно від контексту, галузі знань і цілей дослідження.

У широкому контексті систему розглядають як:

- цілісну взаємозалежну безліч об'єктів;
- цілісну безліч об'єктів (елементів), пов'язаних між собою взаємними відносинами;

- порядок (план, класифікацію), згідно з яким розташовується група понять для утворення єдиного цілого;

- організовану безліч структурних елементів, що взаємопов'язані й виконують певні функції;

- комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія і взаємини набувають характеру взаємоспрямування компонентів на одержання фіксованого корисного результату;

- сукупність взаємозалежних елементів, відособлених від середовища і взаємодіючих із ним як ціле;

- порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь;

- обмежену безліч взаємодіючих елементів;

- гармонійну, нерозривну єдність, яка цілісно взаємодіє із середовищем.

У педагогічній науці та практиці широко використовуються поняття «система», «педагогічна система», «освітньо-виховна система», «виховна система», «система виховної роботи» тощо. Наприклад, науковець Н. Кузьміна використовує поняття «педагогічна система» й визначає її як

сукупність взаємопов'язаних структурних, функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання підростаючого покоління та дорослих. До складу педагогічної системи, на думку науковця, належать мета системи, конструктивний аспект, гностичний аспект (педагоги), організаційний аспект (учні), комунікативний аспект (засоби педагогічної комунікації) [5].

Згідно з точкою зору В. Ковальчук, поняття «педагогічна система» та «освітньо-виховна система» співвідносяться як загальне поняття і його різновид. Освітньо-виховна система розглядається як приклад реалізації педагогічної системи в реальних умовах конкретного закладу освіти [4].

Вітчизняний дослідник Г. Сорока тлумачить виховну систему як упорядковану цілісну сукупність компонентів, здатностей, що сприяють розвитку й самореалізації особистості учня, а саме:

- здатності організовувати життєдіяльність співтовариства дітей і дорослих, максимально сприятливу для самореалізації й самоствердження особистості дитини, педагога і батька;

- здатності інтегрувати зусилля суб'єктів виховного процесу, робити їх більш ефективними;

- здатності створювати в освітній установі та за її межами розвивальне середовище, морально сприятливе й емоційно насичене;

- здатності здійснювати науково обґрунтований аналіз сформованості соціально-педагогічної ситуації, отриманих результатів виховної діяльності тощо [11, с. 19].

На наш погляд, виховну систему школи необхідно розглядати як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, взаємодія, життєвий простір), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру й забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію й самореалізацію особистості, її життєздійснення.

Виховна система в узагальненому розумінні може розглядатись як теоретична модель виховної системи, тобто належить до концептуальних (ідеальних) систем; водночас виховна система, що створена та функціонує в конкретному закладі освіти з визначеним складом педагогів, учнів, усіх її учасників, є реальною, відповідно, має соціальний характер і спільні ознаки з іншими соціальними системами:

- цілеспрямованість;
- цілісність;



- структурність;
- динамізм;
- взаємодія із середовищем і системами нижчого й вищого порядків.

Як нам видається, виховна система окремої школи характеризується своєрідністю та специфікою, вирізняється єдністю загального й особливого, одиничного – чимось особливим, притаманним окремій школі (умови, традиції, рівень вихованості учнів, склад педагогічного колективу, середовище тощо), тому вона не може бути ідентичною навіть у двох сусідніх школах; компоненти виховної системи різноманітні за характером і змістом, структура виховної системи має відображати в повному обсязі всі сфери її функціонування, орієнтуватись на конкретні умови, інтереси й потреби вихованців.

На думку А. Мудрика, ефективно виховання, тобто створення умов для повноцінного розвитку та духовно-ціннісної орієнтації учнівського колективу, можливе, якщо в закладі освіти створено локальну виховну систему [6]. Необхідно визнати, що соціум може не лише сприяти, а й перешкоджати процесу формування особистості, коли суспільні відносини вступають у протиріччя з траєкторією розвитку та реалізації сутнісних сил учня.

Вплив середовища, що не відповідає сутності виховної системи, система ігнорує, заперечує або «перетворює», згідно з власними потребами.

Ми поділяємо точку зору В. Кабуша, що «виховна система має бути лише гуманістичною. Усі її елементи мають бути наповнені гуманістичними ідеями й тим самим сприяти оптимізації комплексу умов, форм, методів і засобів виховання, взаємодії всіх її учасників» [2, с. 19].

Сутність гуманістичної виховної системи В. Созонов визначає як педагогічний феномен, що містить у собі такі виховні механізми: механізм виховання (виховна система школи) і механізм самовиховання (структура потреб дитина), які разом забезпечують реалізацію внутрішнього потенціалу людини – задатків, обдарувань, здібностей, як умову самоактуалізації й самоздійснення. Науковець обґрунтував теоретичну модель гуманістичної виховної системи, в основі якої лежить структура базових потреб особистості, а саме:

- природної активності дитини у творчій, особистісно-значущій діяльності (потреба в активності, діяльності);
- фізичної, психічної, соціальної захищеності (потреба в захищеності);
- самовираження, позитивного самоствердження серед ровесників (потреба в самоствердженні);

- усвідомлення сенсу життя з урахуванням потреб інших (потреба в сенсі життя);
- самореалізації і зміцнення здоров'я (потреба бути здоровому);

– самореабілітації й радісного буття як умова психічного та соціального здоров'я особистості (потреба в успіху, радості) [10].

Дослідники Л. Новикова, В. Караковський, А. Сидоркін виокремлюють такі ознаки гуманістичної виховної системи:

- наявність загальних уявлень про школу як цілісний феномен, про її якість і властивості, тобто наявність власної «малої концепції школи», що відбиває її сьогодення і проектує майбутнє;
- концепція, прийнята педагогами й учнями;
- здоровий спосіб життя шкільного колективу;
- наявність радісних подій;
- наявність зон вільного розвитку окремих класів, груп дітей;
- різноманітне відображення повсякденного життя школи;
- вирішення внутрішніх конфліктів за рахунок саморегуляції;
- почуття належності до колективу.

Відповідно, до особливостей впливу гуманістичної виховної системи на формування особистості, на наш погляд, належать:

- гуманність як провідна характеристика виховної системи закладу загальної середньої освіти (всі елементи системи мають бути гуманістично спрямованими: мета, виражена у вихідній концепції (тобто сукупність ідей, для реалізації яких система створюється); діяльність і спілкування, що забезпечують її реалізацію, суб'єкти діяльності, які її організують і беруть у ній участь; відносини суб'єктів діяльності, що інтегрують суб'єктів у спільноту; середовище системи, освоєне суб'єктом; управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему й розвиток системи);
- можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії, реалізації пізнавальних інтересів та активності, що дасть змогу орієнтуватись на конкретні умови, здібності й потреби вихованців;
- педагогічно доцільна організація внутрішнього середовища закладу загальної середньої освіти (предметно-естетичного, просторового, духовного); використання виховних можливостей зовнішнього (природного, соціального, архітектурного) середовища й участь у його педагогізації;
- надання можливості реалізуватись у найбільш значущих сферах життєдіяльності, враховуючи, що кожний учень неповторний, наділений від природи уні-



кальними здібностями, талантами та можливостями;

– формування здорового способу життя закладу загальної середньої освіти, в якому переважають позитивні цінності, мажорний тон, динамізм чергування різноманітних життєвих фаз (яскраві події й повсякденність, святкування й буденність).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, процес формування особистості учня ефективно здійснюється в закладах загальної середньої освіти, в яких створена та функціонує гуманістична виховна система. Ефективність потенціалу виховної системи як феномена педагогічної дійсності щодо розв'язання цієї проблеми не викликає сумнівів.

Провідною педагогічною ідеєю гуманістичної виховної системи є ставлення до особистості як до найвищої цінності, створення умов для становлення й саморозвитку в атмосфері захищеності та педагогічної підтримки.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує вивчення потенціалу сучасних виховних систем, проблематики науково-методичного забезпечення управління розвитком виховної системи школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / укладач О.Є. Гречаник. Харків : Вид. група «Основа», 2014. 224 с.
2. Кабуш В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск, 2001. 332 с.
3. Караковский В.А. Воспитание для всех. Москва, 2008. 240 с.
4. Ковальчук В.А. Освітньо-виховна система сучасної школи. *Креативна педагогіка*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 88–93.
5. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
7. Нова українська школа. *Освіта України*. 23 серпня 2016 р.
8. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
9. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Основы системного анализа. Томск : Изд-во НТЛ, 1997. 396 с.
10. Созонов В.П. Воспитательная система и способы ее реализации. *Народное образование*. 2006. № 9. С. 196–201.
11. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології. Харків, 2002. 128 с.
12. Bertalanffy L. von. An Outline of the General System Theory. *British Journal for the Philosophy of Science*. 1950. Vol. 1. № 2. P. 134–165.



УДК 378.147
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-31

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Демченко А.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри психології

*Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України*

Панімаш Ю.В., старший викладач
кафедри управління у сфері цивільного захисту

*Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України*

У статті досліджено методологічні підходи до формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Результати аналізу сучасних методологічних підходів свідчать про їх значні наукові можливості у вивченні та вдосконаленні професійної підготовки й готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Як основні методологічні підходи до дослідження визначені системний, компетентнісний, аксіологічний, особистісно орієнтований, акмеологічний.

Ключові слова: *готовність, професійна підготовка, системний підхід, компетентнісний підхід, аксіологічний підхід, особистісно орієнтований підхід, акмеологічний підхід.*

В статье исследованы методологические подходы к формированию готовности к управленческой деятельности будущих специалистов оперативно-спасательной службы гражданской защиты. Результаты анализа современных методологических подходов свидетельствуют об их значительных научных возможностях в изучении и совершенствовании профессиональной подготовки и готовности к управленческой деятельности будущих специалистов Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. Как основные методологические подходы к исследованию определены системный, компетентностный, аксиологический, личностно ориентированный, акмеологический.

Ключевые слова: *готовность, профессиональная подготовка, системный подход, компетентностный подход, аксиологический подход, личностно ориентированный подход, акмеологический подход.*

Demchenko A.V., Panimash Yu.V. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF PREPAREDNESS TO THE MANAGERIAL ACTIVITY IN THE FUTURE EMERGENCY RESCUE SERVICE SPECIALISTS OF CIVIL DEFENSE

Methodological approaches to the development of the preparedness to the managerial activity in the future emergency rescue service specialists of civil defense are researched in the article. The results of the analysis of the up-to-date methodological approaches prove their significant scientific importance in studying and improvement of professional training and preparedness to the managerial activity of the future specialists of the State Service of Emergency Situations of Ukraine. Main methodological approaches of research are considered as follows: systematic, competence based, person-centered, axiological, acmeological. Integrated merging of these methodological approaches can give an opportunity to develop straight methodology of the development of managerial activity preparedness in the future emergency rescue service specialists of civil defense. In the systematic approach context, it was determined that the process of the development of the managerial activity preparedness of the future emergency rescue service specialists of civil defense should be studied as a system of interwoven components: a result-oriented purpose; tasks intended to reach the designated purpose; training process content; training process participants – professors and cadets; pedagogical conditions, stages of a conducted research; forms, methods and means of interactive learning organization. It is highlighted that, in the context of axiological approach, educational process and professional training of the future emergency rescue service specialists of civil defense are considered to be a social interaction of professors and cadets during which there goes an exchange of ideals, values, life philosophy that result, eventually, in the creation of new values.

Key words: *preparedness, professional training, systematic approach, competence based approach, axiological approach, person-centered approach, acmeological approach.*



Постановка проблеми. Удосконалення професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби є важливим чинником підвищення ефективності вирішення завдань Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС України). З огляду на це потребує вдосконалення як сам процес навчання у вищих навчальних закладах ДСНС України, так і формування готовності курсантів до різних видів професійної діяльності, насамперед управлінської.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні проаналізовано доробки таких сучасних науковців, як М. Бутко, В. Ковальчук, Т. Кочубей, К. Іващенко, Є. Носаченко, В. Коротков, М. Матюшкін, О. Лебедев, В. Луговий, О. Овчарук, О. Ходань, О. Шароватова, В. Ягупов та В. Свистун.

Постановка мети. Мета статті полягає у виборі методологічних підходів, що вписуються в теоретичні положення про зміст дефініції «готовність до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту».

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психолого-педагогічній літературі налічується чимало методологічних підходів до вивчення різноманітних педагогічних явищ: компетентнісний, культурологічний, акмеологічний, аксіологічний, системний, синергетичний, особистісно орієнтований, діяльнісний, студентоцентричний, праксеологічний, середовищний, інтегративний тощо. Вибір методологічних підходів до дослідження залежить від наукової позиції автора та зумовлює встановлення певного виду залежностей, зв'язків і відносин у досліджуваному об'єкті. Методологію дослідження можна охарактеризувати як сукупність загальних установок та вихідних принципів, що регулюють наукову діяльність і наукове пізнання.

Вибір методологічних підходів, які вписуються в теоретичні положення про зміст дефініції «готовність до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту», починаємо з розгляду цього поняття як цілісного системного утворення.

Отже, першим методологічним підходом до дослідження є системний підхід, який на сучасному етапі розвитку науки є провідним у дослідженнях різних галузей знань. З метою з'ясування сутності системного підходу в освіті нами використані наукові доробки таких сучасних науковців, як М. Бутко, В. Ковальчук, Т. Кочубей, К. Іващенко, Є. Носаченко, В. Коротков, М. Матюшкін та інші.

Так, Є. Носаченко, В. Коротков та М. Матюшкін зазначають, що системність зумов-

люється використанням міжпредметного підходу в освіті для забезпечення всебічності й глибини отримуваних знань, формування адекватного дійсності світогляду. Освіта є яскравим прикладом системи, що еволюціонує. Людина відповідно до своїх вікових особливостей бере участь у формуванні усвідомлення дійсності в процесі виховання, готуючись до активної участі в житті розвиненого людського суспільства [1].

Згідно із загальною теорією систем виділяються три основні аспекти системного підходу: функціональний, елементний та організаційний. Функціональний аспект окреслює коло функцій, які повинні виконуватися в системі та її підсистемах, а також формулювати логіку дій системи. Елементний аспект передбачає дослідження компонентного складу системи та зв'язків його елементів. Організаційний аспект встановлює структуру системи, визначає й реалізує завдання відповідно до функціонального призначення.

Узагальнюючи наявні визначення поняття «система», В. Ковальчук на основі діалектичного розуміння зв'язків і відношень між елементами доводить необхідність дотримання чітко встановлених рис, що характеризують ці відношення та зв'язки, а саме:

- об'єктивність (система повинна досліджуватися не як творіння розуму, а як реально існуючий об'єкт дійсності);
- суттєвість (системне представлення об'єкта є для нього суттєвим за умови існування зв'язків, відношень між його елементами);
- різноманітність зв'язків і відношень (необхідність існування різноманітних, варіативних зв'язків та відношень, що забезпечуватимуть системний характер об'єкта);
- взаємність зв'язків і відношень, яка забезпечить існування системи як єдиного цілого [2, с. 290].

Отже, системний підхід до розроблення цієї проблеми передбачає такі дії:

- 1) визначення структури досліджуваного феномена;
- 2) вивчення у взаємозв'язку управлінських якостей особистості;
- 3) моделювання системи методів, прийомів і засобів, що орієнтовані на формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту;
- 4) розроблення дослідно-експериментальної програми формування досліджуваної дефініції в процесі інтерактивного навчання та впровадження її результатів у практику професійної підготовки закладів вищої освіти цивільного захисту.



В. Ягупов, В. Свистун, М. Кришталь і В. Король доводять, що більшість трактувань поняття «управління» базуються на системному підході. Учені переконані: «У загальному смислі управління є функцією систем різної природи, яка забезпечує збереження їх структури, успішне підтримання режиму функціонування й реалізації програм і цілей діяльності та досягнення позитивних результатів. Управління пов'язане із самоактуалізацією, саморозвитком і самовдосконаленням керівника в управлінській діяльності та виробленням найбільш індивідуального її стилю. Вищою, кінцевою метою управління є забезпечення оптимізації системи, досягнення найкращого результату її функціонування за найменших зусиль і витрат. Управління – це процес, який відображає послідовну зміну станів системи, міри часу, розвитку й просторової зміни системи» [3, с. 297].

Отже, можна зробити висновок, що в контексті системного підходу процес формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту доцільно розглядати як систему пов'язаних між собою компонентів, а саме таких: мети, орієнтованої на результат; завдань, що дають змогу досягати визначеної мети; змісту процесу навчання; суб'єктів цього процесу (викладачів і курсантів); педагогічних умов, етапів проведення дослідження; форм, методів та засобів організації інтерактивного навчання.

Другим методологічним підходом нашого дослідження, з огляду на тісний зв'язок готовності до управлінської діяльності та управлінської компетентності, є **компетентнісний підхід**. Його сутність О. Ходань вбачає в зміщенні акцентів із процесу нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх фахівців здатності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях, що потребує від викладача зміщення акцентів у навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Тобто якщо в першому випадку він відіграє роль ретранслятора знань, то в другому – організатора освітньої діяльності. Також змінюється модель поведінки студента – дослідницько-активна самостійна діяльність приходить на зміну пасивному засвоєнню знань [4, с. 234].

Основним поняттям компетентнісного підходу є професійна компетентність фахівця. В. Ягупов і В. Свистун тлумачать професійну компетентність фахівця як складне інтегральне, інтелектуальне, професійне

й особистісне утворення, що формується в процесі його професійної підготовки в закладах вищої освіти, проявляється, розвивається та вдосконалюється в професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної й психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, сприйняття мети, цінностей, змісту й особливостей цієї діяльності. Учені вважають, що таке розуміння змісту поняття «професійна компетентність» дає можливість обґрунтувати провідний методологічний підхід до визначення компетентності будь-якого фахівця, яка враховує різні аспекти його діяльності – інтелектуальний (когнітивний), професійний (фаховий) та особистісний (суб'єктний), які доповнюють один одного, сприяють їх комплексному й системному прояву, за необхідності можуть компенсувати недостатній розвиток певних показників компетентності такого фахівця [5, с. 6–7].

Нові стандарти вищої освіти розробляються в сучасній Україні на компетентнісній основі, зумовлюють зміни в навчальних планах і програмах вищої школи. Отже, компетентнісний підхід у сфері цивільного захисту можна розглядати як засіб модернізації змісту вищої професійної освіти, як механізм його погодження з вимогами сучасності.

Ми цілком підтримуємо позицію О. Шароватової щодо того, що сучасна система вищої освіти в різних галузях, зокрема й під час підготовки нового покоління фахівців у сфері цивільної безпеки, дедалі більше орієнтується на «вільний розвиток», високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів, що у свою чергу вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця. Розв'язання завдань щодо подальшої інтеграції України в європейський науково-освітній простір, перехід до динамічної ступеневої системи навчання таких фахівців можливі шляхом подальшого вдосконалення вітчизняної системи вищої освіти та реалізації в ній компетентнісного підходу. Однак, як зауважує автор, компетентнісний підхід усе-таки має бути лише одним із провідних чинників, що сприяють модернізації змісту освіти, суттєво доповнюючи низку освітніх інновацій та не применшуючи значення класичних підходів [6, с. 302].

З огляду на твердження О. Шароватової щодо необхідності виокремлення інших методологічних підходів у дослідженні, окрім компетентнісного, виділяємо також **аксіологічний підхід**. Визначимо сутність понять «аксіологія» та «ціннісні орієнтації».



Аксіологія (від грец. *axia* – «цінність») у «Сучасному психолого-педагогічному словнику» за редакцією О. Шапран визначається як наука про цінності, учення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини [7, с. 18]. Відомий український психолог І. Бех характеризує ціннісні орієнтації як вибіркочу, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей. Учений акцентує увагу на тому, що ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій [8, с. 237].

Отже, отримання освіти та професійна підготовка майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в контексті цього підходу постають як соціальна взаємодія викладачів і курсантів, у процесі якої відбувається обмін ідеалами, цінностями, життєвими позиціями, у результаті чого створюються нові цінності.

Іншим методологічним підходом у нашому дослідженні визначено **особистісно орієнтований**, який насамперед передбачає формування соціально та професійно важливих якостей фахівця, створення максимально сприятливих умов для прояву природних здібностей особистості, організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних здібностей курсантів (їхніх інтересів, здатностей, уподобань, запитів). Методологічною основою цього підходу є положення про онтологічний розвиток, згідно з яким людина поступово рухається до розкриття власних якостей, закладених у ній природою.

Л. Качалова, Д. Качалов та А. Качалов виділяють такі ознаки особистісно орієнтованого підходу:

- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- створення умов для самоактуалізації особистості, її активізація;
- забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів учнів;
- отримання задоволення від вирішення навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти;
- забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції та самоактуалізації;
- перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора [9, с. 34].

Наведені ознаки особистісно орієнтованого підходу зумовлюють організацію освітнього процесу в напрямі самоактуалізації особистості, співпраці з іншими суб'єкта-

ми освіти, досягнення комфортності кожної особистості в навчанні.

Останнім методологічним підходом нашого дослідження обрано **акмеологічний**, який формується на засадах науки акмеології (від давньогрец. «акме» – «вершина, розквіт, зрілість, вищий ступінь чого-небудь» і «логос» – «учення»), що вивчає факти й закономірності, механізми та способи розвитку людини на етапі її зрілості, професійну самосвідомість, самовдосконалення й саморегуляцію особистості.

Певну специфіку акмеологічного підходу визначають А. Деркач та В. Зазикін. На їх переконавання, акмеологічний підхід орієнтований не лише на врахування зовнішніх показників праці (таких як успішність, результативність), внутрішній стан (мотивацію, задоволеність працею), а й на існування особливої мотивації, що спонукає до високопродуктивної праці, до поступового висхідного саморозвитку тощо. Водночас акмеологічний підхід передбачає вивчення також «психологічної ціни» високих досягнень, тобто забезпечення балансу між окремими сторонами розвитку [10, с. 94].

Використання акмеологічного підходу в сучасній вищій професійній освіті зумовлене необхідністю відкриття в майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту нових можливостей і здібностей, виявлення та використання ресурсів особистості для досягнення успіху в професійній діяльності, а також розвитку креативності.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, основними методологічними підходами до дослідження є системний, компетентнісний, аксіологічний, особистісно орієнтований та акмеологічний. Комплексне поєднання цих методологічних підходів дає можливість чітко сформулювати методологію формування готовності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту до управлінської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Носенко Є., Коротков В., Матюшкін М. Системний підхід в освіті. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 45–47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_3_12 (дата звернення: 20.12.2018).
2. Ковальчук В. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279–296.
3. Ягупов В., Свистун В., Кришталь М., Король В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної*



прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки». 2013. № 4. С. 291–301. URL: http://pbuv.gov.ua/UJRN/znpnary_ppn_2013_4_31 (дата звернення: 20.12.2018).

4. Ходань О. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2013. Вип. 29. С. 232–235.

5. Ягупов В., Свистун В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». 2007. Т. 71. С. 3–8.

6. Шароватова О. Компетентнісний підхід при підготовці нового покоління фахівців у сфері цивільної

безпеки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 3(300). Ч. 2. С. 295–304.

7. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. ред. О. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я.М., 2016. 473 с.

8. Бех І. Виховання особистості : підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

9. Качалова Л., Качалов Д., Качалов А. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности : пособие к спецкурсу. Шадринск : Изд-во «Шадринский дом печати», 2007. 82 с.

10. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.



УДК 378.147:37.037

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-32

АДАПТАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ З ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» З УРАХУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ СПЕЦИФІКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Овчарук В.В., здобувач,
старший викладач кафедри фізичного виховання
Вінницький національний технічний університет

У статті розглянута проблема адаптації змісту освіти з дисципліни «Фізичне виховання» з урахуванням професійної специфіки студентів технічного профілю з метою створення здоров'язберігаючого середовища вищої школи; проаналізовано теоретичні умови та визначено основні активні та пасивні фактори небезпеки для здоров'я студентів технічних спеціальностей закладів вищої освіти. Визначено основні освітні акценти, які мають впроваджуватися на заняттях із фізичного виховання для інженерних професій із метою збереження та зміцнення здоров'я. Обґрунтовано, що здоров'язбереження є необхідністю для сучасного студента, котрий навчається в умовах різноманітних екологічних проблем, модернізації суспільства, поширення явищ нездорового способу життя тощо.

Ключові слова: здоров'я, фізична культура, студент, технічний ЗВО, фактори небезпеки.

В статье рассмотрена проблема адаптации содержания образования по дисциплине «Физическое воспитание» с учетом профессиональной специфики студентов технического профиля с целью создания здоровьесберегающей среды высшей школы; проанализированы теоретические условия и определены основные активные и пассивные факторы опасности для здоровья студентов технических специальностей высших учебных заведений. Определены основные образовательные акценты, которые должны внедряться на занятиях по физическому воспитанию для инженерных профессий с целью сохранения и укрепления здоровья. Обосновано, что здоровьесбережение является необходимостью для современного студента, который учится в условиях различных экологических проблем, модернизации общества, распространения явлений нездорового образа жизни и т. п.

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, студент, технический вуз, факторы опасности.

Ovcharuk V.V. ADAPTATION OF THE EDUCATION CONTENT ON THE DISCIPLINE "PHYSICAL EDUCATION" WITH THE PROFESSIONAL SPECIFICITY OF TECHNICAL PROFILE STUDENTS

The article deals with the problem of adapting the content of education in the discipline "Physical Education", taking into account the professional specificity of technical students in order to create a health-saving environment of higher education; theoretical conditions are analyzed and the main active and passive factors of danger to the health of students of technical specialties of universities are determined. It has been substantiated that health preservation is a necessity for a modern student who studies in the conditions of various environmental problems, the modernization of society, the spread of the phenomena of an unhealthy lifestyle, and the like.

The purpose of this article is to determine the active and passive factors of danger to the health of students of technical specialties of higher education institutions and to determine the main educational emphasis to be taken in physical education classes for engineering professions in order to preserve and strengthen health.

It is substantiated that for the health of students of technical specialties of higher education institutions there are destructive constantly acting passive and active dangers that extend in the range of "psycho-emotional and intellectual stress" – long-term static work with nonergonic (aeronautical, polluted, inconvenient, harmful, dangerous) the technical environment. However, the rear positive and positive effects of professional training on healthcare of students: increased need for physical education and sports, professional interest in the material side of being, its perfection, energy transformation, understanding of the laws of motion, mechanics and dynamics, etc.

Key words: health, physical education, student, technical college, hazards.

Постановка проблеми. Сучасна антропоцентрична парадигма освіти передбачає набуття низки обов'язкових для здобувачів вищої освіти компетентностей, таких як уміння пристосовуватися до сучасних технологій, потреби й уміння навчатися впродовж життя, комунікативні компетентності тощо, проте спільним знаменником і необхідною умовою досягнення вищевказаних компетентностей постає високий чи при-

наймні достатній валеологічний стан майбутнього фахівця.

У світлі потреби нарощування виробничого потенціалу України та збільшення її валового продукту (ВВП), введення воєнного стану, зменшення відтоку високопрофесійних кадрів за кордон необхідно, з одного боку, забезпечити належні умови праці та винагороди за неї, з іншого – сформувати у майбутнього фахівця внутрішню мотивацію,



потребу і культуру здоров'язбереження, а отже – доцільного використання й примноження власних фізичних, психологічних і професійних ресурсів, що призведе і до високих результатів праці, і до особистої задоволеності її процесом.

У рамках нашого дослідження вкрай важливо не тільки розробити дієву й ефективну модель здоров'язбереження для студентського контингенту, а й максимально врахувати в такій розробці професійну специфіку студентів технічного профілю під час їхнього навчання і, на майбутнє, впродовж професійної діяльності. Технічний напрям підготовки бакалаврів за своїм змістом тісно пов'язаний із фізичними закономірностями і явищами, властивостями матеріальних тіл, що мало б стимулювати численні міжпредметні зв'язки дисципліни «Фізичне виховання» й основ механіки, енергетики, синергетики й теорії складних систем. Проте лише деякі дослідження формування ЗСЖ студентів технічного профілю враховують професійну специфіку [6–11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низкою науковців України, починаючи з 2000 р., проводилися дослідження стану здоров'я студентів східного, центрального та південного регіонів і відзначена, на жаль, негативна динаміка: а) зростання хвороб внутрішніх органів через відсутність режиму дня й збалансованого харчування (переважно гастритів); б) зростаюча динаміка хвороб з 1-го по 4-й курс бакалаврату; в) погіршення здоров'я студентів 2000-х рр., порівняно з 90-ми [13; 19]. Н. Завидівська, спостерігаючи за валеологічним станом студентів економічного напрямку, що за навантаженням і рівнем відповідальності близькі до студентів технічного напрямку підготовки, вказує: «Серед студентів економічних спеціальностей – великий відсоток із незадовільним станом здоров'я, надлишковою масою, схильністю до захворювань, порушенням постави й опорно-рухового апарату, дефектами зору і нервово-психічними відхиленнями» [2].

І. Смолякова, вивчаючи методику формування здорового способу життя студентів технічного напрямку підготовки у процесі їх фізичного виховання, дійшла висновку: «Серед студентів ТЗВО спостерігаються впродовж багатьох років тенденції до зниження рівня фізичного і психічного здоров'я, зростання захворюваності, недостатній рівень фізичної працездатності і фізичної підготовленості і, як наслідок, – після закінчення ЗВО недостатній рівень фізичної надійності і готовності до інтенсивної виробничої діяльності» [17].

Д. Воронін з'ясував, що «Основною перепоною виникнення у студентів потя-

гу до шкідливих звичок є створення внутрішнього культурного стрижня особистості – формування духовних цінностей і постійної потреби в доступній трудовій діяльності, чітка організація власного навчання та відпочинку, включення у свою життєдіяльність занять фізичною культурою та спортом» [1].

Постановка мети. Метою статті є визначення активних і пасивних факторів небезпеки для здоров'я студентів технічних спеціальностей ЗВО та визначення основних освітніх акцентів, які мають впроваджуватися на заняттях із фізичного виховання для інженерних професій із метою збереження та зміцнення здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нижченаведеній таблиці за зростанням деструктивних для здоров'я факторів подаємо рейтинг спеціальностей технічного напрямку (ВНТУ), студенти яких брали участь у формуальному та діагностувальному експериментах із зазначенням основних деструктивних факторів кожної спеціалізації (табл. 1)

Зазначимо, що для усіх спеціальностей, зазначених у таблиці, більшою або меншою мірою характерні такі різновиди постійно діючих пасивних небезпек: довготривала статична робота з комп'ютерною технікою, часто неергономічна співпраця з приладами та механізмами, перебування в техногенному (а не антропогенному) середовищі, розумова напруга, вивчення переважно точних дисциплін, які, порівняно з гуманітарними та природничими, вимагають більших зусиль.

Водночас пропедевтичні спостереження за фізкультурною та спортивною активністю (на аудиторних заняттях і поза ними) засвідчують і переваги студентів технічних напрямів спеціалізації. Наводимо їх порівняно із загальними для усіх технічних спеціальностей деструктивними факторами:

До методів і прийомів, скерованих на оптимізацію змісту освіти з дисципліни «Фізичне виховання», належать передовсім ті, які сприяють зниженню деструктивних професійних факторів.

1. Формування переконання, що інженерні професії (порівняно з робітничими) потребують додаткової рухової активності.

2. Навчання (на лекціях) і відпрацьовування на практичних заняттях професійних фізкульт-хвилинок, які мають регулярно чи за потреби самоорганізовуватися студентами у вигляді пауз під час професійної діяльності (переважно стосуються зміни статичного положення на динамічне, розминання поперекового, шийного відділу, стимулюванню притоку крові до голови).



Таблиця 1

**Основні деструктивні для здоров'я студентів фактори,
що діють на факультетах ВНТУ**

Факультет	Робоча абревіатура	Деструктивні для здоров'я фактори
Факультет інформаційних технологій і комп'ютерної інженерії	ФІТКІ	Гіподинамія, складність дотримання режиму дня, шкідливість тривалого перебування перед комп'ютером, надмірне інтелектуальне навантаження, підвищена відповідальність за створений продукт.
Факультет комп'ютерних систем та автоматики	ФКСА	Психологічна напруга при спостереженні й контролі за автоматизованими системами управління, гіподинамія, шкідливість тривалого перебування перед комп'ютером.
Факультет електроенергетики та електромеханіки	ФЕЕЕМ	Зусилля, застосовувані для підтримки ергономічної взаємодії з механізмами, психологічна напруга у зв'язку з періодичною роботою з приладами під високими напругами.
Факультет будівництва, теплоенергетики та газопостачання	ФБТЕГП	Довготривале перебування у неприродному статичному положенні під час виконання інженерних проектів, висока ймовірність перебування на висотних та енергонебезпечних об'єктах (під час виробничих практик і професійної діяльності)

Таблиця 2

Зіставлення деструктивних і позитивних факторів, що впливають на здоров'я студентів технічних ЗВО

Деструктивні для здоров'я фактори	Позитивні для здоров'я тенденції
1. Порушення режиму дня	1. Більший, порівняно з гуманітарними спеціальностями, потяг до занять ФК і спортом
2. Пізнє засинання	2. Зацікавленість у руховій діяльності, пов'язана з професійним інтересом до руху, механіки і динаміки
3. Недотримання психогієни	3. Зафіксована документально тенденція до численних спортивних перемог студентів ВНТУ, порівняно з іншими ЗВО регіону
4. Гіподинамія і ВСД	4. Переважно чоловічий контингент студентів, які проявляють більший інтерес до ФК і спорту, аніж дівчата

3. Самоконтроль у професійній активності, третина якої в ідеалі має бути пов'язана з рухом або зміною положення тіла, а 2/3 – роботи у статиці.

Студентам технічних спеціальностей заради збереження психоемоційного здоров'я рекомендована зміна праці й активності, фізична культура виступає одним із компонентів такого переключення, наприклад: робота з комп'ютером – фізична активність, практичні заняття в лабораторіях – читання і теоретична підготовка, тривале перебування в статичному положенні – фізкульт-хвилинки (в ідеалі – заняття фізкультурою або обраним видом спорту в секційному режимі), психологічна напруга під час роботи зі складними приладами (часто під електричною або механічною напругою) – самоорганізована релаксація.

Найнебезпечніший фактор для студентів усіх технічних спеціальностей – накопичення нервового перенапруження, коли стан утоми стає перманентним явищем, а взаємозаміна типів діяльності не приносить ефекту через емоційне вигорання, коли

заняття з фізичного виховання може тільки зашкодити, адже проходить із відчуттям первинної втоми. Такий стан діагностується викладачем методом спостереження або студентом методом самоспостереження. Такі стани (після наявних хронічних хвороб) є основною причиною відмови студентів від факультативів із фізичного виховання, занять за індивідуальними програмами або перебуванням студентів у медичній групі. Особливо це стосується практики комп'ютерного програмування, яка стимулює нервову втому й унеможливорює якісне виконання інших типів активності (апатія, втрата інтересу, психосоматичні розлади тощо).

Аналіз наукових праць таких дослідників, як Б. Максимчук, М. Севрюк, І. Салук, В. Приходько, М. Селезінка, В. Філінков [3; 4; 5; 12; 14; 15; 16; 18] дозволяє резюмувати негативні фактори, що впливають на здоров'я студентів технічних ЗВО: а) недостатній санітарно-гігієнічний стан лабораторій, виробничих приміщень, пристроїв і механізмів, у взаємодії з якими студент набуває практичних навичок під час



практик; б) складність взаємодії з багатофункціональними пристроями, приладами, механізмами, що передбачає емоційну й інтелектуальну напруженість, зосередження уваги одночасно на кількох об'єктах; в) порушення режиму дня, особливо сну через надмірне навантаження з виконання практичних завдань і підготовки до занять із точних предметів; г) відсутність дисципліни, розпорядку, режиму сну в студентських гуртожитках, життя в яких можна схарактеризувати як хаотичне й нерегламентоване режимом; г) невисокий рівень матеріальної підтримки студентів (низька стипендія або її відсутність), що змушує студентів займатися виконанням замовних робіт, відпрацьовувати почасово на будівництвах, у закладах громадського харчування тощо.

Здоров'язбереження студентів технічних ЗВО визначається специфікою навчальної, практичної та подальшої професійної діяльності. Частина цієї специфіки знайома абітурієнтам ще до початку навчання: значні інтелектуальні зусилля під час вивчення точних дисциплін, додаткові заняття й репетиторство, навчання в ліцейних класах, коледжах математичного або технічного спрямування, тривале перебування перед комп'ютером, досвід роботи в шкільних лабораторіях, що передбачає досліди з потенційно небезпечними механізмами, наприклад, під напругою. В університеті ця тенденція тільки поглиблюється і, на жаль, дисципліни гуманітарного циклу, які б мали формувати ціннісний компоненту особистості, відходять на другий план, а часто, за анонімним опитуванням, просто ігноруються студентами.

Отже, теоретичне вивчення принципів здоров'язбереження студентів технічних напрямів підготовки пов'язане з низкою протиріч, які потребують розв'язання на доекспериментальному етапі. Наводимо основні суперечності між традицією викладання факультативу «Фізична культура», зокрема його валеологічних аспектів у технічних ЗВО, й новими викликами суспільства і професійної діяльності у ньому:

1. Впровадження валеологічно орієнтованих дисциплін за колишніми традиціями (поступове й повільне розгортання у часі змісту освіти) – потреба у постійному вдосконаленні технологічних знань і навичок у зв'язку зі швидкою зміною високих технологій (high technology). Тобто темп навчання відстає від темпу технологічного прогресу [20; 21].

2. Досить низькі вимоги до студентів під час освітнього процесу (пов'язані, насамперед, зі значним демографічним скороченням абітурієнтів і масовістю здобуття вищої освіти), високі вимоги й висока стре-

согенна відповідальність сучасних інженерів, програмістів, енергетиків, проєктувальників тощо.

3. Переважний акцент на фізичному вдосконаленні студентів на заняттях із фізичного виховання – недостатня увага до формування теоретичного, мотиваційного й ціннісного компонентів (практично відсутні лекційні заняття, бесіди-семінари, індивідуальна пошукова робота) [22].

4. Відсутність режиму дня і навіть хаотичність способу життя студентів (особливо в гуртожитках) – відсутність контролю й корекції особистого валеологічного простору як із боку самих студентів, так і з боку викладачів ФК [3–5].

5. Зростання ризику техногенних, стресогенних та екологічних небезпек у житті студента – відсутність змістового взаємодоповнювального зв'язку між дисциплінами, що відповідають за здоров'язбереження (Вступ до фаху, Охорона праці, Основи безпеки життєдіяльності, Фізичне виховання тощо).

Вищевказаний список можна продовжувати менш видимими й важливими суперечностями, проте, на нашу думку, саме оптимізація змісту дисципліни «Фізичне виховання» й імплементація цього змісту в навчальний процес здатні значно зменшити негативний вплив вищевказаних протиріч.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, для здоров'я студентів технічних спеціальностей ЗВО властиві деструктивні постійно діючі пасивні й активні небезпеки, які простягаються в діапазоні «психоемоційна й інтелектуальна напруга» – довготривала статична робота з неергономічним (аеронізованим, забрудненим, незручним, шкідливим, небезпечним) технічним середовищем. Проте наявні й позитивні впливи професійного навчання на здоров'язбереження студентів: підвищена потреба у заняттях ФК і спортом, професійна зацікавленість у матеріальній стороні буття, її вдосконаленні, перетворенні енергії, розумінні законів руху, механіки і динаміки тощо.

Основні освітні акценти, які мають впроваджуватися для інженерних професій, – це переконання в професійній потребі додаткової рухової активності, вироблення навичок саморегулювання, особистого арсеналу релаксації, зміни положення тіла, самоорганізації фізкульт-хвилинок, які мають регулярно чи за потреби самоорганізовуватися студентами у вигляді пауз під час професійної діяльності (переважно стосуються зміни статичного положення на динамічне, самомасажу поперекового та шийного відділу хребта тощо), що має бути досконально відпрацьоване на заняттях із ФК.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Воронін Д.Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2006. № 2. С. 25–28.
2. Завидівська Н.Н. Формування навичок здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів: навч. посіб. Львів : ЛДУФК. 2009. 119 с.
3. Максимчук Б.А. Теоретичні та методичні основи формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 548 с.
4. Максимчук Б.А. Формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : монографія / за ред. Р.С. Гуревича. Вінниця : Планер, 2016. 388 с.
5. Максимчук Б.А., Галайдюк М.А., Максимчук І.А. Валеологічний саморозвиток та активація мотивації майбутніх фахівців до формування валеологічної компетентності в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства* / монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 261–273.
6. Овчарук В.В. Науковий аналіз проблеми створення здоров'язберігаючого середовища вищої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2018. С. 65–71.
7. Овчарук В.В. Аналіз ставлення студентів ВНТУ до здорового способу життя та фізичного виховання. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Вип. 17. Вінниця : ВДПУ, 2014. С. 230–235.
8. Овчарук В.В. Використання методів моделювання в тренувальному процесі кваліфікованих спортсменів-легкоатлетів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Вип. 12. Т. 2. Вінниця : ВДПУ, 2011. С. 191–196.
9. Овчарук В.В. Відношення студентів технічного ВНЗ до здорового способу життя. *Zbiór raportów naukowych «Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki»*. Warszawa: Wydawca: «Diamond trading tour», 2014. S. 8–13.
10. Овчарук В.В., Овчарук Г.В. Особливості рухової підготовленості студентів факультету електроенергетики та електромеханіки ВНТУ. *Молодий вчений*. 2015. № 7. С. 63–66.
11. Овчарук В.В. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди»*. 2012. Вип. 27. С. 187–191.
12. Приходько В.В., Кузьмінський В.П. Креативна валеологія: концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я : навч. посіб. Дніпропетровськ : Дніпропетр. нац. гірнич. ун-т, 2004. 230 с.
13. Раевський Р.Т., Калиберда О.Г. Применение компьютерных технологий в физическом воспитании студентов вузов. *Средства и методы сохранения и восстановления здоровья студентов*: тез. докл. респ. межвуз. науч.-практич. конф. Київ : КГУ, 1991. С. 38–39.
14. Салук І. Рівень фізичного здоров'я студентів технічного вищого навчального закладу. *Проблеми активності рекреаційно-оздоровчої діяльності населення*: матеріали ІV Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : ЛДІФК, 2004. С. 123–125.
15. Севрюк М.П., Ціпов'яз А.Т., Лошицька Т.І. Залучення студентів технічних ЗВО до занять фізичною культурою і спортом з метою формування здорового способу життя. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2005. № 21. С. 73–80.
16. Селезінка М.І., Улізько В.М., Файчак І.І. Формування фізичної культури та валеологічних переконань студентів технічного ЗВО з метою збереження та укріплення здоров'я. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Київ : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. Вип. 48. С. 57–61.
17. Смолякова І.Д. Формування здорового способу життя студентів у системі фізичного виховання вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 21 с.
18. Філінков В.І., Раєвський Р.Т. Професійно-прикладна психофізіологічна й психофізична підготовка студентів машинобудівних спеціальностей : навч. посіб. Краматорськ, 2006.
19. Халайджі С.В. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів енергетичних спеціальностей: дис. ... канд. фіз. вих.: 24.00.02. Львів, 2006. 253 с.
20. Maksymchuk B. Defining quality of the future coaches-instructors' professional competence in the process of training. *Slobozhanskyi herald of science and sport*. 2016. Vol. 6. P. 51–55.
21. Maksymchuk B. Forming Future Specialists' Valeological Competency: Theoretical Analysis of Domestic and Foreign Scholars' Views. *Comparative Professional Pedagogy*. 2016. Vol. 6. 4 Issue. P. 47–54.
22. Maksymchuk I., Maksymchuk B., Frytsiuk V., Matviichuk T., Demchenko I., Babii I., Savchuk I. Developing pedagogical mastery of future physical education teachers in higher education institutions. *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. № 18 (2). P. 810–815.



УДК 069:376-057.874-056.262](477.54-25)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-33

ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ МУЗЕЮ ПРИ СПЕЦІАЛІЗОВАНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Петрикіна А.С., аспірант відділу освіти дітей із порушеннями зору
*Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка*
Національна академія педагогічних наук України,
керівник музею історії школи

*Комунальний заклад «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс
імені Володимира Короленка» Харківської обласної ради*

Матеріали представлено з досвіду роботи музею історії Комунального закладу «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради за останні п'ять років. Стаття знайомить з актуальними можливостями шкільного музею, який нині є не лише усталеним місцем збереження та експонування культурної спадщини, але й відкритим, прогресивним, динамічним освітнім простором.

В експозиції зазначеного музею є стотридцятирічна історія й основні віхи розвитку та функціонування закладу, передові напрацювання тифлопедагогів-практиків, здобутки випускників та учнів. За тридцять років існування він став важливим складником корекційно-виховної та культурно-освітньої роботи навчально-виховного комплексу. Серед пріоритетних напрямів діяльності є систематизація, узагальнення й поширення тифлопедагогічного досвіду колективу та успішного досвіду самореалізації випускників. Основні завдання полягають у пропагуванні таких цінностей, як висока культура, обізнаність, творча активність, допитливість, самостійність; у формуванні сприйняття музею як доступної території розвитку, пізнання, діалогу; місця, де історія оживає.

У статті аналізується досвід культурно-просвітницької діяльності шкільного музею зі школярами, які мають порушення зору, з урахуванням специфіки роботи. Висвітлено актуальні напрями та форми роботи у сфері проектної та пошуково-дослідницької діяльності, переосмислення змісту співпраці з просвітницькими організаціями на різних рівнях.

Ключові слова: музей, шкільний музей, музейна педагогіка, учні з порушеннями зору, спеціальний навчально-виховний заклад.

Материалы представлено из опыта работы музея истории Коммунального учреждения «Харьковский специальный учебно-воспитательный комплекс имени В.Г. Короленко» Харьковского областного совета за последние пять лет. Статья знакомит с актуальными возможностями школьного музея, который теперь не только устоявшееся место сохранения и экспонирования культурного наследия, но и открытое, прогрессивное, динамичное образовательное пространство.

В экспозиции указанного музея есть стотридцатилетняя история и основные вехи развития учреждения, передовые наработки тифлопедагогов-практиков, достижения выпускников и учащихся. За тридцать лет своего существования он стал важной составляющей коррекционно-воспитательной и культурно-просветительской работы учебно-воспитательного комплекса. Среди приоритетных направлений деятельности есть систематизация, обобщение и распространение тифлопедагогического опыта коллектива и успешного опыта самореализации выпускников. Основные задачи: в популяризации таких ценностей, как высокая культура, эрудиция, творческая активность, любознательность, самостоятельность; в формировании восприятия музея, как доступной территории развития, познания, диалога; места, где оживает история.

В статье анализируется опыт культурно-просветительской деятельности школьного музея со школьниками, которые имеют нарушения зрения, с учетом специфики работы. Освещены актуальные направления и формы работы в сфере проектной и поисково-исследовательской деятельности, переосмысленные содержания сотрудничества с просветительскими организациями на разных уровнях.

Ключевые слова: музей, школьный музей, музейная педагогика, школьники с нарушениями зрения, специальное учебно-воспитательное учреждение.

Petrykina A.S. FROM THE EXPERIENCE OF THE MUSEUM OF SPECIAL EDUCATIVE INSTITUTION FOR VISUALLY IMPAIRED PUPILS

Materials are represented from the experience of the museum of history of Communal Institution «Kharkiv Special Educative Complex named after V.H.Korolenko» of Kharkiv Regional Council for the last five years. The article provides information about current opportunities of the school museum, which is not only a static place for conservation and exhibition of cultural heritage but also it is welcoming, progressive, dynamic educational space.



The exposition of the mentioned above museum contains one hundred and thirty years old history and the key milestones of development of the institution, the best practices of the visual impairment practitioners, achievements of the school leavers and present-day students. Over the thirty years it becomes an important part of the educational remedial work and educational cultural one in the educative complex. Among the priority activities: systematization, synthesis and dissemination of the typhlo-pedagogical pooled experiences and successful self-actualization experience of the school leavers. The primary goals are in the promotion of such values as high culture, erudition, creative activity, intellectual inquisitiveness, self-consistency; in the formation of the perceptual organization of museum as an available territory of the development, cognition, dialogue; the place where history resuscitates.

The experience of the school museum's cultural-educational activity with the visually impaired pupils is analyzed in the article by taking into account specific character of the work. Focal areas and way of working in the sphere of projects, in the investigative and research activity, reconsideration of the content of the cooperation with educational organizations at different levels.

Key words: *museum, school museum, museum pedagogy, visually impaired pupils, special educative institution.*

Постановка проблеми. Ураховуючи вимоги часу до нового покоління нашої країни, зміну власних потреб і запитів, цілком логічним є реформування освітньої системи, яке нині динамічно впроваджується на всіх її рівнях. Актуальним стає перегляд дійсних та пошук нових підходів до організації й змісту, зокрема виховної діяльності.

Популярності набуває один із перспективних напрямів, зокрема музейна педагогіка, яка відіграє важливу роль у процесі формування особистості школярів. Результати новітніх досліджень свідчать про те, що її засоби сприяють залученню дітей та шкільної молоді до пошуково-дослідницької діяльності, виробленню здатності до самостійних суджень і оцінок, розвивають дослідницькі вміння й творчі здібності, навички критичного мислення, мотивують до використання сучасних інформаційних технологій.

Беручи до уваги низку наукових праць, у яких досліджено значення музейної педагогіки в освітньо-виховному процесі, вплив засобів музейної педагогіки на особистість школяра з порушеним зором лишається практично не висвітленим.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасні соціокультурні процеси в Україні сприяють поглибленню взаємозв'язку між різними сферами життєдіяльності суспільства. Для освіти це відкриває нові способи реалізації педагогічного процесу. Результати досліджень низки вчених (Т. Белофастової, Є. Ванслової, Л. Гайди, Т. Елькіної, В. Камінської, О. Караманова, Ю. Ключко, І. Коссової, Ф. Левітаса, С. Мелик-Набурова, Н. Отрох, Б. Столярова, М. Юхневича та ін.) підтверджують дієвий вплив музейної педагогіки на процес виховання особистості, розвитку мислення, формування стійкої системи цінностей, підвищення активності та мотивації до творчості.

Музей є тим освітнім простором, який формує загальнолюдські та національні

культурні орієнтири, сприяє відходу від авторитарних моделей і принципів виховання. Як зазначає Н. Макарова-Таман [4], з чим ми погоджуємося, в сучасному музеї школярі стають дослідниками фактів та подій, яким присвячено експозицію. Це значно активізує процеси розвитку особистості, мотивує до самоосвіти й самовдосконалення, пошуку нестандартних шляхів вирішення поставлених завдань. До того ж саме музейна педагогіка є одним із продуктивних засобів залучення учнів до надбань національної та світової культурної спадщини.

В Україні діє розгалужена система музеїв при навчальних закладах. Лише в Харкові та області їх 342. Зважаючи на Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [5], саме музеї при закладах освіти першочергово можуть стати осередками втілення інклюзивності освітнього процесу, простором для дієвого залучення та включення до активної творчої діяльності всіх його учасників.

Постановка мети. Мета статті – ознайомлення з досвідом використання сучасних засобів музейної педагогіки в практиці спеціального навчально-виховного закладу для дітей, які мають порушення зору.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Харківському спеціальному навчально-виховному комплексі імені Володимира Короленка понад тридцять років діє музей історії закладу. Із 2005 року він носить почесне звання «Зразковий музей Міністерства освіти і науки України». На його базі систематично проводиться пошуково-дослідницька, соціально-просвітницька, корекційно-розвивальна робота; вивчається, розширюється та аналізується матеріал тифлопедагогічних напрацювань педагогів-практиків закладу, а також історії перемог, здобутків і досягнень вихованців та випускників.



Багато в чому цей шкільний музей відрізняється від інших шкільних музеїв. Навчання школярів із порушеннями зору є специфічним процесом. Під час ознайомлення з предметами та явищами ці учні мають не лише оволодіти сумою знань, а опанувати способи і прийоми чуттєвого та логічного пізнання світу, отримати комунікативний досвід. Різноманітність свідомої пізнавальної діяльності сприяє засвоєнню методів та прийомів використання збережених аналізаторів, що відкриває перед зазначеною категорією учнів нові способи пізнавальної діяльності, мотивує до активності.

Доволі специфічні особливості спілкування, обмеженість активного наслідування поведінки дорослих та можливостей пізнавальної діяльності ставлять дитину з порушеннями зору в ускладнену позицію в соціумі. Ці чинники негативно впливають на формування її адекватної самооцінки, спричиняють труднощі під час установалення соціальних взаємин, викликають зниження активності, що позначається на розвитку усіх видів діяльності. У підлітковому віці, коли усвідомлення власного дефекту стає глибшим, часто проявляється замкнутість, відсутність допитливості, байдужість, накопичується негативний емоційний досвід (Г. Григорьев, В. Журов, Л. Егоров, В. Єрмаков, П. Залюбовський, В. Кобильченко, Є. Клопота, Л. Плакіна, Є. Синьова, Л. Солнцева, О. Тельна, С. Федоренко та ін.).

Відомим серед тифлопедагогів є факт, що позитивна мотивація можлива завдяки створенню спеціальних корекційно-розвиткових умов та систематичного залучення цих школярів до активної цілеспрямованої діяльності.

Це все визначає специфіку прийомів і методів роботи, музейних експонатів, особливостей проведення екскурсій та роботи вихованців-екскурсоводів.

Одним з основних напрямів дослідницької діяльності музею є зібрання, збереження, аналіз підстав та причин успіху в житті, самореалізації випускників закладу, дослідження способів подолання криз та передання цього досвіду тим, хто навчається.

Загальноприйнятим є уявлення про музейний фонд як про зібрання предметів, які можна оглянути, прочитати, інколи ознайомитися тактильно. У діяльності досліджуваного музею провідними є емоції людей, які переболіли своєю хворобою та інвалідністю як таку. Зібрані музеєм наративи є важливими аспектами формування особистості вихованців, а також фактичною демонстрацією можливостей людей із порушеннями зору для відвідувачів музею, гостей закладу.

Другий напрям роботи музею сконцентровано на аналізі та систематизації педагогічного досвіду тифлопедагогів-практиків закладу з метою вдосконалення та розвитку форм і методів роботи з незрячими та дітьми, зі слабким зором.

Процеси демократизації в освітній галузі сприяють варіюванню шляхів і форм співпраці шкільних музеїв із просвітницькими інституціями. Музей історії навчально-виховного комплексу ім. В.Г. Короленка, підпорядковується обласній станції туристів та співпрацює з музеями і просвітницькими організаціями міста, країни, ближнього зарубіжжя. Це забезпечує можливість ознайомлення з найновішими музейними практиками та сприяє розповсюдженню тифлопедагогічного досвіду колективу закладу, задля адаптації освітнього простору музеїв, культурно-просвітницьких установ та їхніх заходів, зважаючи на потреби людей з інвалідністю по зору.

Така ж співпраця підтримується з Чорнобильською історичною майстернею Харкова, Літературним, Художнім та Історичним музеями міста, Педагогічним музеєм України (м. Київ), Художнім музеєм м. Дніпра.

На базі досліджуваного Музею історії навчального закладу застосовуються традиційні форми роботи та інноваційні. Серед традиційних форм є підготовка екскурсоводів із вихованців закладу, розробка та проведення тематичних усних журналів, лекторіїв, традиційних заходів різноманітної тематики, участь у конкурсах різного рівня, пошуково-дослідницька робота за визначеними напрямками. Серед інноваційних форм є проекти (як активна форма роботи, розробка майстер-класів/в'юкшопів), розробка та вивчення дослідницьких маршрутів, застосування практик взаємодії та партиципативної культури.

Одним із перших утілень зазначених форм стала участь у міжнародному конкурсі «Чорнобиль та Східна Україна: портрети та долі 1986-2016». У рамках проекту групою вихованців було проведено низку робіт із дослідження цієї тематики та суміжних із нею. Серед них є анкетування, інтерв'ювання, художні поробки за темою, складено дослідницький маршрут «Біль іншої людини – мій біль». Вихованці дослідили зв'язок вимушеної зміни місця проживання людей із подіями в країні. Зібрані матеріали, подані на конкурс, визнано найкращими в номінації «Художність та креативність» та опубліковано в міжнародній тематичній збірці.

Після участі у заході, присвяченому вивченню традицій зимових свят рідного краю від Харківського історичного музею імені Миколи Сумцова, групою вихованців



було розроблено тематичну експозицію та підготовлено театралізовану міні-виставу «Різдво Христове». Основними експонатами стали тактильні роботи учнів. А вистава посіла друге місце в одному з обласних конкурсів та вже четвертий рік поспіль розігрується, щораз доповнюючись новими сюжетами.

Одним із напрямів роботи музею є дослідження життя та творчості людини, ім'я якої присвоєно навчальному закладу. Вихованці (з метою заглиблення в атмосферу, в якій проживала родина Володимира Короленка) щорічно відвідують Літературно-меморіальний музей в м. Полтава. У межах спільних заходів проводяться літературні чаювання, музичні вітальні, театралізовані екскурсії за творами письменника.

Особливим відкриттям для вихованців став проект «Третій Харків», участь у якому відкрила можливість організувати в музеї творчі зустрічі з низкою відомих в Україні та за її межами таких постатей, як Сергій Жадан, Андрій Курков, Олександр Положинський. Зі своїми кумирами учні не лише спілкувалися, а ще вони читали вірші, склали оповіді та казки, співали під самотійно підготовлений акомпанемент.

Наприкінці кожного заходу організованого в музеї проводиться його обговорення, аналіз, рефлексія. Учасники висловлюють власні думки та діляться враженнями, записують їх. Така форма роботи розвиває мислення та культуру мовлення, формує активну громадську позицію вихованців, сприяє їхній соціалізації та успішній інтеграції в соціум.

Висновки з проведеного дослідження. Ураховуючи питання основної мети сучасної системи освіти в цілому й ключових завдань спеціальної школи зокрема, ми підтримуємо думку про те, що корекційно-виховний процес має продовжуватися поза створеними умовами спеціальної школи або інклюзивного класу. Музей – неповторний освітній простір, своєрідна матеріалізована історія, яка має бути доступною для кожного.

Уважаємо гідним дослідження впливу засобів музейної педагогіки на формування та розвиток особистісних якостей учнів із порушеннями зору на шляху підвищення рівня творчої активності, розвитку комунікативних навичок, ефективної соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Караманов О.В. Сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні. Матеріали науково-практичної конференції «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» (Київ, 24–25 вересня 2013 р.) / Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. Київ : НКПІКЗ, 2013. С. 35–37.
2. Кобильченко В.В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору Київ : Освіта України, 2010. 550 с.
3. Фьоль П.С., Гегенфуртнер М., Вольфрам Г. Дорожня карта для культурного розвитку України. Київ : Goethe-Institut в Україні, 2015. 149 с.
4. Макарова-Таман Н.Г., Медведева Е.Б., Юхевич М.Ю. Детские музеи в России и за рубежом. Москва : 2001. 128 с.
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016. № 988-р. *Офіційний вісник України від 03.01.2017*. 2017. № 1 С. 84 Ст. 22 код акту 84345/2016.



УДК 373.3
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-34

ДІАГНОСТУВАННЯ ВИХОВАНOSTI КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Роїк Т.О.,
здобувач при аспірантурі
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,

учитель початкових класів
Спеціалізована школа I–III ступенів № 296
із поглибленим вивченням іноземної мови
Дарницького району м. Києва

У статті висвітлено результати дослідження вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів. Здійснено добір діагностичного інструментарію відповідно до проблематики дослідження, а також проведена серія діагностичних процедур та аналіз допомогли виявити рівні вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів. Таким чином, встановлено, що рівень вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів перебуває переважно на середньому та низькому рівнях, а також актуалізує необхідність удосконалення процесу виховання культури родинних взаємин у молодших школярів.

Ключові слова: молодші школярі, родина, культура родинних взаємин, констатувальний експеримент, методи дослідження, когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний критерії.

Статья освещает результаты исследования воспитанности культуры родственных отношений у младших школьников. Проведенный отбор диагностического инструментария в соответствии с проблематикой исследования, а также проведенная серия диагностических процедур и их анализ помогли выявить уровни воспитанности культуры родственных отношений у младших школьников. Таким образом, установлено, что уровень воспитанности культуры родственных отношений у младших школьников находится преимущественно на среднем и низком уровнях, а также актуализирует необходимость совершенствования процесса воспитания культуры родственных отношений у младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, семья, культура семейных отношений, констатирующий эксперимент, методы исследования, когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельно-практический критерии.

Roik T.A. ORGANIZATION, METHODOLOGY AND RESULTS OF THE CONSTANT STAGE OF THE STUDY ON THE STUDY OF CULTURE OF FAMILY RELATIONS IN THE MORE SCHOOLS

The article highlights the results of the study of education of the culture of family relationships among junior pupils. The social significance of this problem, its diversity, the growing interest in raising the culture of family relationships among junior pupils requires systematic analysis and careful selection of diagnostic tools for studying research issues.

In view of the fact that the culture of family relationships, according to the author of the article, is an important component of the system of value orientations of junior pupils, which influences the development of personality and the process of education, during the diagnosis a considerable attention was paid to studying the place of family relationships in the hierarchy of life values of junior pupils.

The most relevant for the study of the upbringing of the culture of family relationships among junior pupils is a set of complementary methods and research methods, in particular: observation, conversation with students, teachers and parents; modified method of ranking the values of M. Rokich; author's questionnaire for establishing the level of upbringing of the culture of family relationships among junior pupils according to the criteria; the method of unfinished sentences to characterize their own point of view of junior pupils regarding the essence of the culture of family relationships and the clarity of attitude towards it; projective method "Family of animals"; Projective method "Three trees".

The preliminary stage of the experiment showed the prevalence of the middle and low levels of parenting culture among the younger students in the experimental and control groups, and the obtained materials and their analysis allowed to reveal gender differences and certain differences in the results of diagnosing younger schoolchildren of rural and urban schools.

The analysis of the results of the study showed the need to improve the process of raising the culture of family relationships among junior pupils and highlights the need to establish effective cooperation between children, parents and teachers in raising the culture of family relationships among junior pupils, which prompted us to develop an appropriate model for raising the culture of family relationships among junior pupils and definition of pedagogical conditions for its realization.

Key words: junior schoolchildren, family, culture of family relationships, qualifying experiment, research methods.



Постановка проблеми. Вимоги сучасного суспільства, стрімкий розвиток його духовної сфери привертає увагу науковців до проблеми формування культури родинних взаємин. Створення системи виховання культури родинних взаємин вимагає цілісного ретельного аналізу проблеми, дослідження механізмів формування моральних якостей, духовних цінностей особистості та вивчення впливу на культуру родинних взаємин. Вирішальним чинником становлення культури родинних взаємин є виховання гуманних моральних якостей батьків і дітей як особистостей.

Тому першою необхідною умовою стало вивчення початкового рівня вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів, що зумовило проведення констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи з досліджуваної нами проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками як у науці, так і в освітній практиці, приділяється велика увага проблемам, що стосуються сім'ї, родини, теоретичних та методичних питань культури родинних взаємин, а також співпраці родини та школи. Вищезазначені питання висвітлені у наукових працях науковців, зокрема О. Докуніної, І. Кулик, О. Матвієнко, Л. Северинчук, І. Сіданіч, Т. Цуркан, та ін. Ученими здійснена спроба визначити критерії та показники культури родинних взаємин, проте визначені критерії підпорядковуються тлумаченню авторами сутності та структури самого терміна «культура взаємин», розкрити напрями, зміст, форми та методи роботи з батьками, підходи та принципи співпраці родини та школи. Однак недостатньо дослідженою є проблема виокремлення методичного інструментарію, який допоможе дослідити стан вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів.

Постановка мети. Соціальна значущість цієї проблеми, її різноаспектність, зростання інтересу до виховання культури родинних взаємин у молодших школярів вимагає системного аналізу та ретельного добору діагностичного інструментарію для дослідження проблематики дослідження. Тому мета статті – визначити, охарактеризувати методичний інструментарій дослідження рівнів вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на те, що культура родинних взаємин, на нашу думку, є важливим складником системи ціннісних орієнтацій молодших школярів, що впливає на розвиток особистості та процес виховання,

під час діагностування значна увага приділялася вивченню місця родинних взаємин в ієрархії життєвих цінностей молодших школярів. На важливості цього аспекту виховання молодших школярів та формування цінностей, у своїх наукових дослідженнях акцентував увагу академік І. Бех. Він указує на пріоритетність духовних цінностей для розвитку особистості та визначає умови, за яких людина може стати ціннісним центром. Головною умовою успішності виховання особистісних цінностей учнів, на його думку, є інтеріоризація молодшими школярами ціннісного ставлення до родини, прагнення до взаємодопомоги тощо [2].

Уважаємо за необхідне зазначити, що ставлення людини до себе та навколишнього середовища виражається в її емоціях, почуттях та переживаннях. Моральні поняття, норми, ідеали, мають не тільки раціональний зміст, вони засвоюються людиною у чуттєвій формі, стають її особистим надбанням, утворюючи систему цінностей, яка у подальшому визначає поведінку особистості. Щодо цього О. Матвієнко зауважує, що «моральні почуття функціонують як оцінні реакції на об'єктивну дійсність і як суб'єктивні мотиви поведінки» [4, с. 57]. Отже, моральним можна назвати те почуття, в основі якого лежить моральна оцінка або моральний мотив.

На думку М. Шиловой, моральні якості в процесі взаємодії утворюють нову властивість особистості – вихованість. Її точку зору поділяє О. Матвієнко, яка також вважає, що вихованість молодшого школяра визначається його внутрішніми якостями, котрі характеризують його ставлення як до соціального оточення, так і до самого себе [4, с. 120–124].

Заслугує на увагу думка М. Боришевського, який зазначає, що першочергово рівень вихованості визначається фактичним дотриманням правил поведінки, моральних норм, принципів із власної ініціативи, що зумовлюється сформованістю стійких моральних потреб і мотивів [3]. Тому одним із найнеобхідніших критеріїв сформованості особистості є сформованість соціально цінних мотивів дій і вчинків. Таким чином, дослідження вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів обов'язково передбачає врахування внутрішніх механізмів діяльності: розвитку стійких мотивів, ставлень і моральних почуттів.

У процесі експериментальної роботи ми розробили програму діагностики рівнів вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів та визначили реальний стан її вихованості для того, щоб довести необхідність обґрунтування необхідних



педагогічних умов удосконалення цього процесу. Саме тому за розробленими критеріями і показниками використовували сукупність взаємодоповнюваних методів та методик дослідження, які, на нашу думку, є найбільш актуальними для дослідження культури родинних взаємин, зокрема спостереження, бесіда з учнями, учителями і батьками; модифікована нами методика ранжування цінностей М. Рокича; авторська анкета для встановлення рівня вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів за критеріями; методика незакінчених речень для характеристики власної точки зору молодших школярів щодо сутності культури родинних взаємин та з'ясування ставлення до неї; проективна методика «Сім'я тварин»; проективна методика «Три дерева». Коротко опишемо використані методи дослідження під час вивчення вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів.

За допомогою модифікованої методики М. Рокича нами досліджено рангове місце, яке займає така цінність, як родина у системі цінностей сучасних молодших школярів. Нами встановлено, що у списку термінальних цінностей абсолютно домінують такі цінності: 1) здоров'я (фізичне і психічне); 2) наявність хороших і вірних друзів; 3) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).

Такі цінності, як щаслива родина, пізнання, впевненість у собі, втрачають свою значущість для сучасних школярів. Така особистісна цінність, як щаслива родина, займає дев'яте рангове місце.

В ієрархії інструментальних цінностей перші рангові місця займають такі цінності: 1) життєрадісність (почуття гумору); 2) ефективність у справах. Третє рангове місце розділили такі цінності: відповідальність, чесність (правдивість, щирість), чуйність (дбайливість). На жаль, саме на третьому ранговому місці знаходяться ті цінності, які необхідні у взаємодії дитини із сім'єю, родиною.

Вихованість (як особистісна цінність) займає сьоме рангове місце серед інших інструментальних цінностей. У цілому можна констатувати, що у молодших школярів як контрольної, так і експериментальної груп, ще формується система цінностей, а тому більша частина цінностей перебуває у стані внутрішнього конфлікту. Отримані дані свідчать про необхідність залучення молодших школярів до різних видів заходів із підвищення культури родинних взаємин.

Важливим методом, який використали для встановлення рівня вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів,

був метод анкетування, результати якого дали нам можливість більш повно вивчити особистісні характеристики молодших школярів.

У розробленій нами анкеті запропоновано такі питання, які, на наш погляд та експертну оцінку вчителів, дають можливість установити рівень вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів за трьома визначеними нами критеріями. Питання анкети передбачали як закриті, так і відкриті відповіді. Інша авторська анкета складалась із запитань, які мали альтернативні варіанти відповідей, серед яких треба було обрати таку, що максимально відповідає дійсності.

Структурованість питань анкети відповідає розробленим нами критеріям: когнітивному, мотиваційно-ціннісному та діяльнісно-практичному. Інтерпретація результатів здійснювалася за допомогою якісної оцінки повноти, розгорнутості відповідей молодших школярів на кожен із пунктів.

Діагностика когнітивного критерію вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів проводилася за розробленою нами анкетною для молодших школярів та методикою незакінчених речень. Проведене дослідження дало можливість узагальнити його результати, які свідчать про те, що основна кількість молодших школярів як контрольної, так і експериментальної групи, перебувають на середньому рівні вихованості культури родинних взаємин за когнітивним критерієм (КГ – 43,8%, ЕГ – 43,7%). Молодших школярів із низьким рівнем вихованості виявлено у КГ – 32,7%, в ЕГ – 31,3%. Це доводить, що для більшості молодших школярів характерні не завжди ґрунтовні і повні знання про родинні взаємини, способи прояву; сумління; знання своїх прав та обов'язків у родині та шкільному колективі. Також можемо констатувати, що у молодших школярів як контрольної, так і експериментальної групи, спостерігаються близькі за відсотком результати діагностики.

Для виявлення вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів за мотиваційно-ціннісним критерієм нами було проаналізовано відповіді на запитання анкет, використано методикою незакінчених речень, а також застосовано проективну методикою «Сім'я тварин» [1] для виявлення рівня тривожності дитини; якими є взаємини з членами родини; становище автора малюнка в родині; відносини домінування-підпорядкування в родині (хто «головний», хто «не має права голосу»), виявлення конкретних функцій, які виконують різні члени сім'ї (хто чим займається або «завідує»);



Таблиця

Вихідний рівень вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів

Рівні	Контрольна група	Експериментальна група	Різниця, %
Низький	85 (32,2 %)	80 (31,5 %)	0,7
Середній	114 (43,1 %)	108 (43,0 %)	0,1
Високий	65 (24,7 %)	64 (25,5 %)	0,8

емоційних зв'язків між членами родини (хто кого більше любить, наприклад); агресивних проявів інших членів сім'ї (хто кого і як ображає).

Проведене дослідження з використанням авторських анкет та проективної методики «Сім'я тварин» для визначення рівня вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів за мотиваційно-ціннісним критерієм дало можливість узагальнити його результати, які засвідчили, що і в контрольній, і в експериментальній групах виявлено здебільшого середній рівень вихованості культури родинних взаємин в учнів: в ЕГ 42,1 %, у КГ – 43,3 %. Майже третину школярів віднесено до низького рівня вихованості культури родинних взаємин (в ЕГ – 32,3% та у КГ – 33,0%). Так, молодші школярі не виявляють особливого задоволення та радості від родинних взаємин із різних причин.

Для визначення рівня вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів за діяльнісно-практичним критерієм учням було задано низку запитань з авторської анкети, а також проведення проективної методики «Три дерева» [5] для діагностування внутрішньосімейних взаємин.

Узагальнені результати діагностування молодших школярів експериментальної та контрольної групи за діяльнісно-практичним критерієм вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів свідчать про те, що основна частина молодших школярів як контрольної, так і експериментальної групи, знаходиться на середньому рівні вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів за діяльнісно-практичним критерієм (КГ – 42,1%, ЕГ – 43,2%). Третину учнів віднесено до низького рівня вихованості цього особистісного утворення.

Таким чином, аналіз результатів дослідження за діяльнісно-практичним критерієм свідчить про те, що саме за цим критерієм одержано найнижчі дані, що свідчить про те, що молодші школярі (як контрольної, так і експериментальної групи) мало прагнуть до спілкування з оточенням, невпевнені у собі, слабо проявляють активність у взаєминах із родиною. А це впливає на рівень вихованості в них культури родинних взаємин. Адаже не розмова про родинні взаєми-

ни, а тільки активне включення молодших школярів до неї дає змогу вдосконалити процес виховання в них культури родинних взаємин.

За результатами проведеного констатувального експерименту узагальнено показники рівня вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів та проведено їх розподіл за рівнями, що відображено в таблиці.

Констатувальний етап експерименту показав переважання середнього та низького рівнів вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів експериментальної та контрольної групи.

Висновки з проведеного дослідження. Проведений нами констатувальний етап експерименту на основі отриманих матеріалів та їх ретельного аналізу дозволили виявити таке:

1) гендерні особливості. Установлено, що дівчатка мають дещо вищі результати, пояснюється це, на нашу думку, тим, що дівчатка будь-якого віку прагнуть до самовдосконалення. Вони більш емоційні, лагідні, милосердні, до того ж убирають у себе все, що відбувається в родині між батьками, прагнуть наслідувати батьків і бути схожими на них. Дівчатка на рівні закладеного материнського інстинкту постійно відчувають потребу оберігати, турбуватись про інших;

2) певні відмінності у результатах діагностування молодших школярів сільських і міських шкіл. Для учнів сільських шкіл характерним є систематична участь у наданні допомоги батькам із догляду за молодшим братиком чи сестричкою, допомоги бабусі та дідусю, проте діти прагнуть мати більше вільного часу, а також намагаються уникати спілкування з одним із батьків через наявність шкідливих звичок. Для міських учнів допомога батькам та старшим у родині є епізодичним явищем, а також обмежується наданням допомоги братику чи сестричці, проте діти прагнуть до спілкування з батьками.

Отже, аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив необхідність удосконалення процесу виховання культури родинних взаємин у молодших школярів; актуалізує необхідність налагодження ефективної співпраці дітей, батьків та закладу загальної середньої освіти у вихованні культури



родинних взаємин у молодших школярів, що спонукає нас до розробки відповідної моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів та визначенні педагогічних умов для її реалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Пер. с англ. / Р.С. Бернс и др. Москва : Смысл, 2000. 146 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: монографія: У 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. 344 с.
3. Боришевський М.Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості. *Початкова школа*. 1995. № 4. С. 4–9.
4. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів. Київ : Стило, 1999. 232 с.
5. Обухов Я.Л. Диагностика внутрисемейных отношений при помощи проективной методики «Три дерева». *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 8. С. 19–21.



УДК [37.018.54:78.071.2]:7.011
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-35

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Сопіна Я.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри інструментального виконавства
і музичного мистецтва естради
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Білецька М.В., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри інструментального виконавства
і музичного мистецтва естради
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

У статті порушено проблему формування музично-естетичної культури учнів мистецьких закладів позашкільної освіти. Розглянуто сутність поняття музично-естетичної культури особистості. Визначено ефективні педагогічні умови її формування в учнів мистецьких закладів позашкільної освіти в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Ключові слова: *музично-естетична культура учнів, педагогічні умови, інструментально-виконавська підготовка, формування, музичний навчальний матеріал.*

В статті затронута проблема формування музикально-естетической культуры учеников художественных внешкольных учебных заведений. Рассмотрена сущность понятия музыкально-эстетической культуры личности. Определены эффективные педагогические условия ее формирования у учеников художественных заведений внешкольного образования в процессе инструментально-исполнительской подготовки.

Ключевые слова: *музыкально-эстетическая культура учеников, педагогические условия, инструментально-исполнительская подготовка, формирование, музыкальный учебный материал.*

Sopina Ya.V., Biletska M.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION MUSICAL AND AESTHETIC CULTURE OF PUPILS OF ARTISTIC INSTITUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING.

The article raises the problem of formation of musical and aesthetic culture of pupils of artistic institutions of out-of-school education. The relevance of the research is caused by the need to solve the important tasks facing modern pedagogy in the context of strategic directions of national education, namely, creation conditions for harmonious, creative, aesthetically developed personality education, who will be ready for continuous self-improvement and aesthetic self-realization. Music art plays the leading role in the aesthetic culture of the individual formation, which actualized the issue of musical and aesthetic development of the younger generation, in particular, pupils of arts institutions of out-of-school education during the process of instrumental and performing training in modern pedagogical science and practice. In recent years, variety of theoretical approaches to determining the concept of musical and aesthetic culture of personality, its content, structure and ways of formation were developed in pedagogical science. Based on analyzed and generalized scientific works, we consider the musical and aesthetic culture of pupils of arts institutions of out-of-school education as an holistic integrated personal formation. This includes the availability of structured musical aesthetic knowledge, aesthetic values (emotions, feelings, interests, needs, tastes, ideas), formed in the active musical and aesthetic activity of the pupil by the skills and abilities acquisitions of arts performance, analysis and aesthetic evaluation of musical works, the manifestation of independence in the search and realization of the musical creativity. Among the pedagogical conditions, were contributed to the effective formation of musical and aesthetic culture of music pupils during the process of instrumental and performing training, we have identified: humanization and democratization of relationships with pupils; realization of personally-oriented and individually-differentiated approaches during the learning; enrichment of musical and aesthetic value orientations of students, based on the selection of educational arts repertoire; conducting of the current classes with forms` applications of results` publications of instrumental and performing training; combination of individual and group forms of work.

Key words: *musical aesthetic culture of pupils, pedagogical conditions, instrumental and performing training, formation, musical educational material.*



Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вирішення важливих завдань, які постають сьогодні перед сучасною педагогікою в контексті стратегічних напрямів національної освіти, зокрема створення умов для виховання гармонійної, творчої, естетично розвиненої особистості, готової до неперервного самовдосконалення та естетичної самореалізації.

Провідну роль у формуванні естетичної культури особистості відіграє музичне мистецтво, у зв'язку з чим в сучасній педагогічній науці і практиці актуалізується питання музично-естетичного розвитку нового покоління, зокрема учнів мистецьких закладів позашкільної освіти в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливий інтерес у межах обраної нами теми дослідження викликають фундаментальні праці з проблем формування особистості засобами музичного мистецтва (О. Апраксина, Л. Арштейн, Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, М. Леонтович, М. Лисенко, В. Шацька); теоретичні аспекти музично-естетичної культури, теоретико-методичні розробки проблем музично-естетичного виховання та особливостей музичного сприймання (Н. Аніщенко, Л. Коваль, О. Костюк, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Субота, Р. Тельчарова, А. Щербо); наукові праці, в яких предметом спеціального дослідження є шляхи розвитку музичних та творчих здібностей особистості, розкривається системний підхід до процесу формування музично-естетичної культури учнів (Ю. Алієв, Н. Гузій, Т. Завадська, О. Лобова, Р. Тельчарова, Г. Шостак); дослідження в галузі інструментальної виконавської підготовки (Л. Баренбойм, Т. Беркман, Т. Воробкевич, Л. Гусейнова, Н. Кашкадамова, О. Кузнецова, Г. Нейгауз, Ю. Некрасов, А. Ніколаєв, Г. Падалка, В. Ревенчук, Г. Ципін, В. Шульгіна, О. Щербініна, О. Щолокова та ін.).

Аналіз наукової літератури дає уявлення про сучасний рівень розробленості проблеми в цілому та окремих її аспектів. Питання музично-естетичного розвитку учнівської та студентської молоді приваблює багатьох сучасних дослідників і розглядається у взаємозв'язку з розвитком шкільної і позашкільної, вишівської системи музичної освіти, вихованням засобами мистецтва, комплексом мистецтв, формуванням окремих естетичних якостей. Водночас теоретичні й практичні питання формування музично-естетичної культури учнів мистецьких закладів позашкільної освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки потребують більш ґрунтовного вивчення.

Постановка мети. Мета статті полягає у розкритті сутності поняття музично-естетичної культури учнів мистецьких закладів позашкільної освіти, визначенні ефективних педагогічних умов її формування в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом останніх років у педагогічній науці склалися різноманітні теоретичні підходи до визначення поняття музично-естетичної культури особистості, її змісту, структури та шляхів формування.

Так, на думку Р. Тельчарової, яка у своїх працях розглядає теоретичні аспекти музично-естетичної культури, між естетичною і музичною культурою особистості наявний діалектичний взаємозв'язок, що дає змогу обґрунтовано вводити категорію музично-естетичної культури, в якій виявляється здатність сприймати і творити світ музики не лише за технологічними законами музичного мистецтва, а й згідно з нормами естетичного ставлення, які дотичні до краси, досконалості, гармонії [7, с. 8]. Спираючись на таке розуміння музично-естетичної культури, Р. Тельчарова додає до її складників ціннісно-аксіологічні й творчі орієнтації людини, що набувають прояву в єдності здатностей, музично-естетичних знань і навичок, почуттів, оцінок і переконань. Виходячи з цього, науковець пропонує структуру музично-естетичної культури у вигляді двокомпонентної системи, що містить:

- музично-естетичну діяльність як прояв людської активності у сфері духовно-практичного оволодіння цінностями музичної культури;

- музично-естетичну свідомість як спосіб ставлення до музики «зі знанням і розумінням», внутрішній ідеальний план музичної діяльності, сукупність соціально-психологічних процесів, що відбуваються в людському мозку і за допомогою яких здійснюються оволодіння музичними цінностями і музична творчість [7, с. 8].

Визнаючи музично-естетичну культуру інтегрованою якістю особистості, Л. Арштейн акцентує на тому, що вона постає спрямованістю особистості на створення власного ціннісно-змістового поля; способом освоєння базових ціннісних орієнтацій у професійній життєдіяльності; є мірою привласнення та актуалізації духовних цінностей, що виражаються в музичному творі. Дослідник зазначає, що музично-естетична культура формується в певному освітньому (або соціокультурному) середовищі, до взаємодій із яким особистість залучається за допомогою системи естетичних ставлень до різних об'єктів [1, с. 44].



Аналіз сучасних досліджень у галузі теорії музично-естетичної культури особистості свідчить про тенденцію до моделювання цього феномена, інтерпретації його змісту та структури (Ю. Алієв, Ж. Борбодоев, І. Барвінок, Н. Гузій, Н. Коваленко, Л. Масол Р. Тельчарова, Г. Шостак). Відповідно до функціональних особливостей музичного мистецтва, а також до діяльнісного підходу, музично-естетична культура визначається як сукупність якостей музичної діяльності та свідомості особистості, що розкривають міру освоєння нею музичної культури суспільства, а також творчої діяльності в галузі музики (Р. Тельчарова). В основу моделі музично-естетичної культури особистості покладено системно-функціональний підхід, що дає підстави розглядати цей феномен як цілісне утворення, яке має вигляд багатомірної підсистеми художньої культури особистості (І. Барвінок).

Отже, у сучасній науці музично-естетична культура особистості визначається як інтегроване особистісне утворення, взаємопов'язаними структурними компонентами якого є:

- музично-естетична свідомість особистості, що знаходить відображення у розвиненості естетичного сприймання і прийняття музичних явищ, проявах естетичних суджень, інтересів, почуттів, смаків щодо музичних творів, сформованості естетичних знань, ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері музичного мистецтва;

- музично-естетична діяльність як послідовне практичне опанування музично-естетичних цінностей та втілення у творчому процесі на основі збагачення й розвитку музично-естетичної свідомості.

На підставі проаналізованих та узагальнених наукових праць нами було уточнено зміст цього феномена, зважаючи на проблематику нашого дослідження. Під музично-естетичною культурою учнів мистецьких закладів позашкільної освіти ми розуміємо цілісне інтегроване особистісне утворення, що містить наявність упорядкованих музично-естетичних знань, естетичних цінностей (емоцій, почуттів, інтересів, потреб, смаку, уявлень), які формуються в активній музично-естетичній діяльності учня через здобуття вмінь та навичок художнього виконавства, аналізу та естетичної оцінки музичних творів, прояв самостійності у пошуку та реалізації форм музичної творчості.

Процес формування музично-естетичної культури учнів мистецьких закладів позашкільної освіти визначається нами як цілеспрямований, послідовний розвиток і вдосконалення всіх її компонентів у органічній єдності.

Успішність формування музично-естетичної культури учнів у процесі інструментально-виконавської підготовки забезпечується за дотримання певних умов.

Під педагогічними умовами формування музично-естетичної культури учнів мистецьких закладів позашкільної освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки ми розуміємо такі спеціально створені умови, що сприяють розвитку потреби в музично-естетичній діяльності; виникненню стійкої мотивації до навчання гри на музичних інструментах; засвоєнню естетичного досвіду музично-виконавської діяльності, його осмисленню; досягненню позитивного успіху в оволодінні грою на музичних інструментах; самореалізації молодих музикантів у процесі музично-естетичної діяльності.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, узагальнення досвіду роботи викладачів-інструменталістів, власних спостережень нами були виділені умови, які, на наш погляд, сприяють ефективному формуванню музично-естетичної культури учнів мистецьких закладів позашкільної освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Розглянемо визначені умови детальніше.

Першою умовою ефективного формування музично-естетичної культури в учнів мистецьких закладів позашкільної освіти є гуманізація і демократизація стосунків з учнями. Під гуманізмом розуміють наукову, художню і педагогічну тенденції людської особистості, що усвідомила себе, а також усвідомила себе у своїй свободі і незалежності, у своєму постійному прогресивному розвитку [3]. Отже, гуманізація стосунків викладача й учня передбачає повернення до особистості дитини, служіння її становленню і розвитку.

Демократизація стосунків виражається у переході від підпорядкованості до співробітництва, партнерства, свободи і невинності у спілкуванні. На думку Г. Нейгауза, таланти створювати не можна, але можна створювати культуру, ґрунт, на якому вони зростають. Чим ширшим і демократичнішим є цей ґрунт, тим легше зростають таланти і генії [5, с. 69].

Тобто в основі стосунків «викладач-учень», методів і прийомів навчальної діяльності мають бути, як стверджує А. Алексюк, гуманістичні стосунки, партнерські відносини, принципи рівноправного діалогу [3].

Другою умовою ефективного формування музично-естетичної культури в учнів мистецьких закладів позашкільної освіти є реалізація особистісно-орієнтованого та індивідуально-диференційованого підходів у навчанні. У процесі роботи викладач-інструменталіст послідовно спостерігає за проявами інди-



відуальних музичних якостей, здібностей, нахилів учня (орієнтованість в окремих жанрах, здатність долати звукові і технічні труднощі, опановувати різнохарактерні твори, рівень сформованості виконавчих навичок (володіння інтонаційною виразністю звучання, динамічним та агогічним нюансуванням, темпоритмічною пульсацією тощо)).

Вивчаючи індивідуальні особливості учня, необхідно звертати увагу не тільки на його музичні здібності, але й досліджувати схильність до різних галузей знань (історія, література та ін.), із якими можуть стикатися його музичні інтереси; характер досягнення учнем інших видів мистецтва (живопис, скульптура, архітектура); захопленість певними жанрами і формами виконавства. Спостереження викладача мають також спрямовуватися на з'ясування психологічних особливостей, особистісних якостей, рис характеру учня.

Аналіз та врахування особистісних якостей, музично-виконавських здібностей, індивідуальних нахилів, музичних уподобань і потреб учнів-інструменталістів дозволяє викладачеві бачити перспективу формування музично-естетичної культури, визначаючи та застосовуючи при цьому раціональні, найбільш ефективні форми і методи роботи з кожним учнем.

Наступною умовою формування музично-естетичної культури в учнів-інструменталістів є збагачення ціннісних орієнтацій на основі добору навчального художнього репертуару. Інструментально-виконавська підготовка учнів мистецьких закладів позашкільної освіти підпорядкована змістовності і спрямованості навчального репертуару. До проблеми вибору художнього репертуару в процесі навчання гри на музичних інструментах в різні часи зверталися Л. Баренбойм, Г. Коган, А. Ніколаєв, Г. Нейгауз, Г. Падалка, С. Савшинський, М. Фейгін, О. Шахрай, В. Шульгіна, О. Щолокова та інші. На думку науковців, педагогічно правильний вибір навчального репертуару активно стимулює інтерес до занять гри на музичних інструментах і сприяє вихованню самостійного музикування, прояву творчої ініціативи та активності учнів.

Виконавська програма учнів-інструменталістів мистецьких закладів позашкільної освіти складається з творів різних епох і систем, що сприяють найбільш інтенсивному і технічному розвитку юного музиканта. Досить широкий діапазон репертуару формує художній смак учнів та сприяє накопиченню естетичних вражень. Г. Падалка зазначає, що на опрацюванні навчального матеріалу ґрунтується художній розвиток особистості. Від того, які твори вивчати-

ме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей, зокрема художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей [6, с. 123].

Традиційно навчальний репертуар у класах гри на музичних інструментах вміщує твори класичної спадщини та сучасної академічної музики, народну музику в різних обробках і аранжуваннях, джазові та естрадні п'єси. На нашу думку, поєднання цих напрямів під час складання репертуару сприяє формуванню в учня стійкого інтересу до кращих зразків музичної культурної спадщини, тобто розвитку музично-естетичного почуття та художнього смаку.

Спираючись на результати досліджень сучасних науковців, провідних педагогів-практиків, ми виділяємо такі принципи добору репертуару для учнів мистецьких закладів позашкільної освіти:

1) урахування індивідуальних музичних і психологічних здібностей особистості (музичний слух, почуття ритму, музична пам'ять, увага, логічне мислення, реакція, темперамент тощо);

2) відповідність репертуару до вікових особливостей учня (врахування фізіологічних особливостей, психологічних особливостей пізнавальної сфери, провідної діяльності тощо);

3) відповідність репертуару до програмних вимог (до заліків, іспитів, академічних концертів) із відбору музичного матеріалу (поліфонічні твори, твори великої форми, етюди, п'єси віртуозного плану, п'єси кантиленного характеру тощо);

4) спрямованість навчального репертуару на формування художньо-інтелектуального рівня підготовки учня і на розвиток його виконавської техніки;

5) відповідність навчального матеріалу до критеріїв високохудожності, педагогічної доцільності; врахування виховних завдань; базування музичного репертуару на таких аспектах, як змістовність, багатогранність, художня значущість, різноманітність тощо;

6) значимість музичного матеріалу для учня (пізнавальна, естетична, практична);

7) системність підбору навчального музичного матеріалу за принципом поступового ускладнення для розвитку музичного мислення і виконавської техніки учня;

8) урахування особистих інтересів та нахилів учня до творів музичного мистецтва.

Логічним продовженням визначення педагогічних умов формування музично-естетичної культури учнів є проведення поточних занять у поєднанні із засто-



суванням форм оприлюднення результатів інструментально-виконавської підготовки. Ця педагогічна умова, з одного боку, спрямована на вмотивування учнів до наполегливої праці, ретельного відпрацювання художньо-виконавських завдань, з іншого – сприяє можливості юним виконавцям відчувати результат повсякденної роботи, насолодитися концертним успіхом, набутти досвіду сценічної діяльності. Означена умова передбачає створення можливості для самовдосконалення, самореалізації, художньої комунікації, переживання юними виконавцями відчуття радості від мистецького спілкування зі слухацькою аудиторією.

Систематичне залучення учнів до концертної діяльності є одним із найважливіших аспектів процесу інструментально-виконавської підготовки, має велике значення для творчого росту, самовираження і самореалізації його учасників.

Важливою умовою формування музично-естетичної культури в учнів мистецьких закладів позашкільної освіти є поєднання індивідуальних і групових форм роботи в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Для практики музичної освіти традиційною формою організації інструментально-виконавської підготовки є індивідуальна форма навчання. Вона дозволяє враховувати індивідуальні можливості й особливості кожного учня; надавати необхідну допомогу в індивідуальних підходах до інструментально-виконавської творчості (створення художнього образу, добору музично-виконавських засобів виразності), допомагає правильно вибрати темп навчання і характер педагогічного спілкування.

Водночас використання групової форми навчання також допомагає вирішувати багато дидактичних і виховних завдань. Під час групових занять підвищується пізнавальна активність та інтерес учнів до навчання; зростає мотивація навчальної діяльності; формується загальна направленість особистості; відбувається включення у освітній процес усіх учасників групи, активізується наполегливість у досягненні цілей навчання, підсилюються дії на подолання труднощів під час вирішення певних завдань.

Поєднання індивідуальної і групової форми роботи у процесі інструментально-виконавської підготовки учнів сприяє оптимізації процесу засвоєння учнями основних теоретичних знань; створенню умов, близьких до репетиційної роботи або концертної діяльності, що дозволяє формувати у виконавців сценічну витримку, здатність до самореалізації в художній діяльності; набувати досвід прилюдного виконання; ознайомленню

з новим музичним матеріалом, активному включенню всіх учасників групи в процес роботи над музичним твором, художнім образом, технічними прийомами виконання тощо; формуванню критичного мислення учнів, здатності естетично оцінювати власні художні, інструментально-виконавські здібності та здібності інших, висловлювати естетичні судження під час обговорення художньо-виконавських проблем; стимулюванню процесу навчання та самонавчання, музично-естетичного самовиховання; формуванню оцінкового колективного судження учасників групи щодо результатів інструментально-виконавської, музично-естетичної діяльності певного учня; використанню та поєднанню спеціальних методів навчання гри на музичних інструментах з методами проблемного навчання, які базуються на створенні викладачем певних умов, що спонукають учнів до активного самостійного пошуку вирішення різноманітних творчих завдань.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що комплексне відтворення під час інструментально-виконавської підготовки учнів мистецьких закладів позашкільної освіти визначених нами педагогічних умов сприяє ефективному формуванню музично-естетичної культури, здатності до естетичного самовдосконалення, готовності до творчого самовираження і самореалізації в процесі музично-естетичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арштейн Л. К вопросу о формировании музыкально-эстетической культуры студентов в воспитательном пространстве вуза. *Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки.* 2010. Т. 6. № 12. С. 127–132.
2. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке: Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано. Москва : Просвещение, 1964. 220 с.
3. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : монографія. Суми : ВВП «Мрія», 2010. 516 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навчально-методичне видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. Москва : Музыка, 1988. 240 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : монографія / голов. ред. К.А. Романова; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
7. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры: Книга для учителя: Из опыта работы. Москва : Просвещение, 1991. 158 с.



УДК 378.091.212:373.3
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-36

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ

Шевченко Ю.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри початкової освіти
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

У статті представлений аналіз низки праць вітчизняних науковців, що присвячені дослідженням готовності студентів різних галузей до професійної діяльності, виділено праці, в яких подано компоненти готовності до професійної діяльності. Обґрунтовується, що готовність до професійної діяльності є складним особистісним утворенням і постає як комплексне відображення цілої низки особистісних і професійних рис. Особлива увага приділяється можливостям фахівців демонструвати готовність до професійної діяльності, до педагогічної діяльності, до саморозвитку, до формування сімейних духовно-моральних цінностей та ін. Виявлено складність системи готовності, що потребує зміни і врахування багатьох елементів, які розгортаються в межах культурно-освітнього простору майбутнього вчителя.

Ключові слова: компоненти готовності, готовність до діяльності, поведінка, духовно-моральний розвиток особистості.

В статье представлен анализ ряда работ отечественных ученых, посвященных исследованию готовности студентов различных отраслей к профессиональной деятельности, выделены работы, в которых представлены компоненты готовности к профессиональной деятельности. Обосновывается, что готовность к профессиональной деятельности является сложным личностным образованием и выступает как комплексное отражение целого ряда личностных и профессиональных черт. Особое внимание уделяется возможностям специалистов демонстрировать готовность к профессиональной деятельности, к педагогической деятельности, к саморазвитию, к формированию семейных духовно-нравственных ценностей и др. Выявлена сложность системы готовности, которая нуждается в изменении и учете многих элементов, что разворачиваются в рамках культурно-образовательного пространства будущего учителя.

Ключевые слова: компоненты готовности, готовность к деятельности, поведение, духовно-нравственное развитие личности.

Shevchenko Yu.M. ANALYSIS OF APPROACHES TO THE STRUCTURAL COMPONENTS OF STUDENTS' READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY

The article presents the analysis of a number of domestic scientists' research works, aimed at the study of students' readiness for the professional activity. The author pays the attention to the research works, which deal with the components of readiness for the professional activity. Readiness is viewed as the primary fundamental condition of the implementation of any pedagogical activity. The author provides the rationale for the fact that readiness for the professional activity is a complex personal formation, and it appears as a comprehensive reflection of a wide range of personal and professional features. Particular attention is paid to the ability of specialists to demonstrate readiness for the professional activity, readiness for the pedagogical activity, readiness for self-development, readiness for the development of family spiritual and moral values, etc. The characteristic features of the notion of structure have been also revealed. It has to be said that this structure, unlike functions, is characterized by slow processes of its development. In order to generalize the componential structure of various types of personality's readiness the author has researched opinions of scientists concerning this structure. On the basis of theoretical analysis of approaches to this issue, the author has proved the complexity of the system of readiness. It requires some changes and consideration of many elements that are uncovered within future teacher's cultural and educational space. The componential structure of the future teacher's readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren is schematically presented. The analysis of modern approaches to the definition of components of this readiness gives an opportunity to determine the structure of University students' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren.

Key words: components of readiness, readiness for activity, behavior, spiritual and moral development of personality.

Постановка проблеми. Сучасна підготовка майбутніх вчителів характеризується недостатністю науково обґрунтованих зв'язків теоретичної і практичної підготов-

ки у виховній діяльності. Наявні методики, характер підготовки майбутніх учителів не сприяє повною мірою формуванню у них системного бачення виховної діяльності,



а також оптимальних систем її управління. Крім того, процес підготовки майбутніх учителів не враховує особистісні компоненти готовності, що є великим недоліком у формуванні педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками в науковій літературі широко висвітлюються можливі підходи до визначення компонентів у структурі готовності студентів до професійної діяльності. Зокрема, О. Мариновська обґрунтовує структурні компоненти системи формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності; І. Тяллева у структурі готовності визначає особистісний і змістовно-операційний компоненти, які включають низку складників й об'єднані творчою позицією вчителя; А. Бистрюкова виділяє компоненти процесу професійної підготовки, в контексті якого відбувається формування готовності вчителів початкових класів до професійного саморозвитку; І. Міщук в основу формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації вміщує три компоненти (ціннісно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, процесуально-технологічний); С. Мартиненко розглядає три взаємопов'язаних компоненти в структурі моделі готовності майбутніх учителів до діагностичної діяльності.

Постановка мети. Метою статті є теоретичний аналіз підходів до визначення компонентів у структурі готовності студентів до діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічні основи будь-якого наукового дослідження зумовлюють цілепокладання досліджуваної проблеми, обґрунтовуючи і стверджуючи її подальший розвиток. Безсумнівно, готовність належить до класу явищ, які можуть бути вивчені тільки за умови об'єднання зусиль наукових підходів, як природничо-наукових, так і соціально-гуманітарних, але у колі вчених досі немає єдиної думки про сутність і визначення цього феномена.

Різні види готовності ми вбачаємо у наукових дослідженнях таких вчених, як М. Василенко [1], О. Дудукалова [4], О. Ліба [5], І. Мозуль [7], М. Парфьонов [9], Н. Поліщук [10], Е. Скріннік [11], В. Фрицюк [13] та ін. Вчені доводять, що готовність до різних видів діяльності є, насамперед, результатом підготовки (у тому числі фахової) та має бути визначена у меті. У трактуванні різних вчених структура готовності визначається за кількома компонентами. Майже у всіх компонентах структури готовності до різних видів діяльності майбутніх фахівців йдеться про мотивацію, знання, уміння та досвід певної діяльності.

Оперуючи поняттям «поведінка», підкреслимо, що воно є полідисциплінарним і складним, адже поведінку, окрім педагогів, вивчають філософи, психологи, соціологи, юристи тощо. Зокрема, Т. Герасимів вказує на множинність теоретичних підходів до визначення цього поняття (зокрема, натуралістичний, соціологізаторський), підкреслюючи при цьому різноманітність характеристик понять «поведінка» та «діяльність». Нам імпонує його думка про соціальність поведінки кожної людини: «Однією з найістотніших властивостей людської поведінки є те, що вона соціальна за своєю суттю, формується і реалізується суспільством. Поведінка відображає процес соціалізації людини, передбачаючи адаптацію до соціального середовища з огляду на індивідуальні особливості особи» [2, с. 232].

Нам імпонує думка А. Лігоцького щодо визначення поняття структури, яка, на відміну від функцій, характеризується повільними процесами значної довжини. Вчений пише: «Структура – це те, що поєднує окремі частини (елементи системи) в єдине, гармонійне ціле. Вона створюється через взаємодію елементів. Завдяки циклічності дії зв'язуючих сил структура стає стійким утвором» [6, с. 27]. У дослідженні Н. Ткачової у «структурі» зафіксовано «інваріантні й статичні закономірності, які регламентують способи взаємодії компонентів певної системи» [12, с. 17–18].

У роботі О. Дудукалової йдеться про структуру готовності інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності. Вчена доводить, що ця структура має чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, технологічний. Вчена вважає, що структура готовності інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності є складним особистісним утворенням і постає як комплексне відображення цілої низки особистісних рис і професійних якостей, що є важливими для успішної професійної діяльності. Наведемо характеристики компонентів за О. Дудукаловою: «1) мотиваційно-ціннісний компонент (потреба успішно вирішувати професійні завдання, інтерес до процесу їх вирішення, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку тощо); 2) когнітивний компонент (розуміння професійних завдань, оцінка їх значущості, знання способів вирішення тощо); 3) операційно-діяльнісний компонент (інженерно-педагогічні вміння і навички, знання з фаху (педагогічні та економічні знання); 4) технологічний компонент (інноваційні технології, тобто застосування нових підходів та методик у професійній діяльності)» [4, с. 138].



Структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики у школі досліджує О. Ліба. Вчена виділяла такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-дослідницький, діяльнісно-творчий, рефлексивно-оцінювальний [5, с. 74], проте поза увагою дослідниці, на нашу думку, лишився технологічний компонент.

Дещо іншого погляду стосовно структури готовності майбутніх учителів дотримується Л. Гусак. Зокрема, вона вивчала готовність майбутніх учителів до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Так, за її твердженням, готовність – «це інтегрована професійна якість креативної особистості фахівця, що містить мотиви, знання, вміння, навички, які дають змогу творчо і продуктивно здійснювати навчання іноземних мов у початковій школі» [3, с. 214]. Компонентами цієї структури є мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, процесуальний.

У контексті визначення структури готовності майбутніх вчителів до духовно-морального розвитку молодших школярів важливе місце посідають дослідження І. Мозуль. Зокрема, вчена вивчає структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності. Так, автор доводить, що у структурі готовності мають бути чотири основних компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний, комунікативний. На її думку, формування готовності майбутніх учителів початкової школи є «довготривалим складним поетапним процесом, який забезпечується виявленням і подальшим розвитком особистісних якостей, професійних здібностей, спрямуванням на професію вчителя, професійним навчанням із застосуванням нових технологій і методик, наданням майбутнім педагогам методичної допомоги в професійній адаптації, самоствердженні й вдосконаленні майстерності» [7, с. 80].

Структуру готовності вчителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів вивчає І. Олійник. У дослідженні зазначено, що ця структура є сукупністю мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів. Ці компоненти, на думку І. Олійник, «перебувають між собою в тісному взаємозв'язку, взаємодії та взаємозалежності» [8, с. 165]. Робота над кожним із цих компонентів, як свідчить дослідження, призводить до розвитку готовності, а отже, мобілізує сили особистості до виконання завдань, що є суспільно значущими.

Готовність як первинну фундаментальну умову виконання будь-якої педагогічної

діяльності вивчає М. Парфьонов. Вчений вважає, що готовність вчителя є складним інтегрованим поняттям, що передбачає єдність теоретичної, практичної й морально-педагогічної готовності особистості до «самостійного, науково обґрунтованого виконання своїх професійних обов'язків, до неперервної самоосвіти». Підтримуючи цю думку, вкажемо на компоненти структури готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів, що вивчалася вченим, а саме: пізнавально-світоглядний, емоційно-мотиваційний, дієво-практичний [9, с. 7].

Структуру готовності вчителя до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів розкриває Н. Поліщук. Вчена вважає, що ця структура готовності має складатися з аксіологічного, когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів. На думку Н. Поліщук, готовність вчителя до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів є інтегральною якістю особистості, в основі якої лежить визнання здоров'я однією з базових цінностей суспільства, що охоплює «систему мотивів здоров'язберезувальної діяльності, якості особистості, знання й уміння фахівця, які допомагають їй мобілізуватися на цю діяльність і виконувати її на необхідному рівні» [10, с. 108].

У дослідженні Е. Скріннік розглядається компонентна структура готовності майбутнього вчителя до формування сімейних духовно-моральних цінностей учнів. Автор трактує готовність «забезпечувати аксіологічну педагогічну взаємодію» і вважає, що це є доцільно спроектований і цілеспрямовано організований педагогом процес формування «ціннісно-виховних відносин співробітництва й співтворчості суб'єктів виховної взаємодії (вчителя, учня, батьків, педагогічного колективу, працівників соціальних і громадських інституцій)» [11, с. 8]. У структурі готовності майбутнього вчителя до цього виду діяльності наголошено на трьох компонентах, які стали критеріальною базою, а саме: мотиваційний, рефлексивно-самоусвідомлюваний та когнітивно-діяльнісний.

Такі компоненти структури готовності майбутніх вчителів до безперервного професійного розвитку, як мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, особистісно-регулятивний, рефлексивно-оцінний, представлено у статті В. Фрицюк [13, с. 175]. Вчена доводить, що мотиваційно-ціннісний компонент характеризується через такі елементи, як «наявність мети професійного саморозвитку, наявність цілей, програми саморозвитку, наявність потреби в досяг-



**Компоненти у структурі готовності особистості
до здійснення різних видів діяльності**

Автор	Основні компоненти у структурі готовності особистості
М. Василенко	емоційно-образний, когнітивно-операційний, мотиваційний, ціннісно-орієнтований, психолого-педагогічний, соціально-професійний
О. Дудукалова	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, технологічний
О. Ліба	мотиваційно-ціннісний, когнітивно-дослідницький, діяльнісно-творчий, рефлексивно-оцінювальний
Л. Гусак	мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, процесуальний
І. Мозуль	мотиваційний, змістовий, процесуальний, комунікативний
І. Олійник	мотиваційний, когнітивний, операційний
М. Парфьонов	пізнавально-світоглядний, емоційно-мотиваційний, дієво-практичний
Н. Поліщук	аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, особистісний
Е. Скріннік	мотиваційний, рефлексивно-самоусвідомлюваний та когнітивно-діяльнісний
В. Фрицюк	мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, особистісно-регулятивний, рефлексивно-оцінний

ненні мети (професійного саморозвитку): пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху», інформаційно-пізнавальний компонент готовності характеризується через такі елементи, як «знання методів і форм професійного саморозвитку, розвинене логічне і критичне мислення, знання психолого-педагогічних і технологічних основ діяльності з безперервного професійного саморозвитку». Такий компонент структури готовності, як організаційно-діяльнісний, характеризується такими елементами, як «уміння скласти програму власного безперервного професійного саморозвитку, володіння навичками самоорганізації», а особистісно-регулятивний – через «образ ідеального Я, наявність позитивної Я-концепції, вольовий самоконтроль, прагнення до самореалізації в педагогічній діяльності, відповідальність за власний професійний саморозвиток». Окремий компонент структури готовності, на думку В. Фрицюк, – рефлексивно-оцінний. Цей компонент характеризується через такі елементи: «ступінь оволодіння рефлексивними вміннями, адекватність самооцінки власних здібностей, рефлексія власної професійної діяльності» [13, с. 175].

З метою узагальнення компонентного складу різних видів готовності особистості (майбутнього фахівця/вчителя) ми синтезували деякі думки вчених щодо її структури, що представлено у таблиці 1.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, під час аналізу структури готовності в дослідженнях різних вчених (готовність до професійної діяльності, готовність до педагогічної діяльності, готовність до саморозвитку, готовність до формування сімейних духовно-моральних цінностей та ін.) ми бачимо компонен-

ти, які, хоч і представлені у різних модифікаціях, не є суперечливими. Різницю ми вбачаємо лише у змістовному наповненні компонентів, що залежить від тих елементів, які безпосередньо характеризують той або інший вид готовності. Іншими словами, основою будь-якої готовності є схожі елементи, а різними є лише ті елементи, які мають функціональне навантаження для певного виду діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василенко М.Є. Структура готовності студентів до професійної діяльності: педагогічний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2013. Вип. 20. С. 43–47. (Серія 16: Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики).
2. Гарасимів Т.З. Поняття «поведінка» та «діяльність» як основа філософії девіантної поведінки. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки*. 2015. № 824. С. 228–232.
3. Гусак Л.Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 2. С. 211–215.
4. Дудукалова О.С. Сутність та структура готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 138–140.
5. Ліба О. Структура готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 1. С. 71–79.
6. Лігоцький А.О. Теоретико-методологічні засади різнорівневої підготовки фахівців в Україні. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект* : монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. Київ : ІПППО, 1999. С. 12–42.



7. Мозуль І.В. Структура готовності майбутніх учителів початкових класів у контексті сучасних вимог професійної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 30. С. 75–81.

8. Олійник І.М. Обґрунтування структури готовності вчителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2013. Вип. 4. С. 163–169.

9. Парфьонов М.П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2006. 20 с.

10. Поліщук Н.М. Структура готовності вчителя до формування здоров'язберезувальної компетентно-

сті учнів. *Вісник післядипломної освіти.* 2012. Вип. 8. С. 102–109.

11. Скріннік Е.О. Підготовка майбутнього вчителя до формування сімейних духовно-моральних цінностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2016. 20 с.

12. Ткачова Н.О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 44 с.

13. Фрицок В. Структура готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2016. № 3. С. 173–176.



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378+37.09.+37:313

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-37

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИАвраменко К.Б., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри початкової освіти*Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського*

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки вчителів початкової школи. На основі аналізу наукових джерел автор розробив її структуру, яка, з одного боку, виступає як системоутворюючий компонент професійної підготовки педагогів, а з іншого – як складна самостійна й динамічна система.

У структурі професійної підготовки вчителів початкової школи автором визначено такі складові частини: загальноосвітня, психолого-педагогічна, спеціальна (методична), практична.

Автором обґрунтовано необхідність оновлення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах реалізації Концепції Нової української школи на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: професійна підготовка, структура професійної підготовки, учителі початкової школи, заклади вищої освіти, реформування вищої освіти, Нова українська школа.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки учителей начальной школы. На основе анализа научных источников автор разработал ее структуру, которая, с одной стороны, выступает как системообразующий компонент профессиональной подготовки педагогов, а с другой – как сложный самостоятельный и динамичный компонент.

В структуре профессиональной подготовки учителей начальной школы автором выделены такие составляющие: общеобразовательная, психолого-педагогическая, специальная (методическая), практическая.

Автор обосновал необходимость обновления профессиональной подготовки будущих учителей в условиях реализации Концепции Новой украинской школы на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, структура профессиональной подготовки, учителя начальной школы, учреждения высшего образования, реформирование высшего образования, Новая украинская школа.

Avramenko K.B. THE STRUCTURE OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article is devoted to the problem of vocational training of elementary school teachers. Based on the analysis of scientific sources, the author developed its structure, which serves as a system-forming component of teacher training – on the one hand and as a complex independent and dynamic system – on the other hand.

The structure of vocational training of primary school teachers identified the following components: general, psychological and pedagogical, special (including methodical), practical.

The author has proved that each component of the overall structure of vocational training of primary school teachers is interrelated with the corresponding block of disciplines of the curriculum of a specialty. Consequently, the content and structure of the training of future primary school teachers are reflected in the normative documents regulating the educational process of modern higher education institutions.

The author substantiates the necessity of updating the professional training of future teachers in the context of the implementation of the Concept of the New Ukrainian School on the basis of a competent approach.

It was outlined the need to determine the relationship between the structure of vocational training and the components of professional competence of future primary school teachers; the development of the content, structure and functions of the components, the peculiarities of the formation of professional competence for future teachers of the specialty 013 “Primary education” in domestic institutions of higher education.

Key words: vocational training, structure of vocational training, elementary school teachers, institutions of higher education, higher education reform, New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Глобальні зміни, що відбулися в Україні протягом останніх років, є реальним підґрунтям для подальшого демократичного поступу держави. Важливу роль у цих процесах відіграють

заклади вищої освіти взагалі й педагогічного спрямування зокрема. Серед нагальних завдань – модернізація професійної підготовки педагогів, її вдосконалення відповідно до вимог роботодавців, оновлення навчаль-



них планів і освітньо-професійних програм підготовки, запровадження дуальної освіти, що спрямовано на підвищення якості вищої освіти й забезпечення вітчизняних освітніх закладів фахівцями нового покоління.

Модернізація педагогічної освіти в Україні відображена в таких документах державного рівня, як-от «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграція в європейський освітній простір» (2004 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2013 р.), Закони України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.) та ін.

Крім того, повернення до 12-річного терміну навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, обговорення та запровадження Концепції «Нова українська школа» вимагає оновлення традиційних підходів до підготовки педагогів спеціальності «Початкова освіта» у вітчизняних закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання філософії, історичний аналіз і нові парадигми освіти, розроблення психологічних аспектів підготовки вчителя, ідеї впровадження педагогічної майстерності та творчості у професійну діяльність висвітлені в роботах А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Бега, С. Гончаренка, А. Глузмана, В. Гриньової, П. Гусака, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Кічук, Н. Кузьміної, В. Лозової, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Майборода, І. Смолюка, І. Прокопенка, О. Сухомлинської й ін.

Вважаємо за необхідне виокремлення ґрунтовних праць, у яких визначені технологічні аспекти освітнього процесу початкової ланки освіти: взаємозв'язок навчання й розвитку в системі початкової школи, психолого-педагогічні основи розвиваючого навчання та творчо-інноваційної спрямованості підготовки вчителів цього профілю. Серед авторів – Ш. Амонашвілі, Т. Байбара, Н. Бібик, О. Біда, М. Богданович, В. Бондар, М. Вашуленко, Я. Гаєвець, Н. Глузман, Л. Занков, О. Митник, О. Онопрієнко, І. Осадченко, І. Пальшкова, О. Савченко, С. Скворцова, Л. Хомич, І. Шапошнікова й ін.

Постановка мети. Метою публікації є визначення й розроблення структури професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вітчизняних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш ефективним вважаємо використання системного підходу, відповідно до якого розробляються загальнометодологічні закони утворення й функціонування, розвитку систем як цілісних педагогічних

об'єктів, а також виявлення зв'язків і відношень між спорідненими системами-підсистемами та їх компонентами [3, с. 305]. Крім того, його використання дозволяє визначити окремі елементи загальної системи, властивості й функції яких визначаються їх місцем у межах цілого [13, с. 247]. Такий метод, на думку Н. Кузьміної, передбачає розгляд явищ об'єктивної дійсності з позиції закономірного, системного цілого та взаємодії його частин [5, с. 10].

Педагогічна освіта як складова частина професійної освіти в «Педагогічному словнику» С. Гончаренка визначається як «система підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл та інших освітніх закладів у педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах, університетах; у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для освітніх закладів усіх типів», а також як «сукупність знань, навичок і вмінь, здобутих у результаті цієї підготовки, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістами певної кваліфікації» [3, с. 252, 274–275]. Подане тлумачення дозволяє нам визначити тривимірність вживання терміна «освіта»: як процес, як результат, як сукупність освітніх установ.

Розрізнення загальної та спеціальної освіти [3, с. 241–242] ми вважаємо підґрунтям виокремлення системи професійної підготовки вчительських кадрів для початкової школи як самостійної (спеціфічної) складової частини загальної системи підготовки педагогів, яка тут виступає системою більш високого порядку.

На основі узагальнення підходів до поняття «зміст освіти» у наукових роботах українських учених (С. Гончаренка [3, с. 137], І. Зязюна [4, с. 14], О. Савченко [11, с. 160]) нами було зроблено висновок, що його визначено відповідно до мети та завдань формування особистості в тих чи інших конкретних історичних умовах.

Отже, соціальне замовлення держави на вчительські кадри нерозривно пов'язане з метою та змістом підготовки фахівців у педагогічних закладах певного рівня акредитації.

Оскільки під «підготовкою» розуміють «запас знань, досвіду, здобутих у процесі навчання, практичної діяльності» [8, с. 359; 13, с. 317], то метою вищого закладу освіти є професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів як цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, компетенцій; ознайомлення й узагальнення власного й передового педагогічного досвіду. Результатом цього процесу можна

вважати вироблення в педагогічних працівників готовності до професійної діяльності.

Під дефініцією «готовність до педагогічної діяльності» українські та зарубіжні вчені й дослідники розуміють можливість швидко адаптуватися та впевнено почувати себе в умовах школи (зокрема початкової), успішно розв'язувати завдання освітнього процесу, визначати оптимальні способи педагогічного впливу, аналізувати результати своєї діяльності [6].

У дослідженні В. Прокопчук запропоновано таку структуру освіти вчителя-предметника [10, с. 34].

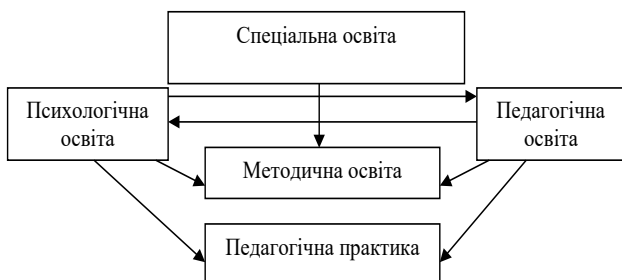


Рис. 1. Структура освіти вчителя-предметника

Ця структура, на наш погляд, правильна, однак бракує одного з компонентів професійної підготовки вчителя – загальноосвітнього. Вважаємо за необхідне зазначити також, що педагогічну практику проходять студенти з різних дисциплін навчального плану, включаючи психологію, педагогіку та спеціальні (фахові) і методичні дисципліни. Тому ми переконані, що зв'язки у структурній схемі мають бути представлені як двосторонні.

Для підтвердження нашої думки звернімося до дисертаційного дослідження Л. Хомич, у якому система сучасної багаторівневої підготовки вчителя початкових класів представлена в такому вигляді (рис. 2):

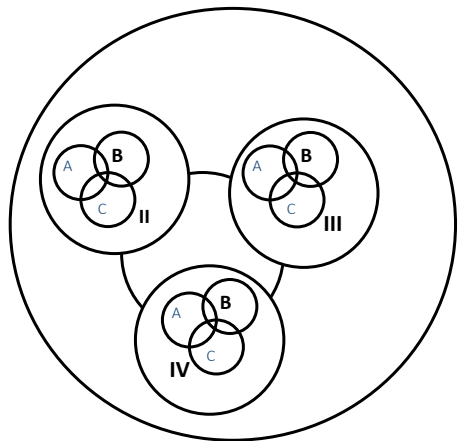


Рис. 2. Система багаторівневої підготовки вчителя початкових класів

При цьому в представленому дослідженні серед умовних позначень є такі: II, III, IV – освітньо-кваліфікаційні рівні (молодший спеціаліст, спеціаліст, магістр); А, В, С – напрями загальнопрофесійної підготовки: світоглядно-культурологічний, психолого-педагогічний, фахово-методичний [14, с. 207].

Варто зазначити, що для визначення структурних елементів професійної підготовки вчительських кадрів (для початкової школи також) важливу роль відіграла монографія В. Сластьоніна «Формування особистості вчителя радянської школи в процесі професійної підготовки». У структурі педагогічної діяльності автор визначив педагогічну дію та педагогічні вміння, функціональні відносини та властивості яких у сукупності утворюють особистість учителя. Складна динамічна структура останньої адекватно віддзеркалює структуру педагогічної діяльності. Цей підхід було покладено в основу професіограми, яка, на думку автора, містить такі аспекти.

I. Властивості та характеристики особистості вчителя (пізніше були детально розроблені І. Чернокозовим у формі узагальненої моделі поведінки, яка відповідає соціальним і моральним ідеалам).

II. Вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя (перелік професійно значущих і загальнопедагогічних знань і вмінь) для всіх спеціальностей.

III. Об'єм і складові частини спеціальної підготовки (за відповідним напрямом).

IV. Зміст методичної підготовки зі спеціальності [12, с. 28–33].

Важливим завданням щодо підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, на думку С. Архангельського, є поєднання передового досвіду, методики викладання з глибокими знаннями та розумінням психології й педагогіки навчання, умінням застосовувати їх в освітньому процесі. Тісний зв'язок теоретичної та методичної підготовки студентів він вважав необхідною основою педагогічної майстерності [2, с. 60].

Підготовка педагогічних кадрів, на думку А. Піскунова, повинна здійснюватися в трьох основних напрямках: суспільно-політичному, науковому (спеціальному), психолого-педагогічному. Останній поділяється на три відносно самостійних, але взаємопов'язаних компоненти (психологічний, загальнопедагогічний і методичний) [9, с. 42].

Отже, аналіз досліджень і використання системного підходу дозволяють нам розглядати систему професійної підготовки вчителя будь-якої спеціальності (зокрема й



Рис. 3. Структура професійної підготовки вчителя початкових класів

для початкової школи) із декількох відносно самостійних підсистем, властивості, взаємозв'язки та взаємовпливи яких визначаються їх місцем у загальних межах системи більш високого порядку.

Не порушуючи логіку попереднього викладу, підсумовуючи вищесказане та враховуючи варіативний характер педагогічної практики, яка «пронизує» всі компоненти професійної підготовки вчителя початкових класів до майбутньої діяльності, можемо представити її структуру так [1, с. 23]:

Важливо зауважити, що кожний компонент загальної структури професійної підготовки вчителів початкових класів взаємопов'язаний із відповідним блоком дисциплін навчального плану спеціальності. Отже, зміст і структура професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відображені в нормативних документах, що регламентують освітній процес сучасних закладів вищої освіти: в освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) і освітньо-професійних програмах (ОПП) за відповідним рівнем підготовки, у навчальних планах (нормативна та варіативна складові частини) і програмах з усіх дисциплін навчального плану спеціальності.

Крім того, використання системного підходу дає нам підстави розглядати професійну підготовку вчителів початкової школи як окрему систему, що складається з декількох відносно самостійних підсистем, властивості, взаємозв'язки та взаємовпливи яких визначаються їх місцем у загальних межах системи більш високого порядку.

Важливо зазначити, що в Україні на початку XXI століття з'являється ціла низка вітчизняних досліджень, присвячених компетентнісному підходу в освіті. Здійсне-

ний нами аналіз досліджень (Г. Беленька, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сластьонін, Л. Хоружа й ін.) і оновлених Державних стандартів початкової освіти переконує нас у необхідності використання компетентнісного підходу в професійній підготовці педагогів.

Таким чином, переосмислення мети та змісту професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до нового Державного стандарту, запровадження Концепції Нової української школи з позицій компетентнісного підходу актуалізує новий аспект фахової підготовки педагогів.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи, ми можемо зробити такі висновки.

1. На основі системного й концептуально-порівняльного аналізу наукової літератури визначено, що підготовка вчительських кадрів узагалі й учителів початкових класів зокрема здійснюється в процесі професійно-педагогічної освіти, яка виступає системою більш високого порядку.

2. У розробленій структурі професійної підготовки вчителів початкових класів ми визначаємо такі складові частини: загальноосвітню, психолого-педагогічну, спеціальну (методичну), практичну.

3. Переосмислення мети та змісту професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до нового Державного стандарту, реалізації Концепції Нової української школи та компетентнісного підходу актуалізує новий аспект фахової підготовки педагогів.

Подальші дослідження ми спрямуємо на визначення співвідношення між структурою професійної підготовки та складовими частинами професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи; на



розроблення змісту, структури й функцій складових частин професійної компетентності, особливостей її формування в майбутніх учителів спеціальності 013 «Початкова освіта» у вітчизняних закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраменко К. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.): дис. ... пед. наук. 13.00.04. Київ, 2002. 296 с.
2. Архангельский С. Роль и функции дидактической подготовки студентов. *Формирование социальной личности учителя: межвуз. сб. научн. тр.* Москва, 1984. С. 60–79.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Зязюн І. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / За ред. І. Зязюна. Київ, 2000. С. 11–57.
5. Кузьмина Н. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие. Ленинград, 1980. 172 с.
6. Линенко А. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Київ, 1996. 44 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН 27.10.2016 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.12.2016).
8. Новий тлумачний словник української мови: У 4-х т. Т. 3. Київ : Аконт, 1999. 928 с.
9. Пискунов А. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього учителя. *Советская педагогика*. 1985. № 12. С. 42–47.
10. Прокопчук В. Методична освіта студентів педінститутів України у 1945–1991 рр. (на прикладі суспільних дисциплін): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луцьк, 1993. 136 с.
11. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
12. Сластиenin В. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 160 с.
13. Философский словарь. Москва, 1986. 388 с.
14. Хомич Л. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1999. 408 с.



УДК 373.611-01.81.23
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-38

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У КУРСІ «КРАЇНОЗНАВСТВО. ВЕЛИКОБРИТАНІЯ» НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Алексеева О.Б., старший викладач кафедри
західних і східних мов та методики їх навчання
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті аналізуються питання формування сучасних критеріїв оцінювання досягнень студентів у процесі навчання країнознавству на заняттях з англійської мови. Запропоновано розподіл на рівні згідно зі ступенем засвоєності навчального матеріалу, для кожного рівня описуються знання й уміння, які повинен мати студент у читанні, слуханні, усному та писемному мовленні.

Ключові слова: оцінювання, навчальний процес, країнознавство, рівень досягнень.

В статье анализируются вопросы формирования современных критериев оценивания достижений студентов в процессе обучения страноведению на занятиях английского языка. Предложено деление на уровни согласно степени усвояемости учебного материала, для каждого уровня описываются знания и умения, которыми должен обладать студент в чтении, слушании, устной и письменной речи.

Ключевые слова: оценка, учебный процесс, страноведение, уровень достижений.

Alekseeva O.B. CRITERIA OF ASSESSMENT OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS OF IN THE COURSE "COUNTRY STUDYING. GREAT BRITAIN" AT THE ENGLISH CLASSES

The article analyzes the questions of forming the criteria for assessing the achievements of students in the process of country studying at the English classes. The criteria are determined by the tasks of training and represent a list of various activities of the student, which he carries out in the course of work and which must be thoroughly mastered as a result of work. The levels of student achievement for each criterion consistently show all the steps to achieve the best result and are estimated by a certain number of points. The system of criterion evaluation includes two main components: a system of criteria for evaluating activities and criteria for valuation procedures. The distribution at the levels according to the level of achievements in the educational process is offered, for each level, the knowledge and skills that a student must have in reading, listening, oral and written speech are described. The defined criteria allow assessing adequately the achievements and the acquired knowledge of the subject and draw the teacher's attention to the strengths and weaknesses of each student, which seems to be essential for the implementation of a personal approach in the learning process.

Key words: evaluation, educational process, country studying, level of achievements.

Постановка проблеми. Процес оцінювання є постійною складовою частиною освітнього процесу й також розвивається, водночас він є однією з найбільш дискусійних проблем сучасної освіти, оскільки вимоги до системи оцінювання повинні відповідати потребам особистісно-орієнтованого підходу сучасної системи освіти, стимулювати бажання студентів до навчання, формувати позитивну атмосферу на заняттях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суперечливий характер будь-якого оцінювання відзначали Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський. Характеризуючи недоліки сучасної їм системи оцінювання, вони підкресливали, що оцінка не повинна пригнічувати розумову діяльність учнів. Протягом останніх двадцяти років також неодноразово вивчалися питання, пов'язані з оцінюванням навчальних досягнень учнів (Ш. Амонашвілі, В.Л. Беспалько, В.В. Давидов, А.І. Ліпкіна, А.Н. Майоров, В.М. Полонський, Є.І. Перовський, А.А. Реан, Н.М. Скаткін, Д.В. Черні-

левський, Д.Б. Ельконін та ін.). Була доведена необхідність створення універсальної (такої, що відповідає всім вимогам сучасного суспільства й потребам особистості студента) системи оцінювання (Ш. Амонашвілі, Б.Г. Ананьев, А.Б. Воронцов, І.В. Гладка, А.А. Реан, Д.Б. Ельконін, І.С. Якиманська й ін.). Істотний внесок у розвиток теорії оцінювання зробили вітчизняні дослідники, які визначали оцінку як результат навчальної діяльності, відзначали систематичний характер процесу оцінювання, пропонували проводити оцінювання із заздальгідь наміченим еталоном. Багато вчених (А.А. Бодалев, Л.І. Божович, Г.І. Мальковська, Н.Г. Морозова, Н.А. Русіна, Н.В. Селезньов та ін.) розглядали питання оцінювання із соціальних позицій. Не менш важливі, на думку вчених, є такі проблеми, як грамотна організація процесу оцінювання з метою формування в учнів навчально-пізнавальної мотивації й стимулювання навчальних досягнень. Також представляють інтерес праці М.В. Золо-



тової, А.Н. Майорова, В.М. Полонського, Д.В. Чернілевського, які пропонують розглядати критерій оцінювання як деякий еталон, показник рівня володіння навчальним матеріалом, який має значення стимулу для підвищення навчальних досягнень учнів.

Необхідність створення системи критеріального оцінювання в предметі «Країнознавство. Великобританія» виникає тому, що саме критеріальне оцінювання лежить в основі всієї контрольної-оцінювальної діяльності та в її еволюції в контрольній-оцінювальну самостійність.

Постановка мети. Мета статті – визначення критеріїв оцінювання досягнень студентів у процесі навчання країнознавству на заняттях з англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що у зв'язку з активним процесом інтеграції України в Європейський Союз доречно співвіднести створення системи критеріального оцінювання із загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземною мовою. *Common European Framework of Reference (CEFR)* – система рівнів володіння іноземною мовою, яка використовується в Європейському Союзі. Відповідна директива була вироблена Радою Європи як основна частина проекту «Вивчення мов для європейського громадянства» (*«Language Learning for European Citizenship»*) між 1989 і 1996 роками. Головна мета системи CEFR – надати метод оцінки й навчання, який можна застосовувати для всіх європейських мов. У листопаді 2001 року резолюція Ради ЄС рекомендувала використання CEFR для створення національних систем оцінки мовної компетенції. У системі CEFR знання й уміння учнів поділяються на три великі категорії, які далі поділяються на шість рівнів: А – елементарне володіння, А1 – базовий рівень, А2 – передпороговий рівень, В – самостійне володіння, В1 – пороговий рівень, В2 – пороговий просунутий рівень, С – вільне володіння, С1 – рівень професійного володіння, С2 – рівень досконалого володіння. Для кожного рівня описуються знання й уміння, які повинен мати студент у читанні, слуханні, усному та писемному мовленні. Грунтуючись на ідеях зазначених учених, га рекомендаціях Ради Європи, а також на досвіді становлення контрольної-оцінювальної діяльності в нашій системі навчання, можна визначити основні поняття, на яких побудоване критеріальне оцінювання. Критерії визначаються завданнями навчання і являють собою перелік різних видів діяльності студента, яку він здійснює в ході роботи й повинен досконало освоїти в результаті роботи. Рівні досягнення

студента за кожним критерієм послідовно показують всі кроки із досягнення найкращого результату й оцінюються певною кількістю балів. Система критеріального оцінювання містить два основних компоненти: систему критеріїв оцінювання видів діяльності й критерії до оціночних процедур. Звернемося до реалізації системи критеріального оцінювання, розробленої на основі курсу «Країнознавство. Великобританія». Навчальний матеріал цього курсу розділений нами на юніти, на вивчення змісту кожного відводиться 4–6 годин. У змістовному плані юніт визначено як відносно закінчений тематичний фрагмент програми, а в організаційному кожен юніт являє собою комплекс різноманітних видів діяльності, спрямованих на формування знань, умінь і навичок з іноземної мови.

Розглянемо приклад розподілу матеріалу юніта 1 «The Geographical position of Great Britain» за рівнями.

Високий рівень. *Лексико-граматична робота:* уміє чітко, логічно викладати на аркуші інформацію за темою «The Geographical position of Great Britain», не витрачаючи при цьому багато часу; володіє стилем і тематичною лексикою (a surprisingly varied land, a varied cultural heritage, a wide variety of scenery, fishing hamlets, picturesque orchards, china, crockery and all kinds of ceramics, green pastures etc).

Усна монологічна й діалогічна мова: уміє спонтанно підтримати діалог на тему «The Geographical position of Great Britain» без попередньої підготовки; уміє формулювати свої думки, висловлювати свою думку, відстоювати її, жартувати; володіє відповідною інтонацією, паузами, вимовою, швидким темпом мови; із легкістю відповідає на запитання співрозмовника (What makes the image of Great Britain fascinating and exiting? How many parts is the Great Britain divided in and what are they? What are the main features of the South? What are the main features of the Midlands? What are the main features of the North? What kind of country is Wales and what are the main features of its parts? What kind of country is Scotland and what is it famous with? What kind of country is Northern Ireland?).

Письмова монологічна й діалогічна мова: уміє зрозуміло й послідовно викладати свої думки й будувати зв'язні висловлювання за темою «The Geographical position of Great Britain»; володіє свободою, різноманітністю, ідіоматичністю усного мовлення; мова стилістично витримана; уміє письмово скласти діалог на тему «The Geographical position of Great Britain» без попередньої підготовки; уміє формулювати та висловлювати свою думку, відстоювати її (Find the



place upon its geographical characteristic. Make a short report on the British climate, using the questions etc.).

Аудіювання: уміє зрозуміло і зв'язно письмово викладати свої думки й будувати зв'язні висловлювання за темою «The Geographical position of Great Britain»; письмова мова стилістично витримана й не містить істотних граматичних і орфографічних помилок; розуміє розгорнуті повідомлення за темою «The Geographical position of Great Britain», має швидку реакцію під час сприйняття мови на слух, розуміє й уміє відтворити без утрат у змісті текст лекції.

Достатній рівень. Лексико-граматична робота: уміє повними реченнями викладати на аркуші інформацію за темою «The Geographical position of Great Britain», уміє писати есе на тему, аргументуючи свої погляди, володіє неповним обсягом тематичної лексики (a climate, a weather, a country, a nature, a thistle, china, crockery, a daffodil, a fen, a hamlet, an heritage, picturesque, scenery etc.).

Усна монологічна й діалогічна мова: уміє брати участь в обговоренні вивченої проблеми (The Geographical position of Great Britain); давати розгорнуті відповіді на сформульоване питання (What makes the image of Great Britain fascinating and exiting? How many parts is the Great Britain divided in and what are they?); відповідь повністю відповідає меті; може зрозуміло висловлюватися в рамках вивченої тематики (The Geographical position of Great Britain) в достатньому обсязі, здатний давати пояснення, виклад логічний і зв'язний, вимова не порушує сприйняття сказаного; мова лексично й граматично правильна, допустимі невеликі неточності.

Письмова монологічна й діалогічна мова: уміє письмово скласти діалог на тему «The Geographical position of Great Britain», за умови попередньої підготовки вміє відстоювати свою думку в підготовлених умовах (Compare the British climate condition with Ukrainian. Tell about the influence of climate on the vegetation and the wildlife).

Аудіювання: уміє зрозуміло письмово викладати свої думки й будувати логічні висловлювання за темою «The Geographical position of Great Britain»; письмова мова містить невелику кількість граматичних і орфографічних помилок; розуміє основні ідеї розгорнутих повідомлень за темою «The Geographical position of Great Britain», виголошених у середньому темпі; швидкість реакції під час сприйняття мови на слух невисока, але достатня для комунікації; розуміє основну суть висловлювань за поданою темою, автентичні тексти невеликого обсягу.

Задовільний рівень. Лексико-граматична робота: уміє неповними реченнями викладати на аркуші інформацію за темою «The Geographical position of Great Britain», уміє писати есе на тему з опорою на запитання; володіє неповним обсягом тематичної лексики (a climate, a weather, a country, a nature etc.).

Усна монологічна й діалогічна мова: уміє брати участь в обговоренні вивченої проблеми (The Geographical position of Great Britain); давати неповні відповіді на сформульовані запитання (How many parts is the Great Britain divided in and what are they? Where is the country situated? What are the main features of climate?); відповідь частково відповідає меті; висловлюється в рамках вивченої тематики (The Geographical position of Great Britain) в недостатньому обсязі, але здатний давати пояснення; мова лексично й граматично не зовсім правильна, допустимі неточності.

Письмова монологічна й діалогічна мова: уміє письмово викладати свої думки й будувати короткі висловлювання за темою «The Geographical position of Great Britain»; письмова мова містить суттєві граматичні й орфографічні помилки.

Аудіювання: уміє письмово скласти невеликий діалог на тему «The Geographical position of Great Britain», попередньо вивчивши питання (How many parts is the Great Britain divided in and what are they? Where is the country situated? What are the main features of climate?); розуміє основні ідеї розгорнутих повідомлень за темою «The Geographical position of Great Britain», виголошених у повільному темпі; частково розуміє адаптовані тексти за темою, невеликі за обсягом.

Недостатній рівень. Лексико-граматична робота: письмова мова за темою «The Geographical position of Great Britain» рясніє лексичними й граматичними помилками, які часто ускладнюють сприйняття, обсяг тематичної лексики недостатній і обмежений кількома словосполученнями.

Усна монологічна й діалогічна мова: зазнає труднощів, якщо потрібно спонтанно вступити в діалог за темою «The Geographical position of Great Britain»; темп мовлення повільний; не проявляє ініціативу під час постановки запитань; може будувати нетривалі за обсягом висловлювання; логічність і зв'язність у мові відсутні; інтонація й паузи неточні, вимова ускладнює розуміння. Граматично мова оформлена неправильно.

Письмова монологічна й діалогічна мова: зазнає труднощів під час письмових відповідей на запитання за темою «The



Geographical position of Great Britain»; не в змозі письмово сформулювати питання за темою самостійно.

Аудіювання: може письмово будувати невеликі за обсягом висловлювання; логічність і зв'язність відсутні; граматично мова оформлена неправильно; розуміє тільки чітко й повільно вимовлені висловлювання співрозмовника; реакція під час сприйняття мови на слух відсутня.

Висновки з проведеного дослідження. Лінгвокраїнознавчий матеріал сприяє збільшенню інтересу до мови, що вивчається, а також створенню стійкої мотивації до її вивчення, тому питання оцінювання студентів у роботі з ним вважаються дуже важливим аспектом навчального процесу. Згідно з метою було виокремлено критерії оцінювання, які відповідають досягненням і набутим знанням із предмета й дають можливість звернути увагу викладача на сильні та слабкі сторони кожного студента, що є суттєвим у впровадженні особистісно-орієнтованого підходу до процесу навчання. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо

в поглибленому аналізі аспектів критеріального оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10.
2. Бондаревская, Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*. 2004. № 10.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1978. 159 с.
4. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія. Київ : Вища шк., 2004. 454 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва : Просвещение, 1991. 224 с.
6. Психологические механизмы порождения и восприятия текста. *Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тареза*. Вып. 243. Под ред. И.А. Зимней. Москва, 1985. 187 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. Москва : Слово/Slovo, 2000. 624 с.



УДК 37.026;738.4(477.52).Б43
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-39

ВНУТРІШНІ Й ЗОВНІШНІ МОТИВАЦІЙНІ КОМПОНЕНТИ В ДИСКУРСІ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

Білоцерковець М.А., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет

У статті автор з'ясовує зовнішні і внутрішні фактори, які впливають на формування мотивації як основи евристичного освітнього процесу, а саме мотивації студентів до вивчення нефахових, зокрема гуманітарних, дисциплін в аграрному університеті. Узагальнено актуальні закордонні наукові джерела й дослідження мотиваційної сфери студентів, які засвідчують необхідність освоєння студентами не лише фактичних предметних знань, а й стратегій створення та підтримки їхньої внутрішньої мотивації. Представлено результати педагогічного експерименту, які доводять позитивний вплив технологій евристичної освіти, що стимулюють інтерес до гуманітарних дисциплін і віру у власні здібності студентів-аграріїв, спрямовують їх до особистісної та професійної самореалізації.

Ключові слова: внутрішня мотивація, гуманітарні дисципліни, евристична освіта, інтерес, особистісна самореалізація, студенти-аграрії.

В статье автор выясняет внешние и внутренние факторы, влияющие на формирование мотивации как основы эвристического образовательного процесса, в том числе и мотивации студентов к изучению непрофильных, а именно гуманитарных, дисциплин в аграрном университете. Обзор актуальных зарубежных научных источников и исследований мотивационной сферы студентов подтверждает необходимость освоения студентами не только фактических предметных знаний, но и стратегий создания и поддержки их внутренней мотивации. Представлены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие положительное влияние технологий эвристического образования, которые стимулируют интерес к изучению гуманитарных дисциплин и веру в собственные способности студентов-аграриев, направляют их к личностной и профессиональной самореализации.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, гуманитарные дисциплины, эвристическое образование, интерес, личностная самореализация, студенты-аграрии.

Bilotserkovets M.A. INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATION COMPONENTS IN THE HEURISTIC EDUCATION DISCOURSE OF STUDENTS-AGRARIANS

The author investigates the external and internal factors that influence the formation of motivation as the basis of the heuristic educational process, especially the motivation of students to learn non-specific, in particular humanitarian, disciplines at agrarian university. Summarized scientific sources and researches of the motivational sphere of students testified the need for students to master not only factual subject knowledge, but also strategies for creating and supporting their internal motivation, as it affects a wide range of interacting factors, such as cultural values, personal beliefs, perceived usefulness and interest in learning and practical training. If strong external components are absent, the interest is the basis for internal motivation. In order to reveal the humanitarian orientation of the training of future agrarians, pedagogical study of the educational process was carried out and the motivational factors of learning humanities in the higher agricultural school were outlined. The questionnaires were conducted among first- and second-year students of agrarian university. It is concluded that a modern student of agrarian university is a dynamic, creative, mobile person, with a desire for self-realization and eager to perceive new ideas and trends. The results of the pedagogical experiment proved the positive influence of technologies of heuristic education, which stimulated students' interest in learning humanities and belief in their own abilities, as well as directed them to personal and professional self-realization.

Key words: internal motivation, humanities, heuristic education, interest, personal self-realization, students-agrarians.

Постановка проблеми. Мотивація ініціює, спрямовує та детермінує будь-яку сферу діяльності людини, але в освітній сфері вона відіграє вирішальну роль. Якщо студенти особистісно вмотивовані, вони свідомо спрямовують зусилля в освітній процес, особливо коли виникають труднощі.

Евристична освіта, встановлюючи принцип продуктивного навчання, орієнтується на створення студентами освітнього продукту шляхом збільшення новизни вже відо-

мих знань. Студенти конструюють власні ідеї, гіпотези, тексти, моделі, вироби тощо, тобто формують зовнішні освітні продукти. У цьому процесі в студентів відбувається розвиток внутрішніх навичок і здібностей, відповідних досліджуваній освітній дисципліні, отже, зовнішнє освітнє прирощення відбувається водночас із розвитком особистісних якостей студента.

Для більшості студентів ЗВО існують чіткі цілі та мотивація, пов'язані з їхньою осві-



тою, що мають як зовнішні, так і внутрішні компоненти.

Зовнішньою зазвичай називають мотивацію, яка виникає під впливом зовнішніх факторів, що спонукають до діяльності (наприклад, гроші, статус або престижна кар'єра, а не конкретна професійна діяльність). Навпаки, внутрішня мотивація походить від виконання самої діяльності (наприклад, пристрасть до навчання). Там, де існує сильна зовнішня мотивація, завжди можливо, що студенти будуть намагатись докласти зусиль для досягнення успіху в програмі професійної підготовки, адже, наприклад, оцінки та складання іспитів є сильними зовнішніми мотиваційними якорями. Проте для багатьох студентів зовнішні мотиви є обмеженими (наприклад, навіть успішне складання іспитів не гарантує їм отримання бажаної престижної роботи), а вивчення певних дисциплін з програми професійної підготовки взагалі не цікавить, що робить навчання таких студентів дуже складним і потенційно розчаровує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча мотивація, беззаперечно, визнається педагогічною наукою як базова засада для навчання, саме евристична освіта має своїм пріоритетом дослідити, як працюють внутрішні компоненти мотивації й, більш суттєво, як викладачі можуть використати її потужний потенціал для досягнення необхідних завдань професійної підготовки фахівців.

Численні педагогічні експерименти проведени, щоб установити дієвість евристичних теорій та ефективність евристичних моделей внутрішньої мотивації людини до освітньої й професійної діяльності (А. Маслоу [5], Ф. Герцберг [4], Е. Декі й Р. Райан [2], С. Двек [3]). Вони доводять, що студенти, які вважають вивчення певних навчальних дисциплін несуттєвим і нудним, навряд чи зможуть продемонструвати достатній рівень академічної успішності з означених дисциплін. І, навпаки, коли студенти сприймають навчання як особистісно значуще й цікаве або високо оцінюють компетентності, сформовані після успішного завершення програми вивчення дисципліни, вони більш схильні брати активну участь у різних видах освітньої діяльності, докласти значних зусиль для досягнення достатнього й високого рівнів знань.

Мотивація впливає на широкий діапазон взаємодіючих факторів, таких як культурні цінності, особистісні переконання, сприйнята корисність та інтерес до навчання й професійної підготовки. За відсутності сильних зовнішніх компонентів саме інтерес є основою для внутрішньої мотивації. Д. Віллінгем висловлює тверде

переконання, що без стійкого особистісно забарвленого інтересу не може відбуватися інтелектуальний і психічний розвиток студентів. Інтерес є необхідним фактором для концентрації уваги та активізації знань. Студенти, які вважають, що освітній досвід може призвести до задоволення певного аспекту особистісної потреби (усвідомлено чи підсвідомо), більш схильні брати активну участь в освітньому процесі [7, с. 24].

Не менш важливим для внутрішньої мотивації є те, наскільки студенти дійсно вважають себе здатними досягти бажаних цілей, а саме однієї з ключових позицій евристичної освіти: самореалізації особистості. Д. Шунк і Б. Циммерман визнали, що переконання про власну самореалізацію, яке студенти набувають, коли вони оволодівають новими знаннями та механізмами виконання освітньої й професійної діяльності, є фільтром, за допомогою якого обробляється нова інформація [6, с. 48].

А. Бандура зауважує, що студенти, які вважають себе здатними до досягнення бажаних цілей (тобто самореалізуватися), набагато частіше активно включаються в навчальний процес, прикладають необхідні зусилля та досягають успіху, ніж ті, кому бракує самодостатності. Навпаки, студенти, які вважають, що вони не мають необхідних інтелектуальних здатностей для досягнення освітніх цілей, набагато рідше прикладають необхідні зусилля, особливо коли навчатися складно. Без твердого переконання, що бажане навчання є досяжним, наполегливість у цій ситуації може швидко послабитись з імовірним швидким припиненням концентрації уваги та зусиль для цієї конкретної освітньої діяльності [1, с. 179].

Передусім планування навчального процесу має включати набагато більше, ніж фактичні предметні знання, а також способи формування та підтримки внутрішньої мотивації студентів. Як стверджував Р. Влодковський, «якщо можна освоїти освітню дисципліну, то лише мотиваційно ... кожен навчальний план також повинен бути мотиваційним планом». Така позиція передбачає, що освітній процес є прозорим для студентів і допомагає формувати необхідне розуміння того, що їм потрібно робити і як, відповідно до принципу особистісної освітньої траєкторії, проголошеного евристичною освітою. Без мотиваційних стратегій, спрямованих на створення внутрішньо мотивуючого освітнього процесу, нині більше неможливо увести професійну педагогічну діяльність у ЗВО [8, с. 151].

Постановка мети. Мета статті – дослідити рівень мотивації до вивчення гуманітарних дисциплін студентів аграрного уні-



верситету й потенційний вплив евристичної освіти на цей феномен. Традиційно аграрну освіту прийнято вважати тією сферою, де оволодіння знаннями з гуманітарних дисциплін не є необхідним для майбутніх фахівців. Однак наявні нині вимоги до професійної підготовки фахівця аграрної галузі доводять неспроможність такої позиції, оскільки професійна діяльність багатьох галузей аграрного профілю невпинно змінюється в напрямі до системи «людина – людина».

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження рівня внутрішньої мотивації студентів до вивчення гуманітарних дисциплін у професійній підготовці студентів аграрних спеціальностей здійснювалося в Сумському національному аграрному університеті у 2017–2018 рр.

На першому етапі з метою виявлення гуманітарної спрямованості професійної підготовки майбутніх аграріїв здійснено педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом та окреслено мотиваційні чинники навчання гуманітарних дисциплін у вищій аграрній школі. Анкетування, проведені серед студентів 1–2 курсів (540 чол.), мали своєю метою виявити ставлення студентів аграрного профілю до навчання нефахових, зокрема гуманітарних, дисциплін.

Відповідаючи на запитання анкети, 63% студентів висловили сумнів у необхідності вивчення гуманітарних дисциплін як необхідної умови свого професійного становлення, 18% опитаних були нейтрально налаштовані й лише 19% позитивно оцінили вивчення іноземних мов, ділової української мови, політології, культурології, психології, історії України тощо в аграрних ЗВО.

Після обробки результатів опитування виявлено такі тенденції, які враховані в ході експериментального дослідження. По-перше, студенти, які обрали для себе аграрну освіту, не завжди усвідомлюють необхідність гуманітарних предметів: *«нецікаво, мови вивчати складно», «зубріння правил і лексики забирає багато часу, краще присвятити його фаховим дисциплінам», «не розумію, навіщо технологам знання з культурології та історії»*. Студенти, які мали достатній рівень гуманітарної підготовки, зазначили: *«політологія та ділова українська мова – це щось нове, чому б не спробувати»*. Такі результати опитування привертають увагу дослідників до необхідності розвитку особистісних характеристик студентів, що відповідає принципам евристичної освіти.

По-друге, 45% респондентів указують на нові можливості, які надає гуманітарний складник освіти. Вони виділяють інфор-

мативність: *«двізнаєшся більше цікавого матеріалу», «можна отримати додаткову інформацію з іншомовних джерел», комунікативну іншомовну компетентність: «можна поїхати на практику за кордон і спілкуватись там вільно», обізнаність у сфері ефективної побудови міжособистісних стосунків: «знання психології допоможе побудувати гарні стосунки з колегами»*. Отже, мотивація до навчання гуманітарних дисциплін ефективна, якщо воно пов'язане з майбутньою професійною діяльністю.

По-третє, всі опитані студенти зацікавлені в підвищенні якості освітнього процесу завдяки застосуванню інноваційних, зокрема евристичних, технологій. Вони називають його *«цікавим, нерутинним», «ефективним способом навчання», що сприяє «кращому засвоєнню матеріалу», «робить процес навчання непересічним», «прискорює процес навчання», «економить час»* і забезпечує *«можливість творчості»*. Наявне коливання рівня повної задоволеності освітнім процесом: 1 курс – 31%, 2 курс – 21%, що студенти пояснювали відчуттям невдоволеності собою як майбутнім фахівцем в умовах соціальної невизначеності, відсутністю часу для якісної підготовки, наявністю несистематизованих знань з різних циклів дисциплін, зокрема гуманітарних, невпевненістю у своїх силах під час виробничої практики за кордоном.

Відповідно, зроблено висновки, що, по-перше, сучасний студент – це особистість динамічна, креативна, мобільна, з бажанням самореалізації та з ідеалізованим сприйняттям майбутнього фаху, але водночас це особистість із доволі низьким рівнем сформованості знань у тому числі й із гуманітарних дисциплін; по-друге, про готовність студентської молоді до сприйняття нових ідей і тенденцій.

На наступному етапі дослідження завдання викладачів, які вели гуманітарні дисципліни в експериментальних групах, полягало в цілеспрямованому формуванні внутрішньої мотивації студентів через застосування принципів і методів евристичної освіти. Викладання в контрольних групах відбувалося традиційними формально-інформативними методами.

Вивчення й узагальнення результатів педагогічного спостереження, бесіди зі студентською молоддю, анкетування дали можливість виокремити найбільш поширені мотиви вивчення гуманітарних дисциплін студентами аграрних спеціальностей, ціннісні установки та простежити динаміку їхнього розвитку протягом дослідження. За допомогою опитувальника «Мотиви та цінності вивчення гуманітарних дисци-



Таблиця

**Мотиви й цінності вивчення гуманітарних дисциплін у студентів ЕГ та КГ
у відносних частотах до максимальної кількості балів**

№ з/п	Мотиви й цінності вивчення гуманітарних дисциплін майбутніми фахівцями аграрної галузі	Відносні частоти			
		До експ.		Після експ.	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Я хочу вільно володіти іноземною мовою	0,26	0,18	0,78	0,48
2	Мені цікаво, що відбувається у сфері моєї професії за кордоном	0,13	0,19	0,65	0,48
3	Я завжди уважно вислуховую клієнта, незважаючи на його характер	0,25	0,30	0,53	0,32
4	Я хочу бути лідером	0,17	0,15	0,68	0,49
5	Я почуваю відповідальність за результати своєї професійної діяльності	0,18	0,19	0,49	0,29
6	Мені подобається викладацька робота	0,36	0,39	0,75	0,58
7	Я досить організована людина: дотримуюсь розпорядку та складаю перелік справ	0,25	0,27	0,62	0,41
8	Я адекватно оцінюю результати своєї діяльності	0,21	0,29	0,65	0,36
9	Я вважаю, що я розумію мотиви поведінки колег і клієнтів	0,20	0,19	0,59	0,45
10	Я хочу продовжити навчання в аспірантурі	0,17	0,19	0,51	0,46
11	Мене цікавлять тонкощі ведення ділових переговорів	0,22	0,20	0,72	0,55
12	Я хочу навчитись розв'язувати конфліктні ситуації	0,35	0,31	0,65	0,54
13	Я отримую задоволення від роботи, до якої залучено багато людей	0,30	0,32	0,69	0,52
14	Мене приваблює соціальна значущість роботи в аграрній галузі	0,29	0,28	0,71	0,52
15	Самоосвіта – це важливе джерело самовдосконалення	0,28	0,25	0,52	0,39
16	У моїй професійній діяльності існує можливість допомогти людям	0,19	0,19	0,67	0,42
17	Для мене важливий мікроклімат у колективі	0,38	0,35	0,71	0,58

плін майбутніми фахівцями аграрної галузі» визначено динаміку, яка відбувалася в мотиваційній сфері в студентів експериментальних груп (далі – ЕГ) і контрольних груп (далі – КГ) на початку й у кінці експерименту. Результати подано в таблиці.

Середні показники змін, які відбулися у сфері внутрішньої мотивації студентів експериментальних груп, у середньому на 25% перевищують показники контрольних груп. Такі результати свідчать про ефективність використаних технологій евристичної освіти та їх позитивний вплив на особистість студентів аграрних ВНЗ, здатність до розкриття власного потенціалу студентів-аграріїв.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, з'ясовано, що саме внутрішня мотивація є фундаментальною основою освітнього процесу зокрема й до вивчення нефахових дисциплін в аграрному університеті. Узагальнення наукових джерел виявило потужний потенціал, підтверджений експериментальною базою, феномена внутрішньої мотивації до навчання в дискурсі евристичної освіти. Аналіз результатів педагогічного дослідження засвідчив, що навіть ті студенти, які спочатку

мали незначну внутрішню мотивацію до вивчення гуманітарних дисциплін або взагалі її не мали, але протягом періоду проведення експерименту із застосуванням технологій евристичної освіти були здатні розвивати інтерес через нове сприйняття сенсу й корисності в тому, що вони вивчали, ставали все більш умотивованими та успішними. Навіть ті студенти, у яких переважали зовнішні компоненти мотивації, протягом професійної підготовки з використанням технологій евристичної освіти виявили внутрішній інтерес, що значно підсилило цінність їхнього загального досвіду навчання. Крім того, доведено, що саме гуманітарна сфера стимулює внутрішню мотивацію студентів до свідомого й наполегливого вивчення освітніх дисциплін, пробуджує їхній особистісно забарвлений інтерес, віру у власні здібності, спрямовує їх до особистісної та професійної самореалізації.

Подальше дослідження має на меті перевірити й виміряти якісний рівень знань із гуманітарних дисциплін, засвоєних студентами за допомогою евристичних освітніх дисциплін і за умови розвинутої внутрішньої мотивації до їх засвоєння.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Worth Publishers, 1997.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of self-determination research. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 2002.
3. Dweck C.S. Mindset: The new psychology of success. New York: Ballantine, 2006.
4. Herzberg F. Work and the nature of man. Cleveland: World Pub. Co, 1966.
5. Maslow A. Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand, 1962.
6. Schunk D.H., Zimmerman B.J. Motivation and self-regulated learning, research and applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group, 2008.
7. Willingham D.T. Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
8. Wlodkowski R.J. Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.



УДК 378.14

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-40

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Білявська Т.М., к. філол. н.,
доцент кафедри початкової освіти
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

У статті порушено проблему орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи в процесі мовної підготовки. З'ясовано причини порушення орфографічних норм у писемному мовленні студентів і визначено шляхи вдосконалення рівня мовної освіти відповідно до сучасних вимог. Доведено значення орфографічної компетенції в контексті формування якісної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти.

Ключові слова: професійна освіта, якість освіти, мовна компетентність, орфографічні норми, майбутній учитель, початкова школа.

В статтю затронута проблема орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи. Определены причины нарушения норм орфографии в письменной речи студентов, а также рассмотрены пути повышения уровня языкового образования в соответствии с современными требованиями. Доказано значение орфографической компетенции в контексте формирования качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, качество образования, языковая компетентность, орфографические нормы, будущий учитель, начальная школа.

Biliavska T.M. THE PROBLEM OF SPELLING LITERACY OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE LANGUAGE TRAINING PROCESS

It is generally known that the presence of language in the established norms indicates a high level of its development. There is no objection that knowledge and observance of these norms is one of the basic requirements to a modern teacher. In the middle of a number of linguistic norms, spelling plays the prominent place. Surely, the thesis that knowing spelling rules and being able to apply them in writing is a universally accepted requirement for every modern person. In this context, the role of the elementary school teacher, which will lay the foundations for a competent letter of applicants for elementary education, will be special. The article raises the problem of spelling of future teachers of elementary school in the process of language training. The reasons of violations of spelling norms in the students' written language were determined and ways of improving the level of language education in accordance with modern requirements were determined too. The value of spelling competence in the context of formation of qualitative professional training of future specialists in the field of education is proved.

The research applied theoretical and empirical methods. With the help of theoretical methods, analysis and synthesis of literature from linguistics, didactics and contemporary Ukrainian literary language have been carried out; analysis of state documents in the field of language education; analysis of the volume and content of textbooks and manuals of the Ukrainian language for students of pedagogical specialties of higher educational institutions; analysis of the writing of future specialists in the field of "Primary education"; analysis and synthesis of best practices of scientists, teachers of philological disciplines of pedagogical faculties of higher educational institutions. With the help of empirical methods, the diagnostic of students was conducted (tests and a number of practical tasks are proposed).

Key words: professional education, quality of education, language competence, spelling norms, future teacher, elementary school.

Постановка проблеми. Загальновідомим є той факт, що наявність у мові установлених норм свідчить про високий рівень її розвитку. Не викликає заперечень, що знання та дотримання цих норм – це одна з основних вимог до сучасного вчителя. Посеред низки мовних норм чільне місце посідають орфографічні. Однак саме ці норми є в наш час предметом обговорення серед науковців. Відомо, що останнім часом у колі науковців порушено питан-

ня про видання нового правопису, в якому міститимуться певні зміни щодо чинних правил.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Орфографічна компетенція – складник мовної компетентності. Остання посідає одне з важливих місць у системі універсальних і спеціальних компетентностей учителя. У цьому контексті важливими видаються наукові розвідки таких учених, як О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горо-



шкіна, Т. Донченко, С. Караман, К. Климова, І. Кочан, Л. Кравець, В. Мельничайко, Н. Остапенко, Л. Паламар, М. Пентилюк, Ю. Рашкевич, Л. Скуратівський, Л. Струганець, Г. Шелехова й інші. Однак зазначене питання варто розглядати ще й у лінгвістичному контексті. Тому тут доречним видається звернутися до наукових праць учених-філологів (О. Авраменко, Д. Данильчук, С. Ермоленко, В. Німчук, О. Пономарів, І. Ющук та інші).

Постановка мети. Мета статті – дослідити проблему формування орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи в контексті професійної підготовки; висвітлити вимоги, які ставить суспільство перед сучасним учителем; з'ясувати, чи відповідає рівень мовної підготовки майбутнього вчителя сучасним запитам суспільства.

У дослідженні застосовано теоретичні й емпіричні методи. У межах теоретичних методів здійснено аналіз і синтез літератури з лінгводидактики та сучасної української літературної мови; аналіз державних документів у галузі мовної освіти; аналіз обсягу і змісту підручників і навчальних посібників з української мови для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів; аналіз писемного мовлення майбутніх фахівців за спеціальністю «Початкова освіта»; аналіз і синтез передового досвіду роботи науковців, викладачів філологічних дисциплін педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. За допомогою емпіричних методів проведено діагностику студентів (запропоновано тестування й низку практичних завдань).

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення проблеми формування орфографічної грамотності майбутніх спеціалістів варто розглядати в різних аспектах. Зокрема, нині точаться численні дискусії щодо питання, яким повинен бути національний правопис; гостро стоїть проблема щодо орфографічних норм української мови. Відомо, що Українська національна комісія підготувала проект редакції нового Українського правопису. Це дає підставу стверджувати, що буде змінено низку чинних орфографічних правил. О. Авраменко вважає: «Проект нової редакції «Українського правопису» не надто вже й радикальний. Зміни прогнозовані й мають під собою ґрунт, хоча, відчуваю, обурених (небайдужих) українців буде багато» [3]. У цьому контексті варто зауважити, що український правопис неодноразово до цього зазнавав певних змін. Так, не викликає заперечень той факт, що в радянський період відбувалась агресивна

русифікація. Відповідно, правописні норми змінювали так, щоб наблизити українську мову до російської. Зокрема, в той період усунуто з української абетки літеру «ґ» (1933 р.), змінено правило вживання роду в деяких словах іншомовного походження тощо. Також у той час із лексикографічних джерел вилучено низку слів, які були нормативними для української мови. Наприклад, *водозбір* змінено на *басейн* (рос. бассейн), *відсоток* – на *процент*, *годен* – *могти*, *мапа* – *карта*, *мати рацію* – *бути правим*, *мірило* – *масштаб*, *попри* – *повз*, *рівник* – *екватор* (рос. экватор), *філіжанка* – *чашка*, *цяцькарня* – *фабрика іграшок*, *наразі* (взагалі вилучено як штучне утворення) [5]. До активного вжитку ввійшли такі слова: *аеропорт* (а до пасивного – *летовище*), *білка* (а до пасивного – *вивірка*), *каблуки* (а до пасивного – *підбори*), *фотокартки* (а до пасивного – *світлини*). Ці лексеми не відповідали тогочасній мовній політиці, оскільки віддзеркалювали особливості української мови. У 90-х роках ХХ століття в Україні розпочався процес відродження мови, повернення «репресованих слів». Крім того, з розвитком суспільства виникали нові поняття, відповідно, виникла потреба у зміні та перегляді правописних норм.

У 1993 році ухвалено новий Український правопис, згідно з яким відбувається навчання в школах і вищих навчальних закладах. Проте очевидно, що в наш час цей правопис потребує оновлення. У цьому контексті видається важливим, на наш погляд, «Проект найновішої редакції Українського правопису», який розроблено в 1999 році під керівництвом члена-кореспондента НАН України В. Німчука. Зазначений проєкт правопису офіційно не затверджено. Проте в наш час за цим правописом працюють видавництва «Свічадо», «Літопис», «Критика»; низка українських письменників використовують варіант такого правопису під час написання своїх творів (О. Забужко, Ю. Андрухович та інші); окремі його пункти віддзеркалено в мовленні каналу СТБ й інших каналів.

Отже, можемо дійти висновку, що ми живемо і працюємо в умовах правописного плюралізму, адже не викликає заперечень, що радіо, преса, а особливо телебачення та Інтернет чинять вагомий вплив на сучасну молодь. Так, Д. Данильчук у дослідженні зазначає: «Після появи в Україні комерційних (недержавних) мовників у радіо- і телеэфірі питання правопису торкнулися й цього сектору медіапростору – наймасовішого за аудиторією» [2, с. 116]. Також учений наголошує: «Із виходом на всеукраїнський телепростір таких гігантів комер-



ційного телебачення, як «1+1», ICTV, СТБ, «Новий канал» «5 канал» та інші, буквально кожний із них запропонував глядачам власну позицію щодо норм сучасної української літературної мови» [2, с. 116]. Окрім цього, маємо таку саму проблему й у видавничій галузі, де редактори стикаються з розмаїттям орфографічних систем.

Отже, така ситуація, безумовно, впливає на мовлення сучасної молоді. Відомо, що писемне мовлення є вторинним щодо усного. Відповідно, на першому етапі це відбито в усному рівні, а на другому етапі спостерігаємо відбитки правописного плюралізму в писемному варіанті мовлення сучасних студентів.

У випадках правописної невпорядкованості варто було б звернутися до довідкових чи лексикографічних джерел. Однак і тут маємо проблему. По-перше, чинний Український правопис не дає однозначної відповіді на всі сучасні запитання; по-друге, низка орфографічних словників, зокрема й академічних, потребують оновлення й перевидання. Орфографічні словники, укладені різними авторами, зовсім неоднаково тлумачать положення згаданого правопису або й узагалі орієнтуються на альтернативні правописні концепції (те саме стосується й багатьох словників-довідників із правопису, підручників, посібників) [2, с. 6]. Отже, тут постає проблема навчально-методичного забезпечення, яка є вкрай важливою саме в навчальних закладах.

Не викликає заперечень теза, що знати орфографічні правила й уміти застосувати їх на письмі – це загальноновизнані вимоги до кожної сучасної людини. Відомо, що основні навички грамотного писемного мовлення ми здобуємо в загальноосвітній школі. Однак для певних груп мовців цього обсягу знань достатньо. Проте ж існує група мовців, для яких знання мови є основним робочим інструментом, тому й вимоги до рівня їхнього писемного мовлення мають бути значно вищими. Серед них почесне місце посідають учителі, які формуватимуть правописні навички учнів. У цьому контексті особливою видається роль учителя початкової школи, який закладатиме основи грамотного письма здобувачів початкової освіти. Однак через економічні, політичні та соціальні проблеми в державі роль сучасного вчителя частково є знеціненою, відповідно, в рейтингові престижних спеціальностей ця професія знаходиться на нижніх позиціях. Тому на спеціальності «Початкова освіта» здебільшого вступають студенти із середнім рівнем знань, а іноді й узагалі з низьким. У зв'язку з цим серед сучасного контингенту студентів, які обрали спеці-

альність учителя початкової школи, маємо незначну кількість студентів з високим рівнем знань, зокрема, з української мови. У цьому контексті актуальною видається проблема якісної підготовки з української мови в межах вищого навчального закладу. Однак і в цьому питанні маємо протиріччя. По-перше, значно скорочено години з курсу «Сучасна українська літературна мова» на спеціальності «Початкова освіта»; по-друге, такий предмет, як «Практикум з українського правопису», належить до варіативної частини. А це означає, що не є обов'язковим для вивчення. Варто наголосити, що саме в межах зазначених предметів ми маємо виробити правописну грамотність і сформувати орфографічну компетенцію майбутніх учителів початкової школи.

Згідно з робочою програмою з курсу «Сучасна українська літературна мова» (для студентів спеціальності «Початкова освіта»), передбачено вивчення розділу «Орфографія». У межах цього розділу студенти вивчають принципи українського правопису, орфографічні норми тощо. Однак через значне скорочення годин на вивчення цього матеріалу заплановано одне аудиторне заняття або взагалі ці теми рекомендовано на самостійне опрацювання. Уважаємо важливим наголосити, що в межах зазначених двох курсів варто було б запланувати й, головне, реалізувати вивчення історичного аспекту щодо становлення та розвитку нашого правопису. «За понад тисячолітню історію української орфографії було розроблено майже 50 різних правописних систем, у яких удосконалювалися правила написання» [1, с. 162]. Тут варто було б запропонувати на вивчення та обговорення такі теми. По-перше, актуальним є питання щодо формування української орфографії в XIX столітті (правопис О. Павловського; максимовичівка – історико-етимологічний правопис, розроблений М. Максимовичем; правопис «Русалки Дністрової»; правопис Т. Шевченка; правописні системи, які розробили відомі українські вчені-мовознавці: кулішівка, драгоманівка, желехівка). По-друге, не менш важливою видається проблема розвитку українського правопису у XX столітті. Тут варто розглянути зі студентами питання щодо створення єдиного національного правопису в роки творення української державності (1917–1919 рр.); правописні реформи першої половини XX століття; Український правопис 1990 року та його вплив і перебіг мовно-правописних дискусій. Безперечно, робота з теоретичним матеріалом (історичного характеру), його аналіз сприятимуть усвідомленню сучасних орфографічних норм і правил.



Важливим також видається знання сучасних правописних тенденцій та аналіз чинних правил. Така робота вимагає аудиторного опрацювання. Поза межами аудиторії вкрай важко проаналізувати правописні питання, які є предметом обговорення в сучасному суспільстві, висвітлити погляди відомих мовознавців щодо зазначених питань.

Окрім теоретичної підготовки, не менш важливою видається практична робота. Тут важливо наголосити, що нині у вищих навчальних закладах перевагу надають такому виду перевірки знань, як тестування. Не викликає заперечень, що це один із ефективних методів роботи зі студентами. Однак, на нашу думку, в контексті перевірки знань з орфографії цей метод не повинен переважати. Тут важливими є й інші види робіт і перевірки знань. Зокрема, не варто залишати поза увагою написання диктантів, комплексних контрольних робіт із різними видами завдань, виконання вправ. Варто наголосити, що особливо ефективними вважаємо вправи з ключами. Така робота є ефективною як для студента, так і для викладача. У студентів є можливість з'ясувати, чи правильно виконано завдання, а у викладача – швидко перевірити велику кількість робіт.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, орфографічні норми, як й інші норми, повинні бути єдиними, стабільними та, головне, обов'язковими для всіх носіїв української мови. Тому не викликає заперечень, що нині вкрай потрібні нові єдині правила правопису, які відповідали б

українській правописній традиції, віддзеркалювали новітні мовні явища й набули поширення в різних сферах наукового, суспільного та культурного життя.

Сьогодні, коли актуальним є питання формування мовної компетентності майбутнього вчителя, досить гостро постає проблема орфографічної грамотності майбутніх фахівців, адже орфографічна компетенція є чи не одним із найважливіших складників фахової мовної підготовки майбутніх педагогів. Не викликає заперечень, що мовна компетентність учителя не визначається тільки цим складником. Однак орфографічна грамотність – головна ознака фахової підготовки майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар О.І., Карпенко Ю.О., Микитин-Дружинець М.Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 368 с.
2. Данильчук Д.В. Український правопис: роздорижжя і дороговкази. Київ : Либідь, 2013. 224 с.
3. Проект нової редакції Українського правопису. URL: <http://xn--80aafnzkiym.xn--j1amh/main/549-proekt-novoi-redakcii-ukraiinskogo-pravopisu.html> (дата звернення: 28.12.2018).
4. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
5. Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду: документи і матеріали / упоряд. Л. Масенко та ін. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. 399 с.



УДК 379.82

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-41

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У СЕГМЕНТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Бірюк Л.Я., д. пед. н.,
завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Пішун С.Г., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

У статті аналізується культурологічний підхід як один із компонентів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, як властивість особистості фахівця, що дає змогу найбільш ефективно взаємодіяти як із внутрішнім професійно-комунікативним, так і зовнішнім соціальним середовищем. Розгляд культурологічної компетентності трактується з позиції рівня освіченості, що є достатнім для самоосвіти, визначення своєї позиції та самостійного розв'язання когнітивних проблем.

Ключові слова: культура, культурологічний підхід, компетентність, майбутній учитель, особистість, професійний, суспільство, фахівець.

В статье анализируется культурологический подход как один из компонентов профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы, как свойство личности специалиста, позволяющее наиболее эффективно взаимодействовать как с внутренней профессионально-коммуникативной, так и внешней социальной средой. Обзор культурологической компетентности трактуется с позиции уровня образованности, который является достаточным для самообразования, определения своей позиции и самостоятельного решения возникающих при этом когнитивных проблем.

Ключевые слова: будущий учитель, культура, культурологический подход, компетентность, личность, общество, профессиональный, специалист.

Biriuk L.Ya., Pishun S.H. CULTUROLOGICAL APPROACH IN THE SECTION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

In modern conditions, increasing the importance of the humanitarian component in the specialists' training is determined: firstly, by the expansion of the intercultural interaction zone of societies, social groups and individuals; secondly, by the tendency to the rapid expansion of the communication capabilities of the national and global nature, creating a new type of world view, connected with forming the global human unity in its diversity; thirdly, by growing the importance of educational and communicative aspects.

Culturological approach is a kind of platform, on the basis of which both the principle, the method, and the research position, when combined, form a certain gnoseological integrity. The core of the approach is, in fact, a certain research arrangement in relation to the object of study, subordinating the logic of understanding and evaluating the studied facts, phenomena or events, relating them to each other and with the surrounding reality in spatial and temporal coordinates.

In this regard, the culturological approach serves as both the principle (logic) of studying the future specialists' professional culture development during the course of educational process at the higher educational establishments, and the principle of the process construction. The process of developing specialists' professional culture is shown: in historical terms, as a historical and pedagogical process, as a two-sided process of developing educational practice and pedagogical thought, on the one hand, and an integral part of the historical and cultural process, on the other hand, as a key element of the system of social society reproduction and the most important sphere of its existence at each stage of formational development. Individually, as a process of mastering a system of professional values it is distinguished by internal dynamism and has a clearly noticeable axiological component and a subjective character.

The implementation of a culturological approach will allow to solve the problem of the developing a professional culture of future specialists not only from a competent position, but also to fill it with humanitarian content.

Key words: future teacher, culture, culturological approach, competence, personality, society, professional, specialist.



Постановка проблеми. Характерні для сучасного суспільства глобальність і динамізм соціально-економічних перетворень у всіх сферах життя й діяльності людини, активне осмислення моральних цінностей, звернення в засобах масової інформації, мистецтві, літературі, у побуті до серйозних проблем освоєння та нарощування культурного потенціалу, соціальні, економічні, екологічні катаклізми, що все частіше пов'язують із людиною, об'єктивно потребують відтворення й створення культури як розвивальної системи духовних цінностей і творчості. Людина стає особистістю, набуваючи соціального й культурного досвіду, виробленого в суспільстві. Соціум переживає глобальні зміни, які потребують унеможливлення протистояння народів і держав, незважаючи на їхню належність до протилежних економічних і політичних побудов. На зміну часу, коли прогрес і раціональне улаштування пов'язувалися лише з окремими суспільствами, прийшла епоха їх вирішення у всесвітньому масштабі.

У публікаціях із досліджуваної нами проблеми низка дослідників наголошує на тому, що процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи своїм змістом, методикою, стилем спілкування має закладати базові основи професійної культури вчителя, що містить моральну, розумову, фізичну, екологічну, естетичну, економічну й правову культури [5, с. 7].

Утвердження культурологічного підходу вважається значним сучасним гуманістичним кроком уперед у методології вивчення педагогічних явищ і феноменів, у тому числі й педагогічного професіоналізму. В умовах світової кризи освіти формується нова (сучасна освітня модель є «соціально-адаптивною» і для постіндустріального суспільства вона видається вже застарілою [2]) культурологічна парадигма освіти, в основі якої лежить уявлення про гуманістичний тип особистості. Необхідно будувати культурно-історичну або соціально-культурну теорію освіти, в основі якої була б не модель людини діяльнійшої (homo agents), а модель ідеалу людини духовної (homo moralis). На жаль, у наш час роль культури в суспільстві, в історичному процесі, у цивілізації знижена: проблеми культури не беруться до уваги під час організації освітньої макросистеми в країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою культурологічного підходу в педагогіці є положення сучасної філософської науки про культуру та культурний потенціал особистості (Д. Антонович, А. Арнольдов, Н. Злобін, М. Каган, Є. Маркарян, І. Огієнко, В. Слас-

тьоніна). Питання реалізації культурологічного підходу, його ролі для педагогічної теорії та практики обґрунтовується в роботах В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, О. Рудницької, Н. Щуркової та ін. Методологічні й теоретичні проблеми культурологічної підготовки фахівця досліджуються в працях А. Арнольдова, Л. Буєвої, І. Кефелі, І. Луцької, В. Маслової, О. Попової, Р. Розіна, Н. Сердюк та ін. Запровадженню в навчання культурологічного матеріалу в контексті діалогу культур і цивілізації присвячено праці В. Сафонова, Л. Цурикова й ін. Теоретичний аналіз і методичне обґрунтування змісту, методів, педагогічних умов культурологічної підготовки майбутнього вчителя здійснено в роботах В. Данильченко, М. Булигіної, Т. Іванової, Е. Ємеліна, Л. Настенко, Ю. Юрченка.

Проте ці дослідження спеціально не аналізують проблемне поле культурологічної компетентності, її місце й роль у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Постановка мети. Мета статті – охарактеризувати наявні тенденції реалізації культурологічного підходу під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українське суспільство у XXI ст. потребує освічених, завзятих людей, які в ситуації не тільки морального, а й професійного вибору зможуть самостійно прийняти рішення, будуть здатні до співпраці, відрізнятимуться мобільністю, динамізмом, конструктивним підходом до розв'язання проблем, готовими до міжкультурної взаємодії, матимуть почуття відповідальності за буття країни та її соціально-економічний добробут. Відповідно, система вищої педагогічної освіти повинна готувати фахівців, які не лише здатні до життя в громадянському суспільстві, а й за необхідності змінювати його. Радикальна зміна змісту освітньої парадигми зможе, на наш погляд, реалізувати такі завдання. Для цього, крім основного процесу передачі, опрацювання й засвоєння як соціальних, так і професійних знань, умінь, навичок, повинна бути сформована система особистісно-професійних якостей, що буде являти собою цілісне утворення. Саме компетентнісний підхід і є такою константою, яка висуває на перший план уміння оцінювати ситуацію, розв'язувати проблеми в різних сферах життєдіяльності, уміння проектувати дії та відносини.

У науковій літературі категоріальний апарат виділяє такі види компетентності: комунікативну, соціальну, психолого-педа-



гогічну, методичну, інформаційну, диференційно-психологічну, професійну тощо. Серед них особливе місце належить культурологічній компетентності. Вона базується на однойменному підході. Його поява не випадкова. Сьогодні в освіті все ще домінує предметний, а не пошуковий підхід до змісту освіти. Майбутніх учителів знайомлять із теоретичним базисом, сукупністю фактів, яких єднає лише те, що вони виходять із тотожних, примітивних уявлень про реальний світ або розроблені за допомогою однакових методів. Об'єктивний характер вимог до культурологічної підготовки будь-якого фахівця визначається глобальними проблемами сучасності в будь-якій сфері діяльності, що вивело на перший план питання етики. Тому стає зрозумілим звернення до культурологічного складника, адже саме він дає змогу подолати вищезазначену обмеженість у професійній підготовці майбутнього фахівця.

З позицій культурологічного підходу професійна культура фахівця являє собою інтегративну якість особистості, що передбачає володіння не тільки необхідними для виконання професійної діяльності професійними знаннями, уміннями, навичками й професійною компетентністю, а й інтеріоризацією культурних норм і цінностей відповідної професійної сфери, а також креативністю як здатністю й готовністю до творчості в професійній діяльності [1]. Стосовно системи вищої професійно-педагогічної освіти культурологічний підхід розглядається нами як сукупність теоретичних положень і педагогічних заходів, реалізація яких спрямована на досягнення мети – формування особистості вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури. Спираючись на ідеї аксіологічної, діяльнісної та особистісно-творчої теорій культури, професійно-педагогічну культуру (на особистісному рівні) можна розглядати як певний рівень засвоєння професійно-педагогічних цінностей, особистісно-орієнтованих освітніх технологій і прийомів у траєкторіях творчої самореалізації.

Сьогодні на Заході спостерігається тенденція до виникнення нових педагогічних концепцій, спричинених мультиполярними геополітичними реаліями періоду завершення холодної війни. Закордонні дослідники вважають, що в новому тисячолітті запорукою виживання людства є налагодження зв'язків між різними культурами народів, їхніми цивілізаційними відмінностями, які значно глибші, ніж ідеологічні розбіжності країн періоду холодної війни. І тому цілком логічним питанням більшості міжнародних конференцій,

зустрічей, дискусій, семінарів останніх років є життя людства у XXI столітті й філософія його освіти, яка сприятиме діалогу культур і цивілізацій, підготовці відповідальних творчих, активних людей, котрі поважатимуть дивертисивність (тобто різноманітність людей, точок зору, культур, методів навчання тощо) на основі взаєморозуміння і творчого застосування знань.

Нові підходи в освіті передбачають формування нової інформаційної культури особистості, найважливішими складниками якої є технологічний, ціннісний, аксіологічний компоненти. Ця парадигма інформаційної культури особистості означає й необхідність загальної переорієнтації в постановці освітніх і науково-дослідних завдань, і визначення впливу інформаційних технологій. Основою інформаційної культури особистості є історична пам'ять, унікальний історичний досвід і культурні традиції народу. Особистість ідентифікується з певним культурним оточенням і вже на базі цієї ідентифікації залучається до культурних надбань інших народів. У сучасній педагогічній літературі зазначається, що блукання в масі інформації, відірваної від культурної спадщини, моральних оцінок, емоційного світосприйняття, може призвести до значних порушень стабільності в житті суспільства й поведінці людини. Проте саме особистісно відповідна й культуровідповідна освіта з урахуванням синергетичного та антропологічного факторів дає змогу уникнути розгубленості перед неконтрольованим потоком інформації, виробити механізми інформаційно-психологічної небезпеки й ціннісно-орієнтаційного імунітету.

Щодо компетентнісного підходу, заявленого як інноваційного та стимульованого до впровадження передусім державою, варто зазначити, що він належить до технократичної парадигми, тобто спрямовує педагогів на формування в учнів певного набору практико-орієнтованих компетенцій. У професійній освіті під ним розуміється перехід на державні освітні стандарти із цільовою орієнтацією на формування ключових, базових і спеціальних професійних компетенцій.

Методологічні засади й орієнтації культурологічного підходу стають перспективними щодо проблеми культури педагогічної праці та педагогічної освіти. Зв'язок освіти з культурою є не просто зумовленим, а сутнісно взаємозалежним, що й виявляється в одному з провідних принципів існування й розвитку освіти – принципі культуровідповідності. З позицій культурологічного



підходу професійна культура фахівця розглядається як системна духовно особистісна якість, а не як «мозаїка окремих видів культур», що відображає ставлення професіонала до світу соціальних і професійних цінностей, забезпечує відповідний рівень професійної діяльності.

Такий контекст зумовлює необхідність розгляду проблеми педагогічного розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як культури педагогічної праці, вищу школу – як інститут культури, а цілі та зміст професійної підготовки – як створення умов для самовизначення майбутнього вчителя в системі педагогічної культури. З реалізацією культурологічного підходу пов'язана можливість подолання тенденцій розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки, а формування професійної культури вчителя є найважливішим об'єктом наукового пізнання й організаційно-управлінських рішень.

Педагогічна культура є складником професійної культури, а отже, і частиною духовної культури країни, людства. Дослідники вважають, що сьогодні відбувається зміна педагогічних цивілізацій. Від педагогічної культури техногенної цивілізації суспільство переходить до гуманістичної, антропогенної, і це виявляється в переорієнтації освіти з парадигми знань на особистісно-сміслові стратегії, з авторитаризму – на діалог і культурний полілог, із групових форм навчання – на індивідуальні, з репродуктивних способів засвоєння культурної спадщини – на творчі.

Це поширюється й на орієнтири педагогічної праці. Не можна забувати, що культура – це індивідуально (особистісно) засвоєні цінності. Щоб кожен майбутній фахівець міг і бажав їх індивідуально засвоювати, необхідна докорінна зміна і змісту освіти, і технології викладання, тому що будь-які знання мають ціннісне, культурне наповнення, коли вони набуваються в діяльності. Отже, будь-яка освіта повинна переслідувати мету – розвивати здатність оцінювати навколишній світ, людей, себе як суб'єкта культури.

Ось чому необхідна переорієнтація освіти зі знанневоцентричної на культуровідповідну, яка зробить майбутнього вчителя не тільки освіченим, а й культурним, духовним, навчить не думок, а мислення, націлить не на оволодіння готовими знаннями та їх застосування, а на креативність у їх використанні.

Реалізація культурологічного підходу до навчання неможлива без педагогічної

культури викладача, а вона, у свою чергу, є свідченням наявності культурологічної компетентності майбутнього фахівця. Під нею нами розуміється рівень освіченості, що є достатнім для самоосвіти й самостійності у визначенні своєї позиції, стосовно розв'язання пізнавальних проблем. Досягти рівня висококваліфікованого педагога можливо за умови самоосвітньої діяльності, оцінювання своїх можливостей щодо загальнокультурного та професійного розвитку. Справжня ж мета самоосвітнього процесу має спрямовуватися на розвиток фахової мобільності, що варто розуміти як «внутрішнє самовдосконалення особистості, засноване на розвитку впевненості в собі, спроможності оцінити й переглянути свої потенційні можливості, щоб мобілізувати й реалізувати свої здібності в новій ситуації відповідно до вимог ринку» [3, с. 11–19]. Тобто це сукупність універсальних знань, що відрізняються широким спектром узагальнення, необхідні для соціально-продуктивної діяльності будь-якої людини. Це фундаментальні, універсальні компетентності, використання яких являє собою широкий радіус дії. На думку О. Дубасенюк, культурологічна компетентність як система компетенцій містить у собі загальнокультурну, міжкультурну, соціокультурну, фахову, комунікативну й іншомовну компетенції [4, с. 163].

Складниками культурологічної компетентності є:

а) діяльнісно-комунікативна компетентність – сукупність знань, умінь і досвіду у сфері комунікацій, що забезпечують смислове сприйняття інформації та оволодіння способами усної й писемної мови;

б) соціальна компетентність – сукупна характеристика громадянської зрілості професіонала, яка є водночас соціальною дієздатністю, його умінням передбачити наслідки своїх дій, робити правильний вибір під час їх виконання, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів [7].

Висновки з проведеного дослідження. Увага до долі людської сутності в розвитку світової цивілізації має посісти головне місце в нових освітніх теоріях і технологіях. Це, у свою чергу, вимагає поглибленого структурного й функціонально-диференційного знання про людину. Тільки за таких умов може бути створена дієва система кореляцій між тим, чого і як ми повинні навчати школярів і студентів, і тим, кого конкретно ми хочемо навчати. Культура як система цінностей, що використовується як зміст освіти, зокрема, в процесі розвитку комунікатив-



ної компетентності майбутнього вчителя, стає тим простором існування, завдяки якому майбутній фахівець може стати людиною духовною, людиною професійної та комунікативної культури. Загальнокультурний рівень розвитку майбутніх педагогів, як зазначає Л. Хомич, залежить від таких складників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); соціально-психологічної культури як форми та процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі й забезпечує розвиток мислення та мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень тощо; професійної культури як уміння творчо організувати цілісний навчально-виховний процес у початковій школі [6, с. 284].

Поділяючи думку вчених, що змістом освіти є культура як система цінностей, а сама освіта є передачею культури, ми переконані, що спілкування, комунікативна діяльність є основою освіти й від характеру спілкування залежать результати освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галагузов А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 2011. 42 с.
2. Запесоцкий А.С. На пути к культурологической парадигме современного образования. *Ученые записки Санкт-Петербургского научно-образовательного культурологического центра*. Санкт-Петербург, 2012. Вып. 1: Культурологическая парадигма современного образования. 576 с.
3. Кремень В.Г. Освіта в контексті розвитку сучасної цивілізації. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку (спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету)*: зб. наук. праць. Бердянськ : БДПУ, 2012. 340 с.
4. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
5. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*: зб. статей. Київ : Педагогічна преса, 2011. Вип. 3. Ч. 1. С. 3–8.
6. Хомич Л.О. Формування наскрізних цивілізаційних цінностей у майбутніх учителів початкових класів. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку (спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету)* : зб. наук. праць. Бердянськ : БДПУ, 2012. 340 с.
7. Чапаев Н.К., Верещагина И.П. Философия и история образования. Москва : Академия, 2013. 288 с.



УДК (378)35-027.21
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-42

ЩОДО ПИТАННЯ ТЛУМАЧЕННЯ СИСТЕМ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЇХ УПРАВЛІННЯ

Богуцький Ю.П.,
аспірант кафедри освіти дорослих
*Навчально-науковий інститут неперервної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*

У статті здійснено аксіологічний аналіз термінологічного апарату загального трактування систем і їх властивостей (видів, функцій і засобів системної діяльності); принципів управління. В авторському трактуванні сформульовано дефініції організації структури управління та організаційної архітектури управління.

Ключові слова: *система, її властивості й функції, система управління, етапи та принципи управління, організація структури управління, організаційна архітектура управління.*

В статье осуществлен аксиологический анализ терминологического аппарата общей трактовки систем и их свойств (видов, функций и средств системной деятельности); принципов управления. В авторской трактовке сформулированы дефиниции организации структуры управления и организационной архитектуры управления.

Ключевые слова: *система, ее свойства и функции, система управления, этапы и принципы управления, организация структуры управления, организационная архитектура управления.*

Bogutskyi Yu.P. TO THE QUESTION OF INTERFERENCE OF SYSTEMS AND ORGANIZATIONS OF THEIR MANAGEMENT

The article deals with the axiological analysis of the terminology apparatus of the general interpretation of the system and its properties (types, functions and means of systemic activity); the principles of management in the author's interpretation formulated definitions of the organization of the management structure and the organizational management architectures.

Today, considering the global environmental and socio-economic problems associated with the threat of a new type of war, terrorism, cloud organization of systems and the uncertainty of the development of organizational systems of the European Union, which must ensure its safety as a priority scientific knowledge, is the methodology of studying nonlinear systems, as well as management.

Proceeding from the above goal of this work – to achieve the overcoming of systemic and civilizational risks and creative modeling of their future development by eliminating the bifurcation dangers of the development of systems of any level and functional affiliation (by types and at levels of management); subject – a conceptual-categorical apparatus for the interpretation of systems and the organization of their management; object – the process of scientific knowledge and interpretation in the field of system theory and development of control systems. Methods of systematic-axiological analysis of the essential content of the conceptual-categorical apparatus, heuristic methods of expert conclusions (individual and collective examinations).

Key words: *system of its properties and functions, system of management, stages and principles of management, organization of the structure of management, organizational architectonic management.*

Постановка проблеми. Нині, зважаючи на глобальні екологічні та соціально-економічні проблеми, пов'язані із загрозою війни нового типу, тероризму, хмарної організації систем і невизначеності розвитку організаційних систем Євросоюзу, які мають гарантувати його безпеку, пріоритетним видом наукового пізнання є методологія вивчення нелінійних систем, а також управління ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система – єдність цілісної сукупності складових компонентів підсистем і структурних елементів, які характеризуються об'єднаною структурою, взаєминами й функціями, з класифікаційними ознаками системної структурно-організаційної,

структурно-логічної, структурно-функціональної архітектури, що забезпечує цілеспрямований розвиток системного комплексу. Теорія систем – це виокремлений науковий напрям. Системні уявлення вивчали І. Блауберг (сутність системного підходу), В. Карташов (теорія і методологія систем), Л. Берталанфі (теорія систем), Ю. Сурмін (теорія систем і системний аналіз), В. Садовський (логіко-методологічний аналіз у теорії систем), А. Уйомов (системний підхід і загальна теорія систем) [3; 4; 5; 6; 7].

Постановка мети. Мета статті – досягнення подолання передбачених системно-цивілізаційних ризиків і креативне моделювання їх майбутнього розвитку



шляхом усунення біфуркаційних небезпек розвитку систем будь-якого рівня й функціональної належності (за типами та на рівнях управління).

Предмет – понятійно-категоріальний апарат тлумачення систем та організації їх управління.

Об'єкт – процес наукового пізнання і тлумачення у сфері теорії систем і розвитку систем управління.

Методи – методи системно-аксіологічного аналізу сутнісного змісту понятійно-категоріального апарату, евристичні методи експертних висновків (індивідуальних і колективних експертиз).

Виклад основного матеріалу дослідження. Система (від дав. гр. σύστημα – «сполучення») – множина взаємопов'язаних елементів, яка відокремлена від середовища і взаємодіє з ним як ціле.

Система – це єдність множини взаємопов'язаних системних складників, що відокремлена від інших системних комплексів (середовищ, процесів, явищ і систем) і взаємоособлена як цілісність; функціональна множина складових елементів і взаємин між ними, обмежена в середовищах із цільовим компонентом досягнення для здобуття мети в просторі й часі з отриманням відповідної якості життя, середовища та їх цивілізаційного перетворення (суспільства і природи); свідоме віддзеркалення в суб'єктів класифікаційних особливостей об'єктів і їх взаємин у вирішенні завдань наукового пізнання дерева цілей задля досягнення мети. Архітектоніка системи управління включає структурно-організаційну будову та її функціональне призначення, як-то: найпростіші складові неподільні (обумовлені або умовні) елементи (складники системи) та частини системи (підсистеми), у яких виокремлюються часткові складники, що вважають її компонентами в сукупності синтезу та синергетики системи. Компонентні взаємини системи так чи інакше взаємозумовлені, взаємоплинні і взаємозалежні. Прямі, опосередковані й дотичні взаємини обумовлюють збереження єдності складників, цілісність та емерджентність системи.

Прагнення футуристичного набуття розвитку системи й досягнення бажаного її стану становить *мету системи* (від умовно-ідеальної до соціально-результативної за цілями досягнення).

Система управління – комплекс засобів впливу на процеси, явища для досягнення мети оптимального існування та модернізації перетворення об'єкта управління (на засадах сталості). Об'єкти системи управління мають свої системно-структурні складники у взаємозв'язках.

Управління – система, процес, комплекс, тип впливу суб'єкта, який принципово спрямований на досягнення аргументовано переконаної (абстрактної) або спонукально коригованої мети в межах суспільної етики або технічного регулювання та переважних норм, правил, настанов, що перманентно вдосконалюються, коли суб'єкт не спонукає до протиріч і біфуркацій стану системи в пізнанні дійсності, в якій існує і з якою співвідноситься. Управління – це тип функціонування систем різного походження, намагання суб'єкта дотримуватися нормативно-правового, технічного й морально-етичного регулювання. Функціональність суб'єкта уможливується задля мети навіть без його існування.

Етапи управління включають постановку мети (для чого, навіщо); ідентифікацію того, чим управляти, – збирання та обробку інформації про ресурси і процеси (що, де, коли); аналіз, систематизацію, синтез (чому); вибір мети (прийняття рішення); оптимізацію етапів (швидкість) досягнення мети (як, коли, визначення завдань, засобів і послідовності їх виконання); управлінський вплив (організацію процесів виконання завдань і забезпечення їх ресурсів); контроль виконання завдань (зворотний зв'язок – що, де, коли); підтримання оптимальної швидкості досягнення мети) [1; 4; 7].

У системно-організаційній діяльності управління є координуючим, адміністративним, виконавчим, тактичним рівнем процесно-функціональної взаємодії в системі, може бути таким: *цільовим* – за методикою функціонально-управлінської діяльності, викристалізованої в наріжних цілях і завданнях цього періоду, на які цілеспрямовані зусилля суб'єкта управління; *ситуаційним* – за діагностикою наявних і потенційних проблем, що визначають стратегію прийняття управлінських рішень; *стратегічним* – за аналізом якості проблем, явищ, ситуацій, станів і розвитку системи, зумовленістю завдань і цілей, пошуком оптимальних моделей управлінських рішень, програмно-ресурсним забезпеченням організаційно-управлінських дій, платформ, технологій у т. ч. адміністративного і кадрового менеджменту керівного апарату управлінців для тактичного, виконавчого рівня стратегічних планів, програм, проектів (як об'єктів системи).

Основні принципи управління є складними об'єктами: абстрагування (умовне виокремлення з хаосу системи всіх її елементів, розгляд і розуміння цієї системи за допомогою уявлення про взаємозв'язок цих елементів разом, так, нібито це і є сама система; парадигма – окремий випа-



док «запропонованої» абстракції; концепція – розуміння загалом того, що відбувається навколо; прогнозування – збирання фактів, їх систематизація й організація в офіційну науку; модульність – реальність складної системи, яка складається з інших, менш складних систем об'єктів-модулів, що також складаються з інших простих систем-модулів до елементарного; суперпозиція – розглядається будь-який фрагмент складної системи, а також його вплив на все інше; універсальність – покращення методології для отримання досконалих модулів заради досконалості системи загалом; своєчасність – використання у стратегічному управлінні [2; 3; 5].

Архітектоніку системи управління уособлює сукупність, відповідно, достатніх і необхідних за потребою взаємин між її компонентами будови у прагненнях реалізації мети за деревом цілей. В ускладнених системах управління візуалізована модель її структури віддзеркалює не всі елементи та зв'язки, а лише індикаторні (істотні), які не є перманентними змінами в її поточному функціонуванні та забезпечують життєздатність як самої системи, так і системних властивостей.

Структура системи управління організовується упорядкованістю, стійкістю складових елементів і функціональних, організаційних, логічних та алогічних зв'язків. Структурні зв'язки можуть бути незалежними від складників системи і становити індекс інваріантної зміни під час трансформації системи з одного стану в інший, проте перманентно інвентаризують (переносять) системні закономірності, які діагностуються й віддзеркалюються в її структурі, на інші складники або трансформовані стани.

Стан системи – це сукупність значень її параметрів (властивостей) у певний момент часу. Його визначають або через вхідні впливи й вихідні сигнали (результати), або через макропараметри, макровластивості системи (тиск, швидкість, температура, уставний фонд тощо). Якщо система здатна переходити з одного стану до іншого, то говорять, що вона має певну поведінку. Цим поняттям користуються, коли невідомі закономірності (правила) переходу з одного стану до іншого. Тоді зазначають, що система має якусь поведінку, та з'ясовують її характер, механізми, алгоритми тощо.

Рівновага – це здатність системи за відсутності зовнішніх збурюючих впливів (чи при постійних впливах) зберігати свою поведінку як заведено довго.

Під стійкістю стану системи розуміють ситуацію, коли малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних

параметрів системи чи її властивостей. Поняття розвитку, як і поняття рівноваги та стійкості, характеризує зміну стану системи в часі. Воно дає змогу пояснити складні процеси в природі та суспільстві.

Адаптацією називають процеси пристосування системи до зовнішнього середовища, унаслідок яких підвищується ефективність її функціонування. Ці процеси можуть супроводжуватися зміною структури й характеристик системи [1; 2; 6].

Алгоритмізація виражена в декількох етапах:

- установлення оптимальності дисбалансу порушення рубежів стійкості й витривалості характеристик системи з урахуванням обмежень (встановлення ризику, який не порушує рубежі стійкості й витривалості системи) організаційних і функціональних;

- передбачення встановлення відповідності оптимальній амплітуді варіабельності коливання характеристик у визначенні відповідності їх оптимальності очікуваним (бажаним), а саме в межах забезпечення бажаної близькості оптимальній реалізації. Спосіб управління інколи зумовлюється синтезом системного управління у функціонально необхідних елементах за умови обумовлення коригувально-поліпшувальних процесів;

- релевантності результатів системи висунутим вимогам відповідності (параметральне оцінювання структурної організації системи). Синтез системи управління іноді запрограмований і складається з функціонально необхідних елементів, що реалізують тип управління, з коригувальною процесністю управління його якістю (його частковими є параметри системи при заданій її структурній моделі);

- системному аналізу якості складників і системи загалом щодо їх життєздатності (життєспроможності) шляхом передбачення ризик-чинників, запобігання ризик-чинникам та усунення ризик-чинників (аудит, паспортизація даних);

- прогнозуванні перманентності стану й розвитку системи у футуристичному аспекті можливих (і непередбачуваних) алгоритмів її перспектив;

- моделюванні можливих трансформацій розвитку системи з внутрішньосистемними модернізаціями, сценаріями міжсистемної та надсистемної взаємодії за цільовим призначенням у типах, на рівнях, за функціональною залежністю (не лише статистичною інвентаризацією і її динамікою, а й з урахуванням речовино-енергетичної взаємодії).

Організаційна архітектоніка управління – організаційно-управлінська система,



структура, синергетична єдність складників організації зі взаєминами між ними, ієрархічно оструктурена в рівнях координації й субординації підпорядкованості; віддзеркалює структурно-логічний, структурно-організаційний і структурно-функціональний розподіл професійно-компетентних повноважень (різного компетентнісного рівня від елементарної до складної роботи) та відповідальностей щодо прийняття управлінських рішень; основне поняття розлогого управління, менеджменту як науки, що уособлює функціональні класифікаційні ознаки й таксономічні елементи за спеціалізацією видів роботи, закріпленої за посадами у кваліфікаційних характеристиках посадових інструкцій, узагальнення посад за структурно-організаційними підрозділами (за складом, компетенцією та ієрархією структури), які упорядковуються у взаємозв'язках між ними (посадами та підрозділами); її комплектація формалізована динамічно і статично, регулюється нормами права; структурні елементи укомплектовують структурно-організаційні підрозділи за цільовим функціональним призначенням процесів управління.

Організація структури управління – це форма системи у складі взаємин і підпорядкування складових її частин за суб'єктами управлінської діяльності (в т. ч. освітньо-наукової); міжелементні взаємини підтримуються завдяки координаційно-горизонтальним (на елементарних рівнях узгодження) і субординаційно-вертикальним підпорядкуванням зв'язків у ній.

Вона буває:

- *лінійною* – між складовими елементами існує взаємодія в одному каналі, де кожний підпорядковується одному керівникові (єдиноначальність), який здійснює адміністрування (згідно з функціями) у структурно-організаційному підрозділі.

Особливості: розпорядча визначеність, оперативна портативність рішень, чіткість координаційно-субординаційних взаємин, інтенсивність цільової реалізації управлінських рішень, надійність контролю, відповідний рівень кваліфікаційних вимог до організаційно-управлінських компетентностей керівника;

- *функціональною* – за функціональним розподілом процесів управління у структурно-організаційних підрозділах управлінського апарату й уможливлення за виробничою необхідністю отримувати поліфункціональні розпорядження керівництва (різних управлінь, підрозділів, відділів, секторів).

Особливості: функціональна компетентність керівництва за видами процесів цільового управління, протиріччя в розпорядженнях, координаційні перешкоди

управлінської діяльності, службове гальмування оперативної управлінської роботи;

- *лінійно-функціональною* – синхронізує поділ повноважень і функціональної відповідальності за них, організаційно-управлінське прийняття рішень по вертикалі, за лінійним алгоритмом і сприянням структурно-функціональних підрозділів службового апарату в досягненні управлінської мети (за функціональними завданнями) та без підпорядкування лінійних керівників керівникам функціональних підрозділів.

Особливості: інтенсивність здійснення управлінських рішень, цільова спеціалізація та функціональна ефективність службового апарату, амплітуда варіабельності розпорядження ресурсами;

- *децентралізованою (дивізіональною)* – з поглибленим управлінським розподілом повноважень, оперативних процесів управління функціональною децентралізацією у структурі й із функціональною централізацією корпоративної культури управління.

Особливості: розлога архітектоніка ієрархії управління з функціональною автономністю сегментів структурно-організаційних підрозділів, згрупованість процесів управління суб'єктом за функціональним розподілом праці, стратегічна централізація функціонального управління структурою, оперативне реагування на зовнішні зміни, інтенсивність вирішення проблем управління та забезпечення їх якості, перевитрати утримання керівного апарату управління;

- *матричною (інколи пазловою)* – організація з раціонально-апаратним управлінням лінійного керівництва в поєднанні з проектним управлінням у робочих проблемних (тематичних), експертних, функціонально-цільових, інформаційно-аналітичних, науково-дослідницьких, аудиторських, моніторингових, інспекційних групах, у рамках реалізації проектної діяльності (навчальних і дослідницьких програм).

Особливості: лабільність, інноваційність, нарощення службово-адміністративного персоналу, поліінформаційність у взаєминах відповідальних осіб у структурно-організаційних відносинах, міжособова конфліктність, високоефективне реагування на інтенсивно-імпульсивні зміни ринку, структурно-корпоративна єдність продукування послуг, продуктів (навчальних і наукоємких) за короткостроковими і строковими програмами та планами.

Залежно від масштабів діяльності, виробничо-технологічних особливостей, стратегічних і поточних завдань діяльності підприємства застосовують кілька типів.

Ефективність організаційної структури управління досліджується високопрофесій-



ними експертами в ході експертно-аналітичного оцінювання об'єкта, мети управління та її дерева цілей, моделювання стану й розвитку організаційної структури управління з оформленням експертного звіту-висновку, в якому встановлено невідповідності ефективності управління (якості) й рекомендовані організаційно-управлінські процедури передбачення, запобігання та їх усунення, а також поліпшення (пропонування алгоритмів, гарантування якості систем управління, конкретизованих в об'єктах, зі застосуванням методики експертного оцінювання з визначеними критеріями).

Висновки з проведеного дослідження. В авторському трактуванні сформульовано тлумачення понять «система», «система управління», «організаційна структура управління», «організаційна архітектура управління». За масштабами управлінської діяльності, функціонально-технологічними характеристиками, стратегічною прогнаною і плановою поточністю, окрім лінійної, функціональної, лінійно-функціональної, децентралізованої (дивізіональна),

матричної (інколи пазлової), виокремлюють лінійно-генералізовані (штабні), програмно-проектні, цільові, модульні, модельні, кластерні тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Геоінформаційний моніторинг екологічного стану локальних агроєкосистем : монографія / Н.М. Рідей, А.А. Горбатенко, В.П. Строкаль, Д.Л. Шофолов, Ю.В. Рибалко. Херсон : Гринь Д.С., 2013. 236 с.
2. Мультимодусні засади післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія / за заг. редакцією Н.М. Рідей, В.П. Сергієнко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 642 с.
3. Друкер П. Эффективное управление. Москва : ФАИР-Пресс, 1998.
4. Кузьмін О.Є., Мельник О.Г. Основи менеджменту : підручник. Київ : Академвидав, 2003.
5. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. Москва : Высш. шк., 1989.
6. Рыкунов В.И. Основы управления: многоаспектный подход. Москва : Изограф, 2000.
7. Черняк Ю.И. Системный анализ в управлении экономикой. Москва : Экономика, 1975.



УДК 796.015.1+355.233

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-43

ПЛАВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТЬОГО ОФІЦЕРА НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Боровик М.О.,
аспірант кафедри педагогіки та психології,
викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Харківський національний університет внутрішніх справ

У праці висвітлено питання, пов'язанні з удосконаленням психофізичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної поліції України, які проходять навчання у вищих закладах освіти зі специфічними умовами навчання, за допомогою плавання.

Подано поняття «плавання», проведена класифікація плавання на спортивне плавання, оздоровче плавання, плавання як спосіб пересування, плавання, яке пов'язане зі службовою діяльністю. Розкрито оздоровчий вплив плавання на організм людини загалом і на окремі його системи, такі як централь-но-нервова система, дихальна система, серцево-судинна система, імунна система.

Проведено аналіз фізичних якостей, що найбільше вдосконалюються засобами плавання. Розкрито поняття фізичної витривалості, розглянуто види фізичної витривалості, а саме: загальну витривалість, швидкісну витривалість і координаційну витривалість, наведено показники прояву фізичної витривалості.

Запропонована 4-тижнева програма занять з плавання, яка спрямована на розвиток вищезазначених видів фізичної витривалості. Програма складається з двадцяти занять, п'ять занять на тиждень, і базується на основі загальноприйнятих методів фізичного розвитку: рівномірного, змінного, інтервального, повторного та змагального. Під час цих занять плавець виконує плавання різними способами, вільним стилем, за допомогою рухів тільки руками, за допомогою рухів тільки ногами, безперервне плавання вільним стилем. Установлено відсотковий приріст показників плавання на окремих дистанціях.

Як додатковий фактор покращення психофізичної готовності поліцейського наведена методика виконання підводного плавання.

Ключові слова: *поліцейський, плавання, фізична витривалість, психофізична підготовка, вольові якості.*

В работе освещены вопросы, связанные с совершенствованием психофизической подготовленности будущих офицеров Национальной полиции Украины, которые проходят обучение в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения, с помощью плавания.

Дано понятие «плавание», проведена классификация плавания на спортивное плавание, оздоровительное плавание, плавание как способ передвижения, плавание, связанное со служебной деятельностью. Раскрыто оздоровительное воздействие плавания на организм человека в целом и на отдельные его системы, такие как центрально-нервная система, дыхательная система, сердечнососудистая система, иммунная система.

Проведен анализ физических качеств, которые наиболее совершенствуются средствами плавания. Раскрыто понятие физической выносливости, рассмотрены виды физической выносливости, а именно: общая выносливость, скоростная выносливость и координационная выносливость, приведены показатели проявления физической выносливости.

Предложена 4-недельная программа занятий по плаванию, которая направлена на развитие вышеуказанных видов физической выносливости. Программа состоит из двадцати занятий, пять занятий в неделю, и базируется на основе общепринятых методов физического развития: равномерного, переменного, интервального, повторного и соревновательного. Во время данных занятий пловец выполняет плавание различными способами, свободным стилем, с помощью движений только руками, с помощью движений только ногами, непрерывное плавание вольным стилем. Установлен процентный прирост показателей плавания на отдельных дистанциях.

Как дополнительный фактор улучшения психофизической готовности полицейского приведена методика выполнения подводного плавания.

Ключевые слова: *полицейский, плавание, физическая выносливость, психофизическая подготовка, волевые качества.*

Borovyk M.O. SWIMMING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PSYCHOPHYSICAL PREPAREDNESS OF THE FUTURE OFFICER OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE

This paper covers issues related to the improvement of the psychophysical preparedness of future officers of the National Police of Ukraine, who are trained in higher education institutions with specific learning conditions through swimming.

The concept of swimming is given, the classification of swimming on sporting swimming, recreational swimming, swimming as a way of movement, swimming which is related with service activity is carried out.



The health effects of swimming on the human body as a whole and on its separate systems, such as: the central nervous system, the respiratory system, the cardiovascular system, the immune system, are revealed.

The analysis of physical qualities, which are most perfected by swimming, is carried out. The concept of physical endurance is revealed, types of physical endurance are considered, namely general endurance, fast endurance and coordination endurance, indicators of manifestation of physical endurance are given.

The 4-week program of swimming exercises, which is aimed at the development of the above types of physical endurance, is proposed. The program consists of twenty lessons, five lessons per week, and is based on generally accepted methods of physical development: rhythmical, variable, interval, repeat and competitive. During these classes, the swimmer performs swimming in different ways, freestyle, with the help of movements only with his hands, with the help of movements only with his feet, continuous swimming freestyle. The percent increment of the indicators of swimming at separate distances is given.

As an additional factor for improving the psychophysical preparedness of a policeman, the method of diving is given.

Key words: policeman, swimming, physical endurance, psychophysical training, volitional qualities.

Постановка проблеми. Завдання професійної діяльності, які стоять перед поліцейським, визначені в Законі України про Національну поліцію, а саме: забезпечення публічної безпеки й порядку, охорона прав і свобод людини, а також інтересів суспільства й держави, протидія злочинності. З огляду на принцип безперервності виконання поліцейським своїх обов'язків, не виключені випадки, коли поліцейському доведеться зіткнутися із ситуацією, у якій необхідно вправно продемонструвати вміння щодо плавання, пірнання з високої висоти у воду, надавати допомогу на воді, знання тактичних прийомів рукопашного бою щодо знешкодження злочинця на воді чи під водою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Натепер існує велика кількість наукових праць, у яких розглядаються питання вдосконалення психофізичної підготовленості людини за допомогою плавання. Авторами цих праць є такі вчені, як Н. Булгакова, В. Жук, І. Гуревич, В. Платонов та ін. Проте питання використання плавання в підготовці майбутнього офіцера Національної поліції України до професійної діяльності не втрачає своєї актуальності й потребує змістовного дослідження.

Постановка мети. Мета статті – вдосконалення психофізичної підготовленості майбутнього офіцера Національної поліції України засобами плавання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашій державі розвитку плавання як виду спорту й масовому навчанню плаванню приділяється велика увага, про що свідчить велика кількість плавальних басейнів, дитячо-юнацьких шкіл, центрів підготовки плавців високої кваліфікації. Проте, незважаючи на цей факт, значна кількість українських громадян не вміє плавати.

Не винятком у цьому контексті є підготовка майбутніх офіцерів Національної поліції України, які проходять навчання в закладах вищої освіти зі специфічними

умовами навчання. Із цією метою Міністерством внутрішніх справ проводяться чемпіонати Фізкультурно-спортивного товариства «Динамо» України з неолімпійських видів спорту, до яких входять змагання з поліатлону, одним із елементів якого є плавання. Також спортивне плавання представлено в рамках проведення Спартакіади Харківського національного університету внутрішніх справ, де передбачено подолання дистанцій 50, 100 і 200 метрів. Змагання проводяться серед юнаків і дівчат.

Розглянемо спортивно-дидактичні особливості цього виду спорту. Плавання – спосіб пересування людини у воді за допомогою кінцівок без використання додаткових засобів. Існує багато способів і видів плавання, до них належать такі види: вільний стиль, кроль, брас, батерфляй, плавання на спині, підводне плавання, плавання за допомогою тільки рухів руками або тільки рухів ногами, плавання на відкритій воді [4, с. 56].

Плавання можна розділити на такі групи: спортивне плавання; оздоровче плавання; плавання як спосіб пересування; плавання, що пов'язане зі службовою діяльністю, яке набуває особливості актуальності для знешкодження диверсантів (задля цього в Україні створена Школа військових водолазів). Кожний вид плавання вимагає від людини самоконтролю емоційних станів, зокрема страху знаходження у воді, навички пересування у воді та під водою, вміння надавати допомогу особам, які не вміють плавати.

З позицій професійної підготовки майбутніх офіцерів поліції, на нашу думку, перспективними є оздоровче та спортивне плавання, використання яких дасть змогу найбільш ефективно впливати на вдосконалення їхньої психофізичної працездатності.

Від усіх відомих фізичних вправ плавання відрізняється двома ознаками, які властиві тільки для нього: тіло людини під час плавання знаходиться в особливому середовищі – воді, а рухи виконуються плавцем тільки в горизонтальному положенні.



З урахуванням оздоровчих аспектів плавання доведено, що 25–30 хвилин плавання тричі на тиждень позитивно впливає на стан здоров'я, зокрема серцево-судинну та дихальну системи, а також на загальний фізичний розвиток. Ефективно плавання впливає на дихальну систему. Наприклад, щоб вдихнути повітря, плавець змушений долати супротив води, яка давить на грудну клітину, і, навпаки, тиск води допомагає плавцю зробити вдих. Така специфічна дихальна гімнастика розвиває дихальну мускулатуру, залучаючи в роботу всю легеневу тканину, що, у свою чергу, зміцнює легені та підвищує стійкість організму до збудників хвороб (бактерій і вірусів), які потрапляють у легені з повітрям.

Плавання позитивно впливає на загартовування організму, що особливо актуально для поліцейського, який у зв'язку з виконанням своїх обов'язків часто потрапляє під вплив високих і низьких температур. Під загартовуванням варто розуміти «комплекс дій, спрямований на підвищення стійкості організму до несприятливих погодних умов і різкої зміни температури». Варто розуміти, що вода в басейні має нижчу температуру, ніж температура тіла у плавця, що само по собі є подразником. Доведено, що в людини, яка щоденно привчає себе до контакту з холодною водою, покращується теплорегуляція, підвищується стійкість до холоду і зникає ризик захворювань [5, с. 7].

Також регулярні заняття плаванням покращують обмін речовин, що набуває особливого значення для людей, які мають проблеми із зайвою вагою. Це пояснюється тим, що плавання вимагає від плавця великої кількості енергетичних затрат, які відбуваються під час зігрівання тіла плавця та здійснення силових рухів руками й ногами в товщі води, тримання рівноваги тіла, рухів головою під час вдиху та видиху. Установлено, що під час тренування плавця високої кваліфікації, а саме плавця з нормативом «Майстер спорту України», у процесі 2-годинного тренування втрачає до 2 кілограмів ваги.

Зниження температури води призводить до зростання енергозатрат. Плавання в прохолодній воді, 12–15 градусів вище нуля, навіть невеликою швидкістю 0,4 метра за секунду підвищує енерговитрати порівняно зі станом спокою в 4–6 разів. Найбільші енерговитрати проявляються в плаванні стилем батерфляй – 50,2 кДж, дещо нижчі – стилем кроль 37,7 кДж і брасом – 29,3 кДж. Перші тренування з плавання варто починати вільним стилем, далі техніку плавання доцільно максимально наблизити до кроля або брасу.

Цінність плавання полягає й у тому, що плавець під час плавання не відчуває на собі статичного напруження м'язів, що покращує кровообіг і серцево-судинну систему.

Заняття плаванням позитивно впливає на емоційний стан людини, особливо при безсонні. Після занять плаванням людина відчуває себе бадьорою, і, навпаки, плавання заспокоїливо впливає на емоційно збуджених людей.

Установлено, що заняття плаванням виховує вольові якості, такі як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, рішучість, сміливість, дисциплінованість, уміння співпрацювати в колективі.

Фізична працездатність поліцейського незалежно від того, виконує він фізичну працю чи розумову, передусім залежить від рівня розвитку його загальної фізичної витривалості, під якою розуміють «здатність організму протистояти втомі та виконувати роботу неспецифічного характеру протягом тривалого відрізка часу без зниження її ефективності» [1, с. 16].

Показниками прояву фізичної витривалості є: 1) тривалість виконання роботи – абсолютна витривалість; 2) тривалість виконання роботи з тією чи іншою потужністю – відносна або парціальна витривалість. Потужність роботи визначається рівнем інтенсивності прикладеної сили [2, с. 259].

Під впливом систематичних занять плаванням центральна нервова система починає більш досконало регулювати діяльність серця. У результаті збільшується як ударний об'єм, так і хвилинний об'єм до 8–10 літрів крові. У стані спокою серце тренуваного плавця працює більш економічно, виконуючи 46–48 ударів на хвилину, тоді як під час плавання воно скорочується зі швидкістю 150–180 ударів на хвилину.

Щоб від подолання 50-метрової дистанції перейти до подолання 1000-метрової дистанції без втрати швидкості й погіршення техніки виконання плавання, необхідно 20 занять, а саме 4–5 занять на тиждень.

Заняття за цією програмою проводилися в м. Харкові в басейні «Гарт» (довжина доріжки – 25 метрів) протягом 4 тижнів у листопаді 2018 року. Програма побудована на основі використання загальноприйнятих методів фізичного розвитку: рівномірного, перемінного, інтервального, повторного та змагального [3, с. 18].

Під час першого тижня занять з майбутніми офіцерами поліції (курсантами університету) плавання виконувалось за рахунок рухів одних ніг із поступовим збільшенням дистанції з 50 до 200 метрів. Подолання дистанції відбувалось за допомогою повторного методу по 2–3 рази з інтервалами відпочинку між ними до 2 хвилин.



Під час другого тижня занять плавання виконувалось за допомогою тільки гребків руками з поступовим збільшенням дистанції з 100, 150, 200, 250 та 300 метрів. Плавання за допомогою тільки рухів руками застосовувалося в таких варіантах: а) ноги розслаблені й не виконують жодних рухів; б) ноги зв'язані бинтом або гумовим кільцем; в) між ногами плавця затиснута плавальна дошка або гумове коло.

Під час третього тижня занять курсанти пропливали короткі дистанції з повною координацією рухів, починаючи з пропливання чотирьох відрізків по 25 метрів з інтервалами відпочинку 1,5, 1, 0,5 хвилини, збільшуючи до 6, 8, 10 відрізків по 25 метрів з такими самими інтервалами відпочинку. З кожним відрізком швидкість пропливання збільшувалась.

На четвертому тижні занять відбувалось пропливання вільним стилем, на кожному 2-му занятті загальний обсяг плавання збільшувався на 200 метрів, за рахунок чого під час 20-го заняття загальний обсяг плавання дорівнював 1400–1500 метрів.

У запропонованій програмі, залежно від підбору вправ та особливостей їх виконання, відбувався розвиток координаційної витривалості (перший і другий тижні занять), швидкісної витривалості (третьій тиждень занять), загальної витривалості (під час четвертого тижня занять).

Наприкінці дослідження в плаванні 4x25 метрів відносний приріст швидкості становив 20,61%, відносний приріст показників у плаванні 25 метрів без участі ніг – 23,97%, плаванні 25 метрів без участі рук – 17,16%, плаванні 2x50 метрів – 14,33.

Уважаємо доцільним звернути увагу на специфічні види плавання, які, як зазначено вище, впливають на формування й розвиток вольових якостей людини.

Розглянемо підводне плавання, яке має стосунок до професійної діяльності правоохоронних органів. Підводне плавання із затримкою дихання – фридайвінг, пов'язаний зі збільшенням тиску, зниженням температури води, обмеженою видимістю, що може пригнічувати емоційну стійкість плавця та викликати негативні психоемоційні стани (наприклад, почуття страху перед замкнутим простором). Від перебування в таких умовах особливо в початківців виникає відчуття стресу, судомної боротьби з водою та власним тілом, прискорюється

пульс і метаболізм, підвищуючи споживання кисню, що негативно впливає на контроль дихання та концентрацією для виконання завдання.

Актуальним є виконання спеціальної дихальної гімнастики за методикою управління увагою та зняття емоційного збудження, що використовується в різних східних практиках і традиційно застосовується у фридайвінгу.

Висновки з проведеного дослідження. Професійна діяльність майбутнього офіцера Національної поліції України вже на етапі навчання не може бути забезпечена тільки знаннями, уміннями й навичками, і в цьому полягає її суттєва психологічна особливість.

У процесі вивчення фахових дисциплін поліцейському необхідно оволодіти вміннями узгоджувати свою рухову активність у поєднанні з відволікаючими факторами. Ефективним засобом вирішення цього питання є заняття плаванням, які дають змогу вдосконалювати різні види фізичної витривалості та виховувати його вольові якості.

Перспективним напрямом подальших досліджень є поглиблене вивчення кожного специфічного виду плавання під час різних кліматичних умов із використанням спеціального спорядження, засобів індивідуального захисту, спеціальних засобів, з комплексним виконанням заходів фізичного впливу, експериментальна перевірка й запровадження в освітній процес закладу вищої освіти подолання психологічних смуг перешкод на закритій воді з подальшою діагностикою сформованості вольових рис майбутніх поліцейських.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булгакова Н.Ж. Теория и методика плавания. Программа для факультетов базовой подготовки ИФК специальность «Физическая культура». Москва, 1990. 44 с.
2. Ганчар И.Р. Плавание: теория и методика преподавания : учебное пособие. Минск : Четыре четверти, экоперспектива, 1998. 352 с.
3. Жук В.В. Развитие витривалости у плавании : навчально-методичний посібник. Вінниця : ВМПДЮ, 2013. 44 с.
4. Платонов В.Н. Плавание. Киев : Олимпийская литература, 2000. 495 с.
5. Фирсов З.П. Плавание для всех. Москва : Физкультура и спорт, 1983. 64 с.



УДК 378.046-021.68(477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-44

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Войтовська О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри освіти дорослих
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

У статті визначено сучасні тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні. Зазначено, що сукупність тенденцій розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, в якій здійснюється професійний розвиток вчителів фізичної культури, можна уявити на державному, інституційному та особистісному рівнях. Вказано, що до тенденцій на державному рівні належать: задоволення освітніх потреб різних суб'єктів суспільства; диверсифікація системи післядипломної педагогічної освіти; упровадження системи менеджменту якості освіти і менеджменту людських ресурсів; соціокультурна орієнтованість освіти. Зазначено, що тенденції інституційного рівня представлені інтенсифікацією процесів засвоєння знань, технологізацією і комп'ютеризацією освіти, гуманізацією освітнього процесу. На особистісному рівні тенденції визначаються формуванням професійних компетенцій слухачів, спрямованістю особистості на самореалізацію, орієнтацією освіти на соціалізацію особистості.

Ключові слова: сучасні тенденції розвитку, післядипломна педагогічна освіта, вчителі фізичної культури.

В статье определены современные тенденции развития системы последипломного педагогического образования в Украине. Определено, что совокупность тенденций развития системы последипломного педагогического образования, в которой осуществляется профессиональное развитие учителей физической культуры, можно представить на государственном, институциональном и личностном уровнях. Указано, что к тенденциям на государственном уровне относятся: удовлетворение образовательных потребностей различных субъектов общества; диверсификация системы последипломного педагогического образования; внедрение системы менеджмента качества образования и менеджмента человеческих ресурсов; социокультурная ориентация образования. Отмечено, что тенденции институционального уровня представлены интенсификацией процессов усвоения знаний; технологизацией и компьютеризацией образования; гуманизацией образовательного процесса. На личностном уровне тенденции определяются формированием профессиональных компетенций слушателей, направленностью личности на самореализацию, ориентацией образования на социализацию личности.

Ключевые слова: современные тенденции развития, последипломное педагогическое образование, учителя физической культуры.

Voitovska O.M. MODERN TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE

The article states that the development of the system of postgraduate pedagogical education in Ukraine is carried out in an era of fundamental changes in social life, in which the new ideas are developed and their new meanings are generated. In this regard, the professional development of physical training teachers in postgraduate pedagogical education should correspond to theoretical and practical transformations, where the indicated processes act as regulators, which ensure the intensification of their professional development. The article defines the modern tendencies of the development of the postgraduate pedagogical education system in Ukraine. It is determined that the set of tendencies of the system of postgraduate pedagogical education, in which the professional development of physical training teachers is carried out, can be presented at the state, institutional and personal levels. It is indicated that the tendencies at the state level include: satisfaction of educational needs of various subjects of society; diversification of the system of postgraduate pedagogical education; implementation of the quality management education system and human resources management; sociocultural orientation of education. It is noted that the institutional level tendencies are represented by the intensification of the processes of knowledge acquisition; technologicalization and computerization of education; humanization of the educational process. At the personal level, trends are determined by the formation of professional competencies of the students, the orientation of the individual towards self-realization, the orientation of education to the socialization of the individual.

Key words: modern development trends, postgraduate pedagogical education, physical training teachers.

Постановка проблеми. Розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в Україні здійснюється в епоху кардинальних змін соціального життя, в якому розробляються нові ідеї та генерується їх новий сенс. У зв'язку з цим професійний розвиток вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної



освіти повинен відповідати теоретичним і практичним трансформаціям, де зазначені процеси виступають регулятивами, що забезпечують інтенсифікацію їх професійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні аспекти розвитку освіти дорослих досліджували такі українські та зарубіжні науковці, як Н.В. Абашкіна, С.Г. Вершловський, Л.П. Вовк, О.В. Глузман, П.В. Горностаєв, О.В. Даринський, Є.І. Добринська, С.І. Змієв, І.А. Зязюн, В.І. Луговий, А.О. Лігоцький, Л.М. Лесохіна, В.К. Майборода, Н.Г. Ничкало, О.І. Огієнко, В.Г. Онушкін, Н.Г. Протасова, Т.Д. Шапочникова, С.О. Сисоєва, М. Ноулз, П. Джарвіс, Р.М. Сміт та інші.

Метою статті є – визначити сучасні тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні на основі аналізу науково-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. При визначенні тенденцій розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, в якій здійснюється професійний розвиток вчителів фізичної культури, ми орієнтувалися на положення концепції неперервної освіти людини, тобто ідеї про:

- неперервний розвиток людини як особистості, орієнтованої на вічні духовно-моральні цінності, як суб'єкта цілепокладання і цілездійснення протягом усього життя;

- неперервність освітнього процесу як характеристика, сутність якої розкривається через категорії цілісності і цілеспрямованості, наступності й поступовості, гнучкості та динамічності, перманентної зміни соціальної ситуації розвитку особистості;

- неперервну освіту як організаційно-педагогічний принцип, що регулює взаємовідносини, взаємозв'язки різних етапів і ступенів загальної та професійної освіти людини;

- систему неперервної освіти як єдиний комплекс державних й недержавних освітніх інституцій різного рівня та призначення, різних інституціональних та процесуальних характеристик, яка водночас характеризується організаційною та змістовною єдністю, спадкоємним взаємозв'язком (А.П. Владіславлев [3], А.І. Жук [4], Н.Г. Ничкало [7], Н.Г. Протасова [9], В.П. Тарантей [10] та інші).

Сукупність тенденцій розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, в якій здійснюється професійний розвиток вчителів фізичної культури, можна представити на *державному, інституційному та особистісному* рівнях.

У сучасному суспільстві освіта розглядається як ключовий механізм відтворення

суспільного інтелекту і культури в цілому. У зв'язку з цим стратегічні пріоритети розвитку освіти у світі та в Україні пов'язані зі змінами цілей, змісту й характеру діяльності закладів освіти в інтересах сталого розвитку. Освіта в ХХІ столітті стає найважливішим ресурсом сталого розвитку завдяки реалізації принципів загальності та неперервності.

До тенденцій на державному рівні нами віднесено:

- задоволення освітніх потреб різних суб'єктів суспільства;

- диверсифікація системи післядипломної педагогічної освіти;

- впровадження системи менеджменту якості освіти і менеджменту людських ресурсів;

- соціокультурна орієнтованість освіти.

1. *Задоволення освітніх потреб різних суб'єктів суспільства.*

На сучасному етапі, вказує А.І. Жук, «зростає значення і змінюється роль освіти в забезпеченні сталого соціально-економічного розвитку суспільства та держави. Ці зміни зумовлюються, з одного боку, вступом цивілізації в постіндустріальну епоху, формуванням інформаційної економіки, заснованої на інтелекті і знаннях, а з іншого – загостренням глобальних проблем людства. У такій ситуації традиційна передача від покоління до покоління суми знань, накопичених у процесі еволюції і творчий громадський процес» [4, с. 20].

У проекті закону України «Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року» стверджується необхідність випереджаючого характеру розвитку людини, суспільного інтелекту і сфери освіти. Реалізація цього стратегічного завдання передбачає задоволення освітніх потреб; людини, суспільства, державних систем, виробництва, бізнесу шляхом забезпечення відкритості та безперервності освіти, адекватності цілей, змісту і технологій освіти викликам часу, створення систем управління якістю освіти на всіх рівнях його управління [5]. Система післядипломної педагогічної освіти, функціонуючи в руслі загальних умов розвитку системи освіти України, дозволяє в досить короткі терміни задовольнити потреби суспільства у вчителів фізичної культури, готових здійснювати свою діяльність в закладах освіти.

2. *Диверсифікація післядипломної педагогічної освіти.*

У Великій сучасній енциклопедії Є.С. Рапацевич зазначено, що «диверсифікація – це різнобічний розвиток, різноманітність; процес проникнення у нові сфери діяльності, що не були характерні для



організації раніше; способи прогнозування змін, які відбуваються у зовнішньому середовищі, і адаптація до них. Диверсифікація забезпечує стійкість системи в умовах, що змінюються, адаптивність до змін у зовнішньому середовищі, розвиток і мобільність» [8, с. 245].

Система післядипломної педагогічної освіти у відповідності зі сформованою на Україні традицією організовується на різних рівнях (міському, обласному) закладів освіти. До закладів освіти, які реалізують освітні програми післядипломної педагогічної освіти, належать інститути післядипломної педагогічної освіти, факультети перепідготовки та підвищення кваліфікації тощо.

3. *Впровадження системи управління якістю у сфері освіти та менеджменту людських ресурсів.*

Одним із найважливіших завдань на початку XXI століття для закладів освіти стає впровадження системи менеджменту якості у сфері освіти на основі міжнародних стандартів. Якість освітньої системи безпосередньо пов'язана з успішним розвитком країни в цілому і є найважливішим ресурсом інноваційного розвитку. Особливої актуальності набуває проблема якості освіти у зв'язку з настанням ери інформаційного суспільства та необхідністю підготовки фахівців нового типу, здатних до максимальної реалізації свого інтелектуального та креативного потенціалу, що володіють високим рівнем професійної підготовки, що поєднують професійну діяльність з навичками науково-дослідницької роботи і володіють усвідомленою потребою у безперервному підвищенні кваліфікації, розвитку та саморозвитку. Система менеджменту якості у сфері освіти включає в себе не тільки пошук власних шляхів забезпечення гарантій якості, але й можливість використання міжнародного стандарту «ISO 9000».

Науковець J. Parusinski у своїх працях досліджував особливості розвитку української освітньої системи, тенденції та показники її функціонування [12].

Наявний досвід показує, що впровадження системи управління якістю у сфері освіти дозволить досягти якості підготовки випускників закладів післядипломної педагогічної освіти на високому рівні відповідно до динамічних вимог освітніх стандартів, забезпечити впевненість усіх зацікавлених сторін (суспільства, роботодавців, слухачів) у стабільності виконання вимог до якості освітніх послуг, підвищити ступінь взаємодії між структурними підрозділами установ освіти та оптимізувати систему управління у цілому, розширити варіативність освітніх послуг і підвищити їх рейтинг.

Управління людськими ресурсами розглядається як спосіб виявлення, мобілізації, корекції, нарощування, зв'язування і приведення у відповідність джерел людської активності, процесів і форм закладів післядипломної педагогічної освіти, розробки та реалізації стратегії сталого розвитку даної системи.

4. *Соціокультурна орієнтованість освіти.*

Суспільно-зумовлені цілі освіти повинні полягати у створенні умов для максимального повного освоєння особистістю матеріальної і духовної культури, що забезпечують її сприятливу соціальну адаптацію та соціальну активність. Ключовим моментом професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти є поняття культури особистості як мети і фактора освіти, що співвідноситься з культурною детермінацією, коли формальні структури трансформуються у вихідні структури суспільно-історичної практики, що зумовлюють формування соціокультурного досвіду особистості. Актуальним доказом культурної детермінації може стати те, що соціокультурна орієнтованість освіти пов'язана з факторами соціального характеру – становленням системи післядипломної педагогічної освіти, з одного боку, а з іншого – мобільною підготовкою фахівців для потреб суспільства в умовах ринкової економіки в даній системі. Оволодіння слухачами матеріальною і духовною культурою здійснюється в освітньому процесі закладів післядипломної педагогічної освіти.

Як зазначає В.А. Янчук, «освіта дорослих має бути спрямована на формування і розвиток загальної і освітньої культури учасників освітньої взаємодії, що представляє систему історично розвинених надбіологічних програм акультурації, які виступають умовою відтворення та зміни соціального життя у всіх її основних проявах, що включають загальнокультурний і професійний світогляд, цінності, норми, операціональну озброєність й освітні технології, мотивацію на самостійне особистісне й професійне зростання та здатність до самоорганізації й саморозвитку» [11, с. 25].

Тенденції інституційного рівня у нашому дослідженні представлені *інтенсифікацією процесів засвоєння знань; технологізацією та комп'ютеризацією освіти; гуманізацією освітнього процесу.*

1. *Інтенсифікація процесів засвоєння знань.*

Процес інтенсифікації навчання тлумачиться далеко не однозначно. Так, на думку деяких авторів, він означає оптимальну організацію навчання, що дозволяє досягати максимальних результатів у скорочені терміни. Тут в якості основного критерію



ефективності навчання використовується такий її універсальний показник, як економія часу. Вчений Ю.К. Бабанський термін «інтенсифікація навчання» визначає як «підвищення продуктивності навчальної праці суб'єктів освітнього процесу в кожному одиницю часу» [1, с. 32].

Інтенсифікація освітнього процесу професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти здійснюється на основі використання ідей інтеграції, що впливають на всі сторони досліджуваного процесу.

2. Технологізація та комп'ютеризація освіти.

На даному етапі розвитку системи післядипломної педагогічної освіти здійснюється радикальний поворот до відбору складників процесуального компоненту освітнього процесу, що реалізується в установах зазначеної системи освіти.

Оновлення технологічного забезпечення освітнього процесу професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти передбачає не відмову від універсальних педагогічних технологій, а їх варіативність залежно від індивідуальних особливостей слухачів, характеру навчальної дисципліни, можливостей викладача. Ця точка зору має глибокі підстави, якщо врахувати, що рішення різних глобальних проблем передбачає докорінну трансформацію раніше прийнятих стратегій людської життєдіяльності.

Розвиток системи післядипломної педагогічної освіти у XXI ст. здійснюється на новій технологічній основі, тому одним з головних напрямів її розвитку є дедалі більше значення й поширення інформаційно-комунікаційних технологій, широке і масове впровадження яких стало одним із загальнонаціональних завдань. Для підвищення якості освіти на основі створення сучасного інформаційного освітнього середовища, широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній практиці ВНЗ, з метою створення цілісної системи щодо розробки та впровадження національних інформаційних ресурсів освітнього призначення був прийнятий Закон України про Концепцію Національної програми інформатизації [6].

3. Гуманізація освітнього процесу.

Ідеї гуманізації покладені в основу робіт Ш.А. Амонашвілі, К.В. Гавриловец, І.А. Зимньої, В.В. Краєвського, А.В. Петровського, С.Д. Смірнова, Е.Н. Шиянова, І.Я. Якиманської та інших.

Гуманістично-орієнтована освіта готує людину не тільки до виконання будь-яких соціальних чи професійних функцій, але й враховує її інтереси й потреби.

Гуманістично-орієнтований освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти передбачає нові цілі післядипломної педагогічної освіти, в яких пріоритетними є загальнолюдські цінності, індивідуальність і одночасно забезпечення самореалізації викладача; новий зміст освіти, де провідну роль відіграє загальнолюдський ціннісний аспект; полісуб'єктна взаємодія, що стимулює самореалізацію викладача і слухача; вибір форм і методів освіти, які передбачають активне включення в структуру діяльності учення процесів саморозвитку особистості слухачів.

Головною метою національної системи освіти України є формування вільної, творчої, морально, інтелектуально й фізично розвиненої особистості. Основним механізмом досягнення цієї мети й реалізації пріоритетних напрямів, розвитку освіти є професіоналізм педагогічних кадрів. Сучасні вимоги до педагогів пов'язані з їх здатністю виявляти протиріччя у практиці, проєктувати і програмувати спрямовані в ній зміни, розробляти стратегії їх здійснення в режимі експериментування, здійснювати оновлення цілей, змісту, форм і методів освіти відповідно до характеру протиріч, що виникають.

На особистісному рівні нами було визначено такі тенденції: *формування професійних компетенцій слухачів, спрямованість особистості на самореалізацію, орієнтація освіти на соціалізацію особистості.*

1. Формування професійних компетенцій слухачів.

Професійний розвиток вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти здійснюється шляхом розширення і поглиблення відповідних знань й умінь, формування професійних компетенцій. Їх засвоєння вимагає від людини розвитку не тільки професійних, але й особистісних якостей, відповідних обраній професії.

Як наголошується у дослідженні О.Л. Жук, з одного боку, «в умовах соціально-економічної глобалізації, інтеграційних процесів, змін та невизначеності, характерних для сучасних ринків праці, зростає потреба в універсальних фахівцях, які володіють загальними компетенціями щодо вирішення різноманітних завдань, у тому числі й міждисциплінарних, з іншого боку, залишаються затребуваними і предметно-спеціалізовані компетенції в конкретній сфері професії [4, с. 18]. У зв'язку з цим відповідно до вимог щодо професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти необхідно виділити інваріантні компетенції для всіх педагогічних спеціальностей і варі-



ативні компетенції, відповідні певними спеціальностями.

2. *Спрямованість особистості на самореалізацію.*

Одним із завдань сучасної освіти є створення відповідних умов для самореалізації особистості. Вихід людини за межі свого «Я» у сфері знань містить найбільший потенціал для її самореалізації в аспекті прогнозування та оцінювання ефектів своєї діяльності за критерієм її значущості для особистості іншої людини. Вибір другої спеціальності, зазначають С.В. Белохвостова та В.П. Петров, здійснюється особистістю зазвичай самостійно й усвідомлено. Вчені зазначають, що доросла людина вже володіє сформованими і закріпленими в попередній діяльності знаннями, навичками, досвідом та професійно важливими особистісними якостями. І в разі орієнтації людини на самореалізацію, вказують науковці, й на досягнення реальних власних цілей ймовірність успішності самореалізації зростає [2, с. 46].

3. *Орієнтація освіти на соціалізацію особистості.*

У Великій сучасній енциклопедії Є.С. Рапацевич вказано, що «ґрунтуючись на суб'єкт-суб'єктному підході, соціалізація трактується як розвиток та самозмінення людини в процесі засвоєння й відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини зі стихійними умовами життя, що трапляються і цілеспрямовано створюються на всіх вікових етапах» [8, с. 314].

Вищезазначене повністю співвідноситься з розглянутою проблемою дослідження – професійним розвитком вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Сутність соціалізації полягає у поєднанні пристосування й відокремлення людини в умовах конкретного суспільства. Пристосування (соціальна адаптація) – це процес і результат зустрічної активності суб'єкта й соціального середовища, що характеризується необхідністю змін у відносинах із середовищем, формуванням нових способів поведінки за допомогою різних соціальних засобів. Відокремлення як процес автономізації людини в суспільстві відображає потреби особистості мати власні погляди, симпатії, вирішувати особисто її дотичні питання, здатність протистояти тим життєвим ситуаціям, які заважають її самозміненню, самовизначенню, самоствердженню.

Згідно з цим твердженням в процесі професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти їх зусилля повинні бути спрямовані на придбання професійних знань, умінь, соціокультурного досвіду, що дозволяють

їм адаптуватися в суспільстві й сприяти їх самореалізації.

Висновки. Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури нами визначено сучасні тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні. Розглянуті нами тенденції характеризують сучасні зміни, властиві системі післядипломної педагогічної освіти в умовах сучасних інтеграційних процесів; вони визначають шляхи функціонування системи післядипломної педагогічної освіти й орієнтують освітній процес професійного розвитку вчителів фізичної культури на модернізацію у контексті інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 558 с.
2. Белохвостова С.В. Выбор второй специальности как средство профессиональной самореализации и самоопределения. *Образование и воспитание*. 2002. № 1. С. 44–48.
3. Владиславлев А.П. Система непрерывного образования: состояние и перспективы. *Философские науки*. 1994. № 2. С. 45–49.
4. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009. 336 с.
5. Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року : проект Закону України від 7 серпня 2018 р. № 9015 / Верховна Рада України. URL: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/JH6YF00A.html (дата звернення: 22.12.2018).
6. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України від 4 лютого 1998 р. № 75/98-ВР / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 22.12.2018).
7. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта в умовах інформаційно-технологічної революції. *Высокие технологии: развитие и кадровое обеспечение* : матер. X междунар. науч. техн. семинара, 14–20 сентября 2000 г. Харьков ; Алушта, 2000. С. 197–200.
8. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.
9. Протасова Н.Г., Пуцов В.І. Післядипломна педагогічна освіта: сутність, сучасне розуміння. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : науково-методичний журнал / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2002. Вип. 2. С. 160–163.
10. Тарантей В.П. Профессиональное становление учителя в условиях непрерывного педагогического образования : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 ; Белорусский гос. ун-т. Минск, 2002. 41 с.
11. Янчук В.А. Образовательная культура и образовательное тестирование: соотношение и перспективы развития. *Кіраванне у адукації*. 2006. № 9. С. 25–30.
12. Parusinski J. Ukraine's Higher Education Institutions: Fighting isolation. *European Focus*. 2010. № 7. URL: http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF_7_2010_ENG.pdf (дата звернення: 22.12.2018).



УДК 378.637.233
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-45

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Волошенко М.О., к. пед. н.,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Одеський національний політехнічний університет

У статті проаналізовано структуру і зміст готовності педагога до здоров'язберігаючої діяльності. Здоров'язберігаюча діяльність є одним із напрямів професійної діяльності педагога, включає в себе формування здорового способу життя, збереження соціального та духовно-морального здоров'я учнів. Проаналізовано різні підходи педагога до здоров'язберігаючої діяльності, яка розуміється як інтегральна характеристика особистості, заснована на визнанні здоров'я однією з базових цінностей, що включає в себе систему мотивів здоров'язберегання, а також якості, знання й уміння, які дають педагогу змогу мобілізуватися на діяльність щодо збереження і зміцнення здоров'я для ефективного її виконання. Формування готовності до здоров'язберігаючої діяльності містить аксіологічний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти.

Ключові слова: здоров'язбереження, педагог, розвиток особистості, готовність, особистість, професійна освіта.

В статье проанализирована структура и содержание готовности педагога к здоровьесберегающей деятельности. Здоровьесберегающая деятельность является одним из направлений профессиональной деятельности педагога и включает в себя формирование здорового образа жизни, сохранения социального и духовно-нравственного здоровья учащихся. Проанализированы различные подходы педагога к здоровьесберегающей деятельности, понимаемой как интегральная характеристика личности, основанная на признании здоровья одной из базовых ценностей, включающая в себя систему мотивов сохранения здоровья, а также качества, знания и умения, которые позволяют педагогу мобилизоваться на деятельность по сохранению и укреплению здоровья для эффективного ее выполнения. Формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности включает в себя аксиологический, когнитивный, операционный и личностный компоненты.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность, педагог, развитие личности, готовность, личность, профессиональное образование.

Voloshenko M.O. PREPARATION FOR A PEDAGOGUE TO HEALTH-SURVIVAL COMPETENCE OF TEACHERS

The article analyzes the structure and content of the teacher's readiness for health preservation activities. Health preserving activity is one of the areas of professional activity of the teacher and includes the formation of a healthy lifestyle, the preservation of social and spiritual and moral health of students. The author analyzes different approaches of the teacher to health-preserving activity, which is understood as an integral characteristic of the individual, based on the recognition of the health of one of the basic values, including the system of motives health preservation, as well as the quality, knowledge and skills that allow the teacher to mobilize on activities for the preservation and strengthening of health for its effective implementation. The formation of readiness for health preservation activities includes axiological, cognitive, operational and personal components. Compliance with a healthy lifestyle affects the formation, preservation and strengthening of health, promotes the intellectual and spiritual development of the individual, successful learning. This is possible with the application of special health-saving technologies, focused on self-regulation of the individual and the acquisition of meaning of a healthy lifestyle, which is now being among the priorities of education.

Key words: health saving, personality development, pedagogue, readiness, personality, professional education.

Постановка проблеми. Розвиток освіти, яка визначається сучасним рівнем соціально-економічного розвитку суспільства, націлена на вдосконалення системи професійної освіти на основі ідеї якісної підготовки фахівця. Розвиток інформатизації соціуму дає особистості величезні переваги й можливість швидкого перероблення великих обсягів інформації, глобальної автоматизації та інформатизації в усіх сферах життєдіяльності. Це й визначило під-

вищення попиту на високоосвічених фахівців і постановку проблеми якості освіти як однієї з найбільш значущих для сучасного суспільства.

Під час забезпечення комплексного, системного підходу до аналізу взаємин людини із середовищем її проживання й до вирішення проблем розвитку особистості зростає потреба науково-практичного розроблення ідеї взаємозв'язку якості навколишнього середовища і здоров'я людини.



Це стає можливим у разі застосування особливих здоров'язберігаючих технологій, що мобілізують ресурсний потенціал учасників освітнього процесу на досягнення. У зв'язку з цим сприяння здоров'язбереженню як процесу, орієнтованому на саморегуляцію особистості й набуття сенсу здорового способу життя, стає стратегією розвитку особистості.

Сучасний соціокультурний простір характеризується зміною пріоритетів і цінностей, особливим значенням здоров'я суб'єктів освітнього процесу як гарантії якості розвитку особистості, що загострює необхідність удосконалення системи професійної освіти, яка підкоряється законам здоров'язберігання учасників освітнього процесу.

Виникає соціально-педагогічна необхідність у дослідженні цінностей здоров'язберігання як стратегічної ланки освітньої діяльності навчального закладу, який прагне не тільки повноцінно задовольняти, а й сформувавши потребу в здоровому способі життя в контексті розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здоров'я активно розглядалася відомими науковцями різних галузей (В. Казначеевим, В. Климовою, В. Скуміним, Є. Спіріним, І. Фроловим, В. Леві, А. Маслоу). Медико-біологічним особливостям зміцнення здоров'я підростаючого покоління присвячено роботи М. Амосова, Г. Апанасенка, І. Аршавського, В. Волкова, Т. Данилюк, Л. Звиняковського, М. Саричева. Валеології присвятили праці такі вчені, як В. Бобрицька, М. Болотова, І. Брехман, М. Гончаренко, М. Гриньова та ін. Особливу актуальність набувають дослідження сучасних педагогів: В. Горащука, О. Дубогай, С. Кириленко, С. Свириденко, С. Тищенко, Н. Хамської, у яких розкриваються різні аспекти формування культури здоров'я і здорового способу життя учнів [1].

Аналіз наукової та спеціальної літератури з проблеми здоров'я, практичний досвід здоров'язберігаючої освіти в нашій країні показує, що збереження здоров'я українських школярів нині зараховується до пріоритетних завдань освіти. За даними Центру медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України, здоров'я школярів останнім часом перебуває під потужним пресингом різноманітних факторів середовища й діяльності. Лише приблизно 45% дітей практично здорові, близько 45% мають функціональні відхилення, 35–40% – хронічні захворювання. Дані медичних оглядів свідчать про те, що за період навчання в школі стан здоров'я дітей погіршується в 4–5 разів, у 2 рази

зростає кількість хронічно хворих. Останніми роками у школярів відзначається зростання захворюваності органів травлення, системи кровообігу, сечостатевої системи, опорно-рухового апарату. Це визначається передусім погіршенням стану здоров'я дітей шкільного віку, які завтра стануть студентами вищих і середніх професійних навчальних закладів [2].

Постановка мети. З огляду на це, метою статті є дослідження здоров'язберігання та спроба виокремити структуру готовності педагогів до формування здоров'язберігаючої компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчально-просвітницька робота, яку проводять різні соціальні інститути, спрямована на сприяння соціальній адаптації студентів до допомоги в їхньому самовизначенні, виборі способу життя і створенні здорового способу життя. Варто зазначити, що кожен соціальний інститут у межах адміністративно-територіальної одиниці повинен виконувати свою функціональну функцію. Тому сім'я виступає як ефективно, активно та впливове соціальне явище, коректує і спрямовує збереження діяльності та зміцнює їхнє здоров'я. Місцева лікарня здійснює терапевтичний і профілактичний моніторинг якості фізичного та психічного здоров'я дитини, допомагає запобігти вчителям і працівникам шкільного персоналу як безпосередній результат спотворення міжособистісних відносин. Будинок природи та рекреації є центром культурного життя села, міста, його дозволяє, здорового способу життя молодого покоління, засобом знайомства з культурною спадщиною і традиціями громадського центру. Освітній заклад слугує координуючим фактором і регулює пропаганду здоров'я, в якому потенційний навчальний процес використовується для збільшення компонентів здорового способу життя.

На жаль, натеper мають місце значні, невиправдано високі перевантаження учасників освітнього процесу в системі освіти України. Механізми саморегуляції особистості починають функціонувати на граничних значеннях життєвих потенціалів здоров'я людей, створюючи загрозу погіршення їхнього здоров'я. Перевтома позначається на здоров'ї учасників освітнього процесу.

У законодавстві України поняття «охорона здоров'я» визначається як система заходів, що здійснюються органами державної влади й органами місцевого самоврядування, їх посадовими особами, закладами охорони здоров'я, фізичними особами-підприємцями, які зареєстровані в установле-



ному законом порядку та одержали ліцензію на право впровадження господарської діяльності з медичної практики, медичними й фармацевтичними працівниками, громадськими об'єднаннями та громадянами з метою збереження й відновлення фізіологічних і психологічних функцій, оптимальної працездатності й соціальної активності людини за максимальної біологічно можливої індивідуальної тривалості її життя [3].

Так, наприклад, І. Павлов стверджував: «Здоров'я – це безцінний дар природи, воно дається, на жаль, на віки, його потрібно берегти». Адже здоров'я людини багато в чому залежить від неї самої, від її способу життя, умов праці, харчування, її звичок.

Формування здоров'язберігаючого простору навчального закладу – це діяльність, яка спрямована на збереження та зміцнення здоров'я учасників навчально-виховного процесу, на формування здорового способу життя вихованців і всього колективу, на створення здоров'язберігаючого простору освітнього закладу, передачу підростаючому поколінню накопичених людством культури й досвіду щодо підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих на основі усвідомлення студентом особистої відповідальності, на перетворення інтелектуальної та емоційної сфер особистості.

Змісту діяльності педагога в здоров'язберігаючому просторі освітнього закладу відводиться помітне місце. Найчастіше його зводять до трьох основних напрямів: 1) виховання в учнів стійкої мотивації на здоров'я і здоровий спосіб життя; 2) здоров'язберігаюча оцінка й контроль організації, змісту й технологій освітнього процесу; 3) організація роботи щодо оздоровлення вихованців у навчально-виховному процесі.

У контексті готовності педагога до розвитку здоров'язберігаючих компетентностей учнів важливе місце посідають напрацювання В. Бобрицької, яка виділяє такі її компоненти: когнітивний, поведінково-діяльнісний, професійно-технологічний і мотиваційний [4, с. 239–303].

Результативність здоров'язберігаючої педагогічної діяльності залежить від:

- наявності в педагогів стійких мотивацій до збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління (мотиваційний компонент);
- розширення педагогічних знань у галузі здоров'язбереження школярів (когнітивний компонент);
- оволодіння прийомами і способами здоров'язберігаючої діяльності (поведінково-діяльнісний компонент);

– формування практичних умінь і навичок реалізації здоров'язбереження педагогічного процесу (професійно-технологічний компонент) [5].

У свою чергу, Г. Москальова [6], розуміє під готовністю педагога до розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів інтегральну якість особистості, засновану на визнанні здоров'я однією з базових цінностей суспільства, яка охоплює систему мотивів здоров'язберігаючої діяльності, якості особистості, знання й уміння, що дають їй змогу мобілізуватися на цю діяльність. До основних компонентів готовності педагога до розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів вона зараховує аксіологічний, когнітивний, діяльнісний та управлінський компоненти:

- аксіологічний компонент являє собою систему цінностей особистості, що мотивують педагога до розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів і формують позитивне ставлення до неї;
- когнітивний, спрямований на формування системи необхідних знань про теоретичні та методичні засади здоров'язберігаючої компетентності учнів;
- діяльнісний, спрямований на оволодіння вміннями здоров'язберігаючої компетентності й формування необхідних для неї якостей особистості;
- управлінський, який передбачає розвиток умінь педагога прогнозувати, планувати, організовувати, контролювати, аналізувати і здійснювати рефлексію своєї діяльності в розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів [6, с. 44].

На основі вищесказаного готовність педагога до розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів можна подати у вигляді структури, що складається з аксіологічного, когнітивного, операційного й особистісного компонентів. Охарактеризуємо кожен із них.

Аксіологічний компонент охоплює ціннісні орієнтації, мотиви, потреби вчителя, які зумовлюють успішне здійснення ним відповідного напрямку професійної діяльності. Його сутністю є ціннісна установка вчителя на рівні можливості для кожного учня реалізувати себе в здоров'язберігаючій діяльності і здоров'язберігаючому способі життя. В основу цього компонента покладено особисту установку вчителя на придбання та реалізацію знань, умінь, навичок здорового способу життя в процесі професійної діяльності й повсякденної життєдіяльності [7, с. 78]. Характеризується високим рівнем позитивної мотивації до здорового способу життя (в структурі цінностей здоров'я посідає 1–2 місця), а також



наявністю особистісних якостей, що дають змогу активно проводити здоров'язберігаючу діяльність. До них належать уміння управляти собою, своїми емоціями й поведінкою; інтерес до здорового способу життя; фізична активність; повна відмова від шкідливих звичок; почуття обов'язку й особистої відповідальності за кінцевий результат своєї діяльності; прагнення до вдосконалення рівня особистої готовності; рефлексія на рівні саморегуляції [8].

Когнітивний компонент передбачає володіння вчителем знаннями й уміннями, необхідними для розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів. Зокрема, особливе значення має володіння вчителем інформацією про вікові, анатомо-фізіологічні та психолого-педагогічні особливості особистості в нормі й патології; фактори, що негативно впливають на здоров'я школяра; технології можливого запобігання їм і нейтралізації їх. Крім того, вчителю необхідні методики розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів, сучасні технології здоров'язбереження в умовах інтегрованого навчання [8]. Когнітивний компонент охоплює цілий комплекс професійних, методичних, валеологічних знань, необхідних учителю для розвитку компетентності здоров'язбереження у школярів, зокрема знання:

- основних положень, теорій, закономірностей з проблеми здоров'язбереження;
- науково-методичних, валеологічних, екологічних концепцій;
- правил техніки безпеки для здоров'я і збереження життя дітей;
- особливостей використання новітніх технологій навчання в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності в учнів.

Операційний компонент охоплює відповідні вміння та навички, які сприятимуть розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів. Спираючись на дослідження М. Кузьміної [9, с. 35–40], можна виділити п'ять основних груп умінь (виходячи із загальної структури педагогічної діяльності): гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські.

Гностичний компонент передбачає такі вміння вчителя, як вивчати й аналізувати наукову літературу з проблеми здоров'язбереження; підбирати, аналізувати науково-методичні, валеологічні закономірності, теорії, принципи, ідеї, гіпотези, працювати з різними джерелами інформації, користуватися різноманітним довідковим матеріалом для отримання необхідної інформації, аналізувати, синтезувати, узагальнювати й використовувати матеріал

з проблеми збереження здоров'я у своїй діяльності.

Блок проектувальних умінь охоплює здатність учителя конкретизувати цілі навчання й виховання з проблеми здоров'язбереження; проектувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність, розробляти власні проекти з проблеми здоров'язбереження; прогнозувати перспективи навчально-виховного процесу та виявляти напрям професійного самовдосконалення з досліджуваної проблеми.

Конструктивні вміння вчителя виявляються в здатності будувати процес оволодіння життєвими навичками, ґрунтуючись на головних принципах навчання.

Комунікативні вміння в роботі з розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів спрямовані на здатність учителя встановлювати доцільні взаємини з учнями; управляти своїми емоціями, поведінкою під час спілкування з учнями; адекватно сприймати й розуміти учнів; володіти способами доцільної поведінки в міжособистісному спілкуванні; налагоджувати спілкування школярів на принципах взаємоповаги й толерантного ставлення; стимулювати й розвивати в учнів інтерес до різних форм здоров'язбереження; орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування; вирішувати конфлікти в системах «учень-учень», «учень-батьки», «учень-учитель».

Блок організаторських умінь охоплює здатність учителя організовувати процес оволодіння учнями життєвими навичками як педагогічну взаємодію; допомагати учням так організовувати свою життєдіяльність, щоб вона сприяла збереженню їхнього здоров'я; стимулювати творчий підхід учнів до навчання, самоосвіти, фізичного та психічного самовдосконалення; спонукати учнів до усвідомлення цінності життя і здоров'я, значущості здорового й безпечного способу життя.

Методичні вміння вчителя передбачають певний рівень володіння методикою ефективного використання навчально-матеріальної бази й нових інформаційних технологій для визначення кількості і якості здоров'я учнів.

Особистісний компонент готовності передбачає розвиток таких якостей особистості вчителя, які допоможуть йому в майбутньому успішно розвивати здоров'язберігаючу компетентність учнів. Так, зокрема, важливе місце посідає педагогічна спрямованість на ведення здорового способу життя й формування його у вихованців; позитивне ставлення до роботи з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я, адекватне сприйняття їхніх проблем і пошук шляхів їх



вирішення. Крім того, вчитель повинен не мати шкідливих звичок, бути переконаним у необхідності ведення здорового способу життя; цінувати власне здоров'я, стежити за його станом, регулярно оздоровлюватися; добре володіти своїми емоціями, своїм психічним станом; не вживати стимулювальних засобів.

Отже, на основі вивчення сучасних підходів до вивчення професійної діяльності вчителя нами сформульовано визначення готовності вчителя до розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів як інтегральної якості особистості, що ґрунтується на визнанні здоров'я однією з базових цінностей суспільства й охоплює систему мотивів здоров'язберігаючої діяльності, якості особистості, знання та вміння фахівця, які дають йому змогу мобілізуватися на цю діяльність і виконувати її на необхідному рівні.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, дотримання здорового способу життя впливає на формування, збереження та зміцнення здоров'я, сприяє інтелектуальному й духовному розвитку особистості, успішному навчанню. Це можливо в разі застосування особливих здоров'язберігаючих технологій, орієнтованих на саморегуляцію особистості й набуття сенсу здорового способу життя, що нині зараховується до пріоритетних завдань освіти.

Успішному формуванню готовності педагогів до здоров'язберігаючої діяльності сприяє дотримання комплексу педагогічних умов, що створюються в процесі професійної підготовки: наявності здоров'язберігаючого середовища (екологічного, інформаційного та соціально-психологічного); включення студентів протягом усього періоду професійної підготовки в здоров'язберігаючу діяльність у рамках теоретичної, практичної, наукової й соціокультурної діяльності; наявності навчально-методичного забезпечення процесу підготовки сту-

дентів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності (навчально-методичні комплекси навчальних дисциплін і практик).

Надалі планується розроблення навчально-методичного забезпечення ефективного процесу формування готовності педагогів до здоров'язберігаючої діяльності в учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Омельченко С.О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2008. 44 с.
2. Показники здоров'я населення та використання ресурсів охорони здоров'я в Україні за 2017 рік / Центр медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України. URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/statdov.html> (дата звернення: 20.09.2018).
3. Основи законодавства України про охорону здоров'я : Закон України від 19 листопада 1992 р. № 2801-ХІІ / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12> (дата звернення: 18.10.2018).
4. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів : монографія. Полтава : ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. 432 с.
5. Беседа Н.А. Підвищення готовності вчителів загальноосвітньої школи до застосування здоров'язберігальних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 1(3). С. 363–369.
6. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / под ред. Н.В. Кузьминой. Ленинград : ЛГУ, 1972. 182 с.
7. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.
8. Іонова О.М., Лук'янова Ю.С. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009-01/09iomppp.pdf (дата звернення: 21.10.2018).
9. Мешко Г.М. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 17–21.



УДК 378.147
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-46

РОЗВИТОК ГНУЧКИХ УМІНЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Гагіна Н.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Чернігівський національний технологічний університет

Лось О.В., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Чернігівський національний технологічний університет

У статті розглянуто ефективні методи розвитку гнучких умінь на занятті іноземної мови професійного спрямування. Автори уточнюють поняття «гнучкі вміння», визначають ключові гнучкі міжпрофесійні вміння майбутнього фахівця, обґрунтовують необхідність застосування інтерактивних методів для їх розвитку.

Ключові слова: гнучкі вміння, особистісні якості, інтерактивні методи, іноземна мова професійного спрямування, вища професійна освіта.

В статье рассмотрены эффективные методы развития гибких умений на занятии иностранного языка профессиональной направленности. Авторы уточняют понятие «гибкие умения», определяют ключевые гибкие межпрофессиональные умения будущего специалиста, обосновывают необходимость применения интерактивных методов для их развития.

Ключевые слова: гибкие умения, личностные качества, интерактивные методы, иностранный язык профессиональной направленности, высшее профессиональное образование.

Gagina N.V., Los O.V. SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF ESP TEACHING

The article focuses on the most effective methods of soft skills development in the ESP classroom. The authors consider different approaches to interpretation of soft skills and specify their own understanding of the notion. Soft skills are defined as interprofessional skills that ensure effective personal interaction, productive cooperation and successful self-realization in a professional workplace environment. The most essential soft skills for workforce success include complex problem solving, critical thinking, creativity, people management, coordinating with others, emotional intelligence, decision making, service orientation, negotiation and cognitive flexibility. The authors analyse different interactive methods that encourage foreign language communication and foster soft skills development in specialism-related situations. The cooperative learning as a form of active learning where students work in small groups to perform a specific task is considered to be appropriate for the development of students' soft skills as well as professional foreign language competence in the ESP classroom. Such methods as problem solving method, case study, method of projects, discussion method, business games and role playing, cooperative method are thought to be relevant to simulate situations close to real professional problems, and valuable to further professional development and personal growth. The appropriateness of methods used for soft skills development depends on the lesson aims and objectives, students' language level and personal qualities, availability of technical equipment, resources and other factors.

Key words: soft skills, personal qualities, interactive methods, foreign language for specific purposes, higher vocational education.

Постановка проблеми. Орієнтація сучасної вищої професійної освіти на підготовку висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до продуктивної міжособистісної взаємодії та ефективного спілкування в глобалізованому світі, передбачає оволодіння знаннями, навичками й уміннями, що належать до сфери професійної діяльності майбутніх фахівців, сформованої на достатньому рівні іншомовної комунікативної компетенції для встановлення контактів з іноземними партнерами, а також низкою міжпрофесійних соціальних навичок і вмінь, які дають змогу успішно інтегруватися в професій-

не середовище, повноцінно реалізовувати свої можливості в трудовій діяльності, нестандартно мислити та гнучко реагувати в кризових ситуаціях, успішно вирішувати професійні завдання в співпраці з колегами й партнерами.

Дослідження, проведене міжнародною організацією «Всесвітній економічний форум» за участі менеджерів провідних компаній, лідерів у дев'яти галузях економіки, дало можливість визначити 35 значущих гнучких умінь («soft skills»), необхідних для успішної професійної діяльності в різних сферах економіки [14]. Серед визначених найзатребуванішими в майбутньому вважа-



ються вміння вирішувати складні завдання, критично мислити, управляти людьми, діяти узгоджено, приймати рішення, вести переговори, а також креативність, емоційний інтелект, клієнтоцентрованість і когнітивна гнучкість [10]. Ураховуючи цінність міжпрофесійних умінь для роботодавців на вітчизняному та світовому ринках праці, важливе завдання вищої професійної освіти вбачаємо в створенні оптимального навчального середовища для їх розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-прикладні аспекти формування й розвитку «soft skills» у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців розглядають В. Давидова, Н. Длугунович, А Івоніна, К. Коваль, О. Ковтун, О. Лазарева, Л. Липман, І. Черкасова, О. Чуланова, С. Шилова, Т. Яркова та інші науковці. Проте у вітчизняному освітньому просторі поняття «soft skills» (гнучкі вміння) є досить новим і недостатньо вивченим.

Оскільки значна частина наукової, технологічної, академічної співпраці відбувається сьогодні здебільшого англійською мовою, а бізнес-контакти з міжнародними партнерами пропонують нові моделі взаємодії та функціонування в колективі, гнучкі вміння й іншомовна комунікативна компетентність стають ключовими факторами успішної професійної діяльності. Уважаємо, що іншомовна комунікативна взаємодія на занятті іноземної мови професійного спрямування (далі – ІМПС) є оптимальним середовищем для невимушеного формування базових гнучких міжпрофесійних умінь майбутніх фахівців.

Постановка мети. Метою статті є дослідження ефективних методів розвитку гнучких умінь на занятті ІМПС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіка дослідження потребує передусім уточнення базової категорії «soft skills», оскільки аналіз наукової літератури засвідчив доволі різновекторне тлумачення цього концепту. Так, поняття «soft skills» визначається як соціально-психологічні навички: комунікативні, лідерські, командні, публічні тощо, необхідні в більшості життєвих ситуацій [9]; уніфіковані навички й особистісні якості, які підвищують ефективність роботи і взаємодії з іншими людьми [8]; універсальні навички, що допомагають професійно розвиватися й будувати кар'єру в будь-якій галузі [2]; широкий спектр умінь, компетентностей, поведінкових реакцій та особистісних якостей, що уможливають ефективне функціонування в професійному середовищі, співпрацюючи з іншими людьми, і досягнення власних цілей [13]; соціально-трудова характеристика сукупності

знань, умінь, навичок і мотиваційних характеристик працівника у сфері взаємодії між людьми [3].

У дослідженні під поняттям «soft skills» ми розуміємо гнучкі вміння, оскільки вміння, що утворюється на основі системи засвоєних знань і сформованих навичок, є категорією більш високого порядку, ніж навичка.

Б. Ломов визначає вміння як складне психічне утворення, що формується на основі системи навичок і знань і забезпечує готовність людини до самостійного вирішення поставленого перед нею завдання [5]. Формування й функціонування вмінь відбувається на основі активного, свідомого та цілеспрямованого практичного використання досвіду людини, представленого знаннями й навичками [6]. Варто зазначити, що будь-яке вміння, що формується та реалізується в активній діяльності на основі знань і навичок, тісно пов'язане з творчим мисленням людини та її особистісними якостями, що сприяють успішній реалізації завдань.

Отже, «soft skills» у межах дослідження розглядаємо як гнучкі міжпрофесійні вміння й особистісні якості, що визначають ефективність міжособистісної взаємодії, продуктивність співпраці та успішність самореалізації майбутнього фахівця в професійному середовищі.

Розвиток гнучких міжпрофесійних умінь на занятті ІМПС потребує відповідного змісту підготовки, форми організації й методичного інструментарію.

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує усталена думка про ефективність формування соціально важливих навичок і вмінь в умовах інтерактивного кооперативного навчання, що ґрунтується на активній міжособистісній взаємодії.

На жаль, досить звичними в системі вищої освіти стали конкурентне та індивідуалістичне навчання, проте розвиток таких умінь, як діяти узгоджено, приймати колегіальні рішення, вести переговори, можливий тільки за умови кооперативного контексту навчання.

Широкого застосування у сфері освіти кооперативне навчання як вид активного навчання, що передбачає взаємодію і співпрацю студентів у малих групах для досягнення спільної навчальної мети, набуло завдяки дослідженням і практичним розробкам Е. Аронсона, Д. Джонсона, Р. Джонсона, С. Кагана, Е. Коен, Н. Медден, Р. Славіна, Е. Холубек, Ш. Шарана, І. Шарана й інших науковців.

На основі аналізу наукових джерел визначаємо такі принципи організації моделі кооперативного навчання: позитивна



взаємозалежність учасників, індивідуальна відповідальність, стимулювальна взаємодія «пліч-о-пліч», одночасна взаємодія, рівна співучасть усіх учасників [11; 12].

Застосування на занятті ІМПС різноманітних кооперативних моделей і методів уможливорює обговорення дискусійних питань, вирішення професійних проблемних завдань, активізацію вивченого матеріалу, поглиблення знань із нової теми, підготовку презентацій, виконання проєктів та інших творчих завдань, проведення міні-досліджень професійної тематики й водночас розвиток гнучких умінь.

Як свідчать результати практичного досвіду, кооперативна діяльність створює сприятливе середовище для розвитку в студентів гнучких умінь, оскільки робота в групі породжує конфлікт ідей, поглядів, ставлень, підходів, оцінок та уможливорює аргументацію своєї точки зору під час обговорення, переконання партнерів, переосмислення власної позиції, творчий пошук раціональних підходів, прийняття нестандартного рішення, досягнення згоди на засадах діалогу, вирішення складного завдання за допомогою об'єднання зусиль, інтеграції ідей, критичне взаємооцінювання, груповий аналіз результатів спільної навчальної діяльності.

Доцільність кооперативної форми навчання для ефективного розвитку гнучких міжпрофесійних умінь пов'язана також із тим, що за такої організації навчальної взаємодії розвиватимуться професійно необхідні особистісні утворення майбутніх фахівців, а саме: готовність до взаємовигідної співпраці, креативність, когнітивна гнучкість, повага до точки зору іншої людини, центрованість на партнері, емоційний інтелект, що передбачає усвідомлення власних емоцій та емоцій оточуючих, саморегуляцію, емпатію, внутрішню мотивацію тощо.

Уважаємо, що використання кооперативного методу на занятті ІМПС дає можливість не тільки розвивати гнучкі вміння майбутніх фахівців на основі іншомовної комунікативної взаємодії, а й досягти позитивних змін у когнітивній, психоемоційній, мотиваційно-ціннісній і діяльнісній сферах особистості.

Власні спостереження та суб'єктивне самооцінювання студентів у процесі навчання ІМПС свідчать про недостатність творчого підходу під час виконання професійно зорієнтованих завдань. Тому педагогічно доцільними в контексті проблеми, що досліджується, вважаємо також проблемний метод навчання.

Основна функція проблемного продуктивного навчання полягає в отриманні

досвіду творчої діяльності, що допомагає сформувати особливі структури мислення [4]. Створення проблемної ситуації, вирішення якої потребує пошуку нових знань, аналізу інформації, зіставлення, встановлення зв'язків, узагальнення, логічного обґрунтування, переосмислення або видозміни наявних знань і використання їх у нестандартних умовах, породжує процес продуктивного мислення.

Розв'язання студентами проблемних професійно зорієнтованих завдань викликає об'єктивну потребу творчого пошуку нових способів дії та застосування креативного мислення. Продуктування іншомовної комунікативної взаємодії є найбільш мотивованим під час створення значимих для студентів проблемних ситуацій, спрямованих на реалізацію особистісного потенціалу, застосування набутого досвіду, розроблення власного освітнього продукту.

Проблемна ситуація, наближена до реального життя, створює умови для органічного поєднання реальної й навчальної іншомовної мовленнєвої діяльності, що спонукає до діалогічної взаємодії тих студентів, які характеризуються низькою комунікативною активністю, проте здатні аналізувати явища, процеси, ситуації.

Важливим методом розвитку гнучких умінь, що є різновидом проблемного методу, вважаємо кейс-метод, який передбачає вивчення та аналіз професійно зорієнтованої ситуації для визначення оптимальних шляхів її вирішення. Результати навчальної діяльності можуть бути представлені як усно, так і письмово, у формі дебатів, презентації, рольової чи ділової гри, есе, звіту, ділового листа тощо. Використання кейс-методу на занятті ІМПС сприяє стимулюванню комунікативної активності, розвитку когнітивної гнучкості, вміння орієнтуватися в нетиповій ситуації, мислити аналітично, логічно, системно, критично, креативно, вміння знаходити раціональне вирішення проблеми, аргументовано висловлювати свою точку зору.

Отже, доцільність застосування кейс-методу в навчанні ІМПС убачаємо в можливості розвивати одночасно мовленнєві, когнітивні, фахові та гнучкі міжпрофесійні вміння поряд із важливими установками, ціннісними орієнтаціями й особистісними якостями на основі практико зорієнтованої ситуації.

Уважаємо, що комплексно розвивати важливі для майбутньої професійної діяльності вміння й удосконалювати іншомовну комунікативну компетентність дає змогу також метод проєктів.

Проєктна діяльність є сукупністю навчально-пізнавальних прийомів, що допомагають



вирішити навчальну проблему з обов'язковою презентацією реального, практичного результату, оформленого в той чи інший спосіб [7]. Застосування проектного методу навчання забезпечує реалізацію особистісно зорієнтованого, діяльнісного, розвивального і креативного підходів до навчання ІМПС. Проектна діяльність передбачає інтеграцію знань із різних предметних галузей, глибоке осмислення студентами навчальної проблеми, дослідницький пошук, розвиток творчого потенціалу.

Актуальність використання проектування в системі вищої професійної освіти з метою розвитку гнучких міжпрофесійних умінь пов'язана з тим, що під час групової роботи над проектом створюється середовище, наближене до умов майбутньої професійної діяльності, відбувається продуктивна взаємодія у співпраці, підвищується рівень емоційного інтелекту в процесі конструктивного вирішення суперечок, виявляються лідерські якості, здатність до переконання. Залучення прийомів самооцінювання та взаємооцінювання сприяє розвитку самоаналізу, критичної оцінки результатів і досягнень, стає мотиваційним стимулом до вдосконалення й розвитку. Важливо наголосити, що взаємооцінювання групової проектної роботи варто здійснювати на основі заздалегідь розроблених та обговорених зі студентами критеріїв, у тому числі тих, які виявляють показники розвитку гнучких міжпрофесійних умінь.

Власний педагогічний досвід використання методу проектів на заняттях ІМПС переконує, що групове виконання проекту має велику дидактичну цінність, оскільки студенти активно залучаються до іншомов-

ної комунікативної взаємодії; підвищується мотивація до навчання; створюються умови для творчої самореалізації у співпраці; розвивається навчальна автономія, ініціативність, критичне мислення, адекватна самооцінка. Ефективно організована групова робота є більш продуктивною порівняно з індивідуальною, а її результат є детальніше розробленим і більш креативним [1].

Неодноразово зазначалося, що формування гнучких умінь буде найефективнішим в умовах інтерактивного навчання. Так, дієвими інтерактивними методами в контексті досліджуваної проблеми вважаємо метод дискусії та ігровий метод (ситуаційно-рольові ігри, ділові ігри).

Важливість дискусійного методу для розвитку гнучких міжпрофесійних умінь, зокрема вміння вести переговори, полягає в можливості стимулювати студентів до усного мовлення, розвивати здатність активно слухати, логічно викладати думки, перефразувати сказане, логічно аргументувати свою точку зору, переконувати, толерантно сприймати думки, що відрізняються від власних, знаходити компроміс, поділяти позицію партнерів. Саме тоді студенти набувають таких особистісних якостей, як когнітивна гнучкість, толерантність, розсудливість, емоційний інтелект, центрованість на партнері тощо.

Ігровий метод, зокрема ділові та ситуаційно-рольові ігри, моделюють професійні ситуації, на прикладі яких майбутні фахівці вчаться аналізувати, розробляти варіанти вирішення проблем, приймати найоптимальніші рішення; виробляти механізми співпраці; розвивати критичне, креативне мислення, прагнення до самоаналізу.

Таблиця 1

Інтерактивні методи розвитку гнучких міжпрофесійних умінь

Інтерактивні методи	Гнучкі вміння й особистісні якості
Кооперативний метод	Уміння діяти узгоджено в команді; вміння виробляти механізми співпраці; емоційний інтелект (усвідомлення власних емоцій та емоцій оточуючих людей, емпатія, саморегуляція, внутрішня мотивація); комунікативні вміння (активного слухання, переконання, аргументації тощо); вміння вести переговори, приймати рішення; креативність; когнітивна гнучкість; критичне мислення
Проблемний метод, кейс-метод	аналітичне, логічне, системне, критичне, креативне мислення та когнітивна гнучкість; уміння орієнтуватися в нетиповій ситуації; вміння вирішувати складні завдання; вміння знаходити раціональне рішення; комунікативні вміння
Метод проектів	Уміння пошуку й аналізу інформації, планування; вміння виробляти механізми співпраці, діяти узгоджено, знаходити компроміс; критичне, креативне мислення; вміння проводити презентації, виступати публічно; ініціативність, адекватна самооцінка
Дискусійний метод	Комунікативні вміння; вміння критично мислити; вміння вести рівноправний діалог; уміння знаходити компроміс, поділяти позицію партнерів; когнітивна гнучкість; толерантність, розсудливість, центрованість на партнері
Ігровий метод	Креативне мислення; вміння вербальної та невербальної комунікації; когнітивна гнучкість; уміння вести діалог; уміння виробляти механізми міжособистісної взаємодії, діяти узгоджено; вміння приймати нестандартні рішення



Ураховуючи вищезазначене, пропонуємо таблицю доцільних та ефективних, на нашу думку, методів для розвитку гнучких міжпрофесійних умінь.

Висновки з проведеного дослідження. Безумовно, інтерактивні методи, що використовуються для розвитку гнучких міжпрофесійних умінь на занятті ІМПС, не обмежуються запропонованими методами, а їх вибір залежатиме від цілей заняття, мовної підготовки студентів, їхніх індивідуальних особливостей, раціональності застосування з погляду наявності часу, технічного оснащення, ресурсів та інших чинників.

Запропоновані інтерактивні методи сприяють, на нашу думку, стимулюванню іншомовної комунікативної взаємодії, виникненню потреби в підвищенні фахової підготовки, виявляються дієвими й ефективними для розвитку гнучких міжпрофесійних умінь та особистісних якостей, необхідних для самоактуалізації й самореалізації майбутнього фахівця в професійній сфері. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні завдань для розвитку гнучких умінь на занятті ІМПС.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гагіна Н. Оцінювання групової проектної діяльності студентів на занятті з іноземної мови. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2013. № 3. С. 97–101.
2. Длугунович Н. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія «Технічні науки»*. 2014. № 6. С. 239–242. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_tekh_2014_6_47 (дата звернення: 25.12.2018).
3. Ивонина А., Чуланова О., Давлетшина Ю. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2017.

Т. 9. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 25.12.2018).

4. Лернер И. Проблемное обучение. Москва : Знание, 1974. 64 с.

5. Ломов Б. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.

6. Милерян Е. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. Москва : Педагогика, 1973. 300 с.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е. Полат и др. ; под ред. Е. Полат. Москва : Академия, 2002. 272 с.

8. Татаурщикова Д. Softskills это унифицированные навыки и личные качества, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (дата обращения: 25.12.2018).

9. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 25.12.2018).

10. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (access date: 25.12.2018).

11. Circles of learning. Cooperation in the classroom / D.W. Johnson et al. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. 89 p.

12. Kagan S., Kagan M. Cooperative learning. San Clemente, CA : Kagan Publishing, 2000. 479 p.

13. Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields / L.H. Lippman et al. Washington, DC : Child Trends Publication, 2015. 56 p. URL: <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/workforce-connections-soft-skills-small.pdf> (access date: 25.12.2018).

14. World Economic Forum – 2016. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (access date: 25.12.2018).



УДК 378.147:37.032
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-47

ВПЛИВ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Децюк Т.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи
Чернігівський національний технологічний університет

Біжовець Ю.С.,
магістрант
Чернігівський національний технологічний університет

У статті проаналізовано сутність та різні підходи до трактування поняття «позааудиторна робота в закладі вищої освіти». Акцентовано увагу на формах позааудиторної виховної роботи в університеті. Наведено приклади видів позааудиторної діяльності в закладі вищої освіти. Представлено результати емпіричного дослідження щодо ставлення студентів технічних та гуманітарних спеціальностей до позааудиторної роботи, визначення її ролі в процесі становлення їх як особистості, респондентами якого стали студенти технічних та гуманітарних спеціальностей Чернігівського національного технологічного університету.

Ключові слова: *позааудиторна робота, студенти технічних та гуманітарних спеціальностей, форми та види позааудиторної роботи, особистісне самовдосконалення, професійне становлення.*

В статье проанализированы сущность и особенности дефиниции внеаудиторной воспитательной работы в высшем учебном заведении. Акцентируется внимание на формах внеаудиторной воспитательной работы в университете. Приведены примеры видов внеаудиторной деятельности в высшем учебном заведении. Представлены результаты эмпирического исследования для выявления отношения студентов технических и гуманитарных специальностей к внеаудиторной работе, определения ее роли в процессе становления их как личности, респондентами которого стали студенты технических и гуманитарных специальностей Черниговского национального технологического университета.

Ключевые слова: *внеаудиторная работа, студенты технических и гуманитарных специальностей, формы, виды внеаудиторной работы, личностное самосовершенствование, профессиональное становление.*

Detsiuk T.M., Bizhovets Yu.S. INFLUENCE OF EXTRACURRICULAR WORK ON FORMING PERSONALITY OF STUDENTS OF TECHNICAL AND HUMANITARIAN SPECIALTIES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Modern Ukraine is at the stage of rapid socio-economic development of society, which is characterized by the processes of European integration. Extracurricular work with students is becoming increasingly important.

Under extracurricular work, we understand the process of self-realization of an individual, which allows the individual to combine the external and internal factors of the formation of professional culture, as well as contributes to the creation of additional conditions for the development and implementation of internal potential of the individual, development of his personal abilities and promotes social formation and self-affirmation of youth within the student community.

In order to study the attitude of students of technical and humanitarian specialties to extracurricular work and to determine its role in the process of their formation as personalities, we conducted an empirical study on the basis of Chernihiv National University of Technology. 275 students of the 3rd year of humanitarian, economic and technical specialties participated in the research. Overall results showed that 71% of respondents heard about the concept of “extracurricular work” and understand its significance, 18% don’t understand its meaning, 11% never heard of such activity. 54% of those questioned indicated that they had experience in various forms of extracurricular work. Not interested in this kind of activity are 19% of respondents, 16% – would like to join or plan to join.

The results of the empirical research indicate that due to extracurricular work students develop skills, experience and knowledge, so-called soft skills, which greatly enhance their competitiveness as specialists. Further research requires a more in-depth and detailed analysis of this issue, as well as the creation of a unified model of extracurricular work with students in order to form their personal, professionally-important qualities in a university.

Key words: *extracurricular work, students of technical and humanitarian specialties, forms, types of extracurricular work, personal self-improvement, professional development.*



Постановка проблеми. Сучасна Україна перебуває на етапі швидкого соціально-економічного розвитку суспільства, що характеризується процесами євроінтеграції. Великого значення в даний період набуває підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів шляхом вдосконалення системи освіти, пошук нових сучасних форм і методів роботи зі студентами. У результаті реформ у сфері вищої освіти відбулося зменшення аудиторного часу, а отже, збільшення часу на самостійну підготовку студентів. Така ситуація потребує кардинальних змін щодо підходів до процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Все більшого значення набуває позааудиторна робота зі студентами. Виникає потреба досконалого вивчення можливостей позааудиторної роботи щодо позитивного впливу на становлення особистості фахівців як гуманітарних, так і технічних спеціальностей, а також у розробленні та вдосконаленні різних форм і методів позааудиторної роботи зі студентами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць останніх років свідчить про зростання цікавості до даної проблематики. Шляхи активізації позааудиторної самостійної роботи досліджували В. Буряк, Л. Григоренко, Л. Онучак. Науковці Г. Андреева, О. Винославська, Н. Волкова, І. Бех розглядають позааудиторний процес як органічну систему виховання, в якій взаємодіють різноманітні види та форми педагогічного виховання та спілкування, реалізуються як виховні, так і освітні завдання, спрямовані на особистісне й професійне становлення студента.

Проблематику позааудиторної роботи зі студентською молоддю розглядали чимало науковців різних наукових напрямів, але саме значення позааудиторної роботи в процесі становлення та формування особистості студентів технічних і гуманітарних спеціальностей разом досконало не досліджено.

Постановка мети. Метою дослідження є розкриття сутності та компонентів позааудиторної роботи зі студентами технічних та гуманітарних спеціальностей в умовах закладу вищої освіти (далі – ЗВО), що сприяють становленню особистості майбутніх фахівців, а також аналіз результатів емпіричного дослідження щодо ставлення студентів технічних та гуманітарних спеціальностей до позааудиторної роботи та визначення її ролі в процесі становлення їх як особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позааудиторна робота в універ-

ситеті є дуалістичним процесом: з одного боку, це соціальний процес, оскільки така робота допомагає студенту адаптуватися в суспільстві та взаємодіяти в різних життєвих ситуаціях поза навчанням, з іншого боку – це індивідуальний процес, адже спрямовується на формування особистості студента, закріплення його активної громадської та професійної позиції, розвиток і реалізацію творчого й інтелектуального потенціалу.

У зв'язку із цим позааудиторна робота стає дедалі популярнішою серед студентів ЗВО, тому необхідно з'ясувати сутність дефініції «позааудиторна робота» у соціально-педагогічному аспекті.

У наукових колах немає загальноприйнятого визначення поняття «позааудиторна робота зі студентами». Деякі науковці трактують дане поняття як самостійну підготовку студентів до занять, а деякі наголошують на тому, що терміном «позааудиторна» варто визначати виховну роботу куратора, але насправді це поняття набагато ширше [1].

Ще 1918 р., виступаючи з лекціями в Київському університеті, Софія Русова зазначала, що навіть найкращий навчальний заклад без позааудиторної роботи не досягне значних корисних результатів. Адже саме під час такої діяльності відбувається процес формування інтересу до науки, до правди, координація рухів для найкращого виконання всяких умінь [7, с. 259].

Досить цікавою є думка М. Донченко, вона розглядає позааудиторну діяльність як одну зі складових частин професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця, така діяльність не обмежена в часі та просторі, чітко не регламентована формами і методами, а в результаті дає можливість створити сприятливі умови для реалізації студентами своїх здібностей та навичок соціально-громадської активності, впроваджувати самоврядування як ефективну форму громадської діяльності, посилити мотивацію до навчання [4].

Важливо взяти до уваги думку Т. Гуменікової про те, що позааудиторна діяльність є додатковим резервом часу студентів, дозволяє цілеспрямовано і результативно вирішувати завдання особистісно орієнтованої підготовки студента до майбутньої професійної діяльності [3].

У своєму дисертаційному дослідженні О. Медведєва наголошує на тому, що позааудиторну роботу у ЗВО варто спрямовувати на формування в студентів досвіду творчої діяльності як пріоритетної, розглядає позааудиторну діяльність як сукупність і взаємодію різноманітних форм, методів і засобів виховного впливу на студентів



із метою становлення їхнього світогляду, формування рис характеру, творчих умінь і навичок, активної життєвої позиції [8].

Отже, проаналізувавши різні погляди науковців щодо трактування поняття «позааудиторна робота», можна узагальнити дане поняття як процес самореалізації особистості, який дає змогу індивіду поєднати зовнішні та внутрішні чинники формування професійної культури, а також сприяє створенню додаткових умов для розвитку та реалізації внутрішнього потенціалу особистості, розвитку особистісних здібностей, сприяє соціальному становленню й самоствердженню молоді в межах студентського колективу в умовах ЗВО.

Залучення студентів до різних видів позааудиторної роботи в навчально-пізнавальному процесі сприяє формуванню інтересу до майбутньої спеціальності, удосконаленню самостійної роботи, посиленню потреби творчого пошуку, саморозвитку студента як особистості, а також організації міцного студентсько-викладацького колективу.

Професійне й особистісне становлення студента залежить від його активної участі студента в позааудиторній діяльності. Саме в системі позааудиторної роботи відпрацьовуються різноманітні стратегії поведінки як на побутовому, так і на професійному рівнях, що, у результаті, дає можливість навчитися знаходити правильні та результативні рішення у міжособистісних відносинах і конфліктах [5].

Позааудиторну роботу можна поділити на професійно та соціально спрямовану. До першої категорії належить участь у наукових гуртках, студентському науковому товаристві, дослідницьких проектах, олімпіадах, конференціях [2]. Така діяльність має фаховий характер, більш притаманна технічним спеціальностям, вона проходить під керівництвом або наглядом викладача-куратора та потребує від студентів чималих зусиль, послідовності, цілеспрямованості та вмотивованості. Позааудиторна робота другої категорії має більш загальний, виховний, творчий характер, більше притаманна гуманітарним спеціальностям. До неї належать, наприклад, спортивні секції, театральні та танцювальні групи, екскурсії тощо. Але варто зазначити, що сьогодні такі форми роботи набули популярності і серед технічних спеціальностей, сстуденти стали віддавати перевагу участі в театральних виставах, гумористичних програмах, святкових концертах, ніж в олімпіадах чи науково-програмній діяльності [6].

До участі в позааудиторній роботі залучаються студенти як технічних, так і гуманітарних спеціальностей. Проте спільні

форми роботи здебільшого мають розважальний та оздоровчий характер (творчі гуртки, спортивні секції тощо), а ті форми позааудиторної роботи, що сприяють формуванню професійних компетенцій, здебільшого використовуються вузько спеціалізовано (юридична клініка, студентська соціальна служба, технічні гуртки тощо). Єдиним універсальним видом позааудиторної роботи є Студентська рада ЗВО, проте членами її є лише по декілька представників різних напрямів навчання. Тобто участь у студентському самоврядуванні може впливати на формування особистості невеликої групи людей і не може мати масовий характер. На нашу думку, важливі такі форми та методи роботи, які б сприяли інтеграції студентів різних спеціальностей в єдиний студентський колектив, де вони можуть обмінюватися досвідом, комунікувати, розкривати особистий потенціал. Такі форми роботи будуть спрямовані на виховання нового типу сучасної студентської молоді, а саме патріотично налаштованої, вихованої, цілеспрямованої, спроможної вільно обирати життєвий шлях, з орієнтацією на здоровий спосіб життя, з уміньми працювати в команді, комунікаційними навичками, критичним та креативним мисленням, тобто сформованими *soft skills*.

З метою дослідження ставлення студентів технічних та гуманітарних спеціальностей до позааудиторної роботи, визначення її ролі в процесі становлення їх як особистості нами проведено емпіричне дослідження. Емпіричне дослідження здійснювалося на базі Чернігівського національного технічного університету (далі – ЧНТУ). У дослідженні взяли участь 275 студентів 3 курсу, із них 183 – представники гуманітарних та економічних спеціальностей Навчально-наукового інституту права та соціальних технологій, Навчально-наукового інституту економіки ЧНТУ; 92 – представники технічних спеціальностей Навчально-наукового інституту технологій ЧНТУ. Розроблено авторську анкету, яка складалася із 14 запитань, із них 10 відкритих та закритих запитань для дослідження ставлення студентів технічних і гуманітарних спеціальностей до позааудиторної роботи, визначення її ролі в процесі становлення їх як особистості, 4 питання загального характеру.

Загальні результати показали, що 71% респондентів чули про поняття «позааудиторна робота» та розуміють його значення, 18% не розуміють його значення, 11% ніколи не чули про таку діяльність. 54% опитаних зазначили, що мають досвід участі у різних формах позааудиторної роботи. Із них 45% зазначили, що така діяль-



ність не є постійною і структурованою, 20% мають досвід участі в кількох позааудиторних заходах. Не цікавляться таким видом діяльності 19% опитаних, 16% – хотіли б долучитися або планують долучитися.

Якщо порівнювати відповіді представників технічних та гуманітарно-економічних спеціальностей, то серед студентів гуманітарно-економічних спеціальностей спостерігається більший відсоток респондентів, що мають досвід участі в позааудиторній діяльності (69% порівняно з 56%), а також тих, хто надалі планує долучитися до позааудиторної роботи (19% порівняно з 10%). Серед тих, хто ніколи не чув про таку діяльність, більше представників технічних спеціальностей (13% порівняно з 5%), а також тих, кого така діяльність не цікавить (21% порівняно із 7%), що показано на Рис. 1 та Рис 2.

Такий результат свідчить про більшу активність представників гуманітарних та економічних спеціальностей. 69% респондентів технічних спеціальностей вважають кількість годин, відведених на практику, недостатньою для формування необхідних професійних вмінь та навичок, а 82% вважають, що участь у різних формах та методах позааудиторної діяльності в умовах ЗВО впливає на формування особистості та на професійне зростання майбутнього фахівця.

Цікавими є результати вподобань студентами різних форм позааудиторної роботи. Студенти гуманітарних спеціальностей віддають перевагу волонтерству – 30%, науково-дослідницькій діяльності – 22%, культурно-масовій діяльності – 21%, участі в проектах – 16%. Деякі інші результати показали представники технічних спеціальностей. Пріоритетною для них є участь у проектах – 36%, участь у культурно-масовій діяльності – 26%, що вказує на те, що студенти технічних спеціальностей більше орієнтовані на позааудиторну роботу, що має професійний та розважальний характер, а студенти гуманітарно-економічних спеціальностей, окрім зазначених, значну увагу приділяють ще й науковій роботі.

Особливої уваги потребують відповіді деяких представників технічних спеціальностей на такі запитання: «Чи маєте Ви досвід участі в діяльності гуртків чи інших студентських об'єднань?»; «В яких видах позааудиторної роботи Ви брали участь?». Відповіли, що ніколи не чули про позааудиторну роботу або планують надалі долучитися до неї, або їй це не цікавить – 44% респондентів. Водночас на наступне запитання відповіли, що брали участь у науково-дослідницькій діяльності, у проектах та культурно-масових заходах. Отже, можемо стверджувати, що майже половина студентів технічних спеціальностей не розуміють значення та сут-



Рис. 1. Досвід участі в різних видах позааудиторної діяльності студентів гуманітарних та економічних спеціальностей



Рис. 2. Досвід участі в різних видах позааудиторної діяльності студентів технічних спеціальностей



Рис. 3. Вплив позааудиторної діяльності на становлення особистості студентів

ності поняття «позааудиторна робота», на відміну від представників гуманітарних та економічних спеціальностей.

Підтвердженням впливу позааудиторної роботи на формування особистості майбутнього фахівця є відповіді студентів (Рис. 3). Студенти технічних, економічних і гуманітарних спеціальностей зазначили, що саме позааудиторна робота вплинула на формування таких особистих якостей, як лідерство (23%), комунікабельність і впевненість у собі (32%), розвинула навички роботи в команді (16%), сприяла набуттю нових навичок та здібностей (22%).

Отже, можемо стверджувати, що позааудиторна робота сприяє формуванню в студентів впевненості в собі, розвиває навички комунікації, роботи в команді, а також сприяє закріпленню професійних знань, формуванню практичного професійного досвіду, завдяки чому підвищується рівень саморозвитку та професійного становлення студента.

Мотивацією участі в позааудиторній роботі для студентів гуманітарних спеціальностей здебільшого є навчальне заохочення (32%), дещо меншу роль відіграють матеріальне заохочення (29%) та внутрішня мотивація студента (26%). Представники технічних спеціальностей віддають перевагу матеріальному заохоченню (37%), на другому місці – внутрішня мотивація (26%) та навчальне заохочення (27%). Такий результат свідчить про те, що головними мотиваторами для участі в позааудиторній роботі є додаткові бонуси в навчанні (додаткові бали, заліки тощо), матеріальне заохочення (премії, іменні стипендії тощо), а також внутрішні мотиви (прагнення до самовдосконалення, поваги оточення та професійного зростання).

На основі аналізу отриманих результатів ми виділили такі види позааудиторної роботи, які сприятимуть професійному становленню студентів та набуттю ними практичного досвіду: збільшення кількості заходів, тренінгів із розитку професійних навичок – 29%;

волонтерство – 25%; науково-дослідницька діяльність – 23%; участь у проєктах – 22%; культурно-масова діяльність – 1%. Студенти технічних, економічних та гуманітарних спеціальностей віддають перевагу практичним заходам, а також волонтерству. Зауважимо, що 55% опитаних студентів технічних спеціальностей не відповіли на це запитання. Це може свідчити про низьку інформованість, відсутність мотивації або відсутність підтримки з боку викладачів.

Дане соціологічне дослідження вказує не те, що студенти, які беруть участь у позааудиторній роботі в умовах ЗВО, мають кращу академічну успішність та високий рівень базових здібностей. Позааудиторна робота має велике значення і для менш здібних студентів. Адже коли через низьку успішність у студента занижена самооцінка, то досягнення в спорті, у волонтерській роботі або театральному гуртку можуть її значно підвищити. Студенти різних спеціальностей, які беруть участь у соціальних проєктах, не тільки приносять користь суспільству, а й формують власні професійні навички, якості та здібності.

Висновки з проведеного дослідження. Позааудиторна робота є альтернативним чинником формування особистості студента в умовах ЗВО. Результати емпіричного дослідження свідчать про те, що завдяки позааудиторній роботі в студентів формуються навички, досвід та знання, так звані *soft skills*, які значно підвищують їхню конкурентоспроможність як фахівців. Є деякі відмінності в розумінні позааудиторної роботи та ставленні до неї представників гуманітарних, економічних та технічних спеціальностей. Активність і сформованість *soft skills* у студентів технічних спеціальностей нижча, ніж у гуманітаріїв. Потрібен більш глибокий та детальний аналіз даної проблематики, а також створення уніфікованої моделі позааудиторної роботи зі студентами з метою формування їхніх особистісних, професійно важливих якостей в умовах ЗВО.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антонюк М. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи. *Сучасні педагогічні технології у вищій школі* : науково-метод. зб. Київ, 1995. 111 с.
2. Волкова Н. Педагогіка. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
3. Гуменникова Т. Потенційні можливості позааудиторної роботи щодо підготовки студентів до особистісно орієнтованого виховання. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету*. 2004. Вип. 12. С. 58–61.
4. Донченко М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2004. 200 с.
5. Когут І. Виховний та навчальний потенціал самостійної та позааудиторної роботи у вишах України URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/5586/1/%D0%A%D0%BE%D0%B3%D1%83%D1%82_%D0%86%D0%92_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf (дата звернення: 22.12.2018).
6. Козліковська Н. Позааудиторна робота як складова вищої освіти. URL: http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2008/2/39.pdf (дата звернення: 22.12.2018).
7. Кремень В. Історія української школи та педагогіки : хрестоматія. Київ : Знання, 2005. 767 с.
8. Ніколенко Л. До проблеми організації позааудиторної діяльності з розвитку лідерського потенціалу особистості. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/Nikolenko.htm> (дата звернення: 22.12.2018).



УДК 378.016:00441 (477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-48

АНАЛІЗ ЗМІСТУ РОБОЧИХ ПРОГРАМ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «АЛГОРИТМИ ТА СТРУКТУРА ДАНИХ» У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ібрагімова Л.А.,
старший викладач кафедри інформатики та кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті проведено аналіз та порівняння робочих програм із навчальної дисципліни «Алгоритми та структура даних» у процесі підготовки інженерів-програмістів та інженерів-педагогів за спеціальностями 122 «Комп'ютерні науки» та 015.10 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» у закладах вищої освіти. Визначені спільні теми та кількість годин у процесі викладання дисципліни, алгоритми та структура даних.

Ключові слова: алгоритми та структура даних, інженер-програміст, алгоритмічні компетенції, інженер-педагог, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології.

В статье проведен анализ и сравнение рабочих программ по учебной дисциплине «Алгоритмы и структуры данных» в процессе подготовки инженеров-программистов и инженеров-педагогов по специальностям 122 «Компьютерные науки» и 015.10 «Профессиональное образование (Компьютерные технологии)» в учреждениях высшего образования. Определены общие темы и количество часов в процессе преподавания дисциплины, алгоритмы и структура данных.

Ключевые слова: алгоритмы и структура данных, инженер-программист, алгоритмические компетенции, инженер-педагог, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии.

Ibrahimova L.A. ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE WORK PROGRAMS IN THE DISCIPLINE «ALGORITHMS AND DATA STRUCTURE» IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Computer science is the basis of theoretical knowledge, practical skills and skills used in their professional work by computer engineers and engineers-educators on the profile «Computer Technologies». One of the fundamental courses is to teach computer courses from the normative cycle of training is the course «Algorithms and Data Structures», with in which students must be formed to understand the algorithms and their properties, methods for constructing algorithms and their presentation methods, the ability to analyze algorithms and proof of their correctness, construction of data structures and algorithms for their processing.

The article analyzes and compares the work programs in the academic discipline «Algorithms and Data Structure» in the process of training engineers-programmers and engineers-teachers in the specialty 122 «Computer Science» and 015.10 «Professional Education (Computer Technologies)» in higher education institutions. Defined common themes and number of hours in the course of teaching discipline algorithms and data structure.

From the analysis of work programs, the following topics can be distinguished: the notion of data structure, sorting algorithms, graphs, and trees, which are considered in all universities, but the se topics are taught in various content modules and their study is given a different number of hours. It is not appropriate to teach programming languages in the discipline «Algorithms and Data Structure». The most impressive will be the study of block diagrams and pseudo-code.

Key words: algorithms and data structure, programmer engineer, algorithmic competencies, engineer-teacher, information technologies, information and communication technologies.

Постановка проблеми. З кожним роком зростає цікавість до спеціалістів сфери інформаційних технологій (далі – ІТ), тому що ця професія є однією з найбільш затребуваних у сучасному суспільстві. Але в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів та інженерів-педагогів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) виникають ускладнення у зв'язку з тим, що навчальні програми складаються на чотири роки, а інформаційні технології мають тенденцію змінюватися протягом півроку. Постає питання, як підготувати спеціаліста, щоби він міг швидко адаптуватися до нових

умов праці та в короткий термін освоювати нові мови програмування. Поглиблене навчання студентів основним алгоритмам дозволяє сформувати в них здатності, необхідні для вирішення більшості виробничих завдань. На нашу думку, головним у підготовці інженерів-програмістів є формування умінь застосовувати алгоритми (сортування, пошуку тощо) з використанням довільних мов програмування.

Постановка мети. Мета статті полягає в аналізі змісту робочих програм навчальної дисципліни «Алгоритми та структура даних» у закладах вищої освіти України.



Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ), які сьогодні використовуються практично в усіх сферах людської діяльності, стали невід’ємною частиною сучасного суспільства, рушійною силою його економічного зростання. Наявні тенденції розвитку інформаційного суспільства зумовлюють зростання потреби у фахівцях у галузі комп’ютерних наук.

Основою теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які використовують у свої професійній роботі інженери-програмісти й інженери-педагоги за профілем «Комп’ютерні технології», є комп’ютерні науки. Одним із фундаментальних курсів навчання комп’ютерних дисциплін із нормативного циклу підготовки є курс «Алгоритми та структури даних», у межах якого необхідно сформувати в студентів розуміння алгоритмів, їхніх властивостей, методів побудови алгоритмів та способів їх подання, здатності до аналізу алгоритмів і доведення їхньої правильності, побудови структур даних та алгоритмів їх опрацювання.

Фундамент формування алгоритмічної компетентності в майбутніх інженерів-програмістів й інженерів-педагогів за профілем «Комп’ютерні технології» закладається в процесі вивчення дисципліни «Алгоритми та структури даних» із нормативного циклу навчального плану. У зв’язку із цим далі розглянемо особливості змісту дисциплін «Алгоритми та структури даних» у закладах вищої освіти.

У Харківському політехнічному інституті за спеціальністю 122 «Комп’ютерні науки» дисципліна «Алгоритми та структури даних» вивчається на 1 курсі в 2 семестрі, кількість кредитів – 4. Розробник навчальної програми, доцент Н.К. Стратієнко мету дисципліни визначає як формування в студентів системи знань про базові структури даних і основні обчислювальні алгоритми, а також набуття практичних навичок із проектування, розроблення й аналізу алгоритмів, оцінювання їхньої ефективності, складності [1].

Навчальна дисципліна складається із двох модулів: «Базові структури даних та основні обчислювальні алгоритми» і «Аналіз алгоритмів». У першому модулі передбачено вісім тем, де розглядаються такі питання: структура даних та алгоритми, базові структури даних, алгоритми сортування, комбінаторні алгоритми, фундаментальні алгоритми на графах та деревах, геометричні алгоритми, криптографічні алгоритми, евристичні алгоритми. Другий модуль складається з п’яти тем: «Математичні основи аналізу алгоритмів», «Рекурсія», «Алгоритмічні стра-

тегії», «Основи теорії обчислювальності», «Класи складності P і NP» [1].

Фахові компетенції, передбачені робочою програмою, такі: здатність до алгоритмічного та логічного мислення; здатність до побудови логічних висновків, використання моделей алгоритмічних обчислень, проектування й аналізу алгоритмів, оцінювання їхньої ефективності та складності, розв’язності та нерозв’язності алгоритмічних проблем для адекватного моделювання предметних областей і створення програмних та інформаційних систем.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування України за спеціальністю 122 «Комп’ютерні науки» дисципліну «Алгоритми та структури даних» викладають на першому курсі в другому семестрі, кількість кредитів – 5. Навчальна дисципліна складається із двох модулів «Обробка даних та їх структур» та «Обробка динамічних структур даних». Перший змістовний модуль розглядає такі питання: оброблення скалярних типів, оброблення простих типів за допомогою базових алгоритмічних структур, рекурсія, пошук, заміна і перестановки в масивах, множини, методи сортування й оброблення текстових даних, алгоритми пошуку в тексті, оброблення файлів.

У модулі «Обробка динамічних структур даних» розглядаються такі питання: вказівки, масиви, списки, кільця, стеки та черги, дерева, хешування даних, колізії, алгоритми пошуку в графах [2].

Розробник робочої програми, старший викладач кафедри комп’ютерних наук Національного університету біоресурсів і природокористування України Ю.О. Міловідов мету дисципліни вбачає у формуванні знань про різноманітність структур даних, області їх використання, способи їх програного оброблення; формування вмінь і навичок програмно обробляти статичні і динамічні дані з використанням різних методів і алгоритмів, зокрема, розв’язування задач на пошук, сортування, оброблення динамічних структур тощо. Завданням дисципліни є оволодіння основами алгоритмізації на рівні, достатньому для опрацювання математичних моделей, пов’язаних із подальшою практичною діяльністю фахівця, напрацювання навичок самостійної роботи з науковою літературою, розглядання методів дослідження та розв’язання прикладних завдань. На всі теми відводиться по 2 години на лекції та лабораторні.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка за спеціальністю 015.10 «Професійна освіта (Комп’ютерні технології)» дисципліну «Алгоритми та



структура даних» викладають на першому курсі в другому семестрі, кількість кредитів – 4. Навчальна дисципліна складається із двох модулів: «Алгоритми. Методика їх розробки та аналізу», «Структури даних». У першому змістовному модулі розглядаються такі поняття та теми: побудова й аналіз алгоритмів, методи сортування, алгоритми пошуку. У другому змістовному модулі розглядаються такі питання: концепція структур даних, прості, статичні та напівстатичні структури даних, динамічні структури даних, нелінійні структури даних, графи, дерева [3].

Розробник навчальної програми, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики О.Ю. Усата мету дисципліни визначає в ознайомленні студентів з описом фундаментальних алгоритмів пошуку і сортування, описом структур даних (подібно стекам, чергам, чергам за пріоритетом і деревам), деякими алгоритмічними проблемами щодо контролю і складності алгоритмів.

У Мелітопольському державному педагогічному університету імені Богдана Хмельницького за спеціальностями 015.10 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» та 122 «Комп'ютерні науки» дисципліну «Алгоритми та структура даних» викладають на першому курсі в другому семестрі, кількість кредитів – 4. Складається із двох модулів: «Основні положення та означення теорії алгоритмів. Алгоритмічні моделі» та «Складність алгоритмів і методи розробки ефективних алгоритмів». У першому змістовному модулі розглядається поняття алгоритму, обчислювальні функції, алгоритмічні моделі, методи сортування, у другому модулі вивчаються стеки, черги, дерева, евристичні алгоритми, класи складності P і NP [4].

На думку автора програми, мета дисципліни полягає в ознайомленні із процесом формалізації поняття «алгоритм» на основі алгоритмічних моделей, навчання методам розроблення ефективних алгоритмів.

У процесі вивчення дисципліни планується сформувати в здобувачів вищої освіти такі компетенції:

- здатність до побудови логічних висновків, використання формальних мов і моделей алгоритмічних обчислень, проектування, розроблення й аналізу алгоритмів, оцінювання їхньої ефективності та складності, розв'язності та нерозв'язності алгоритмічних проблем для адекватного моделювання предметних областей і створення програмних та інформаційних систем;

- здатність опанувати сучасні технології математичного моделювання об'єктів, процесів і явищ, розробляти обчислювальні

моделі й алгоритми чисельного розв'язання завдань математичного моделювання з урахуванням похибок наближеного чисельного розв'язання професійних завдань [4].

Проаналізовано робочі програми зі спеціальностей 122 «Комп'ютерні науки» та 015.10 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» чотирьох закладів вищої освіти з дисципліни «Алгоритми та структура даних» у процесі підготовки інженерів-програмістів та інженерів-педагогів, як-от: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Харківський національний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. Розглянуті робочі програми відрізняються за кількістю кредитів на дисципліну та структурою. У результаті аналізу робочих програм можна виділити такі теми: «Поняття структури даних», «Алгоритми сортування», «Графи», «Дерева», які розглядаються в усіх вузах, але дані теми викладаються в різних змістовних модулях, на їх вивчення відводиться різна кількість годин, див. табл. 1.

Вивчення алгоритмів допоможе опанувати різні корисні методи та навчитися вибирати ті з них, що найкраще підходять для потрібного сценарію. Адже для розв'язання будь-якого завдання можна використовувати різні алгоритми, але тільки один є ідеальним для конкретного завдання. Вивчення алгоритмів допоможе узагальнити способи вирішення тих чи інших завдань.

Загальна кількість годин, виділена в кожному вузі на аудиторну та самостійну роботу студента, різна (див. таблицю 2). Зазначимо, що найбільшу частину навчального часу відведено на самостійну роботу студентів, кількість годин, відведених на лекції та лабораторні роботи, однакова в більшості вузів.

Висновки з проведеного дослідження. Проаналізовано зміст робочих програм закладів вищої освіти (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Харківський національний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Національний університет біоресурсів і природокористування України) з дисципліни «Алгоритми та структура даних» у процесі підготовки інженерів-програмістів та інженерів-педагогів. З'ясовано, що вони відрізняються за кількістю кредитів на дисципліну та структурою навчальної програми.

З аналізу робочих програм ми зробили висновок, що в змісті дисципліни «Алгоритми та структура даних» за напрямками підготовки 122 «Комп'ютерні науки» та



Таблиця 1

**Порівняльна характеристика робочих програм із навчальної дисципліни
«Алгоритми та структура даних»**

Харківський політехнічний інститут	Житомирський державний університет імені Івана Франка	Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	Національний університет біоресурсів і природокористування України
Змістовний модуль 1. «Базові структури даних та основні обчислювальні алгоритми»: 1. Структура даних та алгоритми. 2. Базові структури даних. 3. Алгоритми сортування, комбінаторні алгоритми. 4. Фундаментальні алгоритми на графах та деревах. 5. Геометричні алгоритми. 6. Криптографічні алгоритми. 7. Евристичні алгоритми.	Змістовний модуль 1. «Алгоритми. Методика їх розроблення й аналізу»: 1. Побудова і аналіз алгоритмів. 2. Методи сортування. 3. Алгоритми пошуку.	Змістовний модуль 1. «Основні положення та означення теорії алгоритмів. Алгоритмічні моделі»: 1. Теорія алгоритмів. 2. Основні положення та значення теорії алгоритмів. 3. Підходи до визначення алгоритмів. 4. Обчислювальні функції	Змістовний модуль 1. «Оброблення даних та їхніх структур»: 1. Оброблення скалярних типів. 2. Структурне, процедурне і модульне програмування. 3. Рекурсія. 4. Пошук, заміна і перестановки в масивах. 5. Зовнішнє сортування масивів. 6. Оброблення текстових даних. 7. Оброблення файлів. 8. Вказівники. 9. Масиви вказівників і об'єктів.
Змістовний модуль 2. «Аналіз алгоритмів»: 1. Математичні основи аналізу алгоритмів. 2. Рекурсія. 3. Алгоритмічні стратегії. 4. Основи теорії обчислювальності, класи складності P і NP [1].	Змістовний модуль 2. «Структури даних»: 1. Концепція структур даних. 2. Прості, статичні та напівстатичні структури даних. 3. Динамічні структури даних. 4. Нелінійні структури даних. 5. Графи. Дерева.	Змістовний модуль 2. «Складність алгоритмів і методи розроблення ефективних алгоритмів»: 1. Алгоритмічні моделі на основі детермінованих пристроїв. 2. Складність алгоритмів. 3. Методи розроблення алгоритмів.	Змістовний модуль 2. «Оброблення динамічних структур даних»: 1. Однозв'язні списки. Двоб'язні списки. 2. Кільця. 3. Стеки і черги. 4. Дерева. 5. Графи. 6. Хешування даних.

Таблиця 2

**Показники кількості годин для вивчення дисципліни
«Алгоритми та структура даних» у різних закладах вищої освіти України**

Найменування	Напрямок підготовки	Загальна кількість годин	Лекції	Лабораторні роботи	Самостійна робота
Харківський політехнічний інститут	122 «Комп'ютерні науки»	120	36	28	56
Житомирський державний університет імені Івана Франка	015.10 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)»	90	40	–	48
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	122 «Комп'ютерні науки», 015.10 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)»	120	30	30	60
Національний університет біоресурсів і природокористування України	122 «Комп'ютерні науки»	120	30	30	60

015.10 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» є спільні теми (наприклад, «Поняття структури даних», «Алгоритми сортування», «Алгоритми на графах, деревах»). Проте, на нашу думку, приділено не достатньо уваги таким темам: «Чисельні

алгоритми», «Зв'язкові списки, «Розподілені алгоритми». Також недоцільно в дисципліні «Алгоритми та структура даних» викладати мови програмування. Найбільш ефективним буде вивчення блок-схем та псевдокоду.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Стратієнко Н.К. Робоча програма навчальної дисципліни «Алгоритми та структура даних». Харків : НТУ ХП, 2017. 17 с. URL: http://web.kpi.kharkov.ua/asu/wpcontent/uploads/sites/109/2018/02/RPND_AiSD_forma_2018.pdf (дата звернення: 20.12.2018).
2. Міловідов Ю.О. Робоча програма навчальної дисципліни «Алгоритми та структура даних». Київ : НУБПУ, 2016. 9 с. URL: <https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u34/22.Алгоритми%20i%20структ.даних.pdf> (дата звернення: 20.12.2018).
3. Усата О.Ю. Робоча програма навчальної дисципліни «Алгоритми та структура даних». Житомир : ЖДУ, 2016. 5 с. URL: https://zu.edu.ua/doc/annotated/fizmat_kaf1_alogytm.pdf (дата звернення: 20.12.2018).
4. Профіль освітньо-професійної програми зі спеціальності 122 «Комп'ютерні науки». URL: https://drive.google.com/file/d/1fb_R13ocrQG8JGSHfxsshBV7fs2lCaFX/view (дата звернення: 20.12.2018).



УДК 377.1

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-49

РОЛЬ ТРАДИЦІЙ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Калашнюк В.М.,
викладач диригування
Луцький педагогічний коледж

Мельник Л.В.,
викладач фортепіано
Луцький педагогічний коледж

У статті зацентровано увагу на тому, що наявна концепція музичної освіти викладачів базується на методологічних і теоретичних положеннях про гуманізацію освіти, концепції культурно-історичного розвитку особистості, положенні про соціальну цінності людини і соціально-середовищної детермінованості її розвитку в процесі музичної спеціалізації, значенні музичних традицій народу. Зазначається, що, на жаль, далеко не завжди багаті українські традиції в області музичного виховання розвинені в сучасній національній системі освіти. Доводиться, що вивчення музичного середовища показало, що сучасне молодіжне музичне середовище значно відрізняється від музичного середовища попередніх поколінь тим, що традиційний механізм спадкоємності поколінь, властивий для музичної соціалізації людини, перестав «спрацьовувати». Одна з основних причин цього криється у відчуженні музичної культури від особистості, коли музичні твори в середовищі існування людини часто не мають очікуваного впливу на розвиток особистості, що призводить до того, що сама особистість перестає відчувати потребу в практичному оволодінні цінностями музики. Описується, що процес музичного виховання, побудований на послідовному розвитку музичного середовища, продовженні традицій виховання в побуті, суб'єктно вмотивованої ролі національної музичної культури, стає чинником розвитку музичних потреб дитини та створює сприятливі умови для її залучення до музичних цінностей, становлення соціально і духовно значущих якостей особистості. Аналіз музичного середовища дозволив визначити, що в процесі залучення людини до музичної культури важливе засвоєння індивідом музичної культури і розширення завдяки цьому змісту внутрішнього життя суб'єкта соціуму.

Ключові слова: загальна музична освіта, учителі музики і співів, музично-естетичне виховання, слухання музики, хоровий спів, імпровізація, рухи під музику.

В статье акцентировано внимание на том, что существующая концепция музыкального образования преподавателей базируется на методологических и теоретических положениях о гуманизации образования, концепции культурно-исторического развития личности, положении о социальной ценности человека и социально-средовой детерминированности его развития в процессе музыкальной специализации, смысле музыкальных традиций народа. Отмечается, что, к сожалению, далеко не всегда богатые украинские традиции в области музыкального воспитания развиваются в современной национальной системе образования. Доказывается, что изучение музыкальной среды показало, что современную молодежную музыкальную среду значительно отличает от музыкальной среды предыдущих поколений то, что традиционный механизм преемственности поколений, свойственный музыкальной социализации человека, перестал «срабатывать». Одна из основных причин этого кроется в отчуждении музыкальной культуры от личности, когда музыкальные произведения в среде обитания человека часто не оказывают ожидаемого влияния на развитие личности, что приводит к тому, что сама личность перестает испытывать потребность в практическом овладении ценностями музыки. Описывается, что процесс музыкального воспитания, построенный на последовательном развитии музыкальной среды, продолжении традиций воспитания в быту, субъектно мотивированной роли национальной музыкальной культуры, становится фактором развития музыкальных потребностей ребенка и создает благоприятные условия для его приобщения к музыкальным ценностям, становления социально и духовно значимых качеств личности. Анализ музыкальной среды позволил определить, что в процессе приобщения человека к музыкальной культуре важно усвоение индивидом музыкальной культуры и расширения за счет этого содержания внутренней жизни субъекта социума.

Ключевые слова: общее образование, учителя музыки и пения, музыкально-эстетическое воспитание, слушание музыки, хоровое пение, импровизация, движения под музыку.

Kalashniuk V.M., Melnyk L.V. AESTHETIC STATUS OF PERSONALITY

The article focuses on the fact that the existing concept of musical education of teachers is based on methodological and theoretical principles of humanization of education, the concept of cultural and historical personality development, the position of a person's social value and social and environmental determinism of his development in the process of musical specialization, the meaning of musical traditions of the people. It is



noted that, unfortunately, far from always rich Ukrainian traditions in the field of music education have been developed in the modern national education system. It is proved that the study of the musical environment has shown that the modern youth musical environment is significantly different from the musical environment of previous generations in that the traditional mechanism of the continuity of generations, characteristic of the musical socialization of a person, has ceased to “work”. One of the main reasons for this lies in the alienation of musical culture from the personality, when musical works in the human environment often do not make the expected impact on the development of personality, leads to the fact that the personality itself ceases to feel the need for practical mastering the values of music. It describes that the process of musical education, built on the consistent development of the musical environment, the continuation of the traditions of education in everyday life, the subjectively motivated role of the national musical culture, becomes a factor in the development of the musical needs of the child and creates favorable conditions for its attraction to musical values, the development of socially and spiritually significant qualities personality. Analysis of the musical environment made it possible to determine that in the process of familiarizing a person with musical culture it is important that an individual assimilates musical culture and thereby expands the content of the inner life of the subject of society.

Key words: *general education, teachers of music and singing, musical aesthetic education, listening to music, choral singing, improvisation, movement towards music.*

Музичне середовище – це музичне оточення людини, яке не тільки формує музичні інтереси й потреби людини, але і саме змінюється під впливом людей. Взаємодія мистецтва й особистості майбутнього педагога розглядається як засіб художнього морально-естетичного розвитку особистості, як творчий процес формування естетичних цінностей і системи орієнтації, як розвиток художнього сприйняття і художніх інтересів, як гармонізація людської особистості, відтворення духовності особистості [3].

Музичне середовище як засіб цілеспрямованої підготовки майбутньої творчої інтелігенції повинне являти собою сукупність різноманітних явищ навколишнього музичного життя. Доцільно вивчення музичної культури здійснювати за принципом від простого до складного. Більш складні музичні твори пов'язані зі слуховим орієнтуванням індивіда в акустиці звучань, з розпізнаванням звукових стимулів, наглядом за динамікою звукових подій тощо. Так здійснюється асоціативний зв'язок між музичними і життєвими явищами, досвідом людини. Музика, завдяки своїй інтонаційній основі й узагальненому емоційному відтворенню явищ навколишнього світу, сприяє появі образних уявлень, де життєві й музичні враження підвищують рівень музичного розвитку людини. Проблема формування музичної культури особистості органічно взаємопов'язана із природою творчості. Сучасна музична культура вбирає в себе як класичні та народні жанри, так і стильові напрями масової музичної культури. На підставі цього правомірно розглядати поняття педагогізації музичного середовища як соціально-педагогічного результату інтеграції виховних взаємодій [1].

До середини XIX ст. зародилися традиції української професійної композиторської школи, музичного театру, сімейного

музичного виховання. Уперше в Україні в цей час висловлена думка, що згодом реалізована в різноманітних явищах музичного життя суспільства, про важливість впливу навколишнього середовища на формування особистості дитини. Аналіз музичних традицій (уже до початку XX ст. в Україні склалися досить різноманітні стійкі музичні традиції) сприяє розумінню їх обсягу і соціальної значущості. Музичні традиції являли собою сукупність музичних явищ, що рідко існують ізольовано, частіше – у різних поєднаннях, утворюючи музичне середовище. Деякі напрями музичних традицій пов'язані з розвитком культурної музичної діяльності, народними вокальними й інструментальними формами побутового музикування, ефективною формою передачі народних музичних традицій від покоління до покоління [9].

Однією зі стійких традицій було використання музики в українській родині – явище досить розвинене, що свідчило про високий рівень культури народу. Серед народних мас побутове музикування здійснювалося в основному у вокальній та інструментальній формі. Народ не знав музичної грамоти, проте зберігав традиції сімейного музикування на слух і навчання грі на музичних інструментах на основі наслідування. Усним шляхом розвивалися народно-співочі традиції: широке використання пісенного мистецтва з відпрацьованим механізмом його передачі від покоління до покоління, спільне (батьки і діти) ігрове ансамблеве музикування домінували в домашньому музичному вихованні дітей, тим самим зміцнювали в дитини цікавість до процесу музикування. Застосовувалися також «позамузичні» прийоми формування музичних інтересів дітей: їх знайомили з виготовленням і декоративним оформленням музичних інструментів, різними жанрами фольклору, присвяченими музиці,



музичним інструментам, принципам гри на них, що вносило морально-естетичний компонент у процес виховання дітей в українській сім'ї. Видатні культурні діячі українського народу у фольклорі, зокрема в народній пісні, вбачали виховний потенціал. Г. Сковорода, І. Котляревський, А. Духнович, наголошували на необхідності використання фольклору – одного із впливових засобів морального й естетичного становлення молоді. Високо цінував народну творчість як педагогічний розум і виховний засіб трудового народу І. Франко. Він цікавився як народними піснями, так і переказами, легендами, звичаями тощо. Народні пісні та думи І. Франко називав одним із найцінніших наших національних надбань, одним із предметів виправданої нашої гордості. Надзвичайно важливі положення, які істотно впливають на подальше розроблення проблеми морально-естетичного виховання засобами народної пісні, черпаємо із творчої спадщини Лесі Українки. Музично-пісенна спадщина українського народу високохудожня за змістом, глибоко емоційна й різнобічна за засобами виразності, здатна викликати співпереживання, радість і смуток, гнів і непримиренність. Тому українську народну музику потрібно розглядати не тільки як джерело емоційної насолоди, але і як засіб естетичного й морального виховання [5]. Будь-який високохудожній твір – це нероздільна єдність двох начал: естетичного і морального. Висока художність і доступність надають українській народній музиці великого педагогічного значення. Найкращі її зразки допомагають виховувати в особистості високі моральні, естетичні, світоглядні, художньо-естетичні якості, розвивати цікавість до самого музичного фольклору, художній смак, фантазію, природні обдарування, формують музично-педагогічну освіту [7]. Народна пісня вирізняється важливими виховними якостями, високою художністю і простотою, легко сприймається і засвоюється найбільш повноцінно в педагогічному розумінні, впливає на формування професійно-педагогічного інтересу вчителів музики й естетичного інтересу школярів. Отже, народна пісня є ефективним засобом морально-естетичного виховання особистості. Вона передає моральні, соціальні, світоглядні позиції, тому виконує виховні функції. Основними компонентами педагогічного потенціалу української народної музики є інтонаційна особливість, наспівність, простота мелодії і ритмічної структури, виразність і багатство мелодії, гармонії, тісний зв'язок поетичного і музичного текстів, глибока емоційність, достовір-

ність, глибокий виклад думки, поетичність, чистота образу, глибокий високохудожній і правдивий зміст, відбиття історії життя народу, його думок, почуттів [6].

Заможні верстви населення спочатку зневажливо ставилися не тільки до українських народних інструментів, а й до домашнього музикування, вважаючи його долею простих людей. Однак із часом погляди в суспільстві на домашнє музикування і на музичне виховання дітей демократизувалися. Просвітницькі ідеї М. Новикова, О. Радищева, В. Одоєвського, В. Белінського і їх втілення в життя для передових людей України стали завданням першорядної важливості. Розвиток різноманітних форм домашнього музикування, цілеспрямоване музичне виховання в українській родині стало можливим у результаті того, що в батьків під впливом прогресивних демократичних ідей, народно-педагогічних традицій, розвитку музичного середовища активно формувалося розуміння значущості музичного розвитку людини, що дозволяло здійснювати домашнє музичне виховання своїх дітей [5].

Під час сімейного виховання батьки зверталися до традицій музичної культури, інтерпретували їх для своїх домашніх умов з урахуванням віку й індивідуального розвитку дитини, здійснюючи вибір музичних засобів для досягнення мети. Важливою обставиною розвитку побутових музичних традицій було те, що в сім'ях заможних верств населення значну роль у вихованні дітей відігравали домашні музичні педагоги. У сім'ях же простих людей виховні функції виконували самі батьки й інші дорослі члени сім'ї, громади, використовуючи при цьому досить багатий арсенал народної педагогіки [4].

На початку ХХ ст. відбулися значні зміни в політичному, соціальному, культурному житті України, що вплинули на формування нового музичного середовища. Моральна спрямованість радянського сімейного виховання завжди була зумовлена принципом любові до дитини, прагненням дати їй різнобічну музичну освіту. Однак за радянських часів ці традиції не мали поступального, послідовного характеру, що було пов'язано з радикальною зміною політики держави в ідеології, освіті, культурі, соціальній роботі. У педагогічній теорії з 1917 р. широко обговорювалася ідея заміни сімейного виховання суспільним, що було пов'язано із впливом і поширенням у ті часи думки про відмирання сім'ї за нового суспільного ладу (І. Арманд,

А. Коллонтай), про усупільнення всіх сторін сімейного побуту (Ю. Ларін, С. Соб-



совіч). Ці думки висловлювалися на I з'їзді діячів з охорони дитинства в лютому 1919 р., I партійній нараді з народного утворення в грудні 1920 – січні 1921 рр. [9].

Незважаючи на це, прогресивні вчені-педагоги й діячі освіти А. Луначарський, П. Блонський, С. Шацький утілювали в життя ідеї про незамінність сімейного виховання, про необхідність тісної співпраці школи й сім'ї за панівної ролі першої. Це призвело до того, що музичне виховання дитини в родині стало набувати стихійного характеру, усе більше віддаляючись від традиційного сімейного виховання, частіше стали виникати ситуації педагогічної занедбаності дітей, неконтрольованість їхнього музичного виховання в домашніх умовах, водночас батьки не завжди використовували традиції музичного виховання дитини попередніх поколінь, часто відмовляючись від власної активної ролі у виховному процесі, не допомагаючи музичному педагогу освітнього закладу [1].

Зміст музичної освіти в сукупності з конкретно-історичними соціокультурними умовами виховання має принципове значення для загальнокультурного і конкретного музичного розвитку дитини. Особистісно орієнтований підхід передбачає активне залучення молоді в процедуру музичного виховання як суб'єкта, цілі. Основними рушійними силами, здатними принципово змінити взаємини молоді й музичного соціуму, зробити їх суб'єктними, є педагогічно спрямований і доцільний розвиток музичної культури суспільства, що передбачає передусім коригування та професійну підготовку педагогів з погляду формування їхньої музичної компетенції.

Сьогодні школа є найважливішим інститутом музичної соціалізації людини, первинної музичної соціалізації дитини. У педагогіці і психології накопичено великий дослідницький матеріал про музичні інтереси та потреби дітей, про психологічну структуру діяльності, специфіку психолого-педагогічних механізмів формування особистості тощо. Теорія та методика художньо-естетичного виховання дітей ґрунтуються на даних психологічних досліджень Л. Виготського, А. Запорожця, В. Мухіної, С. Рубінштейна, які стверджували, що коли музичний слух, творча уява не будуть сформовані в перші роки, то заповнити цю прогалину на більш пізніх вікових етапах буде важко, а іноді і неможливо [3].

Їхні основні концептуальні положення містять твердження про те, що індивід «привласнює» досвід матеріальної й духовної культури, причому в процесі цього присвоєння відбувається не тільки накопичення фактів, а й розвиток художніх якостей і

музичних здібностей особистості. Набуття досвіду відбувається в умовах активної діяльності зі сприйняття музики, що й зумовлює музичний розвиток дитини.

Стиль взаємодії вчителя з учнем зумовлений їхньою загальною та музичною культурою. Що вища музична культура вчителя, то більш адекватно оцінює він емоційну сферу дітей, то музично набагато змістовніше стає заняття. Відбір музичного матеріалу створює основу і для морально-естетичного виховання молодшого школяра. Водночас етичне, що міститься в музичних творах, не входить відкрито в систему переконань особистості. Відбувається естетичне переживання морального досвіду особистості [7].

Вибір організаційної форми проведення музичних занять залежить від вікових та індивідуальних особливостей дитини, від рівня її музичної культури. Однак для більшості дітей через відсутність у них стійкого інтересу до певних видів музичної діяльності оптимальною є форма, здатна викликати інтерес до самих занять, музичних творів. Тому конструкція музичних занять базується на принципах: рівноваги видів музичної діяльності за відсутності переважаючої ланки, що дозволяє об'єктивно рівномірно розвивати музичні потреби дитини; варіантності, що спонукає людину шукати якомога більше творчих, виконавських варіантів, які дозволяють за мінімуму технічних зусиль здобути максимум музичних вражень, варіантів сприйняття музики; художності, коли на кожному занятті увага дитини акцентується на красі музичних образів, що оточують нас, а це дозволяє навчити індивіда емоційно зосередитися на явищах краси.

Варто наголосити на необхідності формування таких показників музичної культури вчителів початкових класів під час підготовки у вищому навчальному закладі: наявність музичного інтересу і його спрямованість; прояв емоційної чуйності під час музичної діяльності; професійна участь у спільній із дитиною музичній діяльності; прагнення до більш повного вивчення музичного матеріалу, що сприяє успішній музичній діяльності; якість знань, умінь, навичок, здатність застосовувати їх у музичній практиці; ставлення до різних за характером і жанровими напрямами музичних творів, різних видів музичної діяльності.

Музичні твори (класичні, народні, сучасні) мають значний виховний потенціал, причому умовами ефективності виховного процесу є: суб'єктна роль вчителя; набуття практичних навичок музикування; створення атмосфери творчого зростання дитини. Наявність



цих складників забезпечує в розвитку дітей тенденцію до формування музичних потреб, підвищення рівня взаємозв'язку музичних і моральних знань, посилення інтересу до програмних музичних творів, засобів музичної виразності, музично-виконавських прийомів, розширення діапазону засобів музичної виразності, збагачення музичного репертуару, здійснення найпростішого аналізу змісту музичних творів.

Спеціально підібрана музика застосовується для уникнення монотонності й негативних емоцій у дітей, розвитку диференційованого гальмування на контрастах музичних уривків, розвитку мозку під активним впливом емоцій, що викликаються музикою. Варто врахувати також, що гучна музика спричиняє негативні зміни в психо-фізіологічному стані дитини [3].

Уроки музики, побудовані на поєднанні впливу музики та координованої роботи рук, називають мультисенсорними. У дітей із затримкою психічного розвитку було відзначено підвищення вербального й невербального інтелекту, покращення уваги, пам'яті й інших функцій мозку. У сучасній педагогіці виділяють умови ефективності музичного виховання дітей, які доцільно умовно розмежувати на організаційні, психолого-педагогічні та педагогічні [7].

До психолого-педагогічних належать такі:

- вивчення і виявлення музичних здібностей дитини, її потреб, умінь, які можуть бути розвинені, реалізовані, сформовані під час музичних занять;
- зважання на індивідуальні особливості дитини під час вибору форми музичних занять, видів музичної діяльності;
- створення можливостей для творчого зростання дитини в процесі реалізації її музичних потреб, здібностей, інтересів і вмінь у музичній діяльності;
- побудова соціально значущої за своїм змістом музично-виховної роботи;
- забезпечення дитині особистої значущості в процедурі музичного заняття;
- розвиток суб'єктної позиції дитини в процесі сприйняття музики.

До педагогічних належать такі:

- адекватність змісту уроків музики інтересам дитини, соціальним умовам, можливостям організації виховної роботи; комплексний характер музичної діяльності дитини, що відповідає її індивідуальним особливостям, а також виховним функціям занять;
- оптимальне співвідношення музично-педагогічного керівництва і саморозвитку дитини в процесі музичної діяльності;
- формування соціально цінних мотивів саморозвитку дитини в процесі організації її музичної діяльності;

– створення суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем і учнем на уроках музики.

Дотримання вищезазначених умов забезпечує ефективність організації музичного виховання дитини, причому реалізація цих умов безпосередньо пов'язана з рівнем музичної культури вчителя [8].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, можливості музичного середовища як чинника розвитку особистості надзвичайні. Так, людина в процесі формування музичної культури фіксує не просто звукові послідовності, а інтонації, розпізнає не стільки просторово-часові особливості самого звукового об'єкта, скільки логіку інтонаційних висловлювань і смисли, значення, закладені в них. Сприйняття музики як виразного за своєю природою виду мистецтва допомагає пізнати внутрішній світ, зрозуміти культуру інших націй, розвинути здатність до співпереживання. Процес розвитку особистості корелює із процесами, що відбуваються в музичному середовищі, і в результаті залучення особистості до музичного мистецтва відбувається адаптація, що означає прагнення індивіда знайти у своєму внутрішньому світі ті риси, які свідчать про високий рівень музичної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Битус А. Вопросы музыкального воспитания и обучения: учебно-методическое пособие. Минск : Бел. гос. пед. ун-т, 2005. 142 с.
2. Григор'єва О. Психолого-педагогічні умови розвитку музично-естетичного смаку молодших школярів. *Музичне і театральне мистецтво: проблеми викладання*. 2006. № 2. С. 12–15.
3. Жукова Т.В. Нравственно-эстетическое воспитание подростков в процессе внеурочной музыкальной деятельности. Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2000. 150 с.
4. Карташев С. Формирование музыкально-эстетической культуры младших школьников : методические рекомендации. Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. 43 с.
5. Магонис В. Музыкально-эстетическое воспитание личности. Ленинград : Музыка, 1988. 85 с.
6. Методологические, организационные новации и проблемы музыкального образования и воспитания в современных условиях : матер. Междунар. науч.-практ. конф., г. Брест, 22–24 мая 2000 г. Брест : БрГУ, 2000. 200 с.
7. Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура: вопросы формирования профессиональной культуры учителя музыки / Владимирский гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского. Владимир : ВГПИ, 1990. 150 с.
8. Радынова О. Слушаем музыку. Книга для воспитателя и музыкального руководителя детского сада. Москва : Просвещение, 1990. 160 с.
9. Халабузарь П. В. Методика музыкального воспитания : учебное пособие для музыкальных училищ и училищ искусств. Москва : Музыка, 1990. 173 с.
10. Ходонович Л. Музыкально-творческое развитие дошкольников: планирование, учет и контроль : пособие. Минск, 2005. 120 с.



УДК 377:159
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-50

РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЯК СУБ'ЄКТІВ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Капінус О.С., к. пед. н.,
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ
*Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

У статті аналізується психолого-педагогічна проблема формування та розвитку професійної суб'єктності в майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Досвід виконання офіцерами службово-бойових завдань під час Операції об'єднаних сил, беззаперечно, вказує на нагальну потребу внесення змін у систему підготовки офіцерів як основи війська. Результатом вищої військової освіти в сучасних умовах є формування в курсантів – майбутніх офіцерів здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності, адекватно реагувати на зміни, готовності до військово-професійної діяльності, здатності формувати соціальну та навчальну суб'єктність підлеглих військовослужбовців, а найголовніше – сприймати та транслювати її у своїй військово-професійній діяльності.

Встановлено, що одним із визначальних завдань вищої військової освіти є створення умов опанування курсантами – майбутніми офіцерами особистісних та професійних сенсів, цінностей, цілей, змісту, способів та засобів свого розвитку спочатку як суб'єктів навчальної діяльності, а потім і як суб'єктів військово-професійної діяльності, як офіцерів Збройних сил України.

Результатом вищезазначеного стане спроможність офіцера виконати головне завдання – ефективно керувати підпорядкованими військовослужбовцями як у мирний час, так і під час виконання бойових завдань, ухвалювати виважені рішення та свідомо нести відповідальність за них.

Ключові слова: суб'єкт, офіцер, навчально-виховний процес, вищий військовий навчальний заклад.

В статье анализируется психолого-педагогическая проблема формирования и развития профессиональной субъектности у будущих офицеров во время обучения в высших военных учебных заведениях. Опыт выполнения офицерами служебно-боевых задач в ходе Операции объединенных сил, безусловно, указывает на насущную необходимость внесения изменений в систему подготовки офицеров как основы войска. Результатом высшего военного образования в современных условиях является формирование у курсантов – будущих офицеров способности быть субъектом своей жизнедеятельности, адекватно реагировать на перемены, готовности к военно-профессиональной деятельности, способности формировать социальную и учебную субъектность подчиненных военнослужащих, а главное – воспринимать и транслировать ее в своей военно-профессиональной деятельности.

Установлено, что одной из основных задач высшего военного образования является создание условий для освоения курсантами – будущими офицерами личностных и профессиональных смыслов, ценностей, целей, содержания, способов и средств своего развития сначала в качестве субъектов учебной деятельности, а затем и как субъектов военно-профессиональной деятельности, как офицеров Вооруженных сил Украины.

Результатом вышеупомянутого станет способность офицера выполнить главную задачу – эффективно управлять подчиненными военнослужащими как в мирное время, так и во время выполнения боевых задач, принимать взвешенные решения и сознательно нести ответственность за них.

Ключевые слова: субъект, офицер, учебно-воспитательный процесс, высшее военное учебное заведение.

Kapinus O.S. THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AS SUBJECTS OF MILITARY-PROFESSIONAL ACTIVITY

The article analyzes the psychological and pedagogical problem of the formation and development of professional subjectivity in future officers during training in higher military educational institutions. The experience of carrying out military service missions during the Operation of the Unified Forces undoubtedly points to the urgent need for changes in the training system of officers as the basis of the troops. The result of higher military education in modern conditions is the formation of cadets – future officers of the ability to be the subject of their lives, respond adequately to changes, readiness for military-professional activity and the ability to form social and educational subjectivity of subordinate servicemen, and most importantly – to perceive and broadcast in its military-professional activities.

It is established that one of the main tasks of higher military education is the creation of conditions for mastering cadets – future officers of personal and professional sense, values, goals, content, ways and means of their development, first as subjects of educational activity, and then subjects of military –professional activity as officers of the Armed Forces of Ukraine.

The result of the above will be the ability of an officer to fulfill his main task – to effectively managesubord in at servicemen both in peace time and during combat tasks, to make informed decisions and to consciously bear responsibility for them.

Key words: subject, officer, educational process, higher military educational institution.



Постановка проблеми. Однією із провідних цілей вищої військової освіти в умовах протидії збройній агресії є формування курсантів – майбутніх офіцерів Збройних сил України як суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності.

Формування суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України як інтегральної, професійно важливої якості відбувається в процесі набуття військової освіти під час навчання у вищих військових навчальних закладах, безпосередньо пов'язується з навчальною та військово-професійною діяльністю, усвідомленням і сприйняттям її цілей і результатів, осмисленням сприйняттям притаманних потребам професії цінностей і засобів їх реалізації. Її подальший розвиток здійснюється під час виконання службово-бойових завдань у військових частинах.

Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

Однак сформована система освіти майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах, педагогічні вимоги, ставлення до курсантів із боку професорсько-викладацького складу та командирів підрозділів не повною мірою відповідають цілям підготовки офіцерів як особливої професійної групи.

Крім цього, формування суб'єктних якостей курсантів, які необхідні для успішного виконання ними поставлених завдань, розглядається як другорядне завдання. Це є визначальним з огляду на потребу оновлення змісту освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах з урахуванням вимог до військово-професійної діяльності офіцера та його особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суб'єкта і суб'єктності в науковому дискурсі не є новою, її досліджували як філософи, психологи, соціологи, так і педагоги. Сучасна наука вивчає проблему суб'єкта та суб'єктності в таких аспектах: історико-філософське розуміння суб'єкта (В. Лекторський, А. Лосев, М. Мамардашвілі, К. Сергеев, В. Соколов та ін.), загальнофілософські та соціально-філософські дослідження проблеми суб'єкта (В. Акулов, В. Барулін, С. Батенін, О. Боголюбова, А. Бутенко, Г. Водолазов, І. Гобозов, В. Грехнов, К. Момджян, Ю. Резнік, В. Сержантов, О. Спіркін та ін.); психологічні аспекти проблеми суб'єктності людини (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, П. Блонський, А. Брушлін-

ський, Л. Виготський, Н. Глуханюк, В. Давидов, О. Запорожець, Є. Ісаєв, Є. Клімов, О. Леонт'єв, Б. Ломов, О. Лурія, С. Огнєв, В. Осьодло, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.).

Проблему професійного розвитку людини як суб'єкта діяльності досліджували І. Ващенко, М. Корольчук, В. Лефтеров, О. Малхазов, Є. Потапчук, О. Сафін, О. Тімченко й ін.

У педагогіці суб'єктність досліджується за такими напрямками: суб'єктність як якісна ознака активних учасників навчального процесу (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, О. Волкова, В. Давидов, І. Іванова, Н. Каган, А. Осницький, В. Петровський, В. Слободчиков, І. Серьогіна, Г. Цукерман, А. Еткінд, І. Якиманська та ін.), педагог та учень як суб'єкти в педагогічному діалозі (В. Горшкова, О. Дубасюк, О. Казакова, В. Ягупов), методи та засоби формування суб'єктності (Г. Аксьонова, А. Бекирова, В. Горшкова, М. Єрмолаєва, Н. Кришталь, Н. Сергеев та ін.), людина як суб'єкт (В. Агапов, В. Ведіняпіна, О. Іващенко).

На окрему увагу заслуговують напрацювання педагогів щодо питання навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їхньої суб'єктності. Насамперед це праці російських та українських педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Барабанщikov, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нещадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко), закордонних учених (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет).

Постановка мети. Мета статті – аналіз проблеми формування та розвитку суб'єктності офіцерів Збройних сил України, оскільки проблема актуалізації суб'єктності курсантів як майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах та створення передумов до подальшого розвитку ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснене С. Рубінштейном методологічне обґрунтування категорії суб'єкта в психології й обґрунтування філософсько-психологічної концепції людини дозволило науковцю дійти висновку, що особистість є суб'єктом насамперед сво-



єї діяльності: «Особистість, безумовно, є суб'єктом діяльності і свідомості – тим, хто мислить, відчуває, хто ініціює дію» [3, с. 175].

К. Абульханова-Славська, розвиваючи концепцію людини С. Рубінштейна, зазначає: «Психологічна категорія «суб'єкт» дає змогу знайти в різних особистостях різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості і реальної міри її активності. Так здійснюється синтез понять «суб'єкт», «особистість», «індивідуальність»» [1, с. 49].

В. Слободчиков та Є. Ісаєв, обґрунтовуючи запропоновану характеристику понять «суб'єкт» і «суб'єктність», визначають суб'єкт як людину, що є носієм (ініціатор, творець, розпорядник) предметно-практичної діяльності і пізнання.

Становлення суб'єкта, на думку науковців, є процесом оволодіння індивідом власним духовним життям, а суб'єктивність – базова категорія антропологічної психології, що визначає загальний принцип існування людської реальності, безпосереднього самобуття людини; як форма буття і спосіб організації людської реальності суб'єктивність виявляє себе в здатності людини прийняти практично-перетворююче ставлення до власної життєдіяльності і знаходити своє вище вираження в рефлексії [4, с. 372].

Узагальнення наявних у філософії, психології та педагогіці поглядів на питання суб'єктності дозволяє виокремити такі підходи до сучасного розуміння поняття «суб'єктність»:

– суб'єктність – це вища форма регуляції поведінки людини як соціальної істоти, активний прояв її здібностей та діяльнісного ставлення до навколишньої дійсності, яка виступає для неї об'єктом прагнень до перетворення (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Петровський, Л. Анциферова, А. Осницький та ін.);

– суб'єктність – це якість особистості, основу якої становить ставлення людини до себе як до діяча, джерела продуктивної діяльності, що відображає розуміння власної здатності до значущих перетворень у навколишньому світі, речах, інших людях, самому собі (Г. Анохіна, О. Волкова, С. Дерябо, В. М'ясищев та ін.);

– суб'єктність як центральне утворення суб'єктивності людини, як додавання до процесу пізнання та діяльності конкретної людини суб'єктивного (на відміну від об'єктивного) відображення її індивідуальних особливостей під час вирішення про-

блем, у проектуванні, побудові та реалізації активності щодо перетворення дійсності, а також в інтерпретації результатів діяльності (Е. Ісаєв, В. Слободчиков, В. Гінецинський);

– суб'єктність як спосіб та важлива передумова особистісно-професійного розвитку людини, високий рівень якого співвідноситься з позитивною Я-концепцією особистості, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до діяльності та її результатів, активністю самореалізації в професії (А. Бодаєв, В. Деєв, А. Деркач, В. Зазакін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Пономаренко, І. Сиром'ятников та ін.);

– суб'єктність як інтегральна якість особистості, яка розвивається та реалізується в просторі професійної діяльності завдяки внутрішньодетермінованій конструктивно-перетворювальній активності (А. Деркач, Г. Миронова, В. Ченгаєв та ін.).

Узагальнення ідей, що містяться в сучасних наукових підходах до проблеми суб'єкта і суб'єктності, дозволяє І. Сиром'ятникову визначити професійну суб'єктність як засновану на позитивному ставленні і професійному досвіді людини інтегральну психічну якість, що визначає її тенденцію і здатність до ініціації і регулювання професійної активності відповідно до внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають певну свободу вибору і відповідальність за нього. Основними вимірами професійної суб'єктності є індивідуально-особистісний, соціально-комунікативний і професійно-діяльнісний.

Актуалізація і прояв суб'єктності в професійній ситуації забезпечуються взаємопов'язаними між собою процесами самовизначення, психічного центрування і психічного інтегрування, що являють у своїй сукупності єдиний механізм реалізації професійної суб'єктності [5].

З огляду на специфічні вимоги, які висуваються до військово-професійної діяльності загалом і до офіцерської служби зокрема, одним із визначальних інтегральних критеріїв підготовленості офіцера до успішної військово-професійної діяльності в частинах Збройних сил України в сучасних умовах є професійна суб'єктність у сфері особистісного, професійного та діяльнісного буття. Це безпосередньо пов'язано з уявленнями щодо принципової та визначальної ролі офіцера в процесі формування, становлення та розвитку підлеглих йому військовослужбовців, забезпечення ефективного керівництва підрозділом у повсякденній діяльності та під час виконання бойових завдань. Тому функції вищих військових навчальних закладів повинні бути змінені та спрямовані, крім іншо-



го, на загальний, інтелектуальний, емоційний та діяльнісний розвиток майбутніх офіцерів. Насамперед необхідно мати на увазі, що перед випускником вищого військового навчального закладу – офіцером Збройних сил України – постає проблема адекватного реагування на особистість військовослужбовця на етапі формування його як професійного воїна, перед яким постає проблема прийняття на себе нової ролі – солдата. Виняткова роль у процесі формування особистості молодого солдата належить офіцеру, який керує цим процесом. Особливістю професійної діяльності й особистості офіцера є його значущість для солдата. Офіцер є суб'єктом психолого-педагогічного впливу. Суб'єктність офіцера є багатоаспектною, оскільки щодо солдата він виконує різні ролі, а саме: «командира та начальника», «старшого товариша», «авторитета», «військового професіонала», «порадника та захисника» та ін.

З огляду на зазначене, ми вокреплюємо такі етапи становлення професіонала, які розглядаємо як етапи розвитку особистості майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах Збройних сил України. Ми вважаємо, що без формування майбутніх офіцерів Збройних сил України як суб'єктів військово-професійної діяльності неможливо сформувати їхню професійну суб'єктність.

Перший етап – усвідомлений, мотивований вибір професії офіцера на основі як своїх індивідуально-психологічних особливостей, схильностей, так і під впливом зовнішніх чинників (цікавість до військової служби, приклад батьків та оточення, бажання присвятити себе служінню Батьківщині й ін.). Особливе значення у виборі професії має робота із професійної орієнтації. Особливість цього періоду полягає в необхідності вибору професії за недостатньо повного уявлення молоді про офіцерську службу. Крім того, наявні сумніви щодо правильності рішення стати офіцером.

Другий етап – навчання на молодших курсах у вищих військових навчальних закладах, опанування системи військово-професійних знань, умінь, навиків, здібностей, формування цінностей військової діяльності із захисту Батьківщини, соціально значущих та професійно важливих якостей офіцера Збройних сил України, формування професійної спрямованості. Рушійною силою розвитку особистості на цьому етапі є цільова настанова на професійну діяльність із захисту територіальної цілісності та недоторканості Батьківщини, включеність в усі аспекти навчально-вихов-

ного процесу вищого військового навчального закладу, в якому майбутній офіцер, на жаль, залишається зазвичай об'єктом педагогічного впливу. Основний результат цього етапу – оволодіння майбутніми офіцерами культурою військово-професійної діяльності та становлення її суб'єктом.

Третій етап – входження, опанування професії офіцера Збройних сил України, професійне самовизначення, поступове набуття досвіду військово-професійної діяльності, розвиток професійно важливих та індивідуально-психологічних якостей офіцера, необхідних для кваліфікованого здійснення службової діяльності в частинах та підрозділах Збройних сил України. Особливістю цього етапу, професійного, суб'єктного становлення офіцера є сформоване у вищому військовому навчальному закладі бачення характеру військово-професійної діяльності, репродуктивні способи та засоби її здійснення в частинах та підрозділах Збройних сил України. На цьому етапі формується професійний досвід, професійно важливі якості й особиста суб'єктна позиція офіцера, інтегральною формою вираження якої є професійна суб'єктність.

Четвертий етап – опанування основ професійної майстерності – виконання обов'язків військової служби та прагнення до переосмислення свого професійного досвіду. Військово-професійна діяльність стає провідною. Водночас сформована у вищому військовому навчальному закладі потреба впровадження шляхів підвищення ефективності виконання обов'язків військової служби не повною мірою реалізується через традиційні й обумовлені нормативними документами способи здійснення цієї діяльності. Наявність достатньо високого рівня професійного розвитку особистості офіцера дозволяє йому реалізувати нормативну функцію офіцера, визначену вимогами керівних документів, наказів та настанов, що приводить до розвитку його професійної суб'єктності.

Отже, формування суб'єктності офіцера має стати інтегральною ціллю професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах. Вищезазначена професійно важлива інтегральна якість, пов'язана з їхнім ставленням насамперед до себе самого як до суб'єкта власної військово-професійної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи зазначене вище, доходимо висновку, що вимоги до особистості офіцера зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, вираженість в ухваленні рішень, здатність



усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

З урахуванням рівня відповідальності офіцера за ухвалені рішення, формування майбутнього офіцера як суб'єкта спочатку навчальної, а потім і військово-професійної діяльності є передумовою формування основних рис професійної суб'єктності офіцера Збройних сил України.

Сформована під час навчання майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера Збройних сил України, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією й активністю в самореалізації в професії офіцера.

Результатом сформованості професійної суб'єктності стане спроможність офіце-

ра виконати головне завдання – ефективно керувати підпорядкованими військовослужбовцями як у мирний час, так і під час виконання бойових завдань, ухвалювати виважені рішення та свідомо нести відповідальність за них.

Перспективами подальшого наукового пошуку стане розроблення методики формування та розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова К. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії*. Київ, 2006. С. 37–51.
2. Бойко О. Теоретико-методичні проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України. Львів, 2014. 543 с.
3. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2002. 720 с.
4. Слободчиков В. Психология человека. Москва, 1995. 384 с.
5. Сыромятников И. Психология профессиональной субъектности управленческих кадров. Москва, 2006. 248 с.
6. Ягунов В. Військова психологія. Київ, 2004. 656 с.



УДК 331.45:377(477)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-51

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ГІГІЄНИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНИХ НОРМ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Кочубей Т.Д., д. пед. н.,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

Люльченко В.Г.,
викладач кафедри техніко-технологічних дисциплін,
охорони праці та безпеки життєдіяльності
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті визначено етапи становлення і розвитку санітарії та гігієни в процесі еволюції людини, пов'язано з розвитком науково-технічного прогресу. Висвітлено праці закордонних і вітчизняних науковців, педагогів, лікарів та філософів, що сприяли розвитку та формуванню гігієни і санітарії. З'ясовано процес формування санітарно-гігієнічних правил, норми влаштування й утримання закладів професійно-технічної освіти.

Ключові слова: гігієна, санітарія, хвороби, молодь, навчальний заклад.

В статье определены этапы становления и развития санитарии и гигиены в процессе эволюции человека, связаны с развитием научно-технического прогресса. Освещены труды зарубежных и отечественных ученых, педагогов, врачей и философов, способствовавших развитию и формированию гигиены и санитарии. Установлен процесс формирования санитарно-гигиенических правил и норм устройства и содержания учреждений профессионально-технического образования.

Ключевые слова: гигиена, санитария, болезни, молодежь, учебное заведение.

Kochubei T.D., Liulchenko V.G. PERIODIZATION OF THE HYGIENE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF FORMATION OF SANITARY AND HYGIENE NORMS FOR INSTITUTIONS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION OF UKRAINE

Nowadays the reform of vocational and technical education is going on in Ukraine. One of the directions of the reform is to solve the problem of the health state of specialists in the service sector. After all, the way of life of young people, and in particular on the issue of preserving the life and health of a person, depends on the amount of healthcare knowledges provided by parents, teachers and pedagogues. Hygiene and sanitation play important role in formation the healthy lifestyle of young people in vocational education institutions. But in order to improve the system of healthcare for students of vocational and technical education institutions, it is necessary to take into account the historical development of hygiene. This will allow us to take into account both the failures and the achievements of the industry in order to create comfortable conditions during the training, production, life and leisure of young people of the institutions of vocational and technical education. Such an approach will allow to combine the physical and spiritual harmonious development of youth of institutions of vocational and technical education, and the goal is to strengthen the positive attitude towards the preservation of human health in the process of preparation and professional activity

Key words: hygiene, sanitation, illness, youth, educational institution.

Постановка проблеми. Рівень конкурентоспроможності країни залежить від рівня трудової можливості громадян. Стратегія розвитку сучасної професійно-технічної освіти полягає в збереженні здоров'я та життя кваліфікованих робітників у процесі їхньої професійної підготовки. Ефективне збереження й покращення стану здоров'я можливе завдяки дотриманню здорового способу життя молоді в середовищі закладів професійно-технічної освіти. Одним із компонентів здорового способу життя є дотримання гігієни та санітарії, що передбачає гармонійний розвиток, збере-

ження і зміцнення здоров'я в учнів закладів професійно-технічної освіти. Дане передбачає отримання необхідних санітарних і гігієнічних знань із формуванням відповідних умінь щодо практичного застосування учнями санітарно-гігієнічних заходів як у навчальному процесі, так і в побуті.

Гігієна та санітарія – результат людського досвіду з попередження захворювань, тому необхідно з'ясувати етапи формування санітарних правил і норм влаштування й утримання закладів професійно-технічної освіти, що має історичну цінність та є «ключем» до розуміння тенденцій розвитку гігієни в про-



фесійно-технічній системі освіти. Зазначене передбачає зростання цікавості до історичних досліджень у галузі гігієни щодо врахування помилок та досягнень наукового прогресу з ефективного формування здорового способу життя молоді в сучасних закладах професійно-технічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Статистичні дані висвітлюють незадовільний стан здоров'я в молоді, що пов'язано з відсутністю сформованої системи здоров'язбереження, на що вказують дослідження науковців Г. Апанасенка, В. Бобрицької та В. Оржеховського. Дослідник В. Стельмахівська висвітлює вплив виробничих чинників на стан здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів. О. Бердник, Н. Полька та І. Сергета вказують на актуальність дотримання санітарно-гігієнічних умов навчання і виховання. Навчальний процес у закладах професійно-технічної освіти повинен бути спрямований на здобуття санітарно-гігієнічних знань для формування відповідних навичок молоді, що сприятиме формуванню позитивного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я оточення. Обов'язкове дотримання санітарно-гігієнічних норм під час навчально-виховного процесу в закладах професійно-технічної освіти має стати запорукою формування ефективної системи здоров'язбереження молоді.

Постановка мети. Мета статті полягає у висвітленні історичних етапів формування гігієни і санітарії для встановлення санітарних правил та норм влаштування й утримання закладів професійно-технічної освіти як елемента системи здоров'язбереження учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема збереження здоров'я та життя людини актуальна для всіх часів і народів, проте в сучасному техногенному розвитку людства вона набуває особливої актуальності. Велике значення збереження здоров'я має в період формування людини, від народження до професійного становлення. Тому що навчально-виховний процес виконує важливу функцію з формування вміння зберігати власне здоров'я та життя.

Науковці В. Горашук, Г. Нікіфоров та С. Кириленко дотримуються думки, що навчально-виховний процес у закладах професійно-технічної освіти, крім підготовки працівників робітничих професій, повинен робити акцент саме на формуванні в них інтересу до збереження здоров'я як власного, так і оточуючого. Особливого значення набуває процес підготовки фахівців харчового спрямування, які затребувані в харчовій галузі народного господарства.

Сучасний науковий прогрес у галузі професійно-технічної освіти спрямований на пошук ефективного здоров'язбережувального і життязбережувального підходу в процесі підготовки майбутнього фахівця харчової галузі в закладах професійно-технічної освіти. Формування системи здоров'язбереження в закладах професійно-технічної освіти відбувається поетапно і поступово, що пов'язано з розвитком науково-технічного прогресу, специфікою навчального процесу в цих закладах та складністю зазначеної професії. Також необхідно враховувати фізичний і розумовий стан організму учня в закладах професійно-технічної освіти, соціальне становище учня в суспільстві, сімейне середовище, в якому він перебуває.

Слушною є позиція науковців О. Горай [3, с. 348], О. Тищенко [7, с. 122], С. Вітрищак [1, с. 185], Є. Гончарука та І. Даценка [4, с. 274], що основним елементом формування системи збереження здоров'я людини є гігієна та санітарія. Тому що гігієна – це самостійна фундаментальна медична наука, що вивчає закономірності впливу навколишнього середовища на здоров'я людини та громадське здоров'я для розроблення гігієнічних нормативів, санітарних правил і заходів, які забезпечували б оптимальні умови для життєдіяльності, зміцнення здоров'я і запобігання захворюванням. Санітарія – практичне застосування гігієни. Державними санітарними правилами і нормами влаштування, утримання навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу передбачено санітарно-гігієнічну освіту учнів.

Загальновідомо, що розвиток будь-якої науки відбувається на основі історичного розвитку, водночас враховуються як досягнення, так помилки. Даний підхід дозволяє проаналізувати всі недоліки для їх уникнення в майбутньому. Це дозволить переглянути й переосмислити набутий гігієнічний досвід людства, історико-педагогічні і медичні праці гігієнічного спрямування для формування сучасної гігієнічної парадигми в системі закладів професійно-технічної освіти (далі – ЗПТО).

У результаті історичного аналізу розвитку гігієни можна зрозуміти тяжкість і тривалість процесу розвитку гігієни, що пов'язано з розвитком інших наук та історичними подіями в окремих державах. Праці, погляди й ідеї видатних лікарів, педагогів, філософів та гігієністів набувають актуальності і в сучасному розвитку гігієни. З огляду на вищезазначене, для розуміння процесу формування вимог гігієни до ЗПТО, на нашу думку, необхідно розділити процес



на три основні історичні періоди. Перший період формування санітарно-гігієнічних норм для професійно-технічної освіти охопить часи від Античності (800 р. до н. е. – 600 р. н. е.) до XIII ст. (1779 р.), наступний період – XIII ст. (1779 р.) – початок XX ст. (1917 р.), завершальний період – XX ст. (1917 р.) – 2017 р.

Отже, перший період розвитку гігієни та санітарії характеризується початковими працями, що розглядали здоров'я людини в контексті становлення і розвитку медичного здоров'язбереження, передусім догляду за хворими та боротьби з інфекціями. Розвиток стародавніх цивілізацій, а саме Єгипту, Китаю, Греції та Риму дозволив освоїти перші медичні знання зі збереження здоров'я завдяки прийомам загартування, дотримання гігієнічних рекомендацій, порад щодо дієт, проведення масажів, організації фізичного виховання, бережливого ставлення до дітей, контролю за якістю харчових продуктів та розташуванням у містах водогонів, каналізації. Особливе гігієнічне значення має діяльність філософів Аристотеля і Демокрита, що вказували на динамічний зв'язок здоров'я людини і довкілля. Філософ Є. Славинецький (XVII ст.) дав поради щодо дотримання людиною релігійних, суспільних, родинних стосунків і правил поведінки в школі, вдома та на вулиці. Це були перші письменні праці, які вказували на залежність стану здоров'я людини від умов перебування її в різних середовищах та стилю життя. Вагомий внесок у даний період розвитку гігієни та санітарії навчального процесу зробив український письменник Ф. Прокопович, який дав перші гігієнічні вказівки щодо розпорядку дня дитини, дотримання особистої гігієни, здійснення фізичного виховання, дотримання правильного харчування і навіть санітарного впорядкування навчальних закладів.

Крім розвитку санітарії та гігієни для навчального процесу, зазначимо також санітарно-гігієнічні правила і норми трудового процесу, зумолвлені розвитком капіталізму, торгівлі і промисловості. Професор Б. Рамаціні звертає увагу на появу хвороб робітників, що пов'язано з умовами праці (вплив повітря, води, медична географія, епідеміологічні хвороби). Лікар Ф. Цукерт розділив чинники на зовнішні (повітря, їжа, напої й одяг), що впливають на біологічний розвиток людини, та внутрішні, які впливають на органи чуття, духовний стан, діяльність та відпочинок, що формують стан нервової системи людини. Професор С. Зибелін турбувався про молоде покоління, зокрема визначив вимоги до харчування та виховання. Це дозволило сформува-

ти систему догляду за дітьми з метою збереження їхнього здоров'я.

Отже, лише частково висвітлений аналіз наукових праць дає можливість зрозуміти, що перехрещення античних, варварських і християнських ідеалів, відокремлення науки від релігії дозволили видатним ученим дійти висновку, що поява людських хвороб пов'язана із середовищем, в якому людина живе, навчається, відпочиває, працює, з харчуванням, фізичним і науковим розвитком.

Другий період, що розпочався в XIII ст. (1779 р.), пов'язаний із появою праці «Повна система медичної поліції» (1779–1817 рр.) австрійського клініциста Й. Франка. У роботі висвітлено негативний вплив шкідливих чинників навколишнього середовища на здоров'я та діяльності людини [4, с. 54]. Н. Амбодік, І. Данилевський, І. Бецкий і Н. Новіков спрямували наукову діяльність на пошук ефективних гігієнічно-педагогічних підходів для гігієнічного виховання із забезпеченням популяризації гігієнічних знань серед населення. Мета даного наукового пошуку полягала у формуванні в молоді цікавості до власного фізичного розвитку.

Науковці Г. Вільдберг та Ф. Ерісман охарактеризували гігієну як науку, що допомагає вивчити вплив чинників навколишнього і внутрішнього середовища на організм людини. Це стало початком застосування правил гігієни і практичної санітарії з науково обґрунтованими вимогами. Лікар-гігієніст М. Петтенкоффер вивчав вплив повітря, води і ґрунту на організм людини, зокрема визначав вміст вуглекислого газу в повітрі, рівень вологості останнього, чим сприяв розвитку галузі опалення, вентиляції та гігієни житлових будинків.

Розвиток гігієни та санітарії мав кілька напрямів. Так, медики і педагоги в наукових працях досліджували збереження здоров'я та життя дітей і молоді із самого народження та під час навчально-виховного процесу. Берлінський лікар М. Лорінзер звертає увагу педагогів і колег на розумову перевтому дітей під час навчального процесу. Вітчизняний академік Н. Ленц працював над питанням установами вимог до навчальних училищ, яких повинні дотримуватися керівники даних навчальних закладів. Професор педіатрії С. Хотовицький визначив гігієну дитинства як науку, що передбачає вивчення особливостей дитячого організму. Професор М. Тольський приділив велику увагу саме гігієні шкільного віку, через що розкритикував діяльність лікарів, вихователів та завідувачів навчальних закладів за те, що вони дуже мало уваги звертали



на гігієнічні умови життя учасників навчального процесу [6, с. 84].

Діяльність вітчизняних професорів П. Лесгафта, Ф. Ерісмана і А. Доброславіна була спрямована на покращення гігієнічного середовища в навчальних закладах. Німецький лікар Г. Кланка зазначив, що оптимальні умови відіграють особливу роль у навчальному процесі, тому будівлі закладів освіти мають відповідати санітарним нормам. Це передбачало проникнення природного світла, наповнення свіжим повітрям, дотримання температурного режиму, застосування вентиляції, наповнення шкільними меблями, організацію розумового, фізичного навантаження й активного відпочинку [8, с. 68].

Наукова діяльність вітчизняного педагога К. Ушинського була спрямована на формування готовності дитини до збереження свого здоров'я завдяки здійсненню виховних заходів на попередження нервової роздратованості дітей. Виховні заходи передбачали формування мотивації дитини до відмови від шкідливих звичок, азартних ігор та зацікавлення оптимальним режимом дня, тілесними вправами, прогулянками, купанням, а також постійну зміну розумової діяльності. З даною позицією погоджується А. Брейтмань, що також приділяє увагу гігієні нервової системи й органів відчуття учнів. А педагог Я. Мор зазначав, що успішність в освіті та в збереженні здоров'я дитини залежить від умов, створених сім'єю.

У даний період розвиваються різні науки, що дозволяло більш детально та глибоко вивчати фізичні і хімічні властивості повітря, води, світла, землі та тепла. І. Посадський зважав на властивості повітря для аргументування способів опалення навчальних приміщень. Крім опалення навчальних кімнат, науковець М. Брейтмань зміг описати вимоги до розміщення, забезпечення природним і штучним освітленням, застосування вентиляції та дотримання чистоти в приміщеннях. Таке визначення гігієнічних вимог до начального процесу, навчального закладу, сім'ї, визначення режиму дня молоді дозволили лікарю В. Рахманову розробити тематику бесід лікаря з учителями, батьками та вихователями про устрій школи, повітря в кімнатах, температуру в приміщеннях, освітлення кімнат тощо. Мета таких бесід полягала в підготовці вчителів, батьків та вихователів до створення комфортних умов для молоді як під час навчально-виховного процесу, так і в побуті.

Наступним важливим етапом розвитку гігієни та санітарії навчального процесу стало впровадження 1905 р. лікарсько-са-

нітарної частини при Міністерстві народної освіти для здійснення контролю за навчальними закладами. Видано «Інструкцію і побажання для лікарсько-санітарного контролю за навчальними закладами», що стала першим документом, в якому визначено умови навчання та вимоги до обладнання навчальних закладів.

Жовтневий переворот 1917 р. став точкою відліку третього періоду розвитку гігієни та санітарії. Дана подія сприяла переосмисленню цінності здоров'я для людини, що дозволило переглянути ставлення керівництва держави до рівня здоров'я населення. На VIII з'їзді Російської комуністичної партії (більшовиків) 1919 р. ухвалена загальнодержавна програма, мета якої полягала в проведенні широких санітарних заходів. Вона передбачала оздоровлення населених місць, здійснення громадського харчування, враховуючи науково-гігієнічні засади, попередження інфекційних хвороб, поліпшення житлових умов працівників, вжиття необхідних заходів з охорони материнства і дитинства, охорони праці, соціальне страхування всіх працівників і створення санітарного законодавства.

На загальнодержавному рівні особливу увагу приділили збереженню здоров'я майбутніх фахівців виробничої сфери, яких готували в професійно-технічних закладах освіти. Це підтверджується переліком законодавчих актів, як-от: «Положення про школи працюючих підлітків» (1925 р.), «Про затвердження Положення про професійно-технічні школи» (1926 р.), «Про позашкільні заходи для боротьби з хуліганством» (1927 р.), «Про заходи з покращення праці шкіл фабрично-заводського навчання, які знаходяться у відомстві вищих рад народного господарства СРСР і союзних республік» (1931 р.), «Про санітарну охорону водопроводів і джерел водозабезпечення» (1937 р.), «Про затвердження положення про виробничу практику учнів міських професійно-технічних і технічних училищ, підготовлення кваліфікованих робітників для промисловості, транспорту, зв'язку, торгівлі, громадського харчування та галузей, що обслуговують населення» (1975 р.), «Методичні рекомендації щодо вдосконалення умов навчання і виховання учнів середніх професійно-технічних училищ» (1978 р.), «Санітарні правила з улаштування та утримання навчальних закладів системи профтехосвіти» (1980 р.), «Про режим праці і відпочинку учнів середніх професійно-технічних училищ» (1981 р.), «Удосконалення умов навчання, виховання та охорони здоров'я учнів середніх профтехучилищ» (1981 р.), «Про заходи щодо вдосконален-



ня медико-санітарної допомоги підліткам» (1981 р.), «Методичні рекомендації щодо вдосконалення умов навчання і виховання учнів середніх профтехучилищ» (1983 р.). Окреслена законодавча база була спрямована на формування безпечного та здоров'язберезувального навчально-виховного процесу в професійно-технічних закладах освіти.

1991 р. Україна здобула незалежність, ця подія зумовила ухвалення законів нової формації стосовно збереження здоров'я учасників навчального процесу професійно-технічних училищ. У Законі України «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення» (1994 р.) передбачалося вивчення курсу гігієнічного навчання під час підготовки та підвищення кваліфікації кадрів професійної освіти. У Законі «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) передбачено систему професійно-технічної освіти, що складається із професійно-технічних навчальних закладів незалежно від форм власності та підпорядкування, що провадять діяльність у галузі професійно-технічної освіти, культурно-освітніх, фізкультурно-оздоровчих. У постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження положення про професійно-технічний навчальний заклад» (1998 р.) зазначено, що приміщення і споруди професійно-технічного навчального закладу обладнуються й експлуатуються відповідно до вимог охорони праці, правил пожежної безпеки і санітарно-гігієнічних норм. Так, «Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу» (2001 р.), дія яких поширюється на загальноосвітні навчальні заклади I, I-II, I-III ступенів, спеціалізовані школи I, II, III ступенів, гімназії, ліцеї, колеґіуми, що проектуються, будуються, реконструюються, а також ті, що існують, незалежно від типу, форми власності і підпорядкування, передбачають санітарно-гігієнічну освіту учнів, формування здорового способу життя та самообслуговування.

Висновки з проведеного дослідження. Історичний аналіз філософських, соціологічних, гігієнічних та психолого-педагогічних джерел дозволив відокремити три періоди розвитку та встановлення санітарно-гігієнічних норм і правил для збережен-

ня здоров'я та життя фахівців виробничої сфери в процесі навчання в ЗПТО. Дані періоди розвитку гігієни та санітарії охоплюють весь шлях їх формування та встановлення, від перших відомих письмених згадок до ухвали низки сучасних законів України в санітарно-гігієнічній сфері. Це дозволило відокремити серед загальних понять санітарію і гігієну як окрему науку.

Проведений теоретичний аналіз вказав на гігієну та санітарію як на важливий елемент процесу підготовки сучасного фахівця харчової галузі в закладі професійно-технічної освіти. Це пов'язано з тим, що гігієна вивчає чинники навколишнього середовища, навчально-виробничого процесу та їхній вплив на стан здоров'я молоді в закладах професійно-технічної освіти. Санітарія передбачає вжиття профілактичних заходів для збереження здоров'я та життя майбутнього фахівця харчової промисловості.

Перспективи подальшого дослідження полягають у висвітленні встановлених законодавчих санітарно-гігієнічних актів для закладів професійно-технічної освіти України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Становлення та розвиток гігієни дітей та підлітків в Україні / С. Вітрішак та ін. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Медицина»*. 2011. Вип. 3. С. 183–187.
2. Вильдберг Х. Диететика, или наука о сохранении здоровья и жизни. *Сочинения Вильдберга* / пер. с нем. под наблюдением Е. Мухина. Москва : Университетская типография, 1833. С. 8–19.
3. Горай О. Особливості санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи серед підлітків. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»*. Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. Вип. 5(155). Ч. 1. С. 345–350.
4. Загальна гігієна : посібник для практичних занять / за ред. І. Даценко. Львів : Світ, 2001. 472 с.
5. Комунальна гігієна / Є. Гончарук та ін. ; за ред. Є. Гончарука. Київ : Здоров'я, 2006. 792 с.
6. Кучма В. Гигиена детей и подростков : учебник для студентов мед. вузов. Москва, 2008. 472 с.
7. Тищенко О. Загальна характеристика шкільної гігієни у навчально-виховному процесі. *Молодь і ринок*. 2010. № 12(71). С. 121–124.
8. Школьная диететика: учение о сбережении здоровья детей, посещающих школу / изложил по доктору Г. Клинке В. Фармаковский. 6 изд. Симбирск, 1876. 189 с.



УДК 378.147:69
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-52

КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Лавінда С.Д., аспірант кафедри педагогіки та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ

Стаття присвячена проблемі визначення дидактичних можливостей комунікативно-ситуативних завдань як засобу формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Незважаючи на те, що питанню використання комунікативно-ситуативних завдань як педагогічному засобу присвячено велика кількість наукових доробок, можемо констатувати той факт, що формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії не було предметом спеціальних досліджень.

Ключові слова: *інтерактивний метод, комунікативно-ситуативні завдання, освітній процес, професійно-комунікативна компетентність, фахівці з будівництва та цивільної інженерії.*

Стаття посвящена проблеме определения дидактических возможностей коммуникативно-ситуативных заданий как средства формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов по строительству и гражданской инженерии на занятиях по украинскому языку по профессиональному направлению. Несмотря на то, что вопросу использования коммуникативно-ситуативных задач как педагогическому способу посвящено большое количество научных разработок, можем констатировать, что формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов по строительству и гражданской инженерии не было предметом специальных исследований.

Ключевые слова: *интерактивный метод, коммуникативно-ситуативные задания, образовательный процесс, профессионально-коммуникативная компетентность, специалисты по строительству и гражданской инженерии.*

Lavinda S.D. COMMUNICATIVE-SITUATIONAL TASKS AS MEANS OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN CONSTRUCTION AND CIVIL ENGINEERING

The article is devoted to the problem of determining the didactic capabilities of communicative and situational tasks as a means of forming the professional-communicative competence of future specialists in construction and civil engineering in classes on the Ukrainian language in a professional direction. Despite the fact that the use of communicative and situational tasks as a pedagogical tool is devoted to a large number of scientific advancements, we can still ascertain the fact that the formation of the professional-communicative competence of future construction and civil engineering specialists was not the subject of special research.

In this article, we tried to prove that the student becomes an active subject of the educational process under the direct supervision of the teacher in the process of using the communicative and situational tasks, which has a positive effect on the many qualities formation, in particular professional and communication

There is a mastery of new terminology, familiarization with new vocabulary, the use of speech clichés in the process of working on the communicative and situational tasks. The correct use of grammatical forms and syntactic constructions is important during the oral presentation of the decision. Students speech should meet all of the orthoepic norms and be stylistically appropriate.

The material of the communicative and situational tasks should provide the future specialist with the opportunity to apply professional knowledge. Professional knowledge and confidence in the ability to solve the problem is an incentive for the formation of professional and communicative competence at the classes of Ukrainian language for the professional purpose.

Therefore, we can say that in the context of this scientific search the expediency of using the communicative and situational tasks for the purpose of professional and communicative competences formation of future specialists in construction and civil engineering during studying at higher educational institutions was justified.

Key words: *interactive method, communicative and situational tasks, educational process, professional and communicative competence, construction and civil engineering specialists.*

Постановка проблеми. В основу взаємодії людей у суспільстві покладено процес обміну інформацією, обмін ідеями, обмін думками. Реалії сучасного світу вимагають особливої уваги до проблеми формування

професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії як основи їх діяльності.

Основою професійно-комунікативної компетентності будь-якого фахівця є поєднання



складників фахової компетентності, комунікативної компетентності й постійного самовдосконалення. Фахова, або професійна, компетентність забезпечує здатність майбутнього фахівця до виконання фахово спрямованої діяльності; це спроможність суб'єкта до виконання професійних обов'язків. Щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці, майбутні фахівці з будівництва та цивільної інженерії мають володіти відповідними вміннями, які засвідчують рівень їх професійно-комунікативної компетентності.

Отже, можемо стверджувати, що компетентнісний підхід в освітньому процесі під час навчання в закладах вищої освіти є важливою умовою якісної підготовки фахівця будь-якого профілю. Сьогодні майбутній фахівець має володіти цілою низкою навичок, які сприятимуть ефективному здійсненню професійної діяльності.

Постановка мети. Метою статті є визначення дидактичних можливостей комунікативно-ситуативних завдань як засобу формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади застосування сучасних технологій в освітньому процесі досліджено в роботах І.М. Богданової, А.А. Вербицького, О.В. Козлова, В.І. Матірко, М.Л. Разу, В.А. Семиченко, С.О. Сисової, Ю.П. Сидоренко, П.М. Щербаня та інших дослідників. Інтерактивні методи навчання інтенсивно запроваджували в освітню практику таки вчені, як Л.К. Асімова, О.В. Баєва, Н.Н. Богомоллова, Л.П. Голенок, Ю.Н. Ємельянов, В.П. Захаров, Д.Н. Кавтрадзе, Е.А. Михайлова, А.П. Панфілова, В.Я. Платанов, О.І. Пометун, Л.В. Пироженок, А.М. Смолкін, Я.В. Тарабанова, Г.В. Турчинова, Н.Ю. Хрящева, В.В. Ягоднікова та ін. Питання про ситуативні завдання має солідну історію як у лінгвістиці, так і в методиці. Цією проблемою переймалися багато науковців, серед яких А. Алхазішвілі, Л.В. Артемова, Д.І. Ізаренков, О.М. Леонтьєв, Ю.І. Пасов, С.Л. Рубінштейн, В.Л. Скалкін та багато інших. Проте аналіз цих робіт засвідчує, що питання використання комунікативно-ситуативних завдань на заняттях з української мови за професійним спрямуванням з метою формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії потребує подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування і становлення професійно-комунікативної компетентності студентів, як зазначає О.Е. Кравченко-Дзондза, «позитивно впливає на професійний рівень

майбутніх спеціалістів, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя. Навчально-виховний процес має також забезпечувати формування готовності до професійної діяльності, у т. ч. й на мотиваційному рівні. Найважливішим завданням забезпечення загальноосвітньої та професійної підготовки студентів є їхній загальний розвиток, удосконалення мовної та комунікативної компетенції, досягнення такого рівня володіння діловим мовленням, який достатній для активної і плідної участі майбутнього фахівця у професійній діяльності. Формування комунікативної компетентності – це мета, завдання й проблема підготовки майбутніх фахівців для будь-якої професійної галузі, яка в умовах модернізації вітчизняної освіти, сучасної науки й виробництва набуває особливої актуальності» [4, с. 98].

На думку О.І. Пометун і Л.В. Пироженок, одним із кроків підвищення ефективності заняття є впровадження інтерактивних технологій. Науковці визначили умовну робочу класифікацію цих технологій за формами навчання. Вони розподіляють їх на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні (змінювані) трійки, карусель, робота в малих групах);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, мозковий штурм, дерево рішень);
- технології ситуативного моделювання (стимуляційні або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадське слухання, розігрування ситуацій за ролями);
- технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, нескінчений ланцюжок думок, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, дебати) [5, с. 13–14].

Інтерактивна технологія – це організація навчання, яка забезпечує здобуття знань засобами спільної діяльності через діалог, полілог студентів між собою і викладачем. «Інтерактивний означає такий, що здатний взаємодіяти або перебуває в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (викладачем, іншими суб'єктами навчального процесу) або чим-небудь (комп'ютером)» [6, с. 21].

А.М. Адамова розглядає інтерактивність як безпосередній діалог, пов'язаний із високим рівнем розвитку техніки. Інтерактивне навчання, на думку науковця, – це навчання, занурене у спілкування. Форми навчання видозмінюються з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто засновані на взаєморозумінні та взаємодії [1, с. 9].



Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, функціональне призначення якої – створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх учасників; викладач і студент є рівноправними суб'єктами навчання. Обираючи інтерактивну технологію, на думку А.М. Адамової, необхідно дотримуватися певних правил організації такого навчання. Так, учасники повинні мати відповідну психологічну підготовку. До роботи слід залучити всіх учасників навчального процесу, після чого поділити групу на підгрупи, налаштувати учасників на серйозне ставлення до питань процедури та регламенту. Здійснення цих кроків повинно відбуватися в атмосфері довіри, природності, невимушеності, легкої приємної бесіди [1, с. 10].

Під час формування професійно-комунікативної компетентності важливо, як вважає Є.М. Верещагін, «змістити акцент із репродуктивного і пояснювально-ілюстративного методу навчання на інтерактивні методи, що здійснюють послідовний інтегрований підхід до вдосконалення особистісних і професійних якостей студентів в умовах ефективності міжособистісної комунікації» [2, с. 41].

Т.І. Вірченко підкреслює, що «ефективність засвоєння професійного мовлення залежить не тільки від суті засвоєних студентами понять, термінів і правил, а й від відповідного добору матеріалу, який сприяв би засвоєнню фахової лексики, вільному продукуванню висловлювань на професійну тематику. Дидактичним матеріалом можуть слугувати: науково-популярні тексти з обраної спеціальності; матеріали, що висвітлюють внесок найвизначніших діячів науки, культури, мистецтва країни; термінологічні словники, у т. ч. й перекладні; періодична преса з майбутньої професії студента» [3, с. 35].

У процесі формування професійно-комунікативної компетентності важливо урізноманітнити подачу дидактичного матеріалу за допомогою різних методів і прийомів. Інтерактивний метод навчання значно сприяє покращенню комунікативних навичок у студентів. Основа цього методу – в колективному спілкуванні, зміст якого полягає в тому, щоб студенти змогли використати отриманий під час навчання досвід у реальних умовах спілкування. Цей метод характеризується інтенсивністю спілкування, зміною різних видів комунікативної діяльності, різноманітністю форм і прийомів. Він дозволяє активізувати мовний матеріал у процесі спілкування, розширити термінологічний запас, розвинути творчі здібності та критич-

не мислення, вдосконалити професійну та загальну культуру спілкування. Інтерактивні методи навчання – мобільне багаторівневе утворення, яке складається з низки різноманітних прийомів: спостереження, порівняння, конструювання, комунікативно-ситуативних вправ тощо. Провідним засобом створення комунікативних ситуацій вважаємо комунікативно-ситуативні завдання, що формують у майбутніх фахівців необхідність у спілкуванні та водночас мистецтво переконання, сприяють удосконаленню комунікативних умінь і навичок, забезпечують перехід від відтворення мовлення до його продукування.

Аналізуючи особливості професійної комунікації з боку соціальної психології та педагогіки, поєднуючи з власними спостереженнями на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, можемо виокремити такі важливі аспекти, які виникають під час використання комунікативно-ситуативних завдань:

1. Наявність комунікатора й реципієнта. Це можуть бути як дві особи, так і група людей із кожного боку. Передбачається, що комунікатор – це автор ідеї інформації або особа, котра передає чиюсь інформацію, а реципієнт – це особа, якій адресовано повідомлення.

2. Необхідність шляхом спілкування досягти конкретної мети.

Комунікатор формулює мету комунікації. Крім психолого-соціологічних факторів, які обов'язково повинні мати місце, це ще й невербальні методи спілкування, емоційна наповненість змісту викладеного. Слід звернути увагу на відповідність мовленнєвим нормам, використання термінів і професіоналізмів, доречність стилю доповіді. Іншими словами, це професійно-комунікативна компетентність майбутнього фахівця з будівництва та цивільної інженерії.

3. Вплив учасників комунікативно-ситуативного завдання один на одного. Тут можемо спостерігати ситуацію, коли значення має не тільки зміст, інформація, але й форма повідомлення.

4. Ефективність кінцевого результату залежить від суб'єктів і ситуації, в якій вони опинилися.

У комунікативно-ситуативних завданнях моделюються мовні ситуації, тобто створюються умови, які залучають майбутніх фахівців у процес спілкування. Мовні ситуації, в яких вони опиняються, спонукають їх до висловлення, викликають потребу в спілкуванні. Розвиваючи вміння співвідносити зміст і форму висловлювань із мовленнєвою ситуацією, завдання цього типу дисциплінують мислення, формують уміння вибирати найдоцільніший варіант мовного матеріалу відповідно до конкретної ситуації спілкування.



Виокремимо важливі частини комунікативно-ситуативного завдання: місце спілкування, мету спілкування, реципієнта або адресата.

Наведемо приклад комунікативно-ситуативних завдань на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Завдання 1. Ви – керівник щойно створеної будівельної компанії. Вам і вашій команді необхідно скласти місію компанії, без якої на сучасному етапі не можливо працювати, мати більш-менш окреслені перспективи розвитку. Звичайно, Вам і членам команди повинно бути зрозуміло: місія – це короткий вислів, що добре запам'ятовується. Ви повинні чітко розуміти, яку потребу буде задовольняти Ваша компанія, хто споживач ваших «послуг», чому ваші пропозиції в будівельній царині цікавіші за пропозиції ваших потенційних конкурентів. Місія компанії об'єднує зусилля всіх працівників (інвесторів, замовників, підрядників (будівельників, дизайнерів, архітекторів), співробітників інжинірингових фірм). Добре обізнані фахівці рекомендують використовувати прості речення, зрозумілі працівникам і людям, котрі існують за межами цієї компанії. Можна стверджувати, що місія – це гасло, яке відображає зміст існування будівельної компанії, її філософію, бачення місця в бізнесі, в регіоні, в суспільстві.

Складіть повідомлення, використовуючи термінологію, мовні кліше, професійну лексику.

Завдання 2. Ви – представник генпідрядника, якого запросили на збори членів житлово-будівельного кооперативу, де одним із питань порядку денного було утеплення фасаду будинку. Оскільки житлово-будівельний кооператив здійснює експлуатацію і ремонт житлового будинку й утримання прибудинкової території за рахунок власних коштів на засадах самооплатності, то вибір підрядника для проведення таких робіт проводиться дуже ретельно. У цій ситуації Ви запропонували ознайомитися з інформацією щодо матеріалів і видів утеплення панельного будинку. Для цього на зборах генпідрядником було презентовано кілька варіантів утеплювача: пінопласт, мінеральну вату, базальтову теплоізоляцію, пінополіурітан. Члени ЖБК отримали від менеджера генпідрядника обґрунтовану інформацію про запропонований варіант утеплення фасаду будинку.

Провести презентацію будівельних матеріалів, план передбачуваних ремонтних робіт, укласти договір мешканців будинку з підрядником, використовуючи мовні штампи та кліше.

Завдання 3. Уявіть, що на нараді у міського голови Вам, як представнику генпідрядника, потрібно довести доцільність вибору

покрівельного матеріалу для даху житлових будинків. Слід переконати замовника в необхідності використання саме цього виду покрівлі, враховуючи всі чинники, починаючи від дизайнерського рішення і закінчуючи силою вітру та кількістю опадів у регіоні в різні пори року. Ви, як підрядник, ознайомлюєте комісію з різними видами покрівлі: м'яким і жорстким, рулонним і штучним, плоским і профільним. Одні з них краще підходять для замських будинків і дач, інші – для міських будинків, треті – для господарських будівель. Щоб зробити конкретний вибір, треба мати уявлення про властивості кожного з покрівельних матеріалів.

Складіть доповідь, використовуючи не тільки професійну лексику, а й усталені словосполучення та мовні кліше: *згідно з розпорядженням, на підставі наказу, відповідно до чинного законодавства, порядок денний, поставити питання на розгляд, довести до відома, взяти до уваги, вжити заходів, надати допомогу, з боку адміністрації, обіймати посаду, повноважний орган, укласти договір, матеріальна відповідальність.*

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, у статті ми навели приклади комунікативно-ситуативних завдань, які можна використовувати на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Враховуючи дидактичні можливості зазначених інтерактивних завдань, вважаємо, що їх використання сприятиме формуванню професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії.

Перспективи наукових пошуків ми вбачаємо у подальшій роботі із запровадження інтерактивних методів навчання на заняттях з української мови в умовах профільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамова А.М. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови та літератури. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 33(145). С. 8–10.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва : Русский язык, 1990. 246 с.
3. Вірченко Т.І. Інтерактивні технології формування мовної особистості: постановка проблеми. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2009. № 15. С. 33–40.
4. Кравченко-Дзондза О.Е. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності студентів. *Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 98–103.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / уклад. О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. Київ : АПН, 2002. 136 с.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2003. 192 с.



УДК 371.134(025)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-53

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ «PEEROBSERVATION» ЯК СПОСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лазаренко Л.М., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

Мараховська Н.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри італійської філології
Маріупольський державний університет

У статті розглянуто питання професійної самореалізації викладача іноземної мови в процесі взаємних відвідувань занять колегами. Обґрунтовано необхідність організації та проведення педагогічного тренінгу «PeerObservation» для викладачів кафедр іноземних мов закладів вищої освіти. Розглянуто етапи (мотиваційний, змістово-процесуальний, рефлексивно-результативний) проведення тренінгу як способу професійної самореалізації викладача іноземної мови; наведено методи та прийоми роботи з учасниками тренінгу на кожному етапі.

Ключові слова: професійна самореалізація, взаємне відвідування занять, педагогічний тренінг, викладач іноземної мови, заклад вищої освіти.

В статье рассмотрены вопросы профессиональной самореализации преподавателя иностранного языка в процессе взаимных посещениях занятий коллегами. Обоснована необходимость организации и проведения педагогического тренинга «PeerObservation» для преподавателей кафедр иностранных языков высших учебных заведений. Раскрыты этапы (мотивационный, содержательно-процессуальный, рефлексивно-результативный) проведения тренинга как способа профессиональной самореализации преподавателя иностранного языка; представлены методы и приемы работы с участниками на каждом этапе.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, взаимное посещение занятий, педагогический тренинг, преподаватель иностранного языка, высшее учебное заведение.

Lazarenko L.M., Marakhovska N.V. PEER OBSERVATION TRAINING SESSION AS A METHOD OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS

In the present paper the issues of professional self-realization of a foreign language instructor in the process of peer observation have been disclosed. On the basis of scientific literature analysis and examination of the regulatory framework for higher education it has been found out that peer observation is considered to perform the controlling function rather than the self-developmental one. The necessity of organizing and conducting the peer observation training session for instructors of foreign language departments in higher education institutions has been substantiated. The training session is aimed at creating pedagogical conditions for understanding the essence and objectives of peer observation, acquiring knowledge about methods and stages of peer observation, developing necessary skills (observation, analysis, communication) and pedagogical reflection. The stages of the training session (motivation, content and process, reflection and result) as a method of professional self-realization of foreign language instructors have been described. A variety of training methods and techniques used at each stage has been presented. They include mind-mapping, doing true / false tasks, watching and discussing a demonstration video, learning and practicing the pineapple peer observation technique, filling in a feedback form, etc. Professional self-realization of foreign language instructors has been defined as a purposeful activity aimed at revealing and maximizing their teaching potential, and promoting self-development in the process of peer observation.

Key words: professional self-realization, peer observation, pedagogical training, foreign language teacher, higher education institution.

Постановка проблеми. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що метою освітнього процесу є не тільки передача, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей, а й формування гармонійно розвиненої особистості [5]. Вважаємо, що результатом розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу – як

студентів, так і викладачів – є самореалізація особистості, розкриття природних здібностей, внутрішнього потенціалу внаслідок цілеспрямованої діяльності. Особливий інтерес становить професійна самореалізація викладача, котрий є організатором і координатором освітнього процесу, створюючи необхідні умови для досягнення сту-



дентом акме – найвищих показників у навчанні й особистісно-соціальному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць (К. Абульханової-Славської, А. Адлера, Б. Ананьева, Л. Виготського, Л. Коростильової, Д. Леонтьєва, В. Маралова, А. Маслоу, М. Недашківської, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Н. Самохіної, З. Фрейда, К. Юнга та ін.) свідчить про різноманітність поглядів учених на сутність самореалізації. Її інтерпретують як потребу, здатність, мету, процес, форму, результат тощо. Найбільш змістовним, яке, на нашу думку, узагальнює всі інші, є визначення Л. Рибалко, котра розуміє самореалізацію як мотивовану діяльність, спрямовану на усвідомлене виявлення, розкриття, реалізацію власного потенціалу, формування продуктивної «Я»-концепції, усунення перешкод і подолання труднощів, що заважають досягненню максимального ступеня саморозвитку – акме [6, с. 15]. Водночас, на наш погляд, процес самореалізації, особливо професійної, має відбуватися не ізольовано, а в професійно-значущому середовищі, в педагогічній взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

На соціальній природі самореалізації акцентовано в наукових працях багатьох учених, зокрема зарубіжних дослідників Д. Кенріка [14], Е. Гофмана [13], Д.Н. Макніла [16], Дж. Слейтер [17] та ін. Слушною є думка Л. Коростильової, котра зазначає, що розкриття можливостей «Я» забезпечується як через власні зусилля індивіда, так і в сумісній діяльності з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом і світом загалом [1, с. 15]. Цінною є думка Дж. Слейтер, котра підкреслює, що коли самореалізація є лише прагненням досягти найвищого рівня саморозвитку задля особистої користі й не є пов'язаною з іншими людьми, тоді вона – лише форма егоцентричного самовдосконалення та самослужіння [17, с. 129]. У зв'язку зі сказаним вище доцільно навести думку Г. Твердохліб про спрямованість професійної самореалізації вчителів іноземних мов на активізацію і розкриття власного іншомовного потенціалу, самовдосконалення і саморозвиток засобами іншомовного комунікативного спілкування, ініціювання міжнародного співробітництва й партнерських відносин серед учасників освітнього процесу, здійснення позитивного впливу на мотивацію й інтерес учнів / студентів до іноземних мов, іншомовної культури [8, с. 8]. Важливими для нашого дослідження є обґрунтовані Т. Куценко комунікативні вміння професійної самореалізації, які відбивають здатність будувати взаємини з колегами на парт-

нерських засадах, знаходити нові творчі зв'язки з досвідченими вчителями, ділитися й обмінюватися авторськими доробками [3, с. 7].

Доцільно відзначити, що питання самореалізації викладача іноземної мови в процесі взаємодії з колегами, зокрема під час взаємного відвідування занять, не були предметом окремого дослідження і потребують детального вивчення.

Постановка мети. Мета статті – виявити особливості організації та проведення педагогічного тренінгу «PeerObservation» для викладачів кафедр іноземних мов закладів вищої освіти, а завдання – розглянути етапи тренінгу як способу професійної самореалізації викладача іноземної мови, представити опис методів і прийомів роботи з учасниками тренінгу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Законі України «Про вищу освіту» (Розділ X, ст. 56) зазначається, що робочий час науково-педагогічного працівника включає виконання ним навчальної, методичної, наукової, організаційної роботи та інших трудових обов'язків [5]. У нормативних документах ЗВО щодо організації освітнього процесу та забезпечення якості освіти виокремлено серед видів організаційної роботи науково-педагогічних працівників взаємне відвідування занять, а серед видів методичної роботи – підготовку до навчальних занять, розробку їх методичного забезпечення, демонстраційних матеріалів тощо.

Доречно зауважити, що вітчизняні вчені мають схожі погляди на призначення взаємного відвідування занять. З одного боку, вони розглядають його як форму педагогічного контролю, з іншого – як форму методичного навчання. Т. Костюкова та Г. Туровська вважають, що відвідування занять спрямоване на виявлення професійної компетенції та педагогічної майстерності викладача, засвоєння передового досвіду використання новітніх технологій навчання [2, с. 44]. С. Сінкевич вбачає функціями взаємного відвідування занять: забезпечення постійного обміну передовим досвідом участі в навчально-виховному процесі; узгодження навчального матеріалу, методичних прийомів і термінології, порядку викладання навчальної дисципліни в різних навчальних групах [7, с. 229].

Узагальнення думок учених і власний практичний досвід викладання у ЗВО свідчить про те, що відвідування занять викладачів як завідувачем кафедри, так і колегами переважно здійснюється з метою контролю й обміну досвідом, але недооцінюється важливість розкриття викладачами



власного потенціалу та спрямування їх до досягнення акме в професійно-педагогічній діяльності. Тому в дослідженні спираємося на роботи зарубіжних авторів, котрі розглядають взаємне відвідування занять у зв'язку із процесами самості – як спосіб саморозвитку (Е.Р. Гамільтон, Л. Гаммерслі-Флетчер, А. Кларк, Д. Уінгроув, А. Честер та ін.) [12; 19], рефлексії та самооцінювання (Дж. Кош, С. Манн, К.С. Уолш та ін.) [10; 15], підвищення впевненості в собі й у власних професійних успіхах (П.Р. Уіпп, Р. Пенгеллі та ін.) [18].

З метою спрямування викладачів іноземної мови до професійної самореалізації вважаємо за доцільне проводити педагогічний тренінг «PeerObservation». Його завдання полягають у створенні умов для усвідомлення викладачами сутності та призначення взаємного відвідування занять, здобуття ними знань щодо способів його здійснення, формування необхідних умінь (спостереження, аналізу, спілкування), розвитку педагогічної рефлексії. Учасниками тренінгу є викладачі кафедри іноземної мови.

Зміст тренінгу розроблено на основі досвіду, набутого в процесі участі в Національному Симпозіумі з інтернаціоналізації та викладання англійської мови за професійним спрямуванням у ЗВО (22–24 листопада 2018 р., м. Київ) у рамках проекту «Англійська мова для університетів», упродовженого Британською Радою в Україні за підтримки Міністерства освіти і науки України. На симпозіумі експертом Британської Ради, професором Лідського університету (Велика Британія) С. Боргом було проведено тренінг, присвячений взаємному відвідуванню занять із метою стимулювання професійного розвитку викладачів іноземної мови.

Під час організації педагогічного тренінгу «PeerObservation» послуговуємося рекомендаціями професора Борга й виокремлюємо такі етапи тренінгу:

1. *Мотиваційний*. Метою цього етапу є усвідомлення викладачами іноземної мови сутності та призначення взаємного відвідування занять. У мікрогрупах учасникам пропонується намалювати карту пам'яті (mind map) для актуалізації досвіду щодо взаємного відвідування занять, його функцій у педагогічному процесі. Члени груп пишуть центральне поняття (PeerObservation) на середині великого аркуша, малюють гілки, що виходять з нього та відповідають ключовим пунктам, і заповнюють інформаційні поля навколо гілок. Наприклад, ключові пункти можуть містити таке:

– purposes for peer observation (e.g. quality control; learning and sharing new

experience, methods and techniques; identifying challenges, providing support, etc.);

– peer observation procedure (stages of an observation process and their rationale);
– advantages of peer observation for instructors and institutions.

Учасники узагальнюють свої думки та представляють висновок від кожної групи. Також на цьому етапі доцільно застосувати вправу «правильно / неправильно» для подолання стереотипів щодо призначення взаємного відвідування занять. Наведемо декілька прикладів тверджень, які пропонує С. Борг для обговорення:

1) the purpose of peer observation is to evaluate teaching;

2) peer observation is when a Head of Department watches a teacher's lesson;

3) both the person observing and the teacher being observed can benefit from peer observation;

4) as part of peer observation, the observer gives feedback to the teacher being observed;

5) the purpose of peer observation is for the teacher to give a demonstration lesson or open class to colleagues.

2. *Змістово-процесуальний*. Метою цього етапу є здобуття учасниками знань щодо способів здійснення взаємного відвідування занять, формування необхідних умінь (спостереження, аналізу, спілкування). С. Борг рекомендує перегляд та обговорення коротких відео, присвячених взаємному відвідуванню занять.

Підбираючи відеоролики для учасників тренінгу з метою здобуття необхідних знань, послуговуємося рекомендаціями Ф. Майнаєва та Л. Рибалко щодо застосування відео в навчальних цілях [4, с. 26–27]. Робота з відеоматеріалом здійснюється в такій послідовності: 1) організація учасників: емоційне налаштування (*Let's consider the peculiarities of arranging a pre-observation meeting*); 2) постановка й мотивація мети: постановка проблемного питання та мотивування до його вирішення (*Is it important for teachers to meet before they do peer observation? Why?*); 3) актуалізація опорних знань: спрямування дій учасників на практичне застосування попереднього досвіду (*Do you arrange pre-observation meetings with your colleagues? Compare what you see in the video with your own experience*); 4) підготовка до сприйняття навчального матеріалу: занурення в навчальну тему (*Lets watch two teachers taking part in a pre-observation meeting*); 5) організація сприйняття навчального матеріалу: аналізування, узагальнення, оцінювання, створення власних суджень (*Say what information the*



teacher being observed provides, what issues they agree to focus on during the observation, what you notice about the way in which the teachers interact); 6) закріплення: практичне застосування знань (*In groups discuss the rationale of a pre-observation meeting*).

На змістово-процесуальному етапі відбувається ознайомлення та засвоєння учасниками способів організації взаємного відвідування. Наприклад, доцільним є вивчення особливостей методу «PineappleChart», котрий рекомендує Дж. Гонсалес [11]. Сутність цього методу полягає в складанні графіку взаємних відвідувань, але нестандартним способом. На графіку викладачі «рекламують» організаційно-методичне забезпечення навчальної діяльності, котре вони впроваджують на заняттях з іноземної мови, вказують дату та час проведення фрагменту заняття, на якому планують продемонструвати певний метод чи прийом навчання. Інші викладачі ознайомлюються з розкладом занять і обирають для відвідування ті, які їх зацікавили. Вважаємо, що цей метод неформального спостереження в процесі взаємного відвідування занять уможливує поширення передового практичного досвіду викладання іноземної мови та збагачення власного педагогічного інструментарію через ознайомлення з професійними розробками колег. У процесі застосування цього методу розкривається сутність професійної самореалізації як процесу виявлення «потенційних педагогічних можливостей, уміння реалізовувати себе як індивідуальність у педагогічному процесі, запровадження в навчально-виховний процес ідей, планів, професійних потреб, розкриття свого педагогічного «Я» в процесі планування, організації і проведення різних видів педагогічної діяльності» (М. Ярославцева) [9, с. 133].

3. *Рефлексивно-результативний*. Метою цього етапу є розвиток педагогічної рефлексії та забезпечення зворотного зв'язку з учасниками тренінгу. Викладачі аналізують і підсумовують набутий досвід. Для цього доречно застосовувати вправу «My Sabilities as a PeerObserver», яку розроблено після участі в Національному Симпозіумі. Учасники тренінгу оцінюють сформованість власних умінь за 5-бальною шкалою:

1. I can arrange a peer-observation with a teacher who I like and trust.
2. I am aware of what a teacher and an observer each bring in an observation.
3. I am aware of importance of agreeing the format of an observation and focus areas.
4. I am aware of the stages of an observation process and value of each of them.
5. I can arrange and participate in weekly peer-observations using the Pineapple Chart.

6. While doing a peer observation I can be descriptive rather than judgemental.

7. While doing a peer observation I can be focused on behaviour rather than the person.

8. I know what I should do to remember what happened in the lesson.

9. During a post-observation meeting I can give positive comments about the lesson and identify the strengths of the teaching observed.

10. During a post-observation meeting I can give clear suggestions about improvement.

Окрім того, учасники підсумовують результати тренінгу за допомогою методу незавершених речень:

1. In the training process I learnt...
2. Now I can organise/implement...
3. I feel sure about...
4. I will practice the following ideas / approaches / methods learned...
5. The most satisfying aspects of working during the training session were...

У процесі проведення педагогічного тренінгу «PeerObservation» для викладачів кафедр іноземних мов закладів вищої освіти учасники спрямовуються на професійну самореалізацію під час взаємного відвідування занять. Професійна самореалізація досягається як у того викладача, котрий проводить заняття (в методичній роботі), так і в того, який відвідує заняття (в організаційній роботі), формуються необхідні комунікативні вміння. Таким чином, професійну самореалізацію викладача іноземної мови під час взаємного відвідування занять можна визначити як цілеспрямовану діяльність з метою досягнення «акме» в методичній та організаційній роботі через обмін досвідом і думками з колегами, надання допомоги один одному у вирішенні складних педагогічних ситуацій.

Доцільно відзначити, що педагогічний тренінг «PeerObservation» призначено для усунення формальності взаємного відвідування занять викладачами іноземної мови й усвідомлення його ролі не як форми контролю, а як професійної самореалізації. Важливо дотримуватися всіх етапів взаємного відвідування: попереднього обговорення, відвідування заняття, підсумкового обговорення. Викладачі повинні засвоїти такі вимоги до взаємних відвідувань занять: 1) увага акцентується лише на позитивних, а не негативних аспектах викладання; 2) об'єкт і мета педагогічного спостереження обговорюються заздалегідь викладачем, що проводить заняття, та колегою, який відвідує; 3) висловлення рекомендацій і побажань колегою-спостерігачем відбувається за згодою чи проханням викладача, котрий проводив заняття.



Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є уточнення критеріїв і показників рівнів готовності викладачів іноземної мови до професійної самореалізації у системі методичної й організаційної роботи ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности. Основные сферы жизнедеятельности : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2003. 398 с.
2. Костюкова Т.А., Туровська Г.І. Визначення ролі відкритого заняття як однієї з форм роботи викладача. *Технології навчання*. 2015. № 14. С. 43–50.
3. Куценко Т.В. Педагогічні умови професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2017. 20 с.
4. Майнаєв Ф.Я., Рибалко Л.С. Дидактичні матеріали до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів суспільно-гуманітарного профілю в закладах вищої освіти : навчально-методичний посібник. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2018. 66 с.
5. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 17.12.2018).
6. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 42 с.
7. Сінкевич С.В. Взаємне відвідування занять як форма додаткової підготовки викладачів військово-спеціальних дисциплін до професійної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2015. № 1. С. 227–235.
8. Твердохліб Г.В. Професійна самореалізація вчителів іноземних мов в умовах іншомовного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 20 с.
9. Ярославцева М.І. Педагогічна практика як засіб формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 29. С. 132–137.
10. Cosh J. Peerobservation: A reflective model. *Elt Journal*. 1999. Vol. 53. P. 22–27.
11. Gonzalez J. How pineapple charts revolutionize professional development. *Cult of pedagogy*. 2016. URL: <https://www.cultofpedagogy.com/pineapple-charts/> (access date: 17.12.2018).
12. Hamilton E.R. His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*. 2013. Vol. 39. № 1. P. 42–64.
13. Hoffman E. The Social World of Self-Actualizing People: Reflections by Maslow's Biographer. *Journal of Humanistic Psychology*. 2017. URL: <https://doi.org/10.1177/0022167817739714> (access date: 17.12.2018).
14. Kenrick D. Self-Actualization, Human Nature, and Global Social Problems: I. Foundations. *Society*. 2017. URL: <https://doi.org/10.1007/s12115-017-0181-2> (access date: 17.12.2018).
15. Mann S.J., Walsh. S. Reflective dimensions of CPD: supporting self-evaluation and peer evaluation. *Teacher Evaluation in Second Language Education / A. Howard, H. Donaghue (eds.)*. London ; New York : Bloomsbury Academic, 2015. P. 17–33.
16. McNeill D.N. Social Freedom and Self-Actualization: "Normative Reconstruction" as a Theory of Justice. *Critical Horizons*. 2015. Vol. 16. № 2. P. 153–169.
17. Slater J.O.P. A Theological Anthropology of Self-Realization: The Humanization of Women and Consecrated Life. *Osborne, UK : AuthorHouse*, 2012. 422 p.
18. Whipp P.R., Pengelley R. Confidence building through peer observation of teaching and peer coaching in university departments. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017. Vol. 6. № 2. P. 99–115.
19. Wingrove D., Hammersley-Fletcher L., Clarke A., Chester A. Leading developmental peerobservation of teaching in higher education: Perspectives from Australia and England. *British Journal of Education Studies*. 2018. Vol. 66. № 3. P. 365–381.



УДК 377.091.12:005.963:316.444.5
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-54

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Латуша Н.В., к. пед. н.,
методист вищої категорії

*Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти
у Вінницькій області*

У статті розглянуто систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. На основі наукових праць досліджено питання мобільності та професійної мобільності, проаналізовані типи професійної мобільності: горизонтальну і вертикальну. Описано й узагальнено результати анкетування, яке проводилося на курсах підвищення кваліфікації серед педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, курси підвищення кваліфікації, педагогічні працівники ЗП(ПТ)О.

В статье рассмотрена система повышения квалификации педагогических работников учреждений профессионального (профессионально-технического) образования. На основе научных трудов исследован вопрос мобильности и профессиональной мобильности, проанализированы типы профессиональной мобильности: горизонтальную и вертикальную. Описаны и обобщены результаты анкетирования, которое проводилось на курсах повышения квалификации среди педагогов учреждений профессионального (профессионально-технического) образования.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, курсы повышения квалификации, педагогические работники УП(ПТ)О.

Latusha N.V. THE PROFESSIONAL MOBILITY OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF UPGRADING QUALIFICATIONS

The article discusses the system of professional development of teachers of professional (vocational) educational institutions, the functioning and educational and academic activities of the courses of advanced training are revealed. It is pointed out that changes in the development of modern society affect the vocational education, in particular, have a great influence on the training of pedagogical workers in the advanced training courses. The equations of mobility and professional mobility has been researched on the basis of scientific studies, types of professional mobility are analyzed: horizontal and vertical. The academic community dealing with such a problem has been determined. It is noticed that professional mobility of teaching staff of professional (vocational) educational institutions is considered as an important component of the system of their professional development in advanced training courses.

In the process of our study different pedagogical methods were used, that is, analysis, comparison, generalization, observation, substantiation of scientific psychological and pedagogical literature. The questionnaires for determining the readiness of educators of professional (vocational) education institutions for professional mobility in advanced training courses. The results of the questionnaire have been described and summarized, the relevant conclusions have been made regarding certain categories of pedagogical workers. It was found out that the specific feature of the system of courses for the improvement of professional qualifications of teaching staff of vocational and vocational education establishments is that it involves training only adults who have completed professional education, practical experience, are aware of their own professional needs and therefore seek professional development, as an important condition for further professional self-realization. The conducted questionnaire analysis proved that pedagogical staff of professional (vocational) education establishments are ready to form their readiness for professional mobility.

Key words: mobility, professional mobility, advanced training courses, pedagogical staff of professional (vocational) education establishments.

Постановка проблеми. Інтенсивні зміни в освітній галузі спричиняють інноваційні процеси у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О). Пошук шляхів вирішення нових завдань призводить до змін змісту програм, технологій навчання і виховання, зумовлює

необхідність кардинальних перетворень і в роботі педагогічних працівників. В умовах альтернативності освіти сучасний педагог повинен бути конкурентоздатним, самостійним, мати високий професійний і творчий потенціал, йому повинні бути притаманні гнучкість педагогічного мислення, критичне ставлення до наявного досвіду, він повинен



мати достатню психолого-педагогічну, економічну і юридичну підготовку. Характерною рисою життєдіяльності такої особистості є потреба в постійному оновленні знань і оволодінні новими професійними знаннями та вміннями. У контексті зазначеного до пріоритетних завдань найбільш мобільною є система підвищення кваліфікації. Випереджаючі функції системи підвищення кваліфікації дозволяють на вищому науково-методичному рівні вирішувати проблеми професійного розвитку педагогічних працівників.

У сучасних умовах політичного й економічного реформування держави, викликаних інтеграційними та глобалізаційними процесами, особливі вимоги висуваються до фахівця, ґрунтовності його підготовки, вміння адаптуватися й ефективно працювати в умовах конкуренції – необхідної ознаки ринкової економіки.

Соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоздатного педагога, орієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення. Необхідно, щоб сучасний учитель теоретично й практично був здатний проаналізувати свої професійні можливості та на цій основі зміг сформулювати програму власного подальшого професійного зростання на будь-якому етапі професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні засади дослідження професійної мобільності розглядаються такими авторами, як А. Віневська, М. Гордієнко, Ю. Дзвінчук, О. Кулінченко, О. Козлова, В. Любарець, Т. Малецька, С. Морозова, Л. Сушенцева.

Курси підвищення кваліфікації як ефективна форма розвитку професійної мобільності працівників висвітлені у працях О. Антонова, Т. Браже, С. Вершловської, Л. Грибова, А. Єрмоли, Н. Клясен, Ю. Кулюткіна, В. Майбороди, І. Сухари, Г. Сухобської та ін.

Постановка мети. Мета статті – обґрунтувати значимість системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О та розкрити поняття готовності до саморозвитку та професійного самовдосконалення у контексті професійної мобільності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні роки дедалі актуальнішою стає потреба в новій освітній системі, яка охоплювала б різні напрями навчання педагога протягом різних часових періодів. Основу теоретичної розробки такої системи становить ідея безперервної освіти, що надає педагогічним працівникам можливість для їх вдосконалення протягом усього життя, викликає відчутні зміни в педагогічній діяльності і, відповідно, в педагогічній освіті. У контексті зазначеного до пріоритетних завдань педагогіч-

ної теорії і практики віднесено забезпечення можливостей для саморозвитку та професійної адаптації фахівця в умовах трансформації суспільного устрою, формування його професійної мобільності і конкурентоздатності, підвищення інтелектуального рівня. Успішне розв'язання цих проблем потребує від педагогічних працівників вибору стратегії неперервної освіти впродовж усього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Сучасна педагогічна теорія і практика свідчить, що одним із провідних чинників економічного успіху держави є професійна підготовка педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації.

Значна кількість наукових досліджень засвідчує інтерес до вивчення поняття «професійна мобільність» у багатьох педагогів сучасності, адже людина не народжується мобільною і навіть не стає нею сама по собі. І якщо в суспільстві мобільність не є панівною якістю для більшості, тоді держава (влада), відповідальна за вирішення загальних проблем, повинна мотивувати населення до мобільності, заохочувати її прояв, активізувати рушійні сили [6, с. 147]. Поняття «мобільність» має міждисциплінарний характер, основне значення – це «рухливість», тому мобільна людина – це людина рухлива, здатна до швидкого пересування, зміни, а професійно мобільна – та, яка володіє розвинутими якостями рухомого в професійній діяльності фахівця [5, с. 100].

Поява педагогічних категорій «мобільність» і «професійна мобільність» зумовлена декількома причинами, з-поміж яких науковці виділяють зовнішні та внутрішні. Зовнішні причини, на думку В. Борисова, визначаються змінами в середовищі життєдіяльності людини (глобальними й індивідуальними). Глобальні зміни викликані реструктуризацією української економіки, а індивідуальні – зміною професії, робочого місця, статусу в організації через різні причини (стан здоров'я, зміну місця проживання тощо) [1]. Внутрішні причини залежать від індивідуальної спрямованості особистості. З одного боку, вони визначаються мотивацією успіху, яка викликає прагнення до вдосконалення професійних умінь і навичок, саморозвитку, кар'єрного зростання, а з іншого – пізнім професійним самовизначенням, що передбачає перехід до професії, яка значно відрізняється за профілем від здобутої раніше професійної освіти. Сучасна ситуація в суспільстві вимагає від людини «здатності до самозмінювання як способу прийняття виклику швидко змінюваної реальності з орієнтацією на автономність, незалежність, опорою на власні сили» [2, с. 34].

Мобільність, особливо професійна мобільність – невід'ємна складова частина



професійної педагогічної освіти. Сучасне суспільство, освітні пріоритети потребують динамізму, здатності швидко, ефективно та продумано розв'язувати проблеми, а для цього необхідна достатня кількість знань та інформації в галузі політики, торгівлі, промисловості, управління, через це розвиток професійної мобільності педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації – стратегічний напрям сучасної освіти. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до нового, але критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для вирішення педагогічної задачі технологію – все це визначає професійну мобільність педагогічного працівника. Тільки мобільний педагогічний працівник може виховати учнів, які усвідомлюють свою належність до українського народу, європейської цивілізації; орієнтуються в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки; підготовлені до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі.

Таким чином, курси підвищення кваліфікації повинні бути спрямовані на безперервне оволодіння педагогічними працівниками новими професійно важливими знаннями, вміннями; професійне зростання (становлення себе як професіонала); підвищення професійної компетентності, поглиблення наукової та практичної підготовленості до розв'язання професійних завдань; динамічне самопроєктування особистості; постійне творче зростання й особистісне вдосконалення професійно значущих рис і здібностей; самоуправління професійним розвитком.

У ході аналізу науково-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що вчені В. Воронкова, М. Гільдінгерш, Л. Горюнова, І. Дичківська, Н. Кожемякіна, І. Хом'юк та ін. традиційно виділяють два основні взаємопов'язані типи професійної мобільності: горизонтальну й вертикальну. Горизонтальна професійна мобільність – це перехід індивіда з однієї професійної групи в іншу, розташовану на тому ж рівні в плані оплати та

престижності професії, а вертикальна професійна мобільність – ті відносини, які виникають у разі переміщення індивіда з одного професійного пласта в інший [4, с. 100]. Нам імпонує думка, що професійна мобільність педагогічних працівників ЗП(ПТ)О – це процес переміщення педагогічних працівників між професійними та кваліфікаційними групами внаслідок набуття виробничого досвіду, практичних знань і навичок.

Проведене з метою виявлення готовності до саморозвитку та професійного самовдосконалення анкетування на курсах підвищення кваліфікації у Навчально-методичному центрі професійно-технічної освіти у Вінницькій області в 2017–2018 н.р. серед педагогічних працівників ЗП(ПТ)О (357 осіб), зокрема майстрів виробничого навчання (131 особа), викладачів спеціальних дисциплін (134 особи) та викладачів загальноосвітніх дисциплін (92 особи), свідчить про готовність до професійної мобільності. Показники наведені в табл. 1.

Провівши анкетування, ми з'ясували, що 96% майстрів виробничого навчання, 100% викладачів спеціальних дисциплін, 100% викладачів загальноосвітніх дисциплін постійно поглиблюють свої професійні знання та вміння, 96% та по 100% відповідно наших респондентів прагнуть до професійного саморозвитку. 82% майстрів виробничого навчання, 86% викладачів спеціальних дисциплін і 84% викладачів загальноосвітніх дисциплін мають бажання пройти стажування за кордоном. Професійна мобільність проявляється у творчому характері діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистій ініціативі та професійній комунікабельності, реалізація яких стає можливою завдяки «мобільності». Дані спостереження є належною складовою частиною професійної мобільності педагогічних працівників, що свідчить про їхню готовність до професійної мобільності.

Специфіка роботи педагогічних працівників ЗП(ПТ)О відрізняється тим, що в ній

Таблиця 1

Запитання (так / ні)	Майстри виробничого навчання, %	Викладачі спеціальних дисциплін, %	Викладачі загальноосвітніх дисциплін, %
Чи поглиблюєте Ви свої професійні знання та вміння?	96 / 4	100 / 0	100 / 0
Чи приносить Вам задоволення Ваша професійна діяльність?	95 / 5	100 / 0	100 / 0
Чи прагнете Ви до кар'єрного зростання?	75 / 25	63 / 37	88 / 12
Чи готові Ви до зміни професії?	32 / 68	37 / 63	32 / 68
Чи хотіли б Ви пройти стажування за кордоном?	82 / 18	86 / 14	84 / 16
Чи прагнете Ви до професійного саморозвитку?	96 / 4	100 / 0	100 / 0
Чи займаєтеся Ви науковою діяльністю?	10 / 90	54 / 46	48 / 52



наявна велика кількість ситуацій із високим емоційним напруженням. Професійні обов'язки вимагають від педагогічних працівників володіти відповідними навиками, тобто бути: науковцями – володіти підходами і методами дослідницької роботи; педагогами – знати та вміти застосовувати на практиці педагогічну теорію; психологами – знати основи психології, вікові й індивідуальні психологічні особливості учнів; технологами – володіти методикою і технологією навчально-виховного процесу, втілюючи наукові ідеї в практику; організаторами – володіти навичками управлінця-менеджера для управління учнівським колективом; мати основи медичних знань, тобто знати психофізіологічні особливості підліткового віку, межі психологічного навантаження; навіть артистами – уміти перевтілюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом. Отже, професійна діяльність педагогічних працівників ЗП(ПТ)О відбувається в умовах як розумової, так і емоційної напруженості.

Наше дослідження доводить, що усі ці причини не перешкоджають педагогічним працівникам отримувати задоволення від своєї професійної діяльності, але насторожує таке явище, що більшість респондентів (це 32% і 37% відповідно) готові до зміни професії. Також не менш важливими позитивними рисами у нашому дослідженні є прагнення до кар'єрного зростання наших респондентів (63%, 75% і 88% відповідно), що свідчить про їхній рух по типах горизонтальної і вертикальної мобільності.

Аналіз наведених досліджень свідчить, що більшість респондентів не вважають за потрібне займатися науковою діяльністю; причини нам не відомі. Через це вважаємо за потрібне здійснити наукову розвідку щодо зазначеної проблематики, щоб визначити, які саме причини перешкоджають розвитку наукової діяльності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

Педагогічні працівники ЗП(ПТ)О, розпочинаючи навчання на курсах підвищення кваліфікації, впевнені, що є компетентними у своїй професійній діяльності і нічого нового на курсах не отримують, але впродовж навчання їхня думка змінюється, і вони стають готовими одержати пізнавальні, професійні, психологічні, інформаційні, етичні, юридичні, моральні знання. Через це головним завданням викладачів курсів підвищення кваліфікації є поглиблення у педагогічних працівників ЗП(ПТ)О соціально-гуманітарних і психолого-педагогічних знань, формування умінь до використання новітніх освітніх інформаційно-комунікативних технологій, розширення й оновлення їхніх професійних знань, умінь, навичок і практично-

го досвіду, тобто прагнення до формування у них готовності до професійної мобільності.

Висновки з проведеного дослідження.

Сучасна освітня галузь, зокрема професійно-технічна освіта, потребує висококваліфікованих професійно мобільних педагогічних працівників із розвинutoю креативністю, відкритістю до сприйняття нової інформації, прагненням до саморозвитку та професійного самовдосконалення, тобто конкурентоздатних на ринку праці. Через це готовність до професійної мобільності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О на курсах підвищення кваліфікації максимально ефективно дає можливість забезпечити усі ці якості.

Отже, проаналізувавши результати нашого дослідження, ми визначили готовність до професійної мобільності, до руху по типах горизонтальної і вертикальної мобільності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О на курсах підвищення кваліфікації. Можемо зробити висновок, що педагогічні працівники ЗП(ПТ)О постійно поглиблюють свої професійні знання та вміння, прагнуть до неодмінного самовдосконалення та професійного саморозвитку, отримують задоволення від своєї професійної діяльності. Курси підвищення кваліфікації мають сприяти розвиткові цих здібностей та отриманню нових знань і умінь педагогічними працівниками ЗП(ПТ)О.

Вважаємо за доцільне виявити та дослідити, які саме причини та чинники заважають розвитку наукової діяльності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, зокрема такої категорії, як майстри виробничого навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисов В.А. Социальная мобильность в советской России. *Социологическое исследование*. 1994. № 4. С. 114–117.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2006. 337 с.
3. Грибова Л. Професійна мобільність як один із критеріїв ефективності підвищення кваліфікації фахівців. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 198–203.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Панкова Т.Н. Профессиональная мобильность как неотъемлемая характеристика современного специалиста в системе непрерывного профессионального образования. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования»*. Воронеж, 2013. № 1. С. 99–102.
6. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.



УДК 378.091.313:37.091.12:101
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-55

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Меняйло В.І., к. ф.-м. н., доцент,
докторант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет

У статті розкрито сутність мотиваційно-вольового компонента готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. Показано, що вона має складну структуру, яка включає три взаємопов'язані між собою аспекти. Це – наявність стійкої мотивації до професійної діяльності (мотиваційний аспект), сформоване ціннісне ставлення до професії (ціннісний аспект), а також розвинуті вольові якості, що дозволяють фахівцеві досягти своєї мети у нових для нього умовах (вольовий аспект).

Ключові слова: доктор філософії, готовність до дослідницько-інноваційної діяльності, мотиваційно-вольовий компонент готовності до професійної діяльності.

В статті раскрыта сущность мотивационно-волевого компонента готовности будущего доктора философии к исследовательско-инновационной деятельности. Показано, что она имеет сложную структуру, которая включает три взаимосвязанных между собой аспекта: наличие устойчивой мотивации к профессиональной деятельности (мотивационный аспект), сформированное ценностное отношение к профессии (ценностный аспект), а также развитые волевые качества, позволяющие специалисту достигать своей цели в новых для него условиях (волевой аспект).

Ключевые слова: доктор философии, готовность к исследовательско-инновационной деятельности, мотивационно-волевой компонент готовности к профессиональной деятельности.

Meniailo V.I. ESSENCE AND STRUCTURE OF MOTIVATIONAL AND VOLITIONAL COMPONENT OF READINESS OF THE FUTURE DOCTOR OF PHILOSOPHY FOR RESEARCH AND INNOVATION ACTIVITY

The article reveals the essence of the motivational and volitional component of the readiness of the future Doctor of Philosophy for research and innovation activity. Shown, that this component has a complex structure, which includes three interrelated aspects. The first motivational aspect is determined by the internal motives of the scientific worker, which can be attributed to: interest in scientific activity, the desire to explore the unknown facts, and to create something new to himself, achieve recognition in the scientific environment, obtaining a high social status (degree, academic rank, position) and related material goods and social guarantees; the possibility of further professional growth, self-realization, etc. This is due to the fact that for professionals of creative professions, in particular, scientists, internal motives are the basis for intensifying their professional activity and an important prerequisite for innovation, which is explained by the features of the latter, since creativity and mental activity are almost not exposed to rational external influence. The second aspect is value. It characterizes the desire of the Doctor of Philosophy to bring in the professional activity elements of creativity, diversity, the desire to expand their social contacts, develop themselves and achieve high professional results. Innovation of workers is derived from their system of values, among which the values of self-improvement and development dominate, as a result of which research and innovation activity is filled with moral content: the priority of creation, rather than consumption of values. Third aspect of the motivational and volitional component of readiness for research and innovation activity is a volitional aspect, considering that the overwhelming majority of specialists are guided by the usual ways of activity and distrust everything new, showing anti-innovation behavior. That is why, the developed volitional qualities are necessary to the Doctor of Philosophy in order to achieve its purpose in new and uncertain conditions.

Key words: Doctor of Philosophy, readiness for research and innovation activity, motivational and volitional component of readiness for professional activity.

Постановка проблеми. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», прийнятого у 2014 р., в Україні запроваджено третій рівень вищої освіти, на якому здійснюється підготовка докторів філософії (восьмий кваліфікаційний рівень за Національною рамкою кваліфікацій) і докторів наук (дев'ятий кваліфікаційний рівень). Підготовка докторів філософії здійснюється через інститут аспірантури і включає в себе, крім роботи

над дисертаційним дослідженням згідно з індивідуальним планом наукової роботи, опанування відповідної освітньо-наукової програми, мета якої – підготувати майбутнього наукового працівника до професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, а це приводить до необхідності визначення структури готовності доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності та розкриття сутності і змісту її компонентів.



Важливими складниками готовності майбутнього фахівця до дослідницько-інноваційної діяльності як інтегративного утворення виступають мотиваційна, ціннісна й емоційно-вольова підсистеми, які потребують відповідного теоретичного обґрунтування.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Наукові основи дослідження мотиваційної сфери людини закладено у фундаментальних працях А. Маслоу [4], П. Фреса, Ж. Піаже [2], Ж. Нюттена [5] та розвинуто у роботах О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Давидова, Г. Костюка, К. Левіна, Л. Божович, З. Шапіро, П. Якобсона. Дослідження мотивації учнів і студентів закладів вищої освіти здійснювали В. Арбенін, В. Бакіров, П. Лузан, А. Маркова, Ю. Орлов, М. Руткевич, Є. Подольська та ін. Розкриттю сутності мотиваційного компонента готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх педагогів присвячено наукові праці Н. Клокар, Л. Чернової, А. Бистрякової, Н. Дуки, О. Шмельової, Л. Цибульської, І. Дичківської, В. Сластьоніна, Ю. Будаса, О. Мосіюка; аксіологічні аспекти зазначеної готовності досліджували Л. Кліх, О. Огієнко, Л. Козак, І. Гавриш. Емоційно-вольовий компонент у структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності виділяли О. Шмельова, Е. Печерська, О. Огієнко, О. Мосіюк. Теоретичний аналіз структурно-компонентного складу готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності досі не був предметом наукової рефлексії.

Постановка мети. Метою роботи є розкриття сутності та структури мотиваційно-вольового компонента готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із важливих складників формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності є розвиток мотиваційної сфери особистості, оскільки, як зазначає Т. Волобуєва, «будь-яка свідомо людська дія виходить із мотивів, зі спонукального переживання чогось значущого, що розкриває сенс цієї дії для індивіда, тобто її внутрішній психологічний зміст» [8, с. 62].

Як показав проведений аналіз наукової літератури, поняття «мотивація» тісно пов'язане з такими категоріями, як «інтерес», «потреба», «спрямування», «стимул», «мотив», «цінності» тощо. Для розуміння механізмів формування мотивації майбутнього фахівця спробуємо вписати усі ці поняття в єдину структурно-логічну схему, беручи до уваги думку авторів книги [17] про те, що мотивація є багатовимірним

утворенням і включає в себе різні компоненти, зокрема мотиви, потреби, цілі, ціннісні орієнтації, емоції, які у сукупності спонукають людину до активної діяльності, формують у неї бажання і готовність виконувати певні дії і досягати конкретних результатів, а також нести за них відповідальність.

За Психологічною енциклопедією, мотивація – це система спонукань, що зумовлюють активність організму й визначають її спрямованість [21, с. 212]. Спрямованість – це одна з характеристик діяльності, яка вказує на те, до чого прагне людина, здійснюючи певні дії.

Мотивацію осіб, що здобувають професійну освіту, можна розглядати, наприклад, за А. Поляковим, як сукупність стійких мотивів і спонукань, які визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного й гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього шляху впродовж життя, результатом чого є вищий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця [20, с. 7].

Проте мотивація – це не лише мотиви, але й інші чинники, які спонукають людину до певного виду діяльності та можуть мати як внутрішній, так і зовнішній характер. Погоджуємося з Т. Волобуєвою, що «сам по собі мотив не є причиною цілеспрямованих дій. Він лише результат відображення в психіці потреб людини, зумовлених зовнішніми чи внутрішніми об'єктивними явищами» [8, с. 63]. Тому прийнято розрізняти внутрішню та зовнішню мотивації.

Американська дослідниця Т. Амобайл у роботі [1] розглядає внутрішню мотивацію як бажання якомога краще виконувати свою роботу, вдосконалювати необхідні для цього вміння та навички, а зовнішню – як бажання отримати певну винагороду, не обов'язково пов'язану із самою роботою. Таким чином, зовнішня мотивація безпосередньо не пов'язана з діяльністю, яка виконується; іншими словами, вона є зовнішньою щодо самої діяльності. Діяльність у цьому разі є засобом досягнення інших цілей, за допомогою яких людина задовольняє свої потреби. Як підкреслює С. Занюк, зовнішня мотивація актуалізується тоді, коли головною причиною поведінки індивіда стає отримання чогось, що знаходиться поза цією поведінкою, поза цією діяльністю [11, с. 103]. Зовнішня мотивація може діяти у двох протилежних напрямках: як стимул



(від лат. stimulus – загострена палиця, якою підганяли тварин) – при прагненні отримати ті чи інші переваги за результатами виконання діяльності (принцип надії) – і як загроза (тиск) – при можливому отриманні покарання за свої дії або їх відсутність (принцип страху) [13, с. 229]. Отже, зовнішня мотивація як фактор заохочення чи покарання може стимулювати або гальмувати поведінку людини, не зачіпаючи її внутрішнього «я». У зв'язку з цим ефективність зовнішньої мотивації матиме обмежений характер, оскільки різні люди по-різному реагують на зовнішні чинники й не обов'язково сприйматимуть їх як стимул або тиск. Для того, щоб стимул став внутрішньою потребою особистості, людина повинна усвідомити, «переробити» та відбити його у своїй свідомості [27, с. 154]. Така усвідомлена потреба, що викликає активність людини і визначає її спрямованість, отримала назву мотиву (від лат. moveo – рухати, штовхати), що стає внутрішнім до діяльності, яка в цьому разі виступає вже не як засіб, а як мета. «Внутрішньо мотивована поведінка здійснюється заради себе самої і не може бути лише засобом досягнення зовнішньої цілі», – зазначає С. Занюк [11, с. 103]. Таким чином, внутрішня мотивація завжди виходить від самого індивіда, а зовнішня – від його оточення.

Деякі науковці розрізняють ще близьку та віддалену мотивацію: «перша детермінується фізіологічними потребами й актуальністю ситуації, друга – потребою, яка стає сама по собі активністю, діяльністю, що приносить радість і задоволення. Внутрішня мотивація є формою самоутвердження й самоактуалізації» [22, с. 74]. За словами І. Гриненко, «мотивація у своєму формуванні може розвиватися від мотивації успіху (на початковому етапі, коли людина робить перші несміливі спроби створити щось нове) до мотивації досягнення (на етапі перенесення здобутих знань та умінь у нові сфери діяльності) та внутрішньої мотивації – найпотужнішої рушійної сили, яка стимулює процес творіння» [9, с. 28].

Для фахівців творчих професій, зокрема науковців, саме внутрішні мотиви виступають основою активізації їх професійної діяльності та важливою передумовою інноваційної праці, що пояснюється особливостями останньої, оскільки творчість і розумова активність майже не піддаються раціональному зовнішньому впливу. Найбільш ефективним методом підвищення віддачі праці фахівців у сфері інновацій є стан, за якого прагнення до результативної творчої праці виходить від самого працівника, а не від «зовнішнього подразника», –

наводить Г. Капліна висновки американських експертів [12, с. 61].

Суб'єктів інноваційної праці не так хвилює розмір заробітної плати, як можливість вирішувати цікаві та складні завдання. Творчі особистості самі себе заохочують і знаходять задоволення в самому процесі діяльності. Підтвердженням цієї думки слугують результати емпіричного дослідження, проведеного авторкою роботи [8, с. 62], у якому показано, що до наукової діяльності можуть спонукати такі мотиви: самоствердження і саморозвиток (24%), самореалізація (23%), пізнавальний інтерес, пошук істини (13%), ідентифікація із соціумом або групою (12%), соціальні мотиви (прагнення принести користь суспільству) (8%), матеріальні стимули (винагорода) (8%), ідентифікація з кумиром (7%). Як видно з наведеного переліку, матеріальне заохочення за результатами своєї праці стоїть далеко не на першому місці у представників творчих професій. Головними спонукальними мотивами для них є самовдосконалення та прагнення реалізувати себе. За таких умов, як зазначає І. Рябоконт, людина буде діяти не стільки за своїми посадовими обов'язками, скільки з власної ініціативи, виступаючи фактичним власником знань [23, с. 371]. Для творчих особистостей робота є улюбленим заняттям, вони можуть працювати багато годин, якщо ними рухають зацікавленість і бажання досягти своєї мети. За спостереженнями американських учених Т. Амобайл та Б. Хеннессі, творчі люди більш широко розкривають свій творчий потенціал не тоді, коли їх спонукають ззовні, а коли вони отримують задоволення від роботи, відчувають до неї інтерес [3, с. 11]. Більше того, існують експериментально доведені факти, що зовнішня мотивація, навпаки, заважає проявляти креативність, оскільки люди відчувають, що контроль над їх діяльністю знаходиться в руках того, хто їх заохочує [25].

Внутрішніми мотивами осіб, які навчаються, можуть бути такі мотиви як: бажання пізнавати нове, працювати спільно з іншими, бути у центрі уваги, власний розвиток тощо. Для майбутнього доктора філософії – це, насамперед, інтерес до наукової діяльності, бажання пізнавати невідоме раніше та створювати щось нове самому, досягнення визнання у науковому середовищі, отримання високого соціального статусу (наукового ступеня, вченого звання, посади) та відповідних йому матеріальних благ і соціальних гарантій; можливість подальшого професійного зростання, самореалізація тощо.

Важливість цих мотивів можна оцінити, проаналізувавши дані опитування аспіран-



тів, проведеного авторами роботи [7]: як основний мотив вступу до аспірантури 47% респондентів зазначили можливість само-реалізації, саморозвитку та підвищення рівня знань; 33% опитаних приваблює викладацька діяльність; 26% – наукова діяльність і розробка нових технологій (інновацій). Підвищення заробітної плати та просування по кар'єрних сходинках є суттєвим для 26% аспірантів.

За своєю спрямованістю ці мотиви можуть бути розподілені на певні групи. Так, автори роботи [6, с. 117], розглядаючи готовність магістрів до науково-дослідницької діяльності, виділили такі групи мотивів: пізнавальні мотиви; мотиви, пов'язані зі змістом праці; творчі мотиви; мотиви соціального престижу; прагматичні мотиви.

Але яким чином виникають ті чи інші мотиви в особистості? Л. Штефан, досліджуючи особливості професійної спрямованості майбутнього інженера-педагога на інноваційну діяльність, запропонувала розглядати формування останньої як трьохетапний процес, що включає професійний інтерес, професійну потребу, професійне самовизначення [28]. Отже, першим етапом тут виступає інтерес до інноваційної професійної діяльності, який теж може мати багаторівневу структуру. Наприклад, С. Кряжде пропонує виділяти інтерес «споживача», інтерес «діяча» і «власне фаховий» інтерес [16, с. 25–26], на базі яких і формуються відповідні мотиви. Науковець акцентує увагу на тому, що на першому етапі важливим є виникнення ситуативного інтересу, який надалі отримує свій розвиток у процесі багаторазового повторення певних дій, що обов'язково повинні мати позитивне емоційне забарвлення як результат усвідомлення успіху та задоволення особистих потреб. Потреба – це певний психічний стан, який створює передумову діяльності та визначає спрямованість особистості та її подальшу активність. Іншими словами, без потреби не виникають мотиви та не пробуджується активність. «Потреба є основою творчості як духовної діяльності, результатом якої є створення того, чого ще не було (оригінальних цінностей), виявлення нових, ще невідомих фактів, закономірностей матеріального світу, духовної культури» – підкреслює авторка роботи [8, с. 62].

Концепція мотивації базується на концепції ієрархії потреб людини, запропонованій А. Маслоу. Як відзначав учений, «практично будь-який поведінковий акт детермінований множиною мотивів. Якщо говорити про мотиваційні детермінанти, то поведінка, зазвичай, детермінована не однією окремо взятою потребою, а сукуп-

ністю кількох або усіма базовими потребами» (цитовано за [8, с. 63]).

Другим важливим аспектом у формуванні спрямованості фахівця на дослідницько-інноваційну діяльність відіграють його ціннісні орієнтації, під якими розуміють «свідоме оцінювання явищ і предметів навколишнього світу з погляду їх значущості для задоволення потреб та інтересів людини» [15, с. 258]. Система цінностей є тією системою координат, у якій вибудовується ієрархія цілей і здійснюється розробка стратегії їх досягнення. Дослідження цінностей у професійній сфері [10, с. 590] дозволило згрупувати їх у два потужні блоки: до першого входять такі цінності професії, як її престижність і поважність, можливість отримувати високу заробітну плату, духовне задоволення, збереження власної індивідуальності; до другого – прагнення внести в роботу елементи творчості, різноманітності, розширювати свої соціальні контакти, розвивати себе та досягати високих професійних результатів [18, с. 90]. Таким чином, цінності другого блоку якнайбільше відповідають цінностям інноваційного фахівця. За словами І. Рябокони, інноваційність працівників є похідною від системи цінностей і ціннісних орієнтацій, в ієрархії яких домінують цінності самовдосконалення та розвитку, завдяки чому їх діяльність наповнюється моральним змістом: пріоритетом створення, а не споживання цінностей. Отже, інноваційна функція особистості отримує пріоритет порівняно з власністю і багатством, даючи простір і стимул інтелектуальному розвитку суспільства [23, с. 371].

Третім, не менш важливим, аспектом мотиваційно-вольового компонента дослідницько-інноваційної діяльності є вольовий аспект з огляду на те, що переважна більшість фахівців (наприклад, кожен п'ятий вчитель) орієнтується на звичні способи діяльності і з недовірою ставиться до всього нового, демонструючи антиінноваційну поведінку. Тому, як зазначають автори роботи [19, с. 252], до ідеї про необхідність інноваційної діяльності працівник повинен прийти через незадоволеність власною професійною діяльністю у рамках традиційної парадигми, що робить цей аспект складовою частиною мотиваційної сфери як такої, який пов'язаний із психологічними процесами особистості [26, с. 257]. Погоджуємося з В. Карпенко, що «творчість як готовність виходити за межі заданих умов діяльності передбачає моральну мужність і здатність нести відповідальність за прийняте рішення, тим паче, що словосполучення «виходити за межі» може мати різні значення» [14, с. 143].



Рис. 1. Структура мотиваційно-вольового компонента готовності доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності

Як підкреслює О. Скоробогатська, для інноваційної особистості невизначеність, складність у будь-якій сфері слугують стимулом для пошуку нових креативних рішень; зіштовхнувшись із труднощами, вона перетворює їх на можливості для власної самоактуалізації й особистісного зростання [24, с. 86].

Враховуючи наявність трьох розглянутих нами аспектів мотиваційно-вольового компонента готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності, представимо його структуру у вигляді схеми, зображеної на рис. 1.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, спрямованість майбутнього доктора філософії на дослідницько-інноваційну діяльність детермінується мотиваційно-вольовим компонентом, який має складну структуру, що включає три взаємопов'язані між собою аспекти. Це – наявність стійкої мотивації до професійної діяльності (мотиваційний аспект), сформоване ціннісне ставлення до професії (ціннісний аспект), а також розвинуті вольові якості, які дозволяють фахівцеві досягати своєї мети у нових для нього умовах (вольовий аспект). Перспектива подальших досліджень полягає у розкритті змісту наступних компонентів готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Amabile T.M. Creativity in Context. Boulder, CO : Westview Press, 1996. 336 p.
2. Fraisse P., Piaget J. Traite de psychologie expérimentale. Paris : Presses Universitaires de France, 1991. 224 p.
3. Hennessey B.A., Amabile T.M. *The conditions of creativity. The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* / R.J. Sternberg (ed.). Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1988. P. 11–38.
4. Maslow A. Motivation and Personality. New York : Harper & Row, 1970. 369 p.
5. Nuttin J. Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics: Transl. Leuven : Leuven University Press ; Hills, NJ : Erlbaum, 1984. 251 p.
6. Алехина И.В., Павлова Т.А., Семерич О.А. Проблема организации научно-исследовательской работы магистров в современной образовательной среде вуза. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012. № 1(2). С. 115–119.
7. Веселков А.В., Веселкова Е.А. Формирование интегративного инновационно-исследовательского образовательного пространства вуза. *ИнтерэкспоГео-Сибирь*. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-intergativnogo-innovatsionno-issledovatel'skogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-vuza> (дата обращения: 15.12.2018).
8. Волобуева Т.Б. Теоретичні засади мотивації та стимулювання інноваційної діяльності педагога. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2014. № 2(19). С. 61–67.
9. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного



профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.

10. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 750 с.

11. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій : навчальний посібник. Луцьк : Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1997. 180 с.

12. Капліна Г.А. Правове регулювання заохочення та мотивації праці науково-педагогічних працівників дослідницьких самоврядних університетів. *Актуальні проблеми права: теорія і практика*. 2010. Вип. 18. С. 57–65.

13. Карапетян А.О. Удосконалення кадрово-мотиваційного механізму державного управління системою вищої освіти в Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2014. № 2. С. 223–232.

14. Карпенко В.В. Творчество и активность как психологические феномены. *Теоретичні і прикладні аспекти психології*. 2013. № 2(31). С. 140–150.

15. Кошелева Н.Г. Характеристика компонентів структури особистості майбутніх економістів, значущих для формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 31(84). С. 256–262.

16. Крягжде С.П. Управление формированием профессиональных интересов. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 23–30.

17. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

18. Миленкова Р.В. Світоглядні засади формування інноваційної культури майбутніх фахівців. *Ідеї, реалії і перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика* : зб. тез доповідей на науково-практичній конференції, 15 квітня 2006 р. Суми, 2006. Ч. 2. С. 89–91.

19. Пашенко М.І., Красноштан І.В. Готовність майбутнього педагога до інноваційної діяльності.

Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2012. Ч. 4. С. 281–287.

20. Поляков А.О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 19 с.

21. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

22. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

23. Рябоконт І.О. Модель якості трудового життя інноваційного працівника в новій економіці. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*. 2014. № 1. С. 367–373.

24. Скоробагатська О.І. Психологічні особливості інноваційної діяльності в суспільстві ризику. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7(41). С. 79–87.

25. Слободчиков А.А. Психология креативности: творчество и разработка. URL: <https://dtf.ru/gamedev/5394-psihologiya-kreativnosti-tvorchestvo-i-razrabotka> (дата обращения: 15.12.2018).

26. Цибульська Л.І. Структурно-компонентний аналіз готовності майбутнього вчителя літератури до інноваційної професійної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 34. С. 253–261.

27. Чадаєва К.Ю. Інноваційна діяльність у вищій освіті у сучасних соціокультурних контекстах. *Сучасне суспільство*. 2013. Вип. 1. С. 150–157.

28. Штефан Л.В. Формування спрямованості на інноваційну діяльність як складову інноваційної культури майбутнього інженера-педагога. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_39_5 (дата звернення: 15.12.2018).



УДК 378.1(4-13)

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-56

УМОВИ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ДОСЛІДНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗА ОСВІТНЬО-НАУКОВОЮ ПРОГРАМОЮ

Міщенко С.Г., к. пед. н., викладач-методист, викладач вищої категорії, заступник директора з виховання та професійного навчання
Харківський машинобудівний коледж

Міщенко М.Т., студент
*Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»*

У статті порушено проблему розвитку наукової компетентності майбутніх інженерів-дослідників у процесі фахової підготовки магістрів за освітньо-науковою програмою в системі отримання двох дипломів – Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (Інститут енергетики, електроніки та електромеханіки) за фахом «Енергетичне машинобудування», спеціалізація «Двигуни внутрішнього згоряння» і Варшавської політехніки (Інститут транспорту) за фахом «Mechanical Engineering», що посилюється значущими питаннями інтегрування освіти і науки й актуалізує потребу критичного аналізу проблем формування професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, наукова компетентність, освітньо-наукова програма, інженер-дослідник, дослідницька діяльність.

В статтю затронута проблема розвитку наукової компетентності майбутніх інженерів-дослідників в процесі професійної підготовки магістрів по освітньо-науковій програмі в системі отримання двох дипломів – Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (Інститут енергетики, електроніки та електромеханіки) по спеціальності «Енергетичне машинобудування», спеціалізація «Двигуни внутрішнього згоряння» і Варшавської політехніки (Інститут транспорту) по спеціальності «Mechanical Engineering», в якій посилюються значущими питаннями інтеграції освіти і науки, а також актуалізує потребу критичного аналізу проблем формування професійної компетентності.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, научная компетентность, образовательная программа, инженер-исследователь, исследовательская деятельность.

Mishchenko S.G., Mishchenko M.T. CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERED RESEARCHERS IN PROFESSIONAL MAGNETIC TRAINING FOR EDUCATIONAL SCIENCE PROGRAM

The article raised the problem of development of research competence of future engineer-researchers in the process of professional training of masters in educational and scientific program in the system receive two diplomas – the diploma of NTU “KhPI” (Institute of power engineering, electronics and electrical engineering) in specialty “Energy Engineering”, specialization “Internal Combustion Engines” and the Warsaw University of technology (Institute of transport), specialty “Mechanical Engineering” that strengthens meaningful integration of education and science and actualizes the necessity of critical analysis of problems of formation of professional competence. Three the competencies are allocated: professional-research competence, competence of scientific communication, educational competence, which appear as structuring and forming components of scientific competence. In accordance with the Educational and Professional Master’s Degree Program in specialty 142 “Energy Engineering”, specialization 142.04 “Internal Combustion Engines”, Higher Education Standards, and based on the study of the structural-content field of professional research activities future engineer-researchers identified the main activity components as forming the basis for the development of scientific competence in the process of master’s training and the means of their development are determined.

Key words: competence, competency, scientific competence, educational-scientific program, engineer-researcher, research activity.

Постановка проблеми. Актуальність розвитку наукової компетентності майбутніх інженерів-дослідників зумовлена концептуальними положеннями модернізації вітчизняної системи вищої інженерної освіти згідно з Болонською декларацією, оскільки її інтеграція в європейський соці-

окультурний і освітній простір потребує значного підвищення ефективності освітнього процесу, зокрема в напрямі розвитку наукової компетенції майбутніх інженерів-дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи формування наукової ком-



петентності досліджували багато вчених, а саме: В. Андрущенко (реформування мережі та змісту підготовки фахівців у наукових установах), І. Бех, М. Євтух (питання гуманізації наукових досліджень), В. Кремень (принципи інтегрування національного і світового досвіду підготовки науковців), О. Прохорова, В. Лазарев, Н. Ставринова (особливості науково-дослідної компетентності магістрантів педуніверситетів, критерії та рівні готовності майбутніх педагогів до дослідницької діяльності), науково-дослідну компетентність спеціалістів досліджувала Ю. Комарова.

Постановка мети. Мета статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні умов і засобів, що сприяють розвитку наукової компетентності майбутніх інженерів-дослідників у процесі фахової підготовки магістрів за освітньо-науковою програмою у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (далі – НТУ «ХПІ»).

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження сутності наукової компетентності майбутніх інженерів-дослідників зумовлюється необхідністю наукового аналізу конкретних складників зазначеного поняття («компетентність», «наукова компетентність») та особливостей виявлення наукової компетентності у процесі фахової підготовки магістрів за освітньо-науковою програмою.

Етимологічний аналіз дозволяє усвідомити походження поняття «компетентність» від слова «компетентний», що у словниках тлумачиться як «досвідчений у певній галузі, питанні; повноправний у розв'язанні будь-якої справи» [6, с. 345]; «той, що володіє компетенцією, тямущий, обізнаний у певній галузі» [4, с. 247]. У тлумачних словниках англійської мови до поданих вище значень поняття «компетентність» додається «уміння виконувати певну роботу, завдання й обов'язок; розумові здібності, загальні вміння та навички» [7, с. 116].

Погоджуємося з О. Прохоровою, яка зазначає, що «компетентність магістрів <...> до науково-дослідної діяльності полягає у здійсненні інтелектуально-творчої діяльності на високому рівні та базується на сукупності компетенцій, що забезпечують вміння спостерігати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки й ефективно використовувати наукову інформацію в професійній діяльності. Володіння навичками застосування сучасних інформаційних технологій для проведення наукових досліджень і навичками обробки отриманих результатів, навички аналізувати і представляти результати у вигляді закінчених

науково-дослідних розробок (звіту з науково-дослідної роботи, тез доповідей, наукової статті, курсової роботи, магістерської роботи)» [3, с. 130].

Наявність зазначених вимог до магістрантів зумовила необхідність визначення особливостей наукової компетентності, що сприятиме їх найбільш ефективній підготовці. Незважаючи на те, що вченими пропонуються різні підходи до формування дослідницьких умінь студентів, їх об'єднує ідея, що формування вмінь має протікати цілеспрямовано, систематично і поетапно протягом навчання у ВНЗ. Таким чином, сутність наукової компетентності майбутнього інженера-дослідника визначається сформованою сукупністю високого рівня теоретико-методологічних і фахових знань, практичних умінь і навичок організації науково-дослідницької діяльності та значного ступеня рефлексії професійної діяльності. Це наявність особливого наукового мислення, здатність до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки студентів. Акцентуємо також на умінні визначати власний науковий інтерес, реалізувати свій науковий потенціал, досліджуючи актуальну наукову проблему, організовувати результативну наукову діяльність.

Аналізуючи підготовку майбутніх інженерів-дослідників за освітньо-науковою програмою за спеціальністю 142 «Енергетичне машинобудування» спеціалізація 142.04 «Двигуни внутрішнього згоряння» (денна форма навчання), яка є магістерською програмою двох дипломів НТУ «ХПІ» та Варшавської політехніки, слід, насамперед, зазначити, що двигуни внутрішнього згоряння (ДВЗ) є вагомою складовою частиною енергетичного комплексу кожної розвиненої країни. Світовим трендом стає збільшення кількості автомобілів, що супроводжується тенденцією застосування прогресивних підходів до розробки нових конструкцій ДВС, проведення відповідних наукових досліджень на основі міжнародної інтеграції проектів, залучення фахівців на стику наук. Для вирішення цих завдань галузі необхідна підготовка магістрів відповідного освітнього рівня.

Освітньо-наукова магістерська програма орієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців із виконання робіт інноваційного характеру. Вона передбачає викладання дисциплін англійською мовою, навчання в Польщі протягом одного року за узгодженими планами й отримання двох дипломів – НТУ «ХПІ» (Інститут енергетики, електроніки та електромеханіки) за фахом



«Енергетичне машинобудування», спеціалізація «Двигуни внутрішнього згорання» і Варшавської політехніки (Інститут транспорту) за фахом «Mechanical Engineering». Програма двох дипломів розрахована на підготовку фахівців для міжнародної науково-дослідної, проектно-конструкторської, виробничо-технічної, організаційно-керівної та педагогічної діяльності в напрямках розробки, виробництва, забезпечення екологічних норм, а також експлуатації та ремонту всіх типів ДВС з урахуванням новітніх тенденцій розвитку світового моторобудування. У процесі навчання студенти отримують знання і практичні навички винахідницької діяльності, роботи на персональних комп'ютерах, виконання економічних розрахунків, маркетингу і менеджменту в галузі ДВЗ. Кожен студент обирає собі тему наукових досліджень, працює над нею під науковим керівництвом викладача, періодично доповідаючи про свої розробки на семінарах і конференціях. Зазвичай такі науково-практичні розробки стають основою спеціальної частини дипломних проєктів і заявок на передбачуваний винахід. Отримані під час навчання знання студентів значною мірою закріплюються під час реалізації різних видів проєктів, що проводяться на кафедрі. Кращі роботи заохочуються винагородами. На деякі технічні рішення студенти отримують патенти. Значна увага приділяється саме практичним заняттям на стендах і робочих агрегатах, що дозволяє краще засвоїти теоретичні знання. Свої дослідження та теоретичні напрацювання магістранти викладають під час складання науково-технічних звітів за обраним напрямом наукового дослідження. Підготовка магістрів здійснюється таким чином, що перший і четвертий семестри викладання дисциплін здійснюється в НТУ «ХПІ». Це «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Чисельне моделювання станів і процесів машин і систем», «Системи управління і діагностики», «Параметрична оптимізація в двигунах внутрішнього згорання», «Прогресивні технології машинного виробництва», «Сучасні напрямки наукових досліджень», «Організація виробництва і маркетинг», «Інтелектуальна власність» та ін. У першому семестрі також проводиться цикл занять з англійської мови, які здійснюються у співпраці з викладачами професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін. Така система сприяє підготовці майбутнього фахівця, враховуючи специфіку його основної професії, розвитку професійного творчого мислення, ознайомленню з професійним етикетом, розвиває навички роботи в колективі, співробітництва. Другий і третій

семестри викладання здійснюються у Варшавській політехніці. Це дисципліни «Проектування транспортних засобів», «Вимірвальні системи в транспортних засобах», «Енергетична когенерація в транспортних засобах», «Гібридні приводи», «Основи екологічних силових агрегатів», «Зниження вібрації і шуму машин», «Передові конструкційні матеріали», «Механіка композитних елементів», «Розрахунок структурної міцності в ANSYS» та ін. Навчальні програми детально збалансовані між собою і передбачають високий рівень володіння англійською мовою.

Дослідницька діяльність – це особливий вид діяльності магістрантів, вона ставить специфічні вимоги до якостей свого суб'єкта [1, с. 53]. Науково-дослідна робота студентів – невід'ємний засіб формування професійного «обличчя» спеціаліста будь-якого фаху, а тим паче, якщо йдеться про фахівця, який володіє іноземними мовами. Саме вона є рушійною силою у процесі асиміляції цінностей – як матеріальних, так і духовних, що позитивно відбивається на входженні вітчизняних науковців до міжнародної спільноти та робить їх повноцінними учасниками міжкультурної комунікації. Адже за допомогою іноземної мови науковець може самостійно створювати простір для вільного самовираження, становлення індивідуальних інтересів і нахилів. Науково-дослідницька робота студентів робить великий внесок у покращення рівня світоглядної та професійної готовності. Крім того, самооцінка науковця-початківця, якщо всі пошуки він може проводити іноземною мовою, значно підвищується.

Грунтуючись на вивченні структурно-змістовного поля професійно-дослідницької діяльності [2], вважаємо за необхідне виділити три найбільш принципові компетенції, які постають складниками єдиного інтеграційного цілого – наукової компетентності. Як структуруючі й утворюючі складники нами виокремлені такі компетенції: професійно-дослідницьку компетенцію; компетенцію наукового спілкування; освітню компетенцію.

Професійно-дослідницька компетенція характеризує стан фахових наукових знань, а також рівень сформованості фахових наукових навичок і умінь. Вказана компетенція визначається можливістю реалізації таких найважливіших функцій: аналітичної, що передбачає осмислення й оцінку об'єктів наукового дослідження; орієнтаційної – обізнаність щодо умов реалізації наукової діяльності; прогностичної – передбачення змін у природі, в суспільстві, в людині і в методах їх пізнання; моделюючої – ство-



рення ідеальних моделей процесів, які відбуваються, і явищ у минулому, сьогоденні і майбутньому; системоутворюючою, націленою на утворення з розрізнених фактів і даних системи нового знання, що визначає науковий багаж фахівців; оптимізуючою, яка визначає оптимальність вирішення поставлених наукових проблем.

Компетенція наукового спілкування формує здатність встановлювати і підтримувати професійні контакти, що виражається у створенні нової інформації, єдиної для спілкування фахівців. Спілкування розглядається як комунікативно-пізнавальний процес, що формується поєднанням дій створення й інтерпретації інформації як результуючої в досягненні смислового контакту, який породжується й інтерпретується в ході обміну комунікативно-пізнавальною

діяльністю. Зазначена компетенція дозволяє реалізувати такі значимі функції: інформаційну – забезпечення інформаційного доступу до вітчизняної та іноземної літератури і до різних баз даних; пізнавальну – можливість обирати необхідну інформацію рідною й іноземною мовою і певним чином її організувати і перетворювати; комунікативну – участь фахівців у науково-дослідному співробітництві шляхом забезпечення формування здатності викладу наукового матеріалу в усній і письмовій формі; впливаючу – формування і підтримку інтересу до наукового спілкування з боку співрозмовників шляхом використання певних інтерактивних прийомів; етичну – дотримання і створення норм наукової етики; інтегративну, яка трактує наукове спілкування як засіб об'єднання фахівців і основу для об'єднан-

Таблиця 1

Засоби розвитку основних складників наукової компетентності майбутніх інженерів-дослідників у процесі магістерської підготовки

Діяльнісні складники	Засоби набуття компетенції
<i>Професійно-дослідницька компетенція</i>	
Здатність до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел	Підготовка науково-технічних звітів, доповідей на конференціях, робота над науковою темою, наукові проекти; консультації з провідним фахівцем (кандидатом наук у галузі); систематичний аналіз новітніх публікацій за фахом
Здатність до проведення досліджень	Практична діяльність у машинному залі зі стендами для дослідження двигунів внутрішнього згоряння; участь у розробці нових стендів випробувань
Здатність генерувати нові ідеї (креативність); Здатність здійснювати патентні дослідження, готувати заявки на винаходи та промислові зразки, організувати роботи зі здійснення авторського нагляду під час виготовлення, монтажу, налагодження, випробувань і здачі в експлуатацію об'єктів і виробів	Участь у наукових проектах; оформлення власних технічних рішень для отримання патенту, розробка спеціальної частини дипломних проектів і заявок на передбачуваний винахід
Здатність розробляти методики розрахунків і проведення досліджень під час проектування та експлуатації об'єктів і систем у галузі з використанням сучасних CAD/CAM/CAE (інформаційних) систем; Здатність розробляти фізичні й математичні моделі процесів в енергетичному і технологічному обладнанні з аналізом результатів і розробкою методик розрахунку обладнання (шляхом порівняння з результатами експериментальних досліджень)	Написання програм розрахунку й аналізу досліджуваного об'єкта за створеними математичними та фізичними моделями; оволодіння новітніми технологіями та принципами роботи в CAD/CAM/CAE (інформаційних) системах та інших програмних продуктах
Здатність проводити аналіз конкурентних розробок і здійснювати техніко-економічне обґрунтування, організувати та виконувати наукові дослідження, пов'язані з розробленням і впровадженням інноваційних проектів і програм у галузі	Проведення розрахунку ефективності запровадження результатів дослідження
<i>Компетенція наукового спілкування</i>	
Здатність спілкуватися іноземною мовою в професійній сфері	Відвідування курсів з іноземної мови; спілкування з носіями мови; участь у закордонних конференціях, семінарах; публікації наукових статей у закордонних виданнях



Закінчення таблиці 1

Діяльнісні складники	Засоби набуття компетенції
Здатність приймати обґрунтовані рішення	Колективна діяльність під час виконання лабораторних досліджень; робота в групах над проектами
Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань / видів економічної діяльності)	Консультації з науковцями (кандидатами та докторами наук)
Здатність працювати в команді, приймати рішення, у т. ч. в екстремальній ситуації, та нести за них відповідальність	Виконання курсових і дипломних проектів у групах
Здатність вести професійну, у т. ч. науково-дослідну діяльність у міжнародному середовищі	Навчання у магістратурі за програмою здвоєних дипломів
Здатність готувати науково-технічні публікації та звіти за результатами виконаних досліджень	Участь у наукових семінарах, конференціях; написання наукових статей; підготовка науково-технічних звітів
<i>Освітня компетенція</i>	
Здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями; Здатність до систематичного вивчення й аналізу науково-технічної інформації, вітчизняного і закордонного досвіду в галузі енергетичного машинобудування	Самостійна навчальна діяльність; самоорганізація; підвищення рівня комунікації іноземними мовами; оволодіння новітніми засобами телекомунікації, інтернет-ресурсами; використання електронних підручників, словників, довідників, енциклопедій, мультимедійних освітніх програм, різноманітних інформаційних баз даних, навчальних програмних оболонок, конструкторів, тренажерів, квестів, дистанційних ділових ігор, участь у віртуальних, інтернет- та online семінарах, конференціях, консультаціях
Здатність робити довгострокове планування та розробляти стратегію професійної діяльності	Здійснення рефлексії своєї діяльності; самоконтроль; самостимулювання; педагогічний мотиваційний вплив
Здатність продемонструвати передові знання в напрямі розробки двигунів внутрішнього згоряння	Підготовка наукових доповідей; написання програм розрахунку й аналізу досліджуваного об'єкта

ня науково-дослідницької спільноти; трансляційну, що виступає як функція передачі конкретних способів наукової діяльності, інформації, відомостей, оцінок та ін.

Освітня компетенція, націлена на формування здібностей ефективно управляти своєю навчальною діяльністю, оптимально і компетентно регулюючи її якісний зміст і обсяг. Володіння освітньою компетенцією в рамках наукової компетентності дозволяє реалізувати такі значимі функції: самоуправління освітою, яке формує готовність до усвідомленого й ефективного самостійного управління освітньою діяльністю; навчальну, орієнтовану на усвідомлення особистісного освітнього продукту, на вибудовування власних систем знань, а також формування комплексів навичок і умінь; рефлексивну, що передбачає осмислення, корекцію і накопичення ефективного досвіду в самоосвіті; інструментальну, яка характеризує самостійну освіту як соціальний механізм управління та передачі інформації, необхідної для подальшого розвитку наукового знання.

Базуючись на Освітньо-професійній програмі підготовки магістрів за спеціальністю 142 «Енергетичне машинобудування» спеціалізація 142.04 «Двигуни внутрішнього згоряння», Стандартах вищої освіти [5] з підготовки магістрів за спеціальністю 142 «Енергетичне машинобудування» й аналізуючи шляхи підвищення рівня наукової компетентності магістрів за наведеним освітньо-науковим рівнем підготовки, слід виділити основні діяльнісні складники (зміст діяльності) професійно-дослідницької компетенції, компетенції наукового спілкування, освітньої компетенції як формуючих засад розвитку наукової компетентності майбутніх інженерів-дослідників у процесі магістерської підготовки (табл. 1) та визначити засоби їх розвитку в процесі магістерської підготовки.

Висновки з проведеного дослідження. Вивчення структурно-змістовного поля професійно-дослідницької діяльності інженера-дослідника й особливостей підготовки майбутніх інженерів-дослідників у процесі



фахової підготовки магістрів за освітньо-науковою програмою у НТУ «ХПІ» визначило представлення змісту їх наукової компетентності як цілісної системи взаємопов'язаних складників. Наукова компетентність майбутнього інженера-дослідника спирається на індивідуальні властивості особистості, що, насамперед, впливають на глибину, швидкість і міцність формування знань, умінь, навичок. Виходячи з наведеного вище, слід зазначити доцільність і нагальність звернення до питання вдосконалення шляхів і методів розвитку наукової компетентності майбутніх інженерів-дослідників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. *Педагогика*. 2006. № 2. С. 51–59.
2. Про затвердження Випуску 1 «Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників : Наказ Міністерства праці та соціальної політики України від 29 грудня 2004 р. № 336 (зі змінами) / Міністерство праці та соціальної політики України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0336203-04> (дата звернення: 09.12.2018).
3. Прохорова О.В. Особливості науково-дослідної компетентності магістрантів педуніверситетів. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 130–132. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_8_40 (дата звернення: 09.12.2018).
4. Словарь иностранных слов / ред. Ф.Н. Петров. Москва : Русский язык, 1989. 624 с.
5. Стандарт вищої освіти України 142 «Енергетичне машинобудування» (магістр). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proektiv-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 09.12.2018).
6. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Харків, 2006. 20 с.
7. Miller G.A. Some psychological studies of grammar. *American Psychologist*. 1962. Vol. 17. P. 748–762.



УДК 378.02

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-57

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Моренко О.М., аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розглянуто особливості процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення. На основі аналізу наукової літератури визначено сутність понять «готовність», «психологічна готовність» і «професійна готовність». Уточнено зміст поняття «готовність майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення». Визначено та теоретично обґрунтовано основні критерії готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний.

Ключові слова: *готовність, психологічна готовність, професійна готовність, професійне самовдосконалення, критерії готовності до професійного самовдосконалення, соціальний працівник.*

В статье рассмотрены особенности процесса формирования готовности будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию. На основе анализа научной литературы выяснена сущность понятий «готовность», «психологическая готовность» и «профессиональная готовность». Уточнено содержание понятия «готовность будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию». Определены и теоретически обоснованы основные критерии готовности будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и личностно-рефлексивный.

Ключевые слова: *готовность, психологическая готовность, профессиональная готовность, профессиональное самосовершенствование, критерии готовности к профессиональному самосовершенствованию, социальный работник.*

Morenko O.M. CRITERIA OF FUTURE SOCIAL WORKERS' READINESS TO PROFESSIONAL SELF-CONSTRUCTION

The article is devoted to the problem of the readiness of future social workers for professional self-improvement. The purpose of the article is to define and substantiate the criteria for the readiness of future social workers for professional self-improvement. Readiness for professional self-improvement is an important element of professional development of the personality of the future specialist and affects the effectiveness of the pedagogical process and the results of the future specialist. The article deals with the peculiarities of the process of forming the readiness of future social workers for professional self-improvement. The literature offers various definitions of the content of the concept of "readiness", describing its various parameters. On the basis of the analysis of scientific literature, the essence of the concepts of "readiness", "psychological readiness" and "professional readiness" is considered. The content of the concept "readiness of future social workers for professional self-improvement" is specified. The main criteria of the readiness of future social workers for professional self-improvement are determined and theoretically substantiated: motivational-value, cognitive, activity and personality-reflexive.

When choosing the criteria for forming the readiness of future social workers for professional self-improvement, the content of the components of its structure was taken into account and the following criteria were selected: motivational-value, cognitive, activity, person-reflexive.

The prospect of further searches is to supplement the criteria and indicators of readiness levels for professional self-improvement of future social workers. This will allow for monitoring studies to identify ways to increase the readiness of future social workers for professional self-improvement.

Key words: *readiness, psychological readiness, professional readiness, professional self-improvement, criteria for readiness for professional self-improvement, social worker.*

Постановка проблеми. Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи, професійної підготовки фахівців високої кваліфікації та вирішення багатьох соціальних проблем. Особливої трансформації зазнає зміст підготовки соці-

альних працівників до професійної діяльності, орієнтованої на покращення соціальних перспектив. Суспільство нині потребує кваліфікованих фахівців, здатних усвідомити власне «Я», відмовитися за потреби від традиційних схем мислення, спроможних до активного сприйняття нового, нетрадиційного, до безперервного професійного



самовдосконалення. Тому важливе місце в системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників займає проблема формування їхньої готовності до професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки соціальних працівників виступають предметом наукових досліджень багатьох учених. Загальні теоретичні та методологічні аспекти підготовки соціальних працівників представлені в роботах О. Безпалько, А. Капської, О. Карпенко, Л. Міщик, І. Мельничук та ін. У роботах В. Бочарової, А. Ляшенко, О. Водяної, Т. Голубенко представлено особливості професійного становлення майбутніх соціальних працівників і їх готовності до здійснення різних видів діяльності. Водночас проблемі готовності приділяли увагу такі вчені, як: К. Абульханова-Славська, С. Батишев, В. Шадріков, Д. Узнадзе та ін. Психологічну готовність досліджували науковці Б. Ананьев, М. Дяченко, Л. Кадибович, В. Моляко, В. Рибалка, П. Рудик, Д. Узнадзе.

Проблеми самовдосконалення особистості вивчали І. Бех, Н. Бітянова, О. Блінова, Н. Брагіна, Т. Вайніленко, А. Громцева, І. Донцов, С. Єлканов, Ю. Орлов, Л. Рувинський, Г. Селевко, М. Сметанський, В. Тертична, В. Чайка, Л.І. Сущенко та ін. Умовам успішної підготовки молоді до постійного самовдосконалення присвячені дослідження Т. Вайніленко, О. Діденка, П. Харченко, М. Чобітька, Т. Шестакової. У наукових працях підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична та ін.). Питаннями формування професійних компетентностей майбутнього соціального працівника в Україні займаються А.М. Бойко, М.М. Букач, І.М. Грига, Н.В. Кабаченко, Р.І. Кравченко, Т.В. Семигіна, А.Й. Капська.

Однак саме аспект формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення є малодослідженим і потребує подальшого вивчення основних критеріїв готовності до професійного самовдосконалення.

Постановка мети та завдання. Метою статті є визначення й обґрунтування критеріїв готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення.

Реалізація поставленої мети зумовила такі завдання дослідження:

1. Уточнити зміст поняття «готовність майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення».

2. Проаналізувати й обґрунтувати критерії готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема готовності в контексті професійного самовдосконалення фахівця – одна з найважливіших для загальної та професійної педагогіки. Аналіз психолого-педагогічної літератури визначив, що пропонуються різні дефініції змісту поняття «готовності», які описують різні його параметри. Кожна наука надає поняттю «готовність» різноманітні й індивідуальні характеристики, однак і педагоги, і психологи, і соціологи дають споріднені дефініції.

У педагогічних довідниках поняття готовності розуміється як «високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості чи колективу, що забезпечує успіх майбутньої діяльності; адекватна установка на майбутню діяльність» [10, с. 64].

У сучасних словниках із психології даються такі визначення поняття «готовність»: стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, що забезпечує ефективно виконання певних дій; активно-дійовий стан особистості, установка на виконання завдання [8, с. 89].

Узагальнюючи зазначені вище роботи, в нашому дослідженні під «готовністю» ми розумітимемо інтегровану якість особистості, що припускає єдність мотиваційної та процесуальної систем діяльності, необхідних для саморозвитку та самовдосконалення.

Розглядають два ключові підходи до визначення змісту поняття «готовність до діяльності»: функціональний та особистісний.

Перший розглядає «готовність» як певний психологічний стан, установку, яка функціонує на фоні загальної активності особистості (М. Левітов, Г. Оллпорт, А. Прангішвілі, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, Д. Узнадзе). Другий підхід розглядає «готовність» як систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навичок особистості (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Киричук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, С. Максименко, В. Моляко, О. Пелех, К. Платонов) [4; 11].

Науковці розглядають готовність до діяльності в різних аспектах, також відрізняється структура різних видів готовності. Досліджуючи питання готовності до педагогічної діяльності, А.А. Деркач виділяє три компоненти: пізнавальний, емоційний, мотиваційний. На його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопиченої громадської інформації, відносин, поведінки і подібної інформації, яка, активізуючись, може забезпечити індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції [1].



Л.С. Нерсисян пропонує такі компоненти готовності до професійної діяльності: перший – психічна спрямованість особистості, другий – інтегральний психофізіологічний компонент. Третій компонент реалізується у вигляді структури дій [7]. А.Ц. Пуні у структурі готовності бачить симптомокомплекс рис особистості. У структуру входять воля, спрямованість інтелектуальних процесів, спрямована спостережливність, увага, емоції, гнучка увага, саморегуляція. Таким чином, формується система особистісних характеристик, на основі яких перетворюється динаміка психічних процесів. Л.А. Кандилович і М.І. Дьяченко [4] виділяють структуру готовності до професійної діяльності у вигляді таких компонентів:

- 1) мотиваційного – усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, інтересу до професії, шанобливого ставлення до професійної діяльності;
- 2) орієнтаційного – професіоналізму у своїй роботі;
- 3) операційного – комплексного підходу до професійної діяльності;
- 4) вольового – самоконтролю в процесі професійної діяльності;
- 5) оцінного або рефлексивного.

В.Г. Пищулин виділяє таку структуру готовності, характерну для фахівців будь-якого профілю:

– соціальний компонент, пов'язаний зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, жити з людьми інших культур, мов і релігій, перешкоджати виникненню націоналізму, клімату нетерпимості;

– персональний компонент передбачає ерудицію у галузі, пов'язаній із професійною діяльністю, володіння вміннями і рефлексією, саморозвиток і самовдосконалення, високий рівень культури мови, культури поведінки;

– інформаційний компонент включає в себе володіння новими інформаційними технологіями і критичне їх використання, знання іноземних мов;

– екологічний компонент ґрунтується на знанні загальних законів розвитку суспільства і природи, синергетичних засадах світобудови, екологічної відповідальності за особисту і професійну діяльність;

– валеологічний компонент включає в себе знання та вміння у сфері здоров'я і здорового способу життя.

Поняття «готовність» включає в себе психологічну готовність (базу і стійку платформу діяльності) та професійну (практичну готовність для застосування набутих знань і вмінь).

Т. Іванова під психологічною готовністю до професійної діяльності розуміє психічний стан особистості, що проявляється у здібності приймати самостійні рішення для розв'язання складних професійних задач, а також у спроможності оцінювати власні можливості в досягненні певних результатів.

У готовності до професійної діяльності О.М. Затворнюк [5] виділила три її основні види: фізичну, психологічну та спеціальну. Фізичну готовність дослідниця не розглядає, оскільки у психолого-педагогічної діяльності не пред'являється спеціальних, за винятком загальноприйнятих, вимог до фізичного стану суб'єкта. Психологічна готовність відображає суб'єктний рівень готовності до професії, який складають соціально-психологічні та індивідуально-особистісні характеристики фахівця, необхідні в конкретній діяльності. Тож у психологічній готовності до професійної діяльності необхідно виділяти підвиди: мотиваційну готовність, особистісну готовність, когнітивну готовність. Спеціальна готовність відображає об'єктний рівень готовності, який складають предметно-діяльнісні характеристики фахівця, і поділяється на два підвиди: теоретичну і практичну готовність.

Професійна готовність студента – особистісна якість, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ВНЗ. Вона допомагає молодому фахівцеві успішно реалізовувати професійні функції, правильно використовувати набуті знання і досвід, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного самовдосконалення і підвищення кваліфікації.

Самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе не тільки як професіонала, а насамперед як особистості. Воно виявляється у прагненні довести розвиток своєї особистості до образу ідеального «Я», пізнати та проконтролювати себе. Інтерес до особистісного самовдосконалення виникає тоді, коли спрямованість на власний розвиток стає необхідною життєвою потребою особистості.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку.

Готовність до професійного самовдосконалення майбутніх фахівців – обов'язкова внутрішня структура особистості



майбутнього фахівця, що дозволяє стати компетентним і успішним у своїй професії, досягнути рівня майстерності та постійно прагнути до нових вершин професійного самовдосконалення.

Спираючись на теоретичний аналіз досліджень і публікацій науковців, визначаємо, що готовність майбутнього фахівця до професійного самовдосконалення є умовою успішної професійної діяльності та здатністю спеціаліста до виконання професійних функцій на основі засвоєних теоретичних знань, умінь і навичок у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі та за його межами.

Таким чином, під професійним самовдосконаленням особистості студента ми розуміємо безперервний процес переходу його потенційних здібностей у сфері професійної діяльності в актуальні вміння на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності. Усвідомлену саморегуляцію студентами своєї навчально-професійної діяльності ми співвідносимо з постановкою цілей, пов'язаних із професійним самовизначенням і самореалізацією, плануванням і програмуванням їх досягнення, умінням враховувати значущі зовнішні і внутрішні умови, оцінювати результати і коригувати свою активність для досягнення суб'єктно прийнятних результатів.

Отже, надалі в нашій роботі під «готовністю до професійного самовдосконалення» ми розумітимемо здатність людини реалізувати на практиці свій суб'єктний досвід у сфері професійного самовдосконалення на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності.

Мета процесу професійного самовдосконалення студента вищого навчального закладу – це підготовка до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до цього формування та вдосконалення професійно значущих якостей є завданнями професійного самовдосконалення майбутнього фахівця. Цілеспрямована діяльність особистості, спрямована на професійне самовдосконалення, – процес складний і довготривалий.

У працях науковців виділені критерії й основні показники готовності до професійного самовдосконалення студентів різних напрямів підготовки: педагогічного закладу (С. Лобанова, О. Латишева, Т. Северіної, В. Слепова, Я. Мусіна, В. Мечнікова) [9]; курсантів вищих військових закладів [2]; майбутніх інженерів [6]; майбутніх лікарів [3]; практичних психологів (О.М. Затворнюк) [5].

Обираючи критерії сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення, ми

врахували зміст компонентів її структури і виділили такі основні критерії: мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до професійної діяльності), когнітивний (систему необхідних знань та інтерес до професійного самовдосконалення), діяльнісний (уміння та навички, необхідні для професійного самовдосконалення), особистісно-рефлексивний (сформованість якостей, здібностей і здатностей до професійного самовдосконалення).

Розвиток зазначених компонентів визначає цілісність готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення.

Розкриємо зміст структурних компонентів формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення.

Майже всі автори визначають мотиваційно-ціннісний критерій готовності до професійного самовдосконалення. Цей критерій має на меті викликати та закріпити стійке позитивне ставлення у студентів до професійного самовдосконалення, закріпити інтерес і стійкі наміри проявити себе в професійній діяльності. У підготовці та виконанні будь-якої діяльності є важливим мотиваційний компонент. Доведено, що чим важливішим є мотив і чим краще він усвідомлюється, тим швидше створюються більш сприятливі умови для формування готовності особистості. Можемо відзначити вплив мотивації на продуктивність діяльності, причому успішність діяльності визначає не лише сила мотивації, але й структура мотивів. До мотиваційного критерію готовності входить ціннісна складова частина, яка визначає змістову сторону спрямованості майбутнього фахівця і складає основу його ставлень до самого себе, інших людей, світу, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції. Цей критерій визначає ставлення студента до професійного самовдосконалення, тобто його прагнення до кар'єрного зростання, самовдосконалення умінь, навичок і особистісних якостей.

Студентство, за визначенням А. Петровського, – мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Категорія «студентська молодь» охоплює дві вікові групи: особи до 20 років (зріла юність) і до 25 років (період ранньої дорослості). На етапі зрілої юності виникає нова соціальна ситуація розвитку, коли відбувається перехід до самостійного життя (початок професійного становлення, реалізації життєвих планів). Інтенсивно продовжує розвивати-



ся самосвідомість, зростає увага до власної особистості, потреба у пізнанні самого себе, оцінюванні свого внутрішнього світу, думок, поведінки. У цьому віці відбувається самовизначення в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлення особистої соціальної відповідальності.

Навчання у вищому навчальному закладі зумовлює становлення у студентів активної життєвої позиції, збагачує їх психологічний і соціальний досвід. Включення у різні види соціальної активності, активна взаємодія з різними соціальними утвореннями сприяє процесу формування соціальної зрілості, розширенню репертуару соціальних ролей. У студентські роки відбувається переоцінка цінностей і мотивації поведінки, зміцнюються свідомі мотиви діяльності і поведінки; проте науковці зазначають, що здатність до свідомої саморегуляції своєї поведінки ще недостатньо розвинена у студентів, а це може проявлятися у невмотивованому ризику, невмінні спрогнозувати результати своїх дій і вчинків, які зумовлюються не завжди гідними мотивами.

До показників мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх соціальних працівників ми відносимо: сформованість мотивації до професійного самовдосконалення, інтерес до професійної діяльності; бажання працювати за фахом; мотивацію досягнення успіху в професійній діяльності.

Наступним критерієм у структурі готовності майбутнього соціального працівника до професійного самовдосконалення є когнітивний – соціальні, психологічні, загальнокультурні, філософські, предметні та спеціальні знання. Професійні знання дають студентові уявлення про специфіку професії, особливості клієнта, особливості процесу самовдосконалення особистості тощо. Загальнокультурні знання впливають на виникнення ціннісних орієнтацій. Спеціальні професійні знання дозволяють студентові отримати інформацію про особливості конкретних видів професійної діяльності. Для успішного здійснення професійної діяльності соціального працівника йому необхідно мати професійне мислення. Когнітивний критерій включає в систему знань загальнопрофесійної і спеціальної підготовки; передбачає виявлення професійних теоретичних і технологічних знань із проблем професійного самовдосконалення; розвиток професійних знань, формування та розширення професійного кругозору, вироблення і закріплення професійно значущих умінь і навичок. Він забезпечує ефективність внутрішнього плану дій із

самовдосконалення та підвищує їх осмисленість цілеспрямованість, варіативність.

Система професійних знань і стійкий інтерес до професійного самовдосконалення майбутнього соціального працівника, що забезпечує специфіку його професійної діяльності, і є показниками цієї готовності.

Наступний критерій у структурі готовності майбутнього соціального працівника до професійного самовдосконалення – діяльнісний, що включає наявність у студента комплексу умінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі він зможе вдосконалювати, а також знання методів і технологій самозмін. Діяльнісний компонент передбачає взаємодію студентів і викладачів, а також взаємодію студентів з інформаційними технологіями, літературою, співпрацю з іншими студентами.

У структурі готовності майбутнього фахівця з соціальної роботи до професійного самовдосконалення показниками діяльнісного критерію ми виділяємо професійні вміння, набуті студентами, а саме: вміння будувати програму професійного самовдосконалення (ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати власну діяльність щодо їх досягнення, виробляти життєві стратегії); вміння володіти різними методами, прийомами і технологіями професійного самовдосконалення; вміння обирати і використовувати доцільні засоби для пошуку й засвоєння інформаційних матеріалів для професійного самовдосконалення; вміння самостійно опрацьовувати літературні джерела, вивчати передовий досвід; вміння використовувати інформаційні комп'ютерні технології для професійного самовдосконалення; вміння здійснювати елементи дослідницької діяльності; вміння організувати свій навчальний і вільний час; організувати співпрацю з різними категоріями людей, а також усвідомлювати зміст професійних цінностей, гуманістичних світоглядних установок, правил професійної поведінки й діяльності соціального працівника й усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у власному житті та фаховій діяльності.

До показників діяльнісного критерію готовності майбутніх соціальних працівників ми відносимо: професійні вміння (прогностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні); володіння сучасними психологічними технологіями; використання прийомів самоменеджменту.

Сприяння ефективній діяльності в обраних напрямках і подальшій успішній професійній та особистісній самореалізації забезпечує особистісно-рефлексивний критерій готовності майбутніх соціальних праців-



ників. Він сприяє вибору усвідомленого підходу до майбутньої професійної діяльності, зрозумінню і вибору для себе продуктивних напрямів діяльності. Передбачає наявність у майбутніх спеціалістів якостей особистості, які забезпечать соціальному працівнику ефективність і результативність у професійній діяльності: здатність до рефлексії; адекватність самооцінки своєї діяльності; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із самовдосконалення; здатність до емпатії, вияв вольових якостей, зокрема наполегливості, дисциплінованості у процесі виконання навчальних завдань і досягнення цілей самовдосконалення; внутрішня незалежність від зовнішнього керівництва, необхідність лише консультативної допомоги у справі самовдосконалення; самостійність, допитливість, наполегливість, впевненість у собі, самоорганізованість; готовність до колективної взаємодії, лідерські й організаторські якості, комунікативна толерантність, наявність інтелектуальної працездатності, творчого потенціалу.

До показників особистісно-рефлексивного компонента належать: сформованість професійно важливих якостей, здібностей і здатностей особистості до самовдосконалення; вміння оцінювати й аналізувати власну професійну діяльність (самодіагностика); здатність корегувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до саморегуляції, саморозвитку.

Визначені критерії готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення неможливо розглядати відокремлено – вони, навпаки, є взаємозалежними, неподільними та взаємодоповнюваними в єдиній структурі професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Ці критерії взаємопов'язані внутрішніми зв'язками і виступають важливою складовою частиною готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Підводячи підсумок всьому вищесказаному, відзначимо, що готовність до професійного самовдосконалення є важливим елементом фахового становлення особистості майбутнього фахівця та впливає на ефективність педагогічного процесу, на результати діяльності майбутнього фахівця.

Обираючи критерії сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення, ми врахували зміст компонентів її структури і виділили такі критерії: мотиваційно-цінніс-

ний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Означені критерії та показники необхідно доповнити рівнями готовності до професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників. Це дозволить забезпечити можливість проведення моніторингових досліджень із цієї проблематики, що і є перспективою подальших пошуків у цьому напрямі з метою визначення шляхів для підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
2. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2003. 206 с.
3. Дудікова Л.В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 20 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во Белорусского гос. ун-та, 1976. 176 с.
5. Затворнюк О.М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
6. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 44 с.
7. Нерсисян Л.С., Пушкин В.Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям. *Вопросы психологии*. 1969. № 5. С. 24–31.
8. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
9. Северіна Т.М. Формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення. *Педагогічний дискурс*. 2008. № 3. С. 175–178. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_3_40 (дата звернення: 22.12.2018).
10. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
11. Солодовник О.В. Сутнісна характеристика поняття «професійне самовдосконалення» молодших медичних спеціалістів. *Нові технології навчання* : науково-методичний збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ ; Вінниця, 2014. Вип. 83. С. 227–232.



УДК 811.111(075.8)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-58

АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ»

Несін Ю.М., к. пед. н.,
доцент кафедри загальнооекономічних дисциплін
Херсонський державний аграрний університет

У статті аналізується зміст англomовного підручника «Англійська мова для бухгалтерського обліку» видавництва «Оксфордська університетська преса» як ефективного засобу комунікації. Особлива увага приділяється відповідності змісту навчальної книги її меті, доцільності використання вищезазначеного підручника на практичних заняттях у вищому навчальному закладі. Робиться наголос на найбільш вда-
лих текстах і вправах, вміщених у книзі.

Ключові слова: англomовний підручник, засіб комунікації, зміст, мета, розділи, практичні заняття, вищий навчальний заклад, тексти та вправи.

В статье анализируется содержание англоязычного учебника «Английский язык для бухгалтерского учёта» издательства «Оксфордская университетская пресса» как эффективного средства коммуникации. Особое внимание уделяется соответствию содержания учебной книги ее цели, целесообразности использования вышеупомянутого учебника на практических занятиях в высшем учебном заведении. Делается акцент на наиболее удачных текстах и упражнениях, помещенных в книге.

Ключевые слова: англоязычный учебник, средство коммуникации, содержание, цель, разделы, практические занятия, высшее учебное заведение, тексты и упражнения.

Nesin Yu.M. ANALYSIS OF ENGLISH SPEAKING TEXTBOOK “ENGLISH FOR ACCOUNTING”

The article analyses the contents of English speaking textbook as effective mean of communication “English for Accounting” of publishing house “Oxford University Press”. Special attention is paid to correspondence of contents of textbook to its aim, purposefulness of usage of mentioned textbook at practical sessions at higher educational establishment. It is made stress on the most successful texts and exercises, placed in the book. The article deals with description of six units, page appendix, which includes tests, partner files, answer key, glossary of financial terms and transcripts. The author tries to indicate positive role of introduction to accounting, emphasizes the objectives of course for business students and people working in the field of accounting with an intermediate or upper-intermediate level of English. Given scientific paper specifies pluses and minuses of individual approach, envelops the whole material of textbook and concretizes levels of some tasks. Scientific research examines usage of the most spread tests: asking-answering questions, gap-filling, matching, completing, table-filling, note-taking, labeling, quiz, etc. The article underlines functions of the textbook, necessity of its implementation into educational process with the set of following creative tasks for students as working out of portfolios, work in groups, making notes, making up dialogues, discussions, presentations, role-playings. It focuses on further development of four components of English language – audition, speaking, reading and writing and four competences – language, linguistic, social-cultural and strategic ones.

Key words: English-speaking textbook, mean of communication, content, aim, units, practical studies, higher educational establishment, texts and exercises.

Постановка проблеми. Сучасні інтеграційні процеси, пов'язані зі входженням нашої держави до європейського освітнього простору, зорієнтовані на тому, щоб українська вища освіта мала змогу створити сприятливі умови для подальшого розвитку й навчання особистості, котра б упевнено почувалася не тільки на вітчизняному, але й на європейському та світовому ринках праці. У зв'язку з цим набувають актуальності питання, пов'язані з дослідженням процесу викладання іноземних мов, адже він виступає теоретичною основою сучасної університетської освіти.

Особливий інтерес у ракурсі вивчення цієї проблеми викликає процес викладання іноземних мов, який неможливо уявити без використання автентичних підручників,

посібників, роздавального матеріалу. Чітка, скоординована, виважена, продумана, послідовна робота викладачів із навчальною іншомовною літературою протягом певного проміжку часу є передумовою успіху, тому нам важливо дослідити сильні та слабкі сторони контенту автентичних англomовних підручників у процесі навчання іноземних мов в українських університетах. За допомогою вітчизняних підходів і вимог ми спробуємо проаналізувати їх зміст, узагальнити досвід, визначити перспективи їхнього використання. Ми спиратимемося на історико-педагогічні традиції використання вищезазначених підручників [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історико-педагогічних джерелах важливе значення для дослідження аспек-



тів викладання іноземних мов в університетах України в контексті опрацювання навчальних книг становлять праці, присвячені їхньому всебічному аналізу, представлені низкою робіт сучасних дослідників України (Н.В. Андрійчук, Т.О. Бровченко, Т.В. Гора, А.С. Гембарук, В.А. Дмитренко, В.Ф. Дороз, А.К. Корсаков, О.Ю. Кузнецова, К.О. Олександренко, В.Г. Рогожа, І.А. Ткаля, С.О. Царьова, Л.О. Чулкова та ін.).

Постійно опікуються аналізом вітчизняних підручників англomовні вчені Х. Аллен, Дж. Годуїн, У. Кепел, К. Кеппер, С. Макуїн, С. Мей, М. Рейллі, Р. Річі, С. Сієбай, А. Сілвер, Л. Стратт та ін. Вищезазначені науковці небезпідставно пишаються здобутками, водночас критикуючи окремі застарілі підходи до написання навчальної літератури.

Розуміючи той факт, що аналіз автентичних англійських підручників із боку українських науковців не дуже поширений, у нашій статті ми намагаємося об'єктивно й неупереджено висвітлити позитивні та негативні сторони підручника «Англійська мова для бухгалтерського обліку», за допомогою якого навчаються студенти, розвиваючи мовні, мовленнєві, соціокультурні та загальнонавчальні компетенції. Ми впевнені, що це допоможе викладачам англійської мови в Україні у їхній подальшій роботі зі студентами.

Постановка мети. Мета статті – здійснення аналізу англomовного підручника «Англійська мова для бухгалтерського обліку» видавництва «Оксфордська університетська преса» як ефективного засобу комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Англomовний підручник «Англійська мова для бухгалтерського обліку» видавництва «Оксфордська університетська преса» є результатом колективної праці науковців Великої Британії Ш. Махоуні та І. Френдо. Вперше надрукована у 2007 р., навчальна книга чотири рази перевидавалася. Вона розрахована на професійний рівень володіння англійською мовою та має практичне спрямування. Зміст складається з шести розділів: «Вступ до бухгалтерського обліку», «Фінансова звітність і співвідношення», «Податковий облік», «Бухгалтерський облік», «Управлінський облік», «Інвестиції» та додатків, де містяться тести у вигляді кросворда, файли партнера А та Б, ключі до відповідей, словник фінансових термінів, стенограми у формі діалогів, триалогів і полілогів. Розділи підручника виважені, продумані, логічно побудовані, вони мають корисну й цікаву інформацію щодо списку професій, задіяних у цій справі, бух-

галтерських обліків та аудитів, фінансових операцій, оподаткування, менеджменту, інвестицій, а також містять конкретні телефонні розмови, написання автобіографій, бізнес-листування, організацію зустрічей.

Тестування представлено в англomовному підручнику великим за обсягом кросвордом. Всі без винятку слова в ньому – професійного спрямування; файли партнера А та Б – це сучасний світ бюджетів, схем, графіків, діаграм, розпоряджень, зустрічей з уявними бізнес-партнерами з Іспанії, США, часто в умовах нестачі часу. Автори англomовного підручника не забувають і про взаємини між колегами. Ключі до відповідей, розміщені наприкінці підручника «Англійська мова для бухгалтерського обліку», без сумніву, допоможуть студентам і всім тим, хто вивчає бухгалтерський облік та аудит, перевірити рівень своїх знань, вмій і навичок. Словник фінансових термінів Ш. Махоуні та І. Френдо охоплює ключові слова з вищезазначених тем, відрізняється чіткістю та лаконічністю. На нашу думку, словниковий запас не дуже різноманітний, проте його цілком вистачить для висвітлення тем, пов'язаних із бухгалтерськими та фінансовими справами. Стенограми містять низку діалогів, триалогів і полілогів, спрямованих на роботу в парах і групах. Досить велика кількість стенограм (дев'ятнадцять) дають змогу обрати найбільш вдалий діалог, триалог або полілог.

Особлива увага нами приділяється відповідності змісту навчального підручника його меті, доцільності використання вищезазначеної книги на практичних заняттях у вищому навчальному закладі. У цьому аспекті контент підручника повністю відповідає нормативним положенням України, враховує вікові особливості й попередню підготовку. Загальна характеристика викладу навчального матеріалу «Англійської мови для бухгалтерського обліку» свідчить про науковий підхід до написання книги. Головний плюс полягає в спрямованості навчального матеріалу на формування науково-теоретичного мислення, мотивації навчання, розширення світоглядних позицій. Підручник використовує інноваційні педагогічні технології, виклад матеріалу бухгалтерського спрямування послідовний, логічний, чіткий, ретельно продуманий, виважений. На наше переконання, заслуговує на увагу оптимальність розподілу матеріалу відповідно до норм навчального часу. Великим бонусом є відповідність навчальної книги принципам наступності, логічної послідовності, органічності поєднання з попередніми виданнями цього курсу. Якість і доцільність ілюстративного матері-



алу (таблиць, графіків, малюнків, кросвордів, фотографій) допомагають засвоїти навчальний матеріал. Для посилення емоційного впливу навчальних текстів у підручнику Ш. Махоуні та І. Френдо використовуються засоби виразності й образності англійської мови.

Ми впевнені, що не слід забувати і про методичні аспекти, а саме про відповідність системи питань, завдань, вправ вимогам сучасної вищої освіти. Навчальна книга видавництва «Оксфордська університетська преса» має в наявності завдання різного ступеня складності. Заслугує на відзначення різноманітність та оригінальність завдань, суцільна спрямованість книги на розвиток логічного мислення, творчих здібностей, пізнавальної активності студентів. Добірка ілюстративного матеріалу надає нам право стверджувати, що підручник має методичну цінність [4].

Поліграфічне виконання підручника на високому рівні: якість естетичного оформлення, спрямованість на розвиток естетичного смаку, дотримання гігієнічних, поліграфічних вимог (шрифту, формату, ваги) свідчить про професійний підхід авторів до створення навчальної книги.

Найбільш вдалі, на наш погляд, вправи пов'язані з креативною роботою студентів, а саме заповнення семантичної карти (вправа № 1, с. 5), складання списків (вправа № 5, с. 6), множинний вибір (вправа № 4, с. 17), заповнення таблиці (вправа № 9, с. 20), доповнення діалогу (вправа № 7, с. 39) [6].

Загалом зазначений англomовний підручник містить основи наукових знань із навчальної дисципліни, матеріал викладено згідно з метою навчання, визначеною програмою і вимогами дидактики. У навчальному процесі він має успішно виконувати такі функції: а) освітню, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння студентами певного обсягу систематизованих знань, у формуванні в них пізнавальних умінь; б) розвивальну, що сприяє розвитку студентів, їх перцептивних, розумових, мовних, мовленевих та інших здібностей; в) управлінську, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях; г) науково-дослідницьку, що спонукає студентів до самостійного вирішення проблем, сприяє науковому пошуку.

Підручник цілком забезпечує науковість змісту матеріалу, він точний, доступний, із чіткими формулюваннями, правилами, законами, ідеями. У ньому відчувається правильний підхід із погляду психології. Психологічне налаштування на роботу,

сприятлива атмосфера у колективі мають велике значення. Найважливіший матеріал книги проілюстрований малюнками, відповідно структурований, налаштований на психологічне сприйняття матеріалу [3].

Великий позитив підручника в тому, що в ньому простежується індивідуальний підхід до студентів, що є сьогодні пріоритетним. Рівень завдань і вправ різноманітний, а це говорить про продуманість і виваженість рішень його авторів.

На нашу думку, слід також додати беззаперечну інноваційність цього підручника; використання найновіших, найсучасніших досліджень, технічних установок, підходів, методик, технологій сприяє засвоєнню матеріалу студентами [2].

Проте підручник, на наше переконання, містить декілька недоліків, а саме:

- занадто великий за обсягом кросворд, що майже унеможливило його розгадування (26 слів, с. 49);

- недоречність використання документа через нереальність ситуації (розділ 2, с. 50);

- занадто велика наявність малюнків, що знижує сприйняття підручника як навчальної книги саме для студентів, а не для школярів (с. 11, 28, 34, 38, 41, 47) [6].

Отже, на основі аналізу англomовного підручника «Англійська мова для бухгалтерського обліку» як корисного засобу спілкування можна встановити такі закономірності та тенденції:

- навчання студентів із використанням вищезазначеної навчальної книги корисне, адже воно базується на впровадженні досвіду традицій європейської системи освіти;

- використання новітньої методології викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах України успішно здійснюється засобами англomовного підручника;

- залучення підручника як автентичного з притаманними йому рисами є міцним підмурівком для подальшого опанування іноземної мови номер один у світі;

- опрацювання підручника студентами дає переваги під час написання контрольних робіт, тестування, працевлаштування, спілкування з носіями мови;

- дедуктивний та індуктивний метод є основними у підручнику, що сприяє подальшій реалізації провідних компетенцій студентів;

- наявність різноманітних тестових завдань дає змогу студентам бути гнучкими, мобільними, креативними, обирати оптимальні шляхи вирішення проблем.

Підручник «Англійська мова для бухгалтерського обліку» видавництва «Оксфордська університетська преса» як ефективний



засіб комунікації виправдовує себе, оскільки допомагає педагогу реалізувати такі функції:

– термінальну, або функцію-мету (пов'язану зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності);

– тактичну, або функцію-засіб (що сприяє успішній реалізації стратегій, обслуговує всю сукупність стратегічних функцій);

– операційну, або функцію-прийом (обслуговує кілька багатовекторних функцій, хоча в певних межах вона може бути пов'язана з тією чи іншою педагогічною стратегією або тактикою).

Ми повністю розділяємо думку багатьох науковців, зокрема Н. Волкової, що до термінальної функції належать навчальна, виховна, розвивальна, життєзабезпечення, соціалізація; до тактичної – інформативна, експресивна, смислоутворювальна, діагностична, індивідуалізаційна, спонукальна, прогностична, культурологічна, психотерапевтична, рекреаційна; до операційної ми відносимо функції вимірювання й оцінювання, методичну, управлінську, координаційну функції, а також функції самоствердження та формоутворень [1].

Бонус навчальної книги «Англійська мова для бухгалтерського обліку» видавництва «Оксфордська університетська преса» у її цілісності, компактності й динаміці. На основі англомовного підручника педагог вищої школи може розробити власний мета-план і спрогнозувати мета-діяльність, тому такий вид діяльності викладача буде дуже корисним.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи вищезазначене, ми не маємо намірів зупинятися на досягнутому, оскільки

педагоги України в системі вищої освіти давно працюють з автентичними англійськими підручниками і мають бути обізнані з їхніми сильними сторонами. Водночас слід також не забувати про відповідність таких навчальних книг нашим планам, програмам, реаліям життя. Ми небезпідставно вважаємо, що уваги потребують питання висвітлення та всебічного аналізу різноманітних англомовних автентичних підручників, посібників у вищих навчальних закладах України з метою подальшого виявлення й висвітлення їхніх позитивних і негативних моментів. Ми переконані в тому, що кожен студент і кожен викладач є унікальними особистостями, з власними потребами й уявленнями про процес і способи опанування англійської мови, тому перед ними постає питання: який навчальний підручник (посібник) обрати, за якими критеріями його оцінювати, наскільки він буде динамічний, цілеспрямований, вдалий і яку користь він принесе? Відповіді вони можуть отримати від вітчизняних дослідників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психология высшей школы. Минск : Изд-во БГУ им. Ленина, 2004. 383 с.
4. Нечаев В. Социология образования. Москва : Наука, 2005. 54 с.
5. Фіцула М. Педагогіка. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.
6. Frendo E., Mahoney S. English for accounting. Oxford : Oxford University Press, 2016. 64 p.



УДК 378.09:[373.3-051]:005.336:2
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-59

МОДЕЛЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОРІЄНТИР І РЕЗУЛЬТАТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Нестеренко М.М., аспірант,
старший викладач кафедри початкової освіти
Бердянський державний педагогічний університет

У статті представлено авторське бачення результату професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроків у вигляді моделювальної компетентності. Охарактеризовано її сутність і структуру.

Ключові слова: компетентність, моделювальна компетентність майбутнього вчителя початкової школи, компоненти моделювальної компетентності, мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-операційний, продуктивно-творчий.

В статье представлено авторское видение результата профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к моделированию уроков в виде моделирующей компетентности. Охарактеризованы ее суть и структура.

Ключевые слова: компетентность, моделирующая компетентность будущего учителя начальной школы, компоненты моделирующей компетентности, мотивационно-аксиологический, когнитивно-операционный, продуктивно-творческий.

Nesterenko M.M. MODELING COMPETENCE AS A GUIDELINE AND RESULT OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO THE MODELING OF THE LESSON IN CONDITIONS OF THE VARIABILITY OF PRIMARY EDUCATION

The article raises the problem of the formation of professional competence of future elementary school teachers, in particular, its component, which ensures the teacher's willingness to model and conduct lessons in conditions of the variability of primary education.

Thus, a thorough analysis of the scientific and pedagogical literature showed that the basis of modeling competence as a guideline and the result of professional training of future primary school teachers for modeling lessons is didactic and methodological competence, which are in the hierarchy of the highest order.

In its essence, modeling competence is an integrated professional neoplasm, which is based on the recognition of pedagogical modeling as a personally significant process for one's own professional activity; the ability to simulate the lesson in the conditions of the variability of primary education, to carry out an analysis of the implementation of the pedagogical plan. The process of its formation involves students mastering a system of knowledge about the structure of thematic planning, lessons of various types and skills in organizing the educational and cognitive activities of primary education students, that is, forming the ability to create models of lessons based on variational methodological approaches, taking into account the subject specificity and effectively implement them.

The paper also describes the structure of modeling competence, which is represented by the unity of three components: motivational-axiological, cognitive-operational and productive-creative. The first component performs the regulatory function, its formation ensures the effectiveness of the professional knowledge of future primary school teachers, awakens their interest in modeling activities, stimulates the creative personal growth. The second one is based on didactic-methodical knowledge and the ability to carry out lesson modelling. The third is to develop skills of reflection of the quality of realization of the own pedagogical plan, stimulation to self-development and self-perfection.

Key words: competence, modeling competence of the future primary school teacher, components of modeling competence, motivational-axiological, cognitive-operational, productive-creative.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує ініціативних і відповідальних громадян, здатних ефективно діяти у нестандартних ситуаціях. Виконання таких завдань потребує підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців усіх спеціальностей, яка передбачає розвиток особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та ґрунтується на формуванні їхньої професійної компетентності. Особливо це

стосується сучасного педагога, зокрема початкової школи.

Сутність професійної компетентності педагогів різного профілю розкривається в дослідженнях Н. Бібік, Н. Гусак, О. Дубасенюк, В. Жигірь, О. Загребельної, В. Коваль, І. Костікової, А. Крижановського, А. Маслюк, Л. Пастушенка, А. Проценка, Т. Руденької, К. Савченко, О. Третяк та ін., у яких визначено сутність цього утворення, охарактеризовано його типо-



ві ознаки й окреслено оптимальні шляхи формування.

Наукові доробки зазначених учених свідчать про те, що професійна компетентність є єдністю теоретичної і практичної готовності вчителя до виконання педагогічних функцій шляхом використання ряду умінь (аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних та ін.), сформованість яких визначає здатність учителя до діяльності, саморозвитку в умовах постійних змін, що відбуваються в суспільстві. Тож становлення педагога потребує від нього значного інтелектуального зростання, розвитку нового творчого мислення, рефлексивних навичок тощо. Відтак формування професійної компетентності забезпечує успішне соціальне функціонування особистості та задовольняє суспільну потребу в людських ресурсах певної якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складність і багатоаспектність феномену професійної компетентності зумовили розгортання ряду досліджень, які розширили перелік видів компетентностей. У полі зору сучасних науковців у галузі підготовки майбутніх учителів початкової школи були комунікативна компетентність (О. Альмерот, Л. Бірюк, Н. Кипиченко, С. Макаренко, О. Мамчич, С. Скворцова та Ю. Вторнікова), комунікативно-стратегічна (М. Оліяр), технологічна (Л. Коваль, Л. Тішакова, О. Комар, В. Коткова, О. Нікулочкіна, Л. Петухова, А. Коломієць, Н. Олефіренко, О. Снігур, О. Суховірський, О. Шиман та ін.), іншомовна (Ю. Мазур, О. Божок), екологічна (А. Крамаренко), медико-валеологічна (Г. Воскобойнікова), здоров'язбережувальна (О. Ландо, Б. Долинський), етична (О. Савченко, Л. Хоружа), громадянська (О. Майданик), полікультурна (О. Кондратьєва) тощо.

Постановка мети. Науковий огляд різних видів професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи дозволяє нам виокремити моделювальну, основою якої є дидактична (В. Бондарь, І. Шапошнікова, Н. Колесник, О. Гезей) та методична (Н. Глузман, О. Бігіч, С. Скворцова, К. Авраменко, І. Вікторенко, Я. Гаєвець, М. Гаран, С. Івашьова) компетентності. Крім того, вчені оперують різними поняттями (дидактична, дидактико-методична, методична компетентність), частково ототожнюючи їх, і вкладають досить широкий перелік професійних умінь у зміст цих новостворених. Тому метою нашої статті є визначення сутності та структури моделювальної компетентності як орієнтиру і результату професійної підготовки майбутніх учителів, яка

впливає на формування готовності педагога до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактичну компетентність як ознаку готовності вчителя реалізувати знання, вміння, особистий досвід під час організації і здійснення освітнього процесу в початковій школі у своєму дослідженні виокремлюють В. Бондар та І. Шапошнікова. Її сутність полягає в наявності досвіду застосування знань закономірностей побудови дидактичних моделей окремого уроку й освітнього процесу загалом; здійснення цілепокладання та цілезабезпечення на кожному з методичних етапів відпрацювання змісту навчального матеріалу на уроці; визначення ланок процесу засвоєння знань учнями у структурі методичного змісту уроку; сформованість високого рівня рефлексії конкретних дій студентів і педагогічної діяльності загалом [3].

Основними складниками дидактичної компетентності майбутніх педагогів початкової школи Н. Колесник називає особистісні якості, дидактичні знання і вміння самостійно моделювати та реалізовувати дидактичний процес, структурувати навчальну інформацію, стимулювати пізнавальну активність учнів на засадах загальноприйнятих закономірностей і принципів [9].

Результатом сформованості дидактичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи О. Гезей вважає їх здатність виконувати професійні функції, засновані на теоретичній і практичній готовності здійснювати педагогічну діяльність [5].

Спеціальна методична підготовка, на думку К. Авраменко, спрямовується на формування методичної компетентності вчителя початкової школи, яка визначає рівень засвоєння дидактичних і методичних знань та умінь, розвиток професійно-методичних навичок педагога, що дозволяють ефективно здійснювати освітню діяльність, самоаналіз, самодіагностику своєї успішності, а також виступати суб'єктом формування власної траєкторії професійного становлення [1].

Методичну компетентність Н. Глузман ототожнює з методико-математичною і вважає її системним особистісним утворенням майбутнього педагога, що відображає інтеграцію теоретичних, практико-зорієнтованих, дослідницьких знань та умінь з математики і методики її навчання в початковій школі, ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації, соціалізації й особистісного розвитку [6].



Розглядаючи теоретичні основи формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі, О. Бігіч конкретизує її як сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктних і особистісних якостей; здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі [2].

Власне бачення сутності методичної компетентності подає С. Івашнова як усвідомлену здатність і готовність якісно реалізовувати методичну роботу (дидактичну, виховну, організаційно-управлінську), проявляти самостійність мислення, свідоме і відповідальне ставлення до результатів своєї професійної діяльності [7].

У контексті природознавчої підготовки майбутніх учителів початкової школи І. Вікторенко вкладає в значення методичної компетентності такий зміст: сформованість предметно-теоретичних (природничих), психолого-педагогічних і дидактико-методичних знань і вмінь, досвід їх застосування й особистісно значущі якості особистості; здатність вчителя до організації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог підготовки молодших школярів на засадах особистісно зорієнтованого, технологічного і компетентнісного підходів; готовність виконувати різноманітні професійно-педагогічні функції, усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності.

У дослідженнях Я. Гаєвець, М. Гаран, І. Акуленко, С. Скворцової та ін. зазначається, що методична компетентність є основною метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, С. Скворцова розглядає її як системне особистісне утворення, яке виявляється у здатності до організації та здійснення освітнього процесу учнів початкової школи на рівні сучасних вимог, у спроможності успішного розв'язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до навчання учнів; наявності досвіду діяльності із навчання предмета й емоційно-ціннісного ставлення до цього процесу. Структура методичної компетентності презентована вченою як композиція взаємозумовлених компонентів: нормативного, варіативного, спеціально-методичного, контролюючого та технологічного. Для нашого дослідження важливо розглянути зміст проектувально-моделювальної компетентності майбут-

нього вчителя початкової школи, яку автор подає як здатність учителя до проектування освітнього процесу протягом навчального року (авт. проектувальна компетентність), створення уроків відповідно до сучасних вимог (авт. моделювальна компетентність). Проектувально-моделювальна складова частина методичної компетентності передбачає оволодіння студентами знаннями про структуру тематично-календарного планування, уроків різних типів та уміньми їх реалізувати в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів [10].

Як бачимо, ключовою в структурі дидактичної та методичної компетентності виділяють діяльність зі створення майбутнім педагогом уроку. Переконаємо, з огляду на це, є думка вчених (таких, як Н. Бахмат, Т. Водолазська, В. Кушнір, Л. Красюк, Т. Надолинська, Т. Подобедова, О. Троценко, У. Щербей та ін.) про те, що обов'язковою умовою для цього є сформованість у студентів умінь створювати моделі (педагогічного моделювання ситуацій, фрагментів, уроків, різних систем тощо), тобто здатності створювати конкретну модель уроку на основі різних методичних підходів з урахуванням предметної специфіки початкової школи. Головна увага має бути зосереджена на реалізації програмних результатів здобувачів початкової освіти, затверджених у Державному стандарті початкової освіти.

Орієнтиром і результатом підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти виступає моделювальна компетентність із такими компонентами: мотиваційно-аксіологічним, когнітивно-операційним, продуктивно-творчим, поданими в табл. 1, як провідна складова частина методичної компетентності, сформованість якої забезпечує продуктивну діяльність із моделювання сучасного уроку в умовах варіативності початкової освіти. Розглянемо їх детальніше.

Мотиваційно-аксіологічний компонент моделювальної компетентності майбутнього педагога в умовах варіативності початкової освіти виконує регулювальну функцію, що є обов'язковою умовою ефективної педагогічної діяльності. Сформованість у студентів зазначеного компонента забезпечує дієвість їх професійних знань, пробуджує інтерес до моделювальної діяльності, актуалізує внутрішній потенціал, стимулює до творчого особистісного зростання.

Когнітивно-операційний компонент моделювальної компетентності майбутнього педагога в умовах варіативності початкової освіти ґрунтується на дидактико-методичних знаннях і здатності здійснюва-



Характеристика компонентів моделювальної компетентності майбутнього вчителя в умовах варіативності початкової освіти

Компоненти моделювальної компетентності	Характеристика
Мотиваційно-аксіологічний	Усвідомлення нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності та ролі педагога в цьому процесі; визнання педагогічного моделювання як особистісно значущого процесу для власної професійної діяльності
Когнітивно-операційний	Дидактико-методичні знання, здатність моделювати урок (уміння планувати урок, відбирати його ресурсне забезпечення, конструювати модель)
Продуктивно-творчий	Навички здійснювати аналіз і рефлексію реалізації педагогічного задуму, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення

ти моделювання уроку. Феномен здатності в психологічній літературі (С. Малазонія, М. Мосьпан та ін.) пояснюється як властивість індивіда, що визначає його можливість до виконання певної діяльності або як узагальнене вміння особистості досягати високої результативності шляхом самостійного ініціювання цілеспрямованої активності в процесі оволодіння новими видами й формами діяльності; внутрішні ресурси, які виникають у процесі перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій у разі досягнення певного рівня досконалості психічних механізмів діяльності.

У нашому розумінні здатність майбутнього педагога до моделювання уроку в початковій школі є сукупністю теоретичних знань щодо структури й особливостей навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; умінь користуватися цими знаннями у своїй професійній діяльності; володіння ефективними освітніми технологіями, діагностичними та прогностичними методами, що забезпечує готовність до ефективного виконання професійних обов'язків під час моделювання і проведення уроків в умовах варіативності початкової освіти. Це новоутворення є поєднанням дидактичного (інтегративних дидактичних і загальнопедагогічних знань і умінь із визначення цілей освіти, вибору форм, методів і засобів навчання, конструювання педагогічних ситуацій) і методичного складників, яка забезпечує реалізацію освітнього процесу (формування мотивації навчання, організацію навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку тощо).

Отже, формування здатності майбутнього педагога до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти передбачає, по-перше, засвоєння його дидактико-методичних основ (визначення цілей,

змісту, структури, методів, форм і засобів організації діяльності молодших школярів), по-друге, оволодіння алгоритмом процесу моделювання уроку (плануванням, вибором ресурсного забезпечення, конструюванням моделі тощо).

Сутність *продуктивно-творчого* компонента моделювальної компетентності майбутнього педагога до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти полягає у виробленні навичок аналізу та рефлексії якості реалізації власного педагогічного задуму, потреби в систематичності цієї діяльності, стимулюванні до саморозвитку і самовдосконалення, що надалі забезпечує формування індивідуально-творчого стилю, подолання педагогічних стереотипів; створює передумови для постійного пошуку інновацій.

На основі викладеного вважаємо, що моделювальна компетентність – це інтегроване професійне новоутворення майбутнього вчителя початкової школи, яке базується на визнанні педагогічного моделювання як особистісно значущого процесу для власної професійної діяльності; здатності моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти, здійснювати аналіз і рефлексію реалізації педагогічного задуму; прагненні до саморозвитку і самовдосконалення, пошуку інновацій.

Висновки з проведеного дослідження. Таке обґрунтування моделювальної компетентності як орієнтиру та результату підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти та висвітлення її структурних компонентів і критеріїв дозволяє визначити умови, які забезпечують ефективність процесу формування охарактеризованого вище новоутворення в здобувачів першого рівня вищої освіти.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 302 с.
2. Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 485 с.
3. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика : монографія / В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова ; за ред. В.І. Бондаря. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 331 с.
4. Вікторенко І.Л. Методична компетентність учителя початкових класів у навчанні природознавства молодших школярів: теоретичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 52–61.
5. Гезей О.М. Оцінювання сформованості дидактичної компетентності вчителя початкових класів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. Вип. 26(30). С. 201–210.
6. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ : Вища школа – XXI, 2010. 407 с.
7. Івашньова С.В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
8. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
9. Колесник Н.Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. 291 с.
10. Скворцова С.О. Теоретичні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наукових праць. Київ ; Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2015. Вип. 43. С. 52–61.



УДК 378.091.2:005.963.2-051(73)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-60

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Осадча К.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті вивчено досвід професійної підготовки тьюторів у США. З'ясовано, що тьюторські асоціації у США мають різні сертифікаційні програми та вимоги до тих, хто бажає отримати підготовку до тьюторської діяльності та сертифікат тьютора. Зроблено висновок, що професійна підготовка тьюторів у США здійснюється або у рамках формального навчання в галузі освіти з обов'язковим проходженням сертифікаційних курсів, або шляхом обов'язкового завершення сертифікаційної програми підготовки тьюторів, або завдяки вступу до однієї з національних асоціацій із підготовки тьюторів.

Ключові слова: досвід підготовки, професійна підготовка, тьютор, тьюторство, США.

В статье изучен опыт профессиональной подготовки тьюторов в США. Выяснено, что тьюторские ассоциации в США имеют различные сертификационные программы и требования к тем, кто желает получить подготовку к тьюторской деятельности и сертификат тьютора. Сделан вывод, что профессиональная подготовка тьюторов в США осуществляется или в рамках формального обучения в области образования с дополнительным прохождением сертификационных курсов, или путем обязательного прохождения сертификационной программы подготовки тьюторов, или благодаря вступлению в одну из национальных ассоциаций по подготовке тьюторов.

Ключевые слова: опыт подготовки, профессиональная подготовка, тьютор, тьюторство, США.

Osadcha K.P. ORGANIZATION OF TRAINING OF TUTORS IN THE UNITED STATES OF AMERICA

The article examines the experience professional training of tutors in this country on the basis of the analysis national information educational resources and the activities of national tutoring associations in the United States. It has been found that associations have different certification programs and requirements for those, who wish to receive training intuition activities and a certificate of a tutor to work in the field of additional educational services. In particular, the National Tutoring Association offers a wide range of training, assessment and certification services, using, in addition to traditional approaches (seminars, trainings), online training through NTA Live and webinars. It also distributes the newsletters and educational books of its own publishing house for preparation certification at different levels. College Reading & Learning Association offers another means for training tutors – holding seasonal schools (institutes) for tutors. The Association for Tutoring Professionals (ATP) provides a communication platform that connects tutors, facilitators and administrators, who seek to develop the student's independence. The ATP offers such opportunities as association membership, high-quality professional development, community of professionals, the exchange of tools and methods, the training of teachers and teachers, an annual conference for researchers and practitioners, publication of research and newsletters, online training through web-seminars. It has been found that the practice of training tutors through certification programs is quite common in the United States, as evidenced by the presence of several associations that provide certification and tuition training. In the article the author concludes that the professional training of tutors in this country is carried out either through formal education in the field of education with the optional passage of certification courses, either through the compulsory completion of a certification program for the training of tutors, or by joining one of the national associations with the training of tutors.

Key words: training experience, professional training, tutor, tutor, USA.

Постановка проблеми. Аналіз сучасного стану освіти свідчить про зростаючу увагу до індивідуалізації та відкритості освіти, розповсюдження домашньої освіти та додаткових освітніх послуг. У таких умовах зростає потреба у тьюторській діяльності як такій, що на основі діагностики особистості, через створення надмірного ресурсного середовища, різноманіття і вибір пропозицій, освітні проби шляхом супроводу і рефлексії веде до створення

індивідуальної освітньої програми підопічного та визначення маршрутів її реалізації. За безсумнівної актуальності питання про розвиток тьюторства в Україні його використання в освітній системі та повсякденному житті недостатньо. Тому актуальним стає питання про підготовку спеціалістів у цій сфері – тьюторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням зарубіжного досвіду професійної підготовки тьюторів українські



вчені займалися у таких аспектах: з'ясування вимог до професійної компетентності тьюторів у системі дистанційного навчання США (Р.В. Шаран), інноваційних педагогічних технологій у підготовці тьюторів у Мексиці та Венесуелі (О.А. Жижко), вивчення досвіду Відкритого університету Великої Британії у підготовці викладачів для системи дистанційної освіти (О.О. Фенчук, А.Г. Статкевич) тощо. У наших попередніх дослідженнях було здійснено огляд зарубіжного досвіду формування тьюторської компетентності [18], а також висвітлено питання державної політики США щодо тьюторства як індустрії додаткових освітніх послуг [17]. Проте досвід професійної підготовки тьюторів у США ґрунтовно не досліджувався, що і було поставлено за мету у цьому дослідженні.

Постановка мети. Мета статті полягає в аналізі шляхів організації та досвіду підготовки тьюторів у США.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній науці у США проблемами тьюторства займалися В.А. Алевен [2], Р.С. Бейкер [4], А.К. Грейсер [8], К.Р. Кодінгер та ін. Висвітленням психолого-педагогічних, методичних і правових засад професійної підготовки до тьюторської діяльності займалися Е.Р. Рейснер [10], А. Барр [5], М.А. Пауел [9] та ін. Методичні розробки та керівництва для навчання і діяльності тьюторів запропонували Е.Е. Гордон [16], В.С. Робертс [11] та ін.

У «Керівництві з кваліфікації тьютора / постачальника освітніх послуг» зазначається, що тьютор може отримати необхідні компетентності завдяки навчанню за програмою бакалавра освіти та / або отриманню ліцензії на право викладання, а також завдяки завершенню дослідження, що підтримується програмою з підготовки тьюторів [16, с. 259].

Аналіз інформаційних ресурсів порталу «Learn how to become» засвідчує, що у США є кілька шляхів отримання професійної підготовки до тьюторської діяльності:

1. Формальне навчання в галузі освіти, включаючи сертифікати помічників учителів. Також для них деякі тьюторські компанії можуть вимагати додаткової підготовки з вивчення методик, які вони використовують у своїй практиці.

2. Завершення сертифікаційної програми підготовки тьюторів. Сертифікаційні програми забезпечують ґрунтовну підготовку щодо ключових стратегій і методів навчання, підвищуючи професійну довіру. Кандидати можуть проходити базові та розширені сертифікаційні програми від національних асоціацій або інших сертифікаційних органів.

3. Для отримання тьюторської підготовки можна вступити до однієї з національних асоціацій, які можуть стати важливим ресурсом для сучасних і майбутніх тьюторів. Через асоціації майбутні тьютори отримують допомогу наставників із тьюторства, інформаційні бюлетені для роботи, можливість відвідування річних конференцій і мережових заходів, сертифікати про підготовку до тьюторської діяльності. Потенційні тьютори можуть приєднатися до таких груп, як Національна асоціація тьюторів (National Tutoring Association), Американська асоціація тьюторів (American Tutoring Association) та Асоціація професіоналів-тьюторів (Association for Tutoring Professionals).

Такі асоціації мають різні сертифікаційні програми та вимоги до них (табл. 1).

Одним зі шляхів формування тьюторської компетентності вважаються сертифікаційні курси при Національній тьюторській асоціації, Американській тьюторській асоціації й інших організаціях і тьюторських компаніях, адже вони забезпечують навчання передових технологій, ключових стратегій і методів тьюторства за одночасного підвищення професійної компетентності. Так, програма навчання тьюторів Центру навчальних ресурсів (Learning Resources Center) Університету штату Меріленд, округ Балтимор (University of Maryland, Baltimore County) пропонує курс, що є оглядом теорії основних прийомів і методів навчання, ролі тьютора та тьюторанта і їх взаємодії для сприяння ефективному тьюторству. Акцент у курсі робиться на спільному й інтерактивному навчанні, навичках спілкування, активному навчанні, коли слухачі моделюють, практикують, оцінюють і розробляють різні методики індивідуального та групового тьюторства, застосовують вивчені принципи і стратегії у тьюторських програмах. Курс дозволяє слухачам розвивати у собі гнучкі стилі тьюторства, які допомагають тьюторантам стати впевненими і самостійними учнями, підкреслити вплив тьюторства на навчання й особистісний розвиток самого тьютора [14].

Національна асоціація тьюторів пропонує широкий спектр послуг із підготовки, оцінювання та сертифікації тьюторів. Крім традиційного навчання, використовується навчання онлайн через NTA Live та записані вебінари. Також НАТ розповсюджує інформаційні бюлетені та навчальні книжки власного видавництва для підготовки до сертифікації різних рівнів (Basic Level Tutor Training, Intermediate Level Tutor Training, Advanced Level Tutor Training).

Асоціація пропонує такі теми для підготовки професійних тьюторів: «Визначення



Таблиця 1

Сертифікаційні програми та вимоги підготовки тьютерів у США

Організація	Сертифікація	Вимоги
Американська асоціація тьюторів	Тьютор АТА (ATA Tutor)	Ступінь бакалавра й один рік викладання або тьюторства; підтвердження кваліфікації та два рекомендаційні листи
Асоціація професіоналів-тьюторів	Асоційований тьютор (Associate Tutor)	10 годин навчання; щонайменше 25 годин тьюторського досвіду; членство в АПТ і два рекомендаційні листи
	Прогресивний тьютор (Advanced Tutor)	Принаймні 20 годин навчання; 50 годин тьюторського досвіду; членство в АПТ і два рекомендаційні листи
	Магістр тьютор (Master Tutor)	Не менше 30 годин навчання; 75 годин тьюторського досвіду; членство в АПТ і два рекомендаційні листи
Національна асоціація тьюторів	Тьютор базового рівня (Basic Level Tutor)	Диплом середньої школи; член НАТ; 10 годин тьюторського досвіду; базовий курс навчання й оцінювання
	Академічний інструктор (Academic Coach)	Сертифікація базового рівня; аспірантура; членство в НАТ; щонайменше 10 годин викладацького досвіду та повної базової підготовки з оцінки навчання
	Тьютор середнього рівня (Intermediate Level Tutor)	Сертифікація базового рівня; поточний член НАТ; 30 годин університетських кредитів; 30 годин тьюторського досвіду; компетентність у навчанні й оцінюванні
	Тьютор вищого рівня (Advanced Level Tutor)	Сертифікація тьютора середнього рівня; поточний член НАТ; аспірант або доктор; 50 годин тьюторського досвіду; компетентність у навчанні й оцінюванні
Асоціація коледжів читання та навчання	Тьютор I рівня (Level I Tutor)	Принаймні 12 годин навчання, 25 годин тьюторського досвіду та середній бал 3,25 або вище.
	Тьютор II рівня (Level II Tutor)	Сертифікація I рівня; 12 годин формальної підготовки та додаткових 20 годин тьюторського досвіду.
	Тьютор III рівня (Level III Tutor)	Вимоги до сертифікації I та II рівня, а також: повні 25 додаткових годин навчання та 2 години навчальних сеансів у режимі реального часу

тьюторства», «Чим тьюторинг відрізняється від викладання й академічного коучингу?», «Фундаментальні моделі і принципи професійного тьюторингу», «Чотири етапи тьюторства», «Чому не всі можуть бути тьюторами», «Когнітивне навчання», «Як стиль лідерства впливає на тьюторство», «Ваша філософія тьюторства», «Факти і помилки у тьюторстві» та ін. [6]. Також цікавими є спеціальні семінари для підготовки тьюторів. На одному з них – «Тьютори: розуміння втоми співчуття» (Tutors: Understanding Compassion Fatigue) – пропонується звернути увагу на ставлення тьюторів до підопічних, яке з часом стає цинічним через втому й однонамітність. Тьюторам пропонується тренінг для того, щоб уникнути помилок спілкування з підопічними, допомагаючи їм досягти успіху, бути впевненими і незалежними, а також навчитися уникати втоми співчуття [15].

Асоціація професіоналів-тьюторів (АПТ) забезпечує комунікаційну платформу, яка зв'язує тьюторів, тьюторів-координаторів

та адміністраторів, котрі прагнуть розвитку незалежності учня. АПТ пропонує такі можливості, як членство в асоціації, високоякісний професійний розвиток, співтовариство професіоналів, обмін засобами та методами, підготовку учителів і викладачів, проведення щорічної конференції для дослідників і практиків, публікації досліджень та інформаційних бюлетенів, Інтернет-тренінги через веб-семінари. На офіційному сайті асоціації [13] зазначається, що цілями АПТ є надання можливостей для тьюторів, тьюторів-координаторів та адміністраторів розвивати й удосконалювати навички, використовуючи методи та стратегії; створення основи для стимулювання досліджень у галузі філософії та практики навчання; розвиток відносин з іншими організаціями, школами та підприємствами, які також прагнуть розвитку незалежності учнів; проведення щорічної конференції та видання публікацій, щоб довести інформацію до всіх зацікавлених груп.



Для того, щоб стати асоційованим, досвідченим або майстром тьютором, АПТ пропонує кілька кроків: стати членом АПТ та подати заявку на сертифікацію; подати свідоцтва про підготовку у галузі викладання; зібрати рекомендаційні листи; подати свідоцтва про досвід викладання. Для підтвердження сертифікації претендентом на асоційованого тьютора мають бути засвоєні такі обов'язкові теми: «Визначення тьюторства й обов'язків тьютора», «Основні рекомендації для тьюторів», «Основні дозволені та не дозволені дії тьютора», «Методика успішного початку та завершення заняття», «Комунікативні навички», «Активне прослуховування та перефразування», «Відповідність тьюторської програми етиці та філософії», «Моделювання вирішення проблеми», «Критичні навички мислення», «Постановка цілей / планування», «Навчальні навички», «Моделювання ролей», «Спеціальні навички», «Ведення записів / Документація». Претенденту на досвідченого тьютора, крім цих тем, потрібно ознайомитися з використанням пробних тестів, характеристиками дорослих учнів, стилями навчання, міжкультурними комунікаціями, можливостями використання ресурсів, особливостями тьюторства у предметних областях. Майстер-тьютор має, крім перерахованого вище, вивчити такі обов'язкові теми: «Асертивний тьюторинг», «Як займатися з цільовими групами», «Як застосовувати та інтерпретувати стилі навчання», «Структурування навчального досвіду», «Підготовка та контроль інших викладачів (навички наглядю)», «Навички управління групами (групова взаємодія та групова динаміка)» [3].

Асоціація коледжів читання та навчання (АКЧН) є групою фахівців, які працюють у сфері читання, навчальної допомоги, освіти, тьюторингу та наставництва на рівні коледжу й освіти дорослих. Найважливішою функцією та загальною метою АКЧН є створення форуму для обміну ідеями, методами й інформацією для покращення навчання учнів і сприяння професійному зростанню її членів. Члени асоціації пропонують практичне застосування своїх досліджень і сприяють впровадженню інноваційних стратегій для покращення навчання учнів. У душі спільноти члени поширюють свій власний успішний досвід серед інших викладачів, щоб усі могли ним скористатися [1].

АКЧН пропонує Міжнародну сертифікацію навчальної програми для тьюторів (International Tutor Training Program Certification) у навчальних закладах. Після надання навчальній програмі сертифікації АКЧН навчальний заклад має право визнавати своїх викладачів як таких, що відпо-

відають затвердженим вимогам цієї програми навчання. Сертифікація АКЧН надає професіоналам можливість створювати, удосконалювати та розширювати підготовку тьюторів для унікальних програм кампуса. АКЧН-сертифіковані програми демонструють високі стандарти: сертифікація забезпечує визнання та підтвердження успішної роботи тьюторів, встановлює професійні стандарти майстерності та навчання для тьюторів, підвищує надійність програми для адміністраторів та установ.

У стандартах асоціації [12] стосовно сертифікації тьюторів I, II та III рівнів зазначено теми, що мають бути засвоєні, знання і навички, які тьютори мають набувати у процесі навчання і підготовки, та засоби оцінювання.

Стандарт для I рівня охоплює 14 тем, після вивчення яких тьютор має знати і розуміти поняття тьюторингу, роль тьютора та вміти відрізнити тьюторинг від інших педагогічних стратегій і ролей (наприклад, додаткового навчання, наставництва та викладання); виконувати відповідний протокол і дії з погляду робочих обов'язків; вміти розпочати та завершити заняття на основі інструкцій навчальної програми, як зазначено в описі посади; усвідомлювати та розуміти основні принципи теорії навчання дорослих, розумітися на стилях навчання та теорії навчання традиційних студентів коледжу; вміти визначити різні ефективні стратегії та ресурси для вирішення складних проблем і ситуацій, що виникають у процесі навчання; розуміти важливість бути прикладом для учнів у ході тьюторингу; вміти ефективно допомагати учням у плануванні та / або встановленні особистих навчальних цілей; розуміти й успішно реалізувати одну або декілька комунікативних навичок (вербальні та невербальні навички спілкування, культурні відмінності у спілкуванні, гендерні відмінності у спілкуванні); демонструвати активне прослуховування та практику перефразовування в процесі навчання; добре знати ресурси кампуса та використовувати цю інформацію для допомоги підопічному за потреби; підбирати перелік стратегій для вдосконалення процесу вивчення інформації (ефективне управління часом, конспектування, тестування, мотивація, гра, зменшення тривоги тощо); розуміти характеристики «критичного мислення» та включати критичні навички мислення в роботу; розуміти важливість етичних стандартів поведінки тьютора з урахуванням як професійних стандартів, так і керівних принципів і вимог, дотримуватися інструкцій щодо етики; вміти впро-



ваджувати кроки до ефективного вирішення проблем стосовно конкретної моделі та навчити підопічного використовувати цю модель для вирішення безлічі академічних і психосоціальних проблем.

Стандарт для II рівня охоплює 7 тем. Тьютор II-го рівня успішно має завершити навчання I рівня й отримати мінімум 25 / 50 контактних годин фактичного навчання. Він продовжує демонструвати навички, установки та поведінку, якими оволодів під час навчання на I рівні, і тепер готовий установити зв'язок між навичками I рівня й основними філософсько-психологічними аспектами успішного навчання, зокрема впливом світогляду людини на тьюторинг і навчання. Теми II рівня більш рефлексивні, ніж теми I рівня, і результати навчання, таким чином, забезпечать більше можливостей для рефлексії та самоаналізу з боку тьютора. Після виконання вимог на цьому рівні навчання тьютор буде сертифікованим тьютором II рівня.

Підготовка тьютора на III рівні призначена для досвідченого тьютора, зацікавленого у вивченні основ методів управління, включаючи поняття про послуги, цілі та завдання Навчального центру / Тьюторських програм. Тьютор повинен мати додаткову підготовку та взяти на себе додаткову відповідальність, яка може включати в себе участь у плануванні послуг, організації заходів, атестуванні тренінгів, створення та виконання спеціалізованих проєктів на базі центру. Тьютор III рівня має досліджувати прикладну теорію навчання більш глибоко, ніж тьютори I і II рівнів. Після виконання вимог щодо сертифікації на цьому рівні навчання тьютор отримує статус сертифікованого майстра тьютора.

Таким чином, практика підготовки тьюторів через сертифікаційні програми досить поширена у США. Це підтверджується наявністю кількох асоціацій, які надають послуги із сертифікації та навчання тьюторів. Незважаючи на різноманітні вимоги до отримання сертифікатів різних рівнів, більшість асоціацій дотримуються стандарту, розробленого в АКЧН. Чіткі вимоги цього стандарту для отримання сертифіката тьютора дозволяють унормувати діяльність тьютора щодо освіти підростаючого покоління та дорослих, гарантуючи якість його підготовки.

АКЧН пропонує ще один засіб для підготовки тьюторів – проведення сезонних шкіл (інститутів) для тьюторів. Зокрема, у 2017 р. АКЧН провела Літній інститут АКЧН для тьюторів і наставників з метою забезпечення учасників тренінгів інструментами для розробки тьюторських програм, які від-

повідають професійним стандартам і переліком практикам [7].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, на основі аналізу національних інформаційних освітніх ресурсів США можна зробити висновок про те, що професійна підготовка тьюторів у цій країні здійснюється або у рамках формального навчання в галузі освіти з обов'язковим проходженням сертифікаційних курсів, або шляхом обов'язкового звершення сертифікаційної програми підготовки тьюторів, або завдяки вступу до однієї з національних асоціацій із підготовки тьюторів. Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в аналізі досвіду країн Європи щодо професійної підготовки тьюторів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. About CRLA Certifications. URL: <http://www.crla.net/index.php/certifications/about-crla-certifications> (access date: 20.12.2018).
2. Alevan V.A., Koedinger K.R. An effective metacognitive strategy: Learning by doing and explaining with a computer-based Cognitive Tutor. *Cognitive science*. 2002. № 26(2). P. 147–179.
3. ATP Certification. URL: <https://www.myatp.org/wp-content/uploads/2015/04/Tutor-Certification.pdf> (access date: 20.12.2018).
4. Off-task behavior in the cognitive tutor classroom: when students game the system / R.S. Baker et al. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*. Vienna, Austria, 2004. P. 383–390.
5. Successful College Tutoring: Focusing On The Learning Disabled Student In The Learning Center / A. Barr et al. Washington, D.C. : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, 1978. 184 p.
6. Certification for Professional Mentors. URL: <http://www.ntatutor.com/certification-for-professional-mentors.html> (access date: 20.12.2018).
7. CRLA Summer Institute for Tutor and Mentor Trainers. URL: <http://crla.net/conference/61> (access date: 20.12.2018).
8. AutoTutor: A tutor with dialogue in natural language / A.C. Graesser et al. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. 2004. № 36(2). P. 180–192.
9. Powell M.A. Academic tutoring and mentoring: a literature review. URL: <https://www.library.ca.gov/CRB/97/11/97011.pdf> (access date: 20.12.2018).
10. Reisner E.R., Petry C.A., Armitage M.A. Review of Programs Involving College Students as Tutors or Mentors in Grades K-12. Vol. 1. Washington, D.C. : Policy Studies Associates, Inc., 1990. 73 p.
11. Roberts V.C. Tutor Resource Manual: Tutoring Students in the Community College. Includes Section on Disabilities. Virginia : Arrowhead Community Colleges, 1994. 63 p.
12. Standards, outcomes, and possible assessments for ITTPC certification / R. Schotka et al. URL: <http://uca.edu/accreditation/files/2016/09/hlc17-4->



academics-b-academicsservices-0006.pdf (access date: 20.12.2018).

13. The Association for the Tutoring Profession. URL: <https://www.myatp.org> (access date: 20.12.2018).

14. Tutor Training Program. URL: <http://lrc.umbc.edu/tutor/tutor-training-program> (access date: 20.12.2018).

15. Tutors: Understanding Compassion Fatigue. URL: <http://www.ntatutor.com/understanding-compassion-fatigue.html> (access date: 20.12.2018).

16. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и дости-

жений учащихся / Э. Гордон и др. Ижевск : ERGO, 2010. 332 с.

17. Осадча К. Ключові моменти державної політики США щодо тьюторства як індустрії додаткових освітніх послуг. Педагогічний дискурс. 2016. Вип. 21. С. 127–132.

18. Осадча К. Огляд зарубіжного досвіду формування тьюторської компетентності. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Київ, 2017. С. 188–191.



УДК 376-054.62:811.161.2:374.7(045)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-61

МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Павленко О.М., викладач
Центр міжнародної освіти
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті представлено модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти. Сформульовано вихідні положення дослідження, обґрунтовано теоретичні засади моделі експериментального освітнього процесу – методологічні підходи, дидактичні принципи, методи і форми навчання, педагогічні умови. Модель охоплює три етапи – інтродуктивний, базовий і рубіжний. Для кожного етапу сформульовано мету, схарактеризовано основні методи і засоби експериментального навчання, описано систему вправ, проаналізовано результати. Для діагностування результатів сформульовано систему критеріїв, визначено рівні мовленнєвої підготовки іноземних слухачів. Базовими критеріями підготовленості слухачів визначено: лексико-граматичний, перцептивно-функціональний, змістовно-функціональний та інтеракційно-функціональний. Рівні підготовленості слухачів розподілено на високий, достатній, базовий і низький.

Ключові слова: іноземні слухачі, пропедевтичне навчання, інтродуктивний, базовий, рубіжний етапи мовленнєвої підготовки.

В статті представлена модель пропедевтического обучения украинскому языку иностранных слушателей в высшем учебном заведении. Сформулированы исходные положения исследования, обоснованы теоретические основы модели экспериментального образовательного процесса – методологические подходы, дидактические принципы, методы и формы обучения, педагогические условия. Модель охватывает три этапа – интродуктивный, базовый и рубежный. Для каждого этапа сформулированы цели, охарактеризованы основные методы и средства экспериментального обучения, описана система упражнений, проанализированы результаты. Для диагностирования результатов сформулирована система критериев, определены уровни речевой подготовки иностранных слушателей. Базовыми критериями подготовленности слушателей определено: лексико-грамматический, перцептивно-функциональный, содержательно-функциональный и интеракционно-функциональный. Уровни подготовленности слушателей разделены на высокий, достаточный, базовый и низкий.

Ключевые слова: иностранные слушатели, пропедевтическое обучение, интродуктивный, базовый, рубежный этапы речевой подготовки.

Pavlenko O.M. THE PROPAEDEUTIC EDUCATION MODEL OF UKRAINIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS IN THE UNIVERSITIES

The article presents the model of propaedeutic learning of Ukrainian language for foreign students in the universities. The initial provisions of the research are formulated, the theoretical foundations of the experimental educational process model are grounded. They are: methodological approaches, didactic principles, methods and forms of teaching and also pedagogical conditions such as selection and educational material organization functionality, use of ICT in the process of language training for foreign students; optimal pedagogical communication; taking into account students national-psychological characteristics. The intentions, which students should be able to realize with solving certain communication problems, are selected. From the educational-professional, social-cultural and everyday spheres of communication typical communication situations are selected. In particular, at the end of experimental training, the student must be able to implement basic communicative intentions in such situations of communication as administrative institutions (dean's office, directorate of the institute, office, etc.); on the railway, at the airport; in the kiosk, in the shop, in the box office, in the bazaar; on the post; in a bank, at an exchange office; in a restaurant and cafe, in the dining room; in the library; at classes, at university; on the streets of the city, in transport; in the theater and the cinema, in the museums, on the excursion; in the clinic, at the reception at the doctor, in the pharmacy; in a telephone conversation; in the hotel etc. The model covers three stages. They are introductory, basic and frontier. Each of the stage has its formulated goal, the main methods and means of experimental training, the system of exercises. The results are analyzed. The results were analyzed with a special formulated system of criteria and determined level of speech training for foreign students. The basic criteria of students' readiness are defined: as lexical-grammatical, perceptual-functional, content-functional and interactive-functional. Levels of trained students are divided into high, sufficient, basic and low. As a result of the work of the molding experiment, positive qualitative changes were recorded at each stage.

Key words: foreign students, propaedeutic training, introductory, basic, secondary stages of speech preparation.



Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку міжнародних відносин система освіти України набуває нового змісту і дедалі більше орієнтується на співпрацю з іншими країнами світу. У зв'язку з формуванням загальноєвропейського освітнього простору відповідно до національної державної програми «Освіта» (Україна XXI століття) одним із пріоритетних напрямів вважається процес удосконалення системи підготовки спеціалістів для зарубіжних країн. Навчання іноземних студентів в Україні є одним із напрямів розвитку системи національної освіти, оскільки сприяє підвищенню іміджу української вищої школи на світовому рівні. Це вимагає формування нових підходів до навчання, змушуючи коригувати освітній простір, навчальні програми, педагогічні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що мовленнєва підготовка іноземних слухачів підготовчих відділень ЗВО були предметом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Загальні питання теорії і методики навчання російської мови як іноземної досліджувалися М. Вятютневим, Д. Ізаренковим, Т. Капітоновою, Л. Московкіною, О. Суригіним, Н. Шибко та ін. Українська лінгводидактична школа започаткувала роботу над методикою навчання української мови як іноземної в кінці ХХ ст. Різноманітним аспектам навчання іноземних студентів присвячено чимало наукових досліджень. В. Коломієць дослідив формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор; наукові праці О. Коротун і Т. Деметьєвої присвячені проблемам формування комунікативної компетентності іноземних слухачів на підготовчому факультеті; Т. Кудіна розглянула формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень, Т. Довгоцько й О. Пальчикова дослідили проблему адаптації іноземних слухачів у процесі пропедевтичної підготовки, Л. Карасу охарактеризував педагогічні умови формування мовленнєвого етикету в іноземних слухачів підготовчого відділення, О. Палка виокремила критеріальні характеристики готовності іноземних студентів ЗВО до вивчення професійної лексики, О. Федорова дослідила формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення. Дослідження науковців дозволили визначити предмет навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», її мету й основні завдання, коло знань, умінь і компетенцій, якими повинні оволодіти іноземні слухачі підготовчих відділень і студенти. Водночас

варто зауважити, що сьогодні недостатньо наукових доробків у цій царині, проблема тика й особливості навчання іноземних слухачів у процесі пропедевтичної підготовки у ЗВО представлена дещо фрагментарно.

Постановка мети. Нерозробленість у межах комунікативного підходу методики пропедевтичного навчання іноземних слухачів із використанням виражальних засобів комунікації зумовила мету статті – розробити й обґрунтувати модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішність експериментального навчання залежить від правильного обрання теоретичного підґрунтя та чіткої розробки експериментальної моделі навчального процесу.

Сформулюємо вихідні положення дослідження:

- високий рівень мовленнєвої підготовки іноземних слухачів забезпечить їхню здатність продовжити навчання в ЗВО України та спроможність накопичувати свій мовленнєвий досвід, розкривати потенціал і розвиватися як особистості;

- стрижнем мовленнєвої підготовки є мовленнєві вміння, необхідні для задоволення комунікативних потреб слухачів;

- процес мовленнєвої підготовки іноземців відбуватиметься найефективніше, якщо навчання здійснювати виражальними засобами комунікації, а в його основу покласти комунікативний, особистісно-діяльнісний і культурологічний підходи.

Успіх організації експериментального навчання залежав від правильно обраних методів навчання. Варто наголосити, що більшість методистів (Т. Капітонова, В. Коростельов, В. Костомаров, Л. Московкін, Є. Пассов, А. Щукін та ін.) схиляються до того, що у процесі мовної підготовки іноземних слухачів підготовчого відділення повинні домінувати комунікативні методи навчання, оскільки це дає можливість організувати процес навчання української мови, адекватний процесу реального спілкування.

У сучасних дослідженнях комунікативного методу українські вчені (Ф. Бацевич, А. Богуш, О. Вовченко, О. Ковтун, О. Петрашук, Т. Стеченко та ін.) пов'язують його з рівнем сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві; готовністю людини здійснювати спілкування як складну багатокomпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні чинники [3, с. 18].



Отже, обираючи комунікативний метод як провідний у побудові експериментального навчання, за основу ми взяли організацію процесу мовленнєвої підготовки слухачів як адекватного процесу реально-го спілкування. На відміну від традиційної методики, навчання української мови як іноземної за цим методом переорієнтовувалося з вивчення системи мови на її застосування в реальній комунікації. Основним засобом навчання у такому разі виступали не письмові тексти та граматичні вправи, а ситуації, що моделювали реальне спілкування [4, с. 39]. На наш погляд, виражальні засоби комунікації, дібрані за функціональним принципом, і вибудована на їх основі система вправ здатні вирішити поставлене завдання.

Під методом навчання розуміємо сукупність принципів навчання, які реалізуються у специфічних методичних прийомах [2, с. 5–7]. Таким чином, ефективність експериментального навчання визначалася адекватністю добору принципів навчання.

Принципами навчання в науковій літературі вважають вихідні правила, вимоги, приписи, виконання яких забезпечує досягнення необхідного рівня ефективності навчання. На думку науковців, ці принципи регламентують: а) як слід добирати навчальний матеріал; б) у якому порядку його потрібно розташовувати в курсі навчання; в) як його вводити; г) як організувати його засвоєння; д) як здійснювати контроль засвоєння матеріалу і т. ін. [4, с. 67].

Методичні принципи навчання відображають специфіку викладання української мови як іноземної. З-поміж базових принципів визначали: мовленнєво-мислительської активності, індивідуалізації, функціональності, ситуативності та новизни [4, с. 41]. Саме на ці принципи як на дидактичні умови навчання ми й спиралися, вибудовуючи експериментальне дослідження. Використання виражальних засобів комунікації, зі свого боку, забезпечувало реалізацію цих принципів.

Метою експериментального навчання була мовленнєва підготовка іноземних слухачів виражальними засобами комунікації. Експериментальне навчання проводилося упродовж трьох взаємопов'язаних етапів, які збігалися з етапами навчально-виховного процесу на підготовчому відділенні протягом навчального року: інтродуктивного етапу (A1), базового етапу (A2), рубіжного етапу (B1).

Досягнення мети формуального експерименту забезпечувалося через реалізацію педагогічних умов, а саме: функціональність добору й організації навчального

матеріалу; використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі мовленнєвої підготовки іноземних слухачів; оптимальне педагогічне спілкування; врахування національно-психологічних особливостей слухачів.

Наголосимо, що наш експеримент ґрунтувався на навчальних і робочих програмах підготовчого відділення ЗВО України, складених відповідно до Загальноосвітнього стандарту мовної підготовки іноземців і Комплексу програм поетапного вивчення української мови як іноземної [1]. У процесі організації експериментального навчання, окрім граматичного, лексичного, фонетичного, ми ставили також завдання окреслити комунікативний мінімум, який повинні засвоїти іноземні слухачі в ході експерименту. Керуючись функціонально-прагматичним підходом до добору матеріалу, ми виокремили інтенції, які повинен уміти реалізувати слухач, розв'язуючи певні комунікативні завдання. Їх ми поділили на три основні групи, а саме: установлювати й підтримувати комунікацію; висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, факту, події, вчинку; впливати на співрозмовника. У ході формування експерименту іноземний слухач повинен навчитися реалізовувати ці інтенції, зокрема через формування умінь створювати мовленнєві висловлювання.

Під час підготовки до експериментального навчання було здійснено добір типових комунікативних ситуацій із навчально-професійної, соціально-культурної та повсякденної сфер спілкування. Отже, наприкінці експериментального навчання слухач повинен уміти реалізовувати базові комунікативні наміри в таких ситуаціях спілкування: в адміністративних установах (деканаті, дирекції інституту, офісі та ін.); на залізниці, в аеропорту; на вокзалі; у кіоску, магазині, касі, на базарі; на пошті; в банку, в пункті обміну валюти; в ресторані, кафе, буфеті, в їдальні; у бібліотеці; на заняттях, в університеті; на вулицях міста, у транспорті; у театрі, кінотеатрі, музеї, на екскурсії; у поліклініці, на прийомі в лікаря, в аптеці; у телефонній розмові; у готелі.

Також було розроблено тематику практичних занять, у межах яких здійснювалося експериментальне навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО.

Для діагностування результатів було сформульовано систему критеріїв, визначено рівні мовленнєвої підготовки іноземних слухачів виражальними засобами комунікації на заняттях з української мови. Базовими критеріями підготовленості слухачів визначено: лексико-граматичний, перцеп-



тивно-функціональний, змістовно-функціональний та інтеракційно-функціональний. Рівні підготовленості слухачів розподілено на високий, достатній, базовий і низький.

Перший етап експериментального дослідження – інтродуктивний (A1). Рівень A1 засвідчує часткове ознайомлення зі структурою і системою української мови та можливість обмеженого спілкування у прогнозованих стандартних ситуаціях [1, с. 13].

Метою інтродуктивного етапу було ознайомлення слухачів зі структурою і системою української мови, формування базових граматичних, лексичних і вимовних навичок, навчання виражальними засобами комунікації спілкуватися у прогнозованих стандартних ситуаціях.

Інтродуктивний етап вважається найскладнішим у навчанні іноземних слухачів, його ще називають етапом відкриття. Іноземні слухачі знайомляться з новою мовою, культурою, відкривають для себе новий світ. Відбувається адаптація слухачів, тому важливо, щоб на цьому етапі виробилися правила взаємодії слухача і викладача, які б полегшували адаптаційний процес і налаштовували на ефективне, цілеспрямоване й водночас цікаве й захоплююче опанування української мови. Як засвідчує практика, цей період навчання для іноземних слухачів здебільшого перетворюється в суцільне заучування лексики, правил, винятків, виконання вправ, написання диктантів, читання речень, мікротекстів та ін. Безумовно, без вироблення цих базових навичок не обійтись. Наше експериментальне навчання не здатне обійти цей процес, але, на наш погляд, може докорінно змінити підхід до навчання.

На інтродуктивному етапі ми дотримувалися таких провідних принципів побудови експериментального навчання української мови іноземних слухачів: принципу наявності мовленнєвого завдання, принципу ситуативності, принципу аналогії утворення і засвоєння мовленнєвих форм, принципу паралельного засвоєння форми і її функції виражальними засобами комунікації за умови переваги останньої.

Основними методами на інтродуктивному етапі були умовно-мовленнєві вправи (УМВ), об'єднані у комплекси; основними засобами – пам'ятки, граматичні таблиці, мовленнєвий зразок, функціональні опори. Варто зазначити, що розроблені для цього етапу вправи були дуже економні за часом виконання. Це дало нам змогу створити систему вправ, яка складалася з комплексів УМВ, що й забезпечували відпрацювання мовленнєвих навичок на цьому етапі.

У підсумку навчання української мови іноземних слухачів на першому етапі фор-

мувального експерименту було зафіксовано позитивні зміни. Слухачі продемонстрували здатність спілкуватися виражальними засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі ж запитання, ініціювати й підтримувати розмову простими репліками на знайомі теми, використовуючи обмежений арсенал виражальних засобів комунікації. До того ж, на інтродуктивному етапі слухачі засвоїли технологію роботи з умовно-мовленнєвими вправами, пам'ятками, функціональними опорами, аудіо- та відеофайлами.

Наступним в експериментальному навчанні іноземних слухачів виражальними засобами комунікації на заняттях з української мови був базовий етап, який відповідає рівню A2. У Проекті стандарту цей рівень окреслено як такий, що визначає риси базового володіння українською мовою як іноземною для перебування на території України з туристичною, ознайомчою чи іншою культурологічною метою без проведення будь-якого виду діяльності (крім навчання) і засвідчує можливість вибіркового спілкування в прогнозованих стандартних ситуаціях [1, с. 13].

Метою базового етапу було формування у слухачів здатності задовольняти базові комунікативні потреби в прогнозованих стандартних ситуаціях у навчально-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування.

Серед пріоритетних методичних засобів і способів формування мовленнєвих умінь іноземних слухачів на базовому етапі виокремлювали: створення комплексів мовленнєвих вправ (далі – МВ), які об'єднують декілька видів діяльності слухачів, моделювання проблемних комунікативних ситуацій, наявність мовленнєвих установок, використання оцінювальних таблиць, логіко-змістових схем текстів, логіко-синтаксичних схем висловлювань, функціональних і тактично-стратегічних моделей.

Робота на цьому етапі відрізнялася від роботи на інтродуктивному етапі якісно новим рівнем її організації. Безумовно, ми продовжили використовувати на базовому етапі УМВ як основний метод формування мовленнєвих навичок і навичок уживання виражальних засобів комунікації. Однак провідним на цьому етапі був метод МВ, які забезпечують формування мовленнєвого умінь. Домінування МВ на базовому етапі призводить до якісно нового рівня організації експериментального навчання іноземних слухачів виражальними засобами комунікації. У нашому дослідженні ми їх умовно позначили як мовленнєві вправи першого типу (МВ1).



Як і на інтродуктивному, так і на базовому етапі експериментальне навчання іноземних слухачів виражальними засобами комунікації будувалося на основі системи вправ, що розташовувалися циклічно: комплекс УМВ1 – комплекс УМВ2 – комплекс МВ1. Тобто кожен етап експериментального навчання складався з багаторазового повторення циклів, проте на кожному з етапів цикл розширювався новою ланкою, яка й була провідною та на якій акцентувалися зусилля. Так, на інтродуктивному етапі провідною ланкою були комплекси УМВ1 та УМВ2, які становили завершений цикл, на базовому етапі цикл поповнився комплексом МВ1, що визначався основним.

МВ, які належали до цього комплексу, характеризувалися реальністю ситуації, частковою або природною зумовленістю мовленнєвого завдання, частковою зумовленістю мовленнєвої діяльності за формою та змістом, частковим використанням зорових опор як додаткового засобу навчання.

Установка на етапі формування умінь МВ дещо відрізняється від установки на етапі формування навичок УМВ, вона має свою технологію створення і використання. На відміну від інтродуктивного етапу, на базовому ми не прописували мовленнєву ситуацію, а формулювали комунікативне завдання, враховуючи особистісний, мотиваційний, змістовий та організаційний компоненти установки. Це зумовлено тим, що МВ характеризуються реальністю ситуації, а отже, частковою або природною зумовленістю мовленнєвого завдання. Відзначимо, що МВ завжди забезпечують наявність стратегії і тактики мовця чи того, хто пише, читає, сприймає. З огляду на це установки на базовому етапі містили стратегічні завдання: довести, охарактеризувати, підкреслити, порадити, схвалити, підтримати, виправдати, засудити та ін. Стратегічні завдання формулювалися як на етапі висловлювання надфразового рівня, коли кожна фраза підпорядковувалася цьому стратегічному завданню, так і на етапі всього діалогу, монологу, який продукувався, чи тексту, що відтворювався. Отже, основним засобом організації роботи на базовому етапі залишилися установки, дещо змінивши форму пред'явлення та мету.

У підсумку роботи формувального експерименту на базовому етапі було зафіксовано позитивні якісні зміни. Слухачі продемонстрували здатність задовольняти базові комунікативні потреби в прогнозованих стандартних ситуаціях у навчально-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. До того було зафіксовано сформованість умінь

слухачів здійснювати тактично-стратегічну діяльність на етапі надфразового рівня.

Наступним в експериментальному навчанні української мови іноземних слухачів був рубіжний етап, який збігався з рівнем володіння українською мовою як іноземною В1. Стандарт визначає його як необхідний рівень володіння українською мовою, досягнення якого є обов'язковим для всіх іноземних громадян та осіб без громадянства, щоб розпочати навчальну діяльність на території України. Рівень В1 засвідчує можливість розгорнутого спілкування у стандартних ситуаціях та в умовах комунікації з елементами непередбачуваності [1, с. 13].

Мета рубіжного етапу – сформувати у слухачів здатність задовольняти основні комунікативні потреби у спілкуванні з носіями української мови у навчально-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування.

Робота на цьому етапі, як і на попередніх етапах експериментального навчання, будувалася на основі системи вправ, що циклічно упорядковувалися та багаторазово повторювалися у межах етапу. На рубіжному етапі цикл складався з комплексів УМВ1–УМВ2–МВ1–МВ2. Тобто порівняно з попереднім етапом він поповнився новою ланкою – комплексом МВ2. Ця ланка й була домінуючою на третьому етапі та вибудувала новий щабель експериментального навчання іноземних слухачів виражальними засобами комунікації на заняттях з української мови.

Комплекс МВ2 складався з вправ, які характеризувалися реальністю ситуації, природною зумовленістю мовленнєвого завдання, котра у процесі навчання змінювалася незумовленістю, частковою зумовленістю мовленнєвої діяльності за формою та змістом, відсутністю опор як додаткового засобу навчання.

Зауважимо, що комплекси УМВ1, УМВ2 та МВ1 на рубіжному етапі будувалися аналогічно до попередніх. Проте з кожним циклом навички й умінь якісно удосконалювалися, а вправи ставали складнішими.

Наголосимо на важливості спеціально організованого педагогічного спілкування під час організації роботи з комплексами МВ2. Безумовно, воно важливе на всіх етапах експериментального навчання, але послаблення ролі опор, мовленнєвого зразка вимагало від викладача ще більшої активності, емоційності, продуктивності. Мовлення викладача на цьому етапі було, з одного боку, взірцем для слухачів, а з іншого – засобом навчання. Воно організовувалося таким



чином, щоб забезпечити керований вибір стратегії слухачів, актуалізувати взаємини учасників спілкування, викликати їх активність і природну вмотивованість мовленнєвої діяльності, виховувати самостійність і продуктивність мовленнєвого вміння.

На рубіжному етапі широко впроваджувалися нестандартні форми проведення занять, що підтримувало інтерес слухачів, а отже, підвищувало також рівень активності, створювало позитивний емоційний клімат та атмосферу, ефективну для навчальної діяльності. Крім того, такі форми роботи давали можливість моделювати ситуації, наближувати їх до реальних.

У підсумку роботи формувального експерименту на рубіжному етапі було зафіксовано позитивні якісні зміни. Слухачі засвідчили можливість розгорнутого спілкування у стандартних ситуаціях і в умовах комунікації з елементами непередбачуваності.

Висновки з проведеного дослідження. Розроблена модель стала основою про-

педевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в обґрунтуванні впровадження цієї методики у викладання української мови як іноземної в ЗВО, розробці авторських курсів занять у межах методики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/> (дата звернення: 18.12.2018).
2. Капитонова Т.И., Московин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. 272 с.
3. Мильруд Р.П., Максимова І.Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов. *Іноземні мови в школі*. 2000. № 5. С. 17–21.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностранного языка. Москва : Просвещение, 1991. 360 с.



УДК 378.147:[37.011.3-051:81'243]
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-62

ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Пальчикова О.О., к. пед. н.,
старший викладач кафедри англійської філології
ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»

У статті обґрунтовано систему вправ (дотекстових, текстових, післятекстових), спрямовану на формування навичок міжкультурного спілкування у процесі підготовки учителів іноземних мов. Запропонована класифікація передбачає зіставлення лінгвістичних і культурних аспектів у рідній та іноземній мовах; спрямована на виявлення відмінностей задля подолання вербальних і невербальних бар'єрів спілкування, реалізації мовленнєвої / немовленнєвої поведінки відповідно до комунікативної ситуації.

Ключові слова: *учителі іноземних мов, міжкультурне спілкування, культурні розбіжності, дотекстові, текстові, післятекстові вправи.*

В статье обоснована система упражнений (дотекстовых, текстовых, послетекстовых), направленная на формирование навыков межкультурного общения в процессе подготовки учителей иностранных языков. Предложенная классификация базируется на сопоставлении лингвистических и культурных аспектов в родном и иностранном языках; ориентирована на выявление отличий для преодоления вербальных и невербальных барьеров общения, реализации речевого / неречевого поведения в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Ключевые слова: *учителя иностранных языков, межкультурное общение, культурные различия, дотекстовые, текстовые, послетекстовые упражнения.*

Palchykova O.O. INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING

The article justifies the system of exercises, focused on intercultural communication skills development in the process of foreign language teacher training. The importance of taking into account a cultural component while giving substance to language and speech material is outlined. The paper states that in polycultural educational system, where mutual influence of different cultures is inevitable, it is essential for a prospective foreign language teacher to perceive cultural differences, ignoring of which leads to misunderstandings and communicative barriers. In the course of exercise selection for foreign language teacher training such criteria were determined as: language and speech skills relevance, communicativeness, commitment to information acquisition or transfer, cultural orientation. The proposed system of exercises (pre-text, text and after-text) is based on the contrast of linguistic and cultural aspects in native and foreign languages; aimed at revealing differences for overcoming verbal and non-verbal communication barriers, implementation of language and extralinguistic behavior according to communicative situation.

A core function of pre-text exercises (receptive noncommunicative, receptive conditional and communicative, receptive communicative) involves students preparation for new learning material perception, facilitation of phonetic and lexical-grammatical difficulties during text review. A key feature of text exercises (reproductive noncommunicative, reproductive conditional and communicative) is to partially elicit reading comprehension by means of fulfilling definite cognitive-communication tasks; appraise the level of linguistic and speech skills formedness. The content of after-text exercises (reproductive communicative, productive conditional and communicative, productive communicative) is oriented toward the check of reading skills and abilities to make use of the information acquired in a definite field. The principal aim of the exercises mentioned is to use text material as a reliance in oral and written speech.

Key words: *foreign language teachers, intercultural communication, cultural differences, pre-text, text, after-text exercises.*

Постановка проблеми. Питання міжкультурної комунікації в сучасному освітньому просторі є особливо актуальним, оскільки послуговування іноземними мовами у професійній царині вимагає від майбутнього педагога-філолога не лише високого рівня володіння лінгвістичними знаннями, а й урахування культурних розбіжностей, обмежене знання яких призводить до некоректного сприймання і відтворення інформації, несвоєчасної реалізації

стилю спілкування відповідно до соціального статусу особи або певної ситуації, спричиняє конфліктні ситуації. У зв'язку з цим назріла необхідність розроблення системи вправ, спрямованих на формування навичок міжкультурного спілкування у процесі підготовки учителів іноземних мов, що передбачає усвідомлення відмінностей ціннісно-нормативних систем і моделей вербальної / невербальної поведінки, властивих рідному й іноземному народам.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість використання вправ у процесі культурно-мовного співнавчання відображено в низці праць. Особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов розглянуто в розвідках М. Берсеневої, Е. Зейнутдінової, Т. Колодько, С. Пахотіної, Ж. Проконіної, Л. Риченкової; ключові аспекти формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови окреслено в публікаціях Ф. Ахмедова, М. Баришнікова, А. Горчева, Г. Єлизарової, Т. Кускової, С. Радула, В. Сафонової, С. Шехавцової; формуванню крос-культурної компетентності в навчанні мов присвячено дослідження Н. Алмазової, З. Бакум, М. Байрама, О. Дем'яненко, М. Ернст, О. Заболотської, В. Загородної, Т. Колосовської, В. Рошупкіна, Я. Садчикової, І. Циборевої, О. Шахназарової та ін.

Водночас аналіз теоретичних праць свідчить, що проблема формування навичок міжкультурного спілкування у процесі підготовки учителів іноземних мов не отримала належного обґрунтування і розв'язання.

Постановка мети. Мета статті – розробити й обґрунтувати систему вправ, спрямованих на формування навичок міжкультурного спілкування у процесі підготовки учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час навчання іноземної мови поряд з основною одиницею іншомовного матеріалу – текстом – важливо застосовувати додаткові – систему діалогів, полілогів, вправ, оскільки вони містять відомості про певні аспекти різних культур (особливості світобачення, традиції, звичаї, обряди, свята, специфічні риси вербальної / невербальної поведінки тощо). Крім того, означені види завдань зорієнтовані на формування умінь і навичок ідентифікації культурно маркованих одиниць із подальшим послуговуванням ними у визначених контекстах; сприяють доланню вербальних і невербальних бар'єрів спілкування (знання про жести, міміку, пози, погляд, рукостискання, дотики до тіла партнера, способи використання простору й часу) через зіставлення лінгвістичних і культурних феноменів, що не збігаються в різних мовах.

Задля добору вправ під час формування навичок міжкультурного спілкування у процесі підготовки учителів іноземних мов апелюємо до позиції С. Шатілова, згідно з якою упорядкування завдань має враховувати такі положення: відповідність мовним і мовленнєвим навичкам, комунікативність, орієнтацію на отримання чи передачу інформації [3]. Додамо до вказаних вище

аспектів критерій культурологічної спрямованості, необхідний для урахування культурних розбіжностей та усунення перешкод, які виникають через необізнаність із відмінними від рідної культури особливостями світобачення, етикетом, нормами поведінки тощо.

Відповідно до обраних критеріїв виокремлено дотекстові (рецептивні некомунікативні, рецептивні умовно-комунікативні, рецептивні комунікативні), текстові (репродуктивні некомунікативні, репродуктивні умовно-комунікативні), післятекстові (репродуктивні комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні, продуктивні комунікативні) вправи.

У дотекстових вправах увагу суб'єктів сфокусовано на розумінні тематики текстів і прогнозуванні його змісту. Під час їх використання відбувається зняття фонетичних і лексико-граматичних труднощів у процесі сприйняття нової інформації. На наш погляд, завдання попередньої роботи з мовним матеріалом полягає не у сліпому заучуванні слів, словосполучень, мовленнєвих кліше, а в забезпеченні їх запам'ятовування під час колективного обговорення [2, с. 160]. Наприклад, перед ознайомленням із новою темою студенти намагаються здогадатися про назву або зміст тексту після перегляду ілюстрацій чи прочитання ключових слів. Відтак інструкція до вправ та: «Дивіться на фото. Що ви бачите? Для чого ці предмети?», «Прочитайте назву тексту. Як гадаєте, що таке *baby shower*?», «Як Ви думаєте, що зображено на фото? Підпишіть під фото, хто і що робить, використовуючи фрази у правильному відмінку», «Дивіться на фото. Що ці люди роблять?», «Слухайте і повторюйте слова. Оберіть слова, що є на фото. Запишіть їх під фото», «Які асоціації викликають у вас подані нижче слова?», «Яка загальна тема об'єднує ці слова?» тощо.

Після висловлення припущень щодо текстової інформації суб'єкти виконують вправи, що передбачають наявність комунікативних настанов, у яких містяться вказівки на вид читання (вивчальне, ознайомлювальне, переглядове, пошукове) та розв'язання певних пізнавально-комунікативних завдань. Означені вправи спрямовують процес читання та частково виявляють розуміння прочитаного, завдяки чому відбувається контроль над рівнем сформованості мовних і мовленнєвих умінь та навичок.

У межах текстових вправ інструкції звучать так: «Висловіть думку щодо змісту цього тексту»; «Знайдіть у тексті слова,



що вказують на іноземну культуру», «Прочитайте уривок із тексту та знайдіть у ньому речення, що містять інформацію про весільні традиції у Шотландії. Підкресліть речення», «Знайдіть у тексті речення, у яких ужито умовний спосіб дієслова першого і другого типів. Випишіть їх у дві колонки. Зіставте способи утворення умовного способу дієслова в англійській та українській мовах», «Доберіть відповідний заголовок до абзацу», «Визначте, яка дефініція найбільш точно відображає значення словосполучення *white elephant* у контексті...».

Під час упровадження післятекстових вправ відбувається перевірка прочитаного для контролю за рівнем сформованості в студентів умінь читання та послуговування отриманою інформацією в необхідній царині. Виконання вказаних вправ на заняттях з іноземної мови уможливує розпізнавання реакції студентів на прочитане, водночас суб'єкти співвідносять інформацію з власним досвідом, почуттями, емоціями, намагаються аргументувати свою позицію, розмірковувати та дискутувати. Основна мета післятекстових вправ – використати текстовий матеріал як опору в усному та писемному мовленні, умови до виконання вправ такі: «Дайте відповідь на запитання до тексту», «Складіть запитання до параграфа № ... / до тексту», «Перед вами 10 неправильних тверджень. Виправте їх. Аргументуйте свою думку», «Виразіть згоду / незгоду з поданими нижче твердженнями. Аргументуйте власну позицію», «Складіть план до тексту...», «Працюйте в парах. Складіть діалог за планом», «Напишіть листа другові. Використайте план».

Подамо приклади дотекстових вправ з англійської, німецької мов та івриту.

1.1. Listen to the extract from an Irish poem. Which event is it related to? Is it modern or traditional? Give reasons.

Marry in September's *shrine*
so that your life is rich and fine.
If in October you do marry,
love will come but *riches tarry*.
If you *wed* in *bleak* November,
only *joys* will come, remember.
When December snows fall fast,
marry, and your love will last.

1.2. Read the extract. Suggest the meaning of the italicized words. Find synonyms to them.

Студенти слухають уривок з ірландського вірша та роблять припущення щодо події, про яку йдеться (весілля). Далі суб'єкти намагаються інтерпретувати зміст виокремлених слів і знайти синоніми до них англійською мовою. Завдяки означеній вправі студенти ознайомлюються з культур-

но-маркованими одиницями, у яких відображено взаємозв'язок сезонів і весільних традицій (віршований текст містить інформацію про традиційні вірування щодо місяців, найбільш вдалих для щасливого весілля).

2. Hören und wiederholen Sie. Welche Ostersymbole stammen aus der Ukraine und aus Deutschland? Ergänzen Sie die Tabelle.

Ukrainische Symbole	Deutsche Symbole



Samstag Osterfeuer



Quark Pascha



Schokoladeneier



Osterhase



Ostereier



Osterbrot



Narzissen

Студенти висловлюють думки про українські та німецькі символи Великодня, після чого заповнюють таблицю. Виконання вказаної вправи передбачає з'ясування відмінних і спільних культурно забарвлених лексичних одиниць (напр., атрибути, характерні для святкування Великодня в Німеччині: шоколадний заєць, шоколадні яйця, нарциси, суботнє пасхальне вогнище; в Україні – паска, крашанки тощо) задля виявлення специфічних ознак, притаманних рідній і нерідній культурам.

3.1. מה רואים בתמונה?

3.2. תשתמשו, תכתבו סדר הנכון פעולות. תכתבו מתחת לתמונה מי ומה עושה פעלים בזמן הווה

וביטויים :

א. בעל בית ← לחתוך חלה; ב. כולם ← לעשות הבדלה; ג. אורחים ← לאכול ארוחת שבת; ד. בעלת בית ← להדליק נרות; ה. בעל בית ← קידוש יין או מיץ ענבים; ו. משתתפים ארוחת שבת ← נטילת ידיים



1 _____ 2 _____ 3 _____



4 _____ 5 _____ 6 _____



вправі нижче вставляють необхідне за змістом дієслово в імперативі. Перевагою означеної вправи є виявлення розбіжностей у мовах на граматичному рівні для запобігання інтерференції. Під час виконання поданої вправи передбачено використання індуктивного методу, позаяк після докладного аналізування способів побудови імперативу в різних мовах суб'єкти намагаються самостійно сформулювати правило.

2. Insert the correct word in the imperative mood.

Phrases: help yourself, look for, cut, ask over, look, throw, wave, feel.

E. g. My mother has cooked a wonderful fruitcake. Help yourself!

1. It's important to shower the newlyweds with rice or wheat grains. Come on, _____ rose petals over the couple. 2. I don't want to take leave, but I have to _____ me good-bye. 3. Let's _____ a round loaf into pieces and serve it round! 4. He hasn't sung this song for ten years. _____ him _____ like a superstar tonight! 5. I haven't seen John for ages. _____ him _____ us _____. We'll have a good time together! 6. _____ here! What an amazing tiny birdie! I guess it's colibri. 7. I've been searching for this folder for an hour already. _____ it together!

3. Finden Sie Ukrainische Equivalente die zu folgenden deutschen Phrasen passen. Verbinden Sie Nummern und Buchstaben.

1. Wenn Ostern und Pfingsten auf einen Tag fallen.	a) Не кажи «гоп», поки не перескочиш.
2. Wie die Henne, so die Eier.	b) Схожі, як дві краплі води.
3. Rufe nicht „Hase!“ bis du ihn im Sacke hast.	c) Немає диму без вогню.
4. Wie ein Ei dem anderen dhnlich sein.	d) Коли рак на горі свисне.
5. Wo Rauch ist, ist auch Feuer.	e) Яке коріння, таке й насіння.

Суб'єкти знаходять еквіваленти українською мовою, що відповідають німецьким, після чого з'єднують їх. Важливим у таких вправах є стимулювання емоційного стану особистості, оскільки позитивні

Студенти розташовують фото у правильній послідовності, після чого підписують під ними, хто і що робить. Виконання означеної вправи передбачає також заміщення інфінітива коректною особовою формою дієслова задля утворення необхідного слова та побудови речення (напр., а) господиня → запалювати свічки – господиня запалює свічки). Такі вправи сприяють розвитку когнітивних здібностей, оскільки за відсутності знань щодо церемоніальної частини студенти намагаються правильно вибудувати причинно-наслідкові зв'язки та надають варіанти відповідей, залучаючи прийоми логічного мислення чи попередній досвід (асоціюють зображені дії з тими, що є у рідній культурі, і, відповідно, роблять умовивід).

Подамо приклади текстових вправ з англійської, німецької мов та івриту.

1. Look at the phrases in the imperative mood in English and Ukrainian. How do they differ?

Help yourself to a wedding cake!

Ask us **over!**

Let them **throw** rose petals over the newlyweds!

Let's cut a round loaf into pieces!

Пригощайся(тесьь) весільним тортом!

Запросіть нас у гості!

Нехай (хай) вони **обсиплють** молодих пелюстками троянд!

Поріжмо коровай на шматочки!

Студенти зіставляють речення та роблять припущення щодо відмінностей утворення наказового способу дієслова, після чого у



емоції, які виникають під час роботи над прислів'ями, є суттєвим мотиватором для продовження роботи над мовним матеріалом. Приходить розуміння, що навчання мови полягає не лише в рутинному заучуванні слів і виконанні одноманітних вправ, а й у цікавому пошуку фразеологізмів, ідіом, прислів'їв, із яких можна почерпнути відомості про історичні зміни, соціальний досвід, цінності, традиції, що є унікальними та характерними лише для того чи того народу.

4. תכתבו מה אפשר ואסור לעשות בשבת.

קילדהל, היזוולטב תופצל, הרות אורקל, לכוא ויכהל: מילימ רצוא
לייטל, ויי תותשל, וטוא גוהנל, רוא
עומשל, רופתל, התיבה מחרוא וימוהל, הלח לוכאל, לגרב
וופלטב רבדל, הקיזומ

Вказаний тип вправ демонструє виняткове значення Шабату, уможливорює відмежування його від буднів (напр., у повсякденному житті дозволено вмикати світло, розпалювати вогонь, дивитися телевізор, керувати автомобілем, шити, слухати музику, готувати їжу, говорити по телефону тощо, тоді як у Шабат ці речі заборонені. Натомість необхідно читати Тору, пити вино, їсти халу, запрошувати гостей додому, можна подорожувати пішки). Завдяки виконанню таких вправ можна виявити, що дозволено та заборонено під час проведення певних церемоній; встановити взаємозв'язок між культурною та релігійною царинами (витоки заборон сягають корінням Тори).

Подано приклади післятекстових вправ з англійської, німецької мов та іврити.

1. Make up a dialogue and act it out.

Suggested situation:

1. Every time Sarah, a 35-year old British, goes over to her husband's family home her Chilean father-in-law greets her with the words "Sarah, gordita, como estas?" (translation: "Sarah, fatty, how are you?"). Today her husband's father said at the dinner table in front of everybody: "Sarah, dear, you look even fatter than normal" that made her feel insulted. Make up a conversation between Sarah and her father-in-law, using the phrases below.

Phrases: to look fatter than normal, to look older and more wrinkly than normal, why in the world are you insulting...?, to have enough of the weight comments, to stop insulting, a term of endearment in Chile, to be used lovingly, not impolite, to bring up other people's weight gain / loss, to care about sb., one of the rudest things in British culture, to mention one's size never again.

Студенти складають діалоги за ситуацією, використовуючи фрази. Під час виконання окресленого типу завдань у

суб'єктів формуються уявлення про вербальний / невербальний етикет того чи того народу. Так, якщо для чилійців у звертанні «Саро, товстунко, як справи?» слово *ТОВСТУНКО* вказує на небайдуже ставлення до адресата, виражає прояв щирих почуттів, обожнення, то в британській культурі такий «комплімент» сприймають як особисту образу. У процесі складання діалогів суб'єкти навчання перевтілюються в представників різних культур, намагаються зрозуміти особливості національного мислення англійців і чилійців і діяти відповідно до стандартів, встановлених у різних країнах. Відтак індивіди перебувають на перехресті культур, для якого характерним є перетин поглядів, звичаїв, норм поведінки тощо.

2. Begründen Sie diese Aussagen.

1. Ostern ist ein großes kirchliches Fest.
2. Das Ei wurde in uralten Zeiten verehrt.
3. Der Osterhase – ist das Symbol von Ostern.
4. Für die Kinder ist Ostern ein schönes Märchen.
5. Ostersonntag war immer ein großer Besuchstag.

Суб'єкти навчання докладно висловлюють власну позицію щодо тверджень. Виконання означеного типу вправ розпочинають після засвоєння необхідного обсягу вокабулярія та граматичних конструкцій задля вільного послуговування ними в усній формі. Під час монологічного мовлення студенти складають розгорнуті висловлення без опори на фрази, запропоновані викладачем, оскільки на цьому етапі мають автоматизовані навички використання лексики з лінгвокультурним компонентом, коректного вживання надфразових єдностей у логічній послідовності.

3. תנו הוראות לחברים, איך מכינים צ'ולנט

לדוגמא:

לפני, שמכינים צ'ולנט בהתחלה מקליפים בצל. אחרי, הבא, אחר כך...

איך להכין	צ'ולנט
לקלף	בצל יחידה 1;
לחתוך לקוביות גדולות לשים מעל בצל.	תפוחי אדמה יחידות 5-6;
לשטוף ולשים מעל תפוחי אדמה.	פנינה שעורה כוס 1;
לילה לפני לשים במים ואחר כך לשים על פנינה שעורה.	בקר 0,5;
להוסיף מים ולשים על אש.	שיעועית כוס 1;
לפי הטעם	מלח, פילפל.

Студенти дають поради одногрупнику, як приготувати чолнт. Для цього вони використовують фрази: *для того, щоб, спершу, потім / далі / після цього...* . У колонці справа у стовпчик записані інгредієнти, з



яких готують страву, зліва подано словосполучення в неозначеній формі, що надають інформацію про послідовність дій під час приготування. Суб'єкти змінюють граматичну форму слів і записують речення.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, професійна підготовка студента-філолога передбачає використання навчальних матеріалів, що забезпечують подолання не лише мовних, а й культурних бар'єрів. Виконання запропонованої системи вправ (дотекстових, текстових, післятекстових) створює сприятливі умови для оволодіння уміннями та навичками розпізнавання культурно маркованих одиниць, які не збігаються в рідній та іноземній мовах, застосування культурно забарвленої лексики відповідно до ситуацій спілкування,

коректного послуговування невербальними засобами передачі інформації.

До подальших розвідок відносимо дослідження проблеми поетапного формування навичок міжкультурного спілкування у процесі підготовки учителів іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bakum Z. Methods of intercultural competences development during the Ukrainian language training as a foreign. *Journal Association "SEPIKE"*. 2018. Vol. 19. P. 8–12.
2. Пальчикова О.О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 255 с.
3. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие. Ленинград : Просвещение. 1977. 295 с.



УДК 37.018.556:371
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-63

ЕКСПЕРТИЗА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Пономаренко Н.Г., к. пед. н.,
старший викладач кафедри іноземних мов
Миколаївський національний аграрний університет

У статті з'ясовано, що необхідність експертизи дошкільної освіти закріплено на законодавчому рівні Німеччини. Визначено структуру педагогічної концепції та параметри якості діяльності німецьких дошкільних закладів освіти. Проаналізовано інструменти проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи в галузі дошкільної освіти Німеччини.

Ключові слова: експертиза, дошкільний заклад, педагогічна концепція, якість орієнтацій, якість структури, якість взаємодії з батьками, якість педагогічного процесу.

В статті встановлено, що необхідність експертизи дошкільного образования закріплено на законодавчому рівні Німеччини. Определена структура педагогической концепции и параметры качества деятельности немецких дошкольных учебных заведений. Проанализированы инструменты проведения внутренней и внешней экспертизы в области дошкольного образования Германии.

Ключевые слова: экспертиза, дошкольное учреждение, педагогическая концепция, качество ориентаций, качество структуры, качество взаимодействия с родителями, качество педагогического процесса.

Ponomarenko N.G. EVALUATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN GERMANY

The article is devoted to the examination of evaluation in the field of preschool education in Germany. It is established that the need for evaluation of preschool education is fixed at the level of the federal states of Germany. The structure of the pedagogical concept is defined. It has been established that the study of the quality of orientations, structure, interaction with parents and pedagogical activity is the basis for the system "German quality mark for preschool educational institutions", with the help of which documentary evidence of the quality of the activities of the pre-school education institution (certification) is carried out. The parameters of the quality of the activities of German preschool educational institutions are determined. The tools for conducting internal and external evaluation in the field of preschool education in Germany have been clarified. The main tools for studying the quality of orientations and structure are interviews, a survey of the management and teaching staff of a preschool educational institution, documentation analysis, observation, and a written survey of parents. The study of the quality of the pedagogical process is carried out by observing experts over children in a preschool educational institution using scales for kindergartens.

Key words: assessment, preschool institution, pedagogical concept, quality of orientations, quality of structure, quality of interaction with parents, quality of the pedagogical process.

Постановка проблеми. Проблема якості освіти є однією з ключових для системи освіти будь-якої країни. Німеччина не є винятком. Важливим засобом забезпечення якості освіти на всіх рівнях, зокрема дошкільної, є експертиза.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти експертизи в галузі освіти висвітлювалися в дослідженнях зарубіжних науковців. Так, теоретичні засади експертизи розкрито у працях С. Бешелева, Б. Литвака, В. Онопрієнко, Е. Позаченюк, Ю. Сидельникова, О. Тубельського. Теоретичним засадам освітньої експертизи присвячено праці С. Братченко, В. Черепанова. Структуру експертизи в галузі освіти досліджували С. Бешелев, В. Бухвалов, Ф. Гурвич, С. Кучер, В. Черепанов. Експертиза (як оцінка розвитку та якості освіти) є предметом досліджень науковців німецькомовних країн, серед яких В. Бейвл (W. Beuwl), Р. Штокманн (R. Stockmann). Питання експертизи в галузі освіти роз-

глядали у своїх дослідженнях К. Бурен (С. Buhren), К. Буркард (С. Burkard), Г. Ейкенбуш (G. Eikenbusch), Х. Акерман (H. Ackermann), Г. Рольфф (H. Rolff), Г. Альтріхтер (H. Altrichter), П. Пош (P. Posch), Е. Кліме (E. Klieme), В. Шпехт (W. Spesch), В. Загвоздкін, К. Альтгельт (K. Altgeld), В. Титце (W. Tietze).

Постановка мети. Мета статті полягає у дослідженні експертизи в галузі дошкільної освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експертизу можна розглядати як рефлексію практики, як вид аналізу, як дослідження з метою прийняття рішення щодо покращення якості. Більшість німецькомовних науковців розглядають експертизу як дослідження та оцінювання предмета експертизи, а також аналіз усіх факторів, що впливають на нього, з метою винесення обґрунтованого висновку. Зарубіжні



дослідники наголошують на системності та емпіричності експертизи, що є, на нашу думку, важливим у процесі забезпечення якості [1, с. 36].

На думку зарубіжних науковців, експертне дослідження має відповідати певним стандартам, зокрема стандартам корисності, реалістичності, коректності та точності [2].

Стандарти корисності або ефективності (Nützlichkeitsstandards) передбачають спрямованість експертизи на чітко визначені наміри та інформаційні потреби вірогідних користувачів. При цьому підкреслюється, що високий ступінь достовірності та визнання результатів експертизи залежить від методичної та професійної компетенції експертів. Перебіг експертизи та її результати мають бути доступними учасникам та причетним до експертизи особам [2, с. 23–27].

Стандарти реалізації (Durchführbarkeitsstandards) мають на увазі реалістичність експертизи, її продуманість, дипломатичність, а також економічність планування та проведення, що забезпечується застосуванням адекватних методів збирання інформації та згоди учасників експертизи та причетних до неї осіб із базових питань експертизи [2, с. 6–7].

Стандарти коректності (Korrektheitsstandards) покликані забезпечити поважне, чесне відношення до тих, хто причетний до експертизи, особливо до її об'єктів, що досягається дотриманням правових та етичних норм захисту особистісної недоторканості, гідності та прав [2, с. 30–32]. Останню групу стандартів представляють стандарти точності (Genauigkeitsstandards). Це дотримання гарантує збирання та отримання достовірних адекватних даних, які стосуються предмета експертизи та поставлених перед нею завдань. Особливого значення у цій групі стандартів набуває дотримання наукових критеріїв кількісного та якісного соціологічного дослідження. Стандарти точності передбачають також адекватний систематичний аналіз інформації, що надходить, та обґрунтованість висновків експертизи [2, с. 10–13].

Дошкільна освіта в Німеччині не є обов'язковою, при цьому більшість німецьких дошкільних освітніх закладів є недержавними. Водночас згідно з § 22(а) Закону про систему допомоги дітям та підліткам засновники публічних дошкільних освітніх закладів мають забезпечувати та розвивати якість цих закладів за допомогою відповідних заходів, які передбачають розроблення та реалізацію педагогічної концепції, а

також інструментів експертизи діяльності дошкільного закладу освіти [3].

Варто зазначити, що Німеччина є федеративною державою, питання освіти в якій знаходяться в компетенції федеральних земель. Тому необхідність забезпечення якості дошкільної освіти знайшла відображення в законах про дошкільну освіту більшості федеральних земель [4–10], згідно з якими дошкільні освітні заклади зобов'язані розробити педагогічну концепцію закладу, яка містить чотири компоненти: якість орієнтацій, якість структури, якість взаємодії з батьками та якість педагогічних процесів дошкільного закладу освіти [11, с. 49].

Під якістю орієнтацій та якістю структури розуміють рамкові умови, в яких існують заклади. До таких рамкових умов якості орієнтацій відносять, наприклад, дійсні програми навчання, «образ дитини», ціннісні орієнтації та суспільно визнані принципи виховання. Основними компонентами якості структури є розмір груп, кількість дітей на одного вихователя, рівень освіти та педагогічного персоналу або зовнішні та внутрішні просторові умови (внутрішні приміщення, місце для прогулянок та ігор) [12, с. 18].

Критерії якості взаємодії з батьками передбачають відповіді на питання про те, чи регулярно батьки отримують актуальну інформацію про важливі події в закладі, особливо про розвиток та навчання своєї дитини, чи підтримується контакт із батьками, чи мають вони можливості для участі в житті дошкільного освітнього закладу [13, с. 12].

Варто зазначити, що основними інструментами дослідження якості орієнтацій та структури виступають інтерв'ю, опитування керівництва та педагогічного персоналу дошкільного освітнього закладу, аналіз документації та спостереження. Якість взаємодії з батьками досліджується за допомогою письмового опитування батьків [11, с. 49].

Дослідження якості педагогічного процесу здійснюється шляхом 3–4-годинного спостереження експертів за дітьми в дошкільному закладі освіти за допомогою шкал для дитячих садків у групах 3–6-річних дітей (Kindergarteneinschätz-Skala (KES)) та шкал для дитячих ясел у групах для дітей молодше 3 років (Krippen-Skala (KRIPS)), які є німецькою версією відомих міжнародних шкал Early Childhood Environment (ECERS-R) та Infant / Toddler Environment Rating Scale (INTER-S). Згідно з цими шкалами аналізуються сім аспектів якості педагогічного процесу, зокрема місце та приміщення, догляд за дітьми,

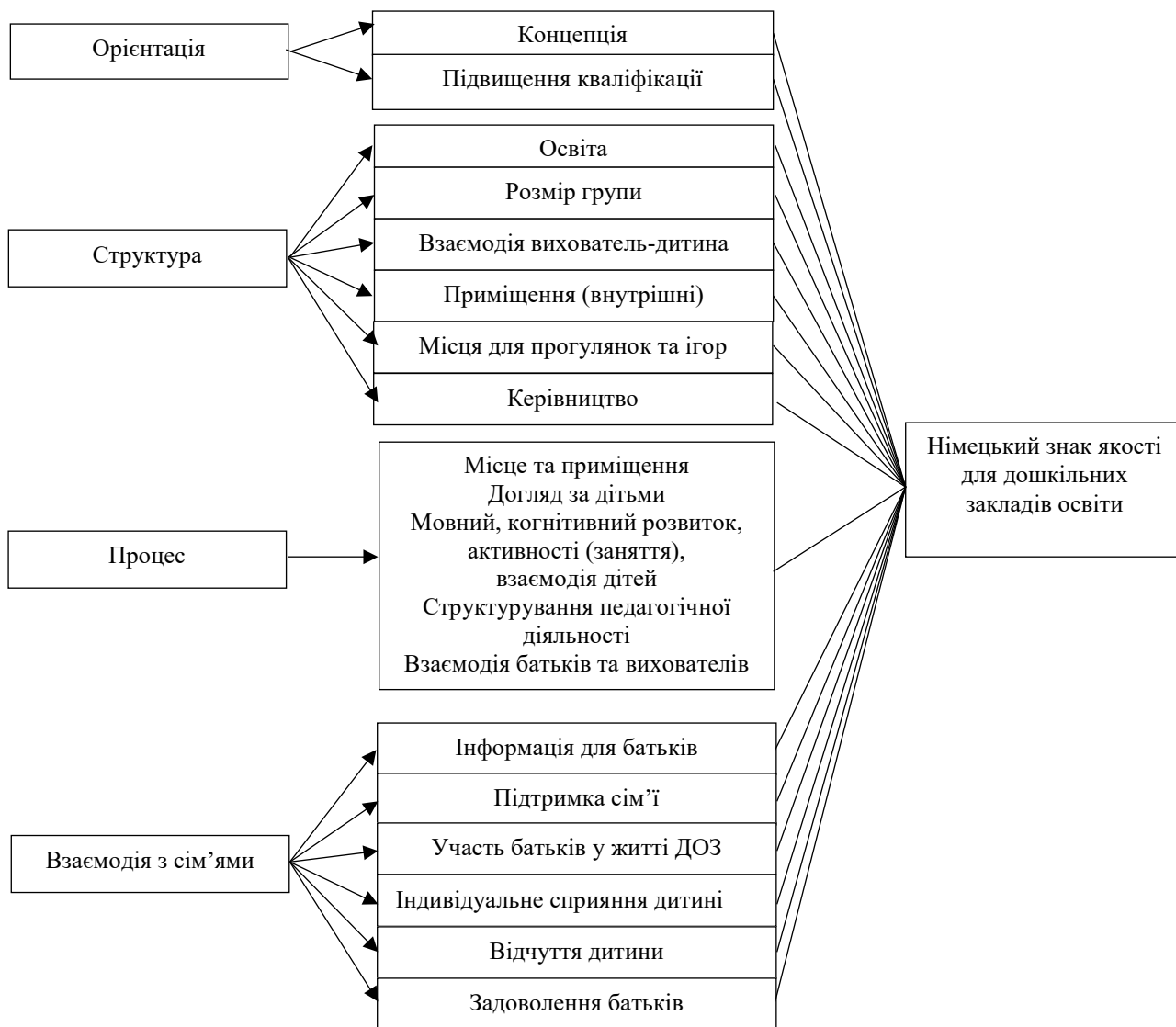


Рис. 1. Tietze W. Qualitätssicherung im Elementarbereich. Zeitschrift für Pädagogik. 2008. № 53. S. 16–35 [15, с. 30].

мовний, когнітивний розвиток, активності (заняття), а також взаємодія дітей, структурування педагогічної діяльності, взаємодія батьків та вихователів [12, 14].

Зауважимо, що дослідження якості орієнтацій, структури, взаємодії з батьками та педагогічного процесу є основою для системи «Німецький знак якості для дошкільних освітніх закладів», за допомогою якої здійснюється документальне підтвердження якості діяльності дошкільного закладу освіти (сертифікація) (рис. 1) [15, с. 30].

Із метою покращення якості педагогічного процесу в німецьких дошкільних закладах освіти Інститутом раннього дитинства (Institut für frühkindliche Bildung) в Берліні розроблений «Національний каталог критеріїв педагогічної діяльності дошкільних освітніх закладів» («Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler

Kriterienkatalog») [16]. Каталог містить двадцять груп параметрів якості педагогічної діяльності дошкільного закладу освіти (рис. 1), на основі яких аналізуються такі сфери, як просторові умови, в яких знаходяться діти; взаємодія вихователя та дитини; планування; використання та різноманітність матеріалів; індивідуалізація й співучасть, а також вважається інструментом внутрішньої експертизи дошкільного закладу освіти [17, с. 7].

Крім того, в кожній федеральній землі Німеччини розроблені плани освіти та виховання для дошкільних закладів освіти, які містять принципи виховання та освіти в дошкільному освітньому закладі, основні компетенції (особистісні, мотиваційні, когнітивні, соціальні), на розвиток яких мають бути спрямовані виховання та освіта дитини, а також освітні, виховні цілі та методич-



ні рекомендації з таких аспектів, як мова та комунікація, математичні, природничі та технічні знання, образотворче мистецтво, музика, танці й спорт, які є основними у дослідженні такого компонента педагогічного процесу, як мовний та когнітивний розвиток дитини та враховуються під час проведення внутрішньої експертизи [18–30].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, експертиза в галузі дошкільної освіти в Німеччині обмежується експертизою дошкільних освітніх закладів. Необхідність забезпечення якості, а також проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи дошкільних закладів освіти закріплена законодавчо на рівні федеральних земель Німеччини. Створено установи, які координують експертну діяльність у дошкільній освіті, зокрема Інститут раннього дитинства. Для проведення експертизи (як внутрішньої, так й зовнішньої) розроблено та запроваджено стандартизовані інструменти, зокрема шкали для дитячих садків та ясел, плани освіти та виховання для дошкільних закладів освіти, педагогічна концепція дошкільного закладу освіти. Розроблено модель педагогічної якості та визначено параметри, за якими здійснюється експертиза дошкільних закладів освіти, зокрема якість орієнтацій, якість структури, якість педагогічного процесу та якість взаємодії з батьками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пономаренко Н.Г. Підготовка експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 327 с.
2. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. v. Standards für Evaluation. Mainz, 2008. 52 S.
3. SGB VIII Sozialgesetzbuch Kinder und Jugendhilfe. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8 (Ressourcenzugriffsdatum: 15.01.2018).
4. Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege. URL: https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gs-id=bremen2014_tp.c.68082.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (Ressourcenzugriffsdatum: 15.01.2018).
5. Gesetz über Kindertageseinrichtungen Sachsen. URL: <http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079> (Ressourcenzugriffsdatum: 09.01.2018).
6. Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege Mecklenburg-Vorpommern. URL: <http://www.kita-portal-mv.de/documents/Kif%C3%B6G%20M-V%20aktuelle%20Fassung.pdf> (Ressourcenzugriffsdatum: 09.01.2018).
7. Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern Nordrhein-Westfalen. URL: https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/20160817_kibiz_1.8.2016.pdf (Ressourcenzugriffsdatum: 09.01.2018).
8. Gesetz zur Weiterentwicklung des bedarfsgerechten Angebotes und der Qualität von Tagesbetreuung Berlin. URL: <http://www.kitareformgesetz.de/downloads/kitareformgesetzendfassung.pdf> (Ressourcenzugriffsdatum: 09.01.2018).
9. Kindertagesstättengesetz Rheinland-Pfalz. URL: https://kita.bildungrp.de/fileadmin/dateiablage/Service/Downloads/KitaGesetz_RP_Stand_2013.pdf (Ressourcenzugriffsdatum: 15.01.2018).
10. Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe. URL: <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=KTEinrG+TH&psml=bsthueprod.psm1&max=true&aiz=true> (Ressourcenzugriffsdatum: 18.01.2018).
11. Altgeld K., Stöbe-Blossey S. Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik. Verlag : Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. 264 S.
12. Tietze W., Schuster K., Grenner K. Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Berlin : Cornelsen, 2007. 80 S.
13. Загвоздкин В. Зарубежный опыт оценки, улучшения и сертификации педагогического качества детских садов (на примере Германии). *Дошкольное образование*. 2010. № 9. С. 7–18.
14. Tietze W., Bolz M., Grenner K. Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin : Cornelsen, 2007. 80 S.
15. Tietze W. Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2008. № 53. S. 16–35.
16. Tietze W., Viernickel S., Dittrich I. Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Berlin : Cornelsen, 2007. 280 S.
17. Загвоздкин В. Зарубежный опыт оценки, улучшения и сертификации педагогического качества детских садов (на примере Германии). *Дошкольное образование*. 2010. № 8. С. 11–14.
18. Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Verlag das Netz : Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2014. 180 S.
19. Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium. URL: https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/09_04_2014_bildungspl_2014_internet_2.pdf (Ressourcenzugriffsdatum: 09.01.2018).
20. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Verlag Netz : Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2014. 152 S.
21. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Plus Qualitätsempfehlungen. Cornelsen Verlag GmbH : Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz, 2014. 2140 S.
22. Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau : Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium



für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016. 148 S.

23. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin : Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2010. 240 S.

24. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen: Scriptor, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, 2012. 488 S.

25. Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Kiel : Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung Schleswig-Holstein, 2014. 68 S.

26. Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. URL: <http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de> (Ressourcenzugriffsdatum: 09.01.2018).

27. Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/e7057abd11e427bd2985fe7956029dbb/data/bildungsempfehlungen.pdf> (Ressourcenzugriffsdatum: 10.01.2018).

28. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Verlag Herder : Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 2015. 176 S.

29. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover : Niedersächsisches Kultusministerium, 2011. 60 S.

30. Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Verlag das Netz ; Weimar ; Berlin : Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2005. 172 S.



УДК 378.8:373.3]:37.041

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-64

АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНИХ І ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПЕДАГОГІКИ

Потапова Н.В., к. пед. н.,
викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті висвітлюється проблема активізації самостійної діяльності студентів на заняттях із педагогіки. Обґрунтовано доцільність застосування інтерактивних методів навчання й технологій розвитку критичного мислення. Наведено приклади використання деяких інноваційних технологій на лекційних, семінарських і практичних заняттях із педагогіки з метою формування позитивної навчальної мотивації майбутніх учителів та активізації самостійної діяльності.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, самостійна робота студентів, активізація самостійної діяльності, навчальна мотивація, інтерактивні технології навчання, розвиток критичного мислення.

В статье освещается проблема активизации самостоятельной деятельности студентов на занятиях по педагогике. Обоснована целесообразность применения интерактивных методов обучения и технологий развития критического мышления. Приведены примеры использования некоторых инновационных технологий на лекционных, семинарских и практических занятиях по педагогике с целью формирования положительной учебной мотивации будущих учителей и активизации их самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная работа студентов, активизация самостоятельной деятельности, учебная мотивация, интерактивные технологии обучения, развитие критического мышления.

Potapova N.V. INTENSIFICATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITIES ON THE SEMINARS AND PRACTICAL TRAINING ON PEDAGOGICS

The problem of intensification students' independent activities on the pedagogy lessons is covered in the article. Feasibility of the use of educational interactive methods and technologies of critical thinking development is proved. Attention is paid to forming cooperative skills, creative and analytical thinking, reflection abilities. Examples of the use of some innovative educational technologies on the lectures, seminars and practical training on the pedagogy lessons in order to create future teachers' positive educational motivation and intensification of their independent activities are given.

The most effective methods and technologies for practical training and seminars on the pedagogy lessons are project technologies called "Web-quest", Jigsaw method and writing debates. For lectures you can use technologies for thorough analysis of educational material. Their examples are mind mapping, creation of logbooks and two-part books. It is advisable to use the technology called "Six color has" for critical thinking development at any lessons – both lectures and practical training with seminars. For providing feedback you can use a reflection exercise called "Suitcase, rubbish, slaughter". Methodical recommendations of lessons organization with innovative educational methods are given in the article. Attention is paid to the conditions of successful introduction of these technologies into the educational process.

Key words: independent educational activities, students' independent study, independent activities intensification, educational motivation, educational interactive technologies, critical thinking development.

Постановка проблеми. Корінні зміни освітньої системи в сучасному суспільстві вимагають зовсім іншого підходу до підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Істотно підвищується роль самостійної роботи студентів, що впливає не лише на якість знань, а й на розвиток творчого потенціалу. Особливої відповідальності вимагає підготовка вчителів, адже від рівня професійної майстерності, вмотивованості, творчого підходу до педагогічної діяльності та вміння постійно поповнюва-

ти свої знання залежить майбутнє нашої держави.

Правильна організація самостійної пізнавальної діяльності студентів – це пріоритетний напрям навчально-виховного процесу за Болонською декларацією, що диктує нову парадигму європейської освіти. Потреба у самоосвіті має стати важливою професійною та особистою цінністю майбутнього фахівця. Уміння та навички самостійної навчальної діяльності необхідно розвивати як під час позааудиторної



роботи, так і на аудиторних заняттях. Тому актуальною є проблема активізації самостійної роботи студентів і підвищення рівня навчальної мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації самостійної навчальної діяльності у вищій школі розглядалися багатьма вченими й науковцями, зокрема В. Козаковим, Ю. Бабанським, Л. Жаровою, Н. Талізінною, В. Буряком, Б. Єсіповим, І. Ільясовим, В. Луценко, В. Морозом, Л. Журавською. Проблемою активізації пізнавальної діяльності займалися П. Підкасистий, О. Козак, Н. Никандров, Т. Шамова, А. Вербицький, А. Балаєв, В. Вергасов, В. Лозова, А. Панфілова, Р. Нізамов, О. Олексюк тощо. Незважаючи на величезну кількість досліджень, проблема продуктивної організації самостійної діяльності студентів залишається актуальною. Серед її причин – недостатнє методичне забезпечення самостійної роботи, відсутність чіткої системи обліку та контролю самостійних завдань, недостатня мотивація студентів, відсутність індивідуалізації та диференціації у доборі самостійних завдань.

Постановка мети. Метою статті є висвітлення проблеми активізації самостійної діяльності майбутніх учителів на заняттях із педагогіки, добір ефективних методів і прийомів навчання для підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності та активного включення у навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із найбільш продуктивних підходів активізації пізнавальної діяльності студентів є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема проектної. Одним із різновидів методу проектів є веб-квест, що є сукупністю проблемних завдань з елементами ділових ігор, для виконання яких необхідним є використання інтернет-ресурсів. Веб-квести доцільно використовувати як під час дослідницької самостійної діяльності поза аудиторією, так і під час практичних та семінарських занять. Поєднання проектних та ігрових технологій сприяє зацікавленості студентів у навчальній діяльності.

Будь-який веб-квест має такі структурні компоненти [1, с. 13–15]:

- вступна частина, в якій описується тема веб-квесту та її актуальність;
- постановка проблеми та опис кінцевого результату;
- інструктаж із розподілом ролей (під час групової роботи), додаткова допоміжна інформація;
- критерії оцінювання роботи студентів;

- висновки з підсумовуванням проведеного дослідження;

- список посилань на ресурси, що використовувалися для виконання завдання.

Прикладом веб-квесту, який доцільно організувати на практичному занятті з педагогіки, є проект «Створення моделі ідеальної школи». Учасники веб-квесту розподіляють між собою ролі директора, заступників із навчальної та виховної роботи, методистів, учителів. Узгодивши між собою завдання, вони переходять до пошукової, зокрема опрацьовують електронні ресурси, які заздалегідь підготував викладач для кожної ролі. Кожен студент підсумовує результати своєї роботи у вигляді творчого звіту, потім із цих звітів на основі спільного обговорення формується модель проекту. Учасники домовляються про те, в якій формі вони будуть презентувати свій проект. Це може бути створення мультимедійної презентації, слайд-шоу або макету сайту.

Ще однією цікавою та продуктивною технікою організації самостійної діяльності під час аудиторної роботи є метод «Ажурна пилка» («Мозаїка», «Джигсоу») – одна з інтерактивних технологій навчання. Переваги цього методу полягають в економному використанні навчального часу, адже за одне заняття студенти можуть засвоїти велику кількість інформації. Цю техніку доцільно використовувати під час семінарських занять або самостійного опрацювання лекційного матеріалу.

Прикладом заняття з педагогіки, де викладач може успішно застосувати цю техніку, є семінар на тему «Внесок учителів-новаторів у розвиток педагогічної науки» [5, с. 162–170]. Студенти розподіляються на п'ять груп, кожна з яких опрацьовує певний блок інформації – методичні й дидактично-виховні підходи до організації навчально-виховного процесу педагогів Ш. Амонашвілі, І. Волкова, С. Лисенкової, Є. Ільїна, В. Шаталова. Завдання учасників «домашніх» груп – засвоїти матеріал так, щоб донести її до інших студентів.

Наступний етап – створення так званих експертних груп, у кожній із яких мають бути члени всіх домашніх груп. У середині цих мікрогруп кожен учасник розповідає свою частину матеріалу, а інші занотують основні положення. Після обміну інформацією студенти повертаються до своїх «домашніх груп», діляться враженнями та обговорюють новий матеріал.

Для того, щоб студенти працювали в єдиному темпі та встигли викласти основні положення свого матеріалу, варто спрямувати їх у правильне русло, склавши план, за яким вони мають будувати свої доповіді.



Для цієї теми підійде така структура розповіді:

- 1) короткі відомості про вчителя-новатора;
- 2) основні педагогічні ідеї;
- 3) інноваційні методи й форми роботи.

Ще одним інтерактивним методом, який успішно може використати викладач на семінарських заняттях, є технологія письмових дебатов. Вона нагадує традиційні дебати з висловленням аргументів «за» або «проти», але обмін думками відбувається у письмовій формі [2, с. 23–27]. Прикладом теми, яку можна обговорити в такий спосіб, є «Види навчання». Студенти готуються до обговорення трьох видів навчання, зокрема проблемно-розвивального, особистісно зорієнтованого та модульного. На занятті вони об'єднуються в три групи, кожна з яких є одним із видів навчання. Усередині груп також відбувається розподіл ролей: половина студентів кожної групи стає прибічниками свого виду навчання, інша половина – його противниками.

Робота на семінарі відбувається у парах. Учасники об'єднуються так, щоб у кожній парі були представники «за» і «проти» одного виду навчання. Кожна пара учасників отримує аркуш паперу для висловлення своїх аргументів. Починає стверджувальна сторона. Потім аркуш передається опонентові, він відповідає на поданий аргумент, а потім пише свій контраргумент. Для повного розкриття суті видів навчання достатньо 5–6 раундів обміну аркушами.

Під час лекційних занять також важливо активізувати пізнавальну діяльність студентів, стимулювати їх до осмислення почутого матеріалу та його критичної оцінки. Із цієї метою доцільно застосовувати різноманітні технології критичного мислення. Однією з них є заповнення Бортового журналу – представлення лекційного матеріалу в схематичному вигляді з розкриттям міжпонятійних зв'язків [9, с. 30–31]. Така самостійна робота дозволяє систематизувати почутий матеріал, виокремивши ключові позиції, та побачити його зв'язок із раніше вивченими темами.

Схожою технікою узагальнення та закріплення опрацьованого матеріалу є створення розумової карти (іншими назвами є «ментальна карта», «інтелект-карта», «карта знань»). Автор технології майндмепінгу Тоні Бьюзен уважає, що в такий спосіб матеріал краще запам'ятовується за рахунок інтенсивного розвитку асоціативного мислення. Суть цього методу полягає у схематичному зображенні основного матеріалу за типом «сонечко»: посередині аркуша студент пише ключове слово або назву теми і домальовує «промінці», підписуючи їх

так, як йому підказує асоціативне мислення. Гілки, які відходять від центрального слова або словосполучення, мають бути «живими», гнучкими. Під час складання ментальних карт психологи радять користуватися різними кольорами, що стимулює творче мислення й покращує візуальне сприйняття матеріалу. Залежно від важливості асоціативних доповнень, можна варіювати розмір літер і товщину ліній [3].

Є спеціальні комп'ютерні програми для створення ментальних карт. Однією з них є iMindMap. Яскраві інтелект-карти, створені за цією програмою, можуть стати опорними схемами у повторенні та закріпленні навчального матеріалу, під час підготовки до заліків та іспитів.

Під час конспектування лекції доцільно запропонувати студентам ведення двочастинних щоденників – використання ще однієї стратегії критичного мислення. Ця техніка передбачає не лише конспектування матеріалу, а й запис своїх вражень, зауважень і додаткових питань в окремій графі [9]. Наприкінці заняття викладач відводить певний час на критичну оцінку опрацьованої теми, допомагає студентам зробити самоаналіз проведеної роботи.

Цікавим доповненням будь-якого лекційного, семінарського або практичного заняття з педагогіки може бути застосування технології «Шість капелюхів мислення» [10]. Ця техніка допомагає глибше осмислити вивчений матеріал і розвинути вміння критичного і творчого мислення. Викладач одягає на студентів уявні (або справжні) капелюхи різних кольорів (білого, жовтого, чорного, червоного, зеленого та синього). Кожен колір відповідає певній стратегії мислення:

– білий капелюх відповідає за факти – студенти мають виокремити найголовнішу та найкориснішу інформацію;

– жовтий капелюх шукає лише позитивні сторони опрацьованого матеріалу: які переваги він має та якнайкраще його застосувати на практиці;

– чорний капелюх є символом критики та обережності (студенти дають критичну оцінку побаченому й почутому, намагаються передбачити ймовірні ризики та «підводні камені» певної теми);

– червоний капелюх дає змогу звернутися до інтуїції та своїх відчуттів, передбачає формулювання припущень та вираження емоцій без логічних обґрунтувань;

– зелений капелюх символізує креативність та нестандартні підходи у розв'язанні проаналізованих проблем;

– синій капелюх є відповідальним за перебіг аналітичної діяльності всіх інших



капельюхів; його завдання – слідкувати за виконанням всіма учасниками відведених ролей та підсумувати проведену роботу.

Послідовність «одягання» капельюхів визначається викладачем залежно від змісту навчального матеріалу. Першими мають виступати представники білих капельюхів, щоб закріпити та систематизувати навчальний матеріал. Чорний капельюх має передувати жовтому, а синій – завершувати критичний аналіз. Таке «різнокольорове» мислення доцільно тренувати кожні 2–3 заняття, щоб студенти навчилися конструктивній співпраці та більш осмислено й багатогранно сприймали навчальний матеріал.

Важливою частиною навчально-виховного процесу є організація зворотного зв'язку та вироблення у студентів умінь рефлексії. Під час аудиторних занять добре зарекомендував себе метод з умовною назвою «Валіза, смітник, м'ясорубка» [6, с. 246]. Педагог пропонує студентам проаналізувати проведену роботу (це може бути конспектування лекції, участь у практичному або семінарському занятті) та заповнити кожен із трьох аркушів, на яких намальовано валізу, відро для сміття та м'ясорубку. На першому аркуші варто позначити те, що виявилось для студента корисним, адже саме це він може покласти до валізи та забрати із собою. Другий аркуш призначений для позначок непотрібного матеріалу, який можна залишити на смітнику. Третій аркуш вимагає найважливого аналізу, тому на ньому треба позначити ті положення, які потребують подальшого осмислення або перевірки у майбутній навчальній або професійній діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, самостійна навчальна діяльність сприяє не лише більш глибокому засвоєнню матеріалу та виробленню вмінь самостійно здобувати й оновлювати знання, а й розвитку аналітичних умінь, навичок продуктивної співпраці, критичного та творчого мислення. Самостійна робота студентів потребує ретельної організації та активізації як у позааудиторний час, так і на аудиторних заняттях. Одним із механізмів активізації самостійної навчальної діяльності є вироблення позитивної мотивації до навчально-виховного процесу. Цьому сприяє використання інтерактивних методів навчання, технологій розвитку критичного, аналітичного мислення та рефлексивних умінь. Серед перспектив подальших досліджень та нововведень у цьому напрямку є розробка системи самостійних завдань інтерактивного характеру для використання на всіх практичних і семінарських заняттях із педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кадемія М.Ю., Шестопалюк О.В. Веб-квест у підготовці майбутніх учителів : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2013. 155 с.
2. Каліберда Г.А. Інтелектуальна гра «Дебати» у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : збірка матеріалів для керівників дебатних клубів та вчителів, які навчають дебатів та дискусій. Полтава : ПОІППО, 2008. 204 с.
3. Ліханська О.Л. Використання інноваційних технологій на уроках української мови і літератури: метод інтелект-карт : методичний посібник. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiVpJ_296HfAhWjpIsKHdvPDW0QFjAAegQICChAC&url=http%3A%2F%2Fdnkz23.at.ua%2FDOIPPO%2Fkatalog_dnipropetrovshhini.docx&usg=AOvVaw0914CyRNC0-obIu4fiqz2 (дата звернення: 15.12.2018).
4. Потапова Н.В. Педагогічні умови активізації самостійної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2013. 300 с.
5. Самошкіна Н.В. Навчальні ігри з педагогіки : навчальний посібник до практичних занять. Харків : ХГПА, 2011. 188 с.
6. Спільна історія. Діалог культур: методична скарбничка (матеріали Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова доба»). URL: https://www.novadoba.org.ua/sites/default/files/files/common_history_book/methodical.pdf (дата звернення: 15.12.2018).
7. Стебляова К.К. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ за допомогою засобів інформаційних технологій. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Особливості підготовки сучасного фахівця* : збірник наукових праць. Харків, 2012. № 30. С. 317–325.
8. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : монографія / О.А. Коновал та ін. Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреевського, 2012. 380 с.
9. Хорошайло О.С. Використання інноваційних технологій і прийомів для організації самостійної роботи студентів (аналіз зарубіжного досвіду). *Освітнологічний дискурс: електронне наукове видання*. 2011. Вип. № 1(3). С. 24–34. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjC6J7Mk5rfAhWvposKHccTD9MQFjAJegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fod.kubg.edu.ua%2Findex.php%2Fjournal%2Farticle%2Fdownload%2F46%2F67&usg=AOvVaw1YtALdLRVjXsTGuB9DtISK> (дата звернення: 15.12.2018).
10. Шість капельюхів мислення де Боно: методичні матеріали освітнього ресурсу «Вчителю початкової школи». URL: http://metodichka.at.ua/interactiv_upr/30shist-kapel-uhiv_de_bono.html (дата звернення: 15.12.2018).
11. Шумський О.Л. Шляхи активізації самостійної роботи студентів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2016. Вип. 147. С. 180–183.



УДК 377.3.091:339.138(045)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-65

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ В ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Селезень Г.В., завідувач навчальної лабораторії
педагогіки та психології професійної діяльності
кафедри педагогіки та психології професійної освіти
*Навчально-науковий гуманітарний інститут
Національного авіаційного університету*

У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу та описано порядок реалізації у навчальному процесі коледжу. Здійснено аналіз сучасних наукових підходів до вирішення цієї проблеми. Обґрунтування першої організаційно-педагогічної умови дало змогу виявити, що стимулювання навчальної діяльності майбутніх фахівців із маркетингу забезпечується через актуалізацію професійних цілей і цінностей, особистісних потреб, призводить до розвитку професійного інтересу; творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності. Аналіз другої організаційно-педагогічної умови виявив, що використання міждисциплінарної інтеграції у процесі навчання забезпечило системність і внутрішню єдність навчального плану професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу й сприяло розвитку творчих здібностей та інтелектуальної мобільності. Подальший аналіз третьої педагогічної умови показав, що за умови використання ІКТ значно підвищується рівень умінь обробляти інформацію у великих обсягах; розвиваються здібності орієнтуватися в інформаційних потоках, приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішення у складній ситуації. Зроблені огляди і обґрунтування четвертої організаційно-педагогічної умови засвідчили, що навчання, у якому застосовуються творча й самостійна робота технологіями проблемного навчання, формує у майбутніх фахівців із маркетингу продуктивне мислення, пізнавальну активність, ерудицію, інтуїцію, цілеспрямованість, самостійність, готовність до динамічних змін, оперативність у прийнятті рішення та здатність до співробітництва з іншими людьми.

Ключові слова: фахівці з маркетингу, професійна підготовка, педагогічні умови.

В статье теоретически обоснованы педагогические условия формирования профессиональной подготовки будущих специалистов по маркетингу и описан порядок их реализации в учебном процессе колледжа. Осуществлен анализ современных научных подходов к решению этой проблемы. Обоснование первой организационно-педагогического условия позволило выявить, что стимулирование учебной деятельности будущих специалистов по маркетингу обеспечивается через актуализацию профессиональных целей и ценностей, личностных потребностей, приводит к развитию профессионального интереса; творческого характера учебно-познавательной деятельности. Анализ второй организационно-педагогического условия обнаружил, что использование междисциплинарной интеграции в процессе обучения обеспечило системность и внутреннее единство учебного плана профессиональной подготовки будущих специалистов по маркетингу, способствовало развитию творческих способностей и интеллектуальной мобильности. Дальнейший анализ третьей педагогической условия показал, что при использовании ИКТ значительно повышается уровень умений обрабатывать информацию в больших объемах; развиваются способности ориентироваться в информационных потоках, принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации. Сделанный обзор и обоснование четвертой организационно-педагогического условия показали, что обучение, в котором применяются творческая и самостоятельная работа технологиями проблемного обучения, формирует у будущих специалистов по маркетингу продуктивное мышление, познавательную активность, эрудицию, интуицию, целеустремленность, самостоятельность, готовность к динамическим изменениям, оперативность в принятии решения и способность к сотрудничеству с другими людьми.

Ключевые слова: специалисты по маркетингу, профессиональная подготовка, педагогические условия.

Selezen H.V. THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING FORMATION OF FUTURE MARKETING SPECIALIST IN ECONOMY COLLEGE

The article deals with the pedagogical conditions of professional training formation of future marketing specialist. The author defines the order realization of pedagogical conditions' in the training process of college. The substantiation of the first organizational-pedagogical condition made it possible to reveal, that the stimulation of the training activity of future marketing specialists is ensured through the updating of professional purposes and values, personal needs and it leads to the development of professional interest; the creative nature of training-cognitive activity. The analysis of the second organizational-pedagogical condition revealed that the use of interdisciplinary integration in the process of training ensured systematization and internal unity of the training program of the professional training of future marketing specialists and contrib-



uted to the development of creative abilities and intellectual mobility. Further analysis of the third pedagogical condition showed that with the IKT use considerably rises the level of the skills to process information in the large volumes; the abilities to be oriented in information traffics, to assume optimal solution or to propose the versions of the solution in the complex situation are developed. The made survey of the substantiations of the fourth organizational- pedagogical condition showed that instruction in which adapt the creative, independent work by the technologies of problematic instruction it forms in future marketing specialists productive thinking, cognitive of activity, erudition, intuition, purposefulness, independence, readiness for the dynamic changes, effectiveness in decision making and capability for collaboration with other people.

Key words: marketing specialist, professional training, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Актуальність теми підсилюється суперечностями, які виявлені у процесі професійної підготовки студентів, зокрема між високим темпом науково-технічного розвитку і недостатньою сформованістю пошуково-творчих, інтелектуально-пізнавальних інтересів і потреб маркетологів; потребою майбутніх фахівців у інтелектуально-творчій особистості фахівця з маркетингу й консервативною системою підготовки фахівців у ВНЗ; вимогами сучасної освітньо-виховної практики в реалізації завдань інтелектуальної культури студентів і нерозробленістю науково обґрунтованих концепцій розвитку професійно-ціннісних орієнтацій особистості; сучасними вимогами до рівня готовності до професійної діяльності майбутнього маркетолога і невмінням значної частини педагогів організувати розвивальну навчальну діяльність у системі ВНЗ.

Метою статті та причиною написання зазначеної статті є завдання виявити, обґрунтувати педагогічні умови формування професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу в коледжах під час навчання та проаналізувати сучасні наукові підходи до вирішення цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан організації професійної підготовки фахівців із маркетингу та можливі шляхи вирішення проблем розкрито в працях таких українських та зарубіжних учених: В. Атаманюк, Н. Булгакової, А. Войнаровського, М. Заворочай, М. Коляди, С. Маджар та інших. Низка робіт присвячена вивченню психологічних характеристик професійної діяльності (В. Андрєєва, А. Ашерова, Г. Ельнікова, О. Попова та інші). Аналіз педагогічної літератури показав, що традиційна система підготовки фахівців із маркетингу в коледжі не забезпечує виконання вказаних вище вимог через властиві їй інформаційно-репродуктивні методи навчання, які й досі домінують у процесі навчання.

Сьогодні підготовку фахівців із маркетингу в Україні здійснюють за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра. У коледжах здійснюється підготовка молод-

ших спеціалістів та бакалаврів із маркетингу. Суспільна значущість і складність професії маркетолога вимагає від нього високого рівня професійної підготовки, досконалих знань сучасної теорії та маркетингової практики, опанування навичками, відповідними методами маркетингової діяльності.

Визначені за результатами дослідження проблеми є свідченням виявлених суперечностей між сучасними вимогами професійної підготовки фахівців із маркетингу та реальною наявністю у випускників недостатньо сформованих/розвинених професійних навичок та особистісних характеристик студентів, відсутністю цілісної методики формування.

Уважаємо, що недоліки підготовки фахівців із маркетингу пояснюються недостатнім професіоналізмом педагогічних працівників, які не завжди володіють новітніми технологічними досягненнями. Оснащеність коледжів технічними засобами також не відповідає рівню сучасного високотехнологічного виробництва. Саме тому на ринку праці нині недостатньо фахівців із маркетингу, спроможних у повному обсязі до участі у виробничому процесі згідно з кваліфікаційними вимогами, а це потребує удосконалення навчальних програм. До таких недоліків можна віднести неможливість засвоєння студентами навчальних дисциплін у межах відведених годин; нестача методичної літератури, наочних посібників, традиційних технічних засобів навчання, сучасних навчальних комп'ютерних програм (електронних освітніх ресурсів); низький вхідний рівень загальноосвітніх знань студентів; недостатня реалізація міжпредметних зв'язків; слабка професійна орієнтація навчання, відсутність заходів щодо формування у студентів основних професійно важливих якостей [10, с. 239].

Отже, традиційна підготовка молодших спеціалістів-фахівців із маркетингу не задовольняє потреби студентів і виробництва, що усвідомлюють і викладачі. Недостатній рівень якості професійної підготовки випускників, загальної освіченості та ерудиції вимагає підвищення і збереження професійного престижу цього освітньо-квалі-



ліфікаційного ступеня, а тому й реалізації нових підходів до навчання, формування, розвитку сукупності ключових, загальнопрофесійних (базових) і професійних (спеціальних) компетенцій, що вимагає мотивації до навчання, врахування потреб студентів, особистісного та професійного досвіду [12, с. 89].

Вимоги готовності до майбутньої професійної діяльності відображають в освітньому процесі специфіку професійної підготовки молодших спеціалістів із маркетингу, характерні риси економічної освіти, а також атрибути діяльності майбутніх фахівців із маркетингу, яка полягає у цілісному процесі аудиторного та самостійного навчання, керованого педагогом і застосування отриманих знань на виробничій практиці.

Таким чином, важливим аспектом підвищення ефективності професійної підготовки фахівців із маркетингу є необхідність проведення переосмислення та коригування змісту, методів і засобів фахового навчання студентів, упровадження інноваційних, інтерактивних технологій, посилення творчої, професійно орієнтованої самостійної роботи з креативним підходом до вирішення фахових завдань та наявним рівнем науково-методичного забезпечення пізнавальної, виховної, квазіпрофесійної навчальної діяльності в економічних коледжах і практико застосування в навчальному процесі.

Педагогічні умови професійної підготовки фахівців із маркетингу досить широко представлені в науковій літературі. Так, досліджуючи професійну підготовку майбутніх маркетологів у комплексі «школа – вищий заклад» та аналізуючи професійну підготовку маркетологів у системі освіти України, В. Стасюк [16] довів, що вона буде більш продуктивною, якщо враховувати ті педагогічні умови навчання майбутніх фахівців, які дозволяють готувати висококваліфікованих економістів, здатних працювати в комп'ютерних мережах; володіють навичками електронного бізнесу, вміють самостійно мислити, вільно оперувати ринковими поняттями, аналізувати ринкову ситуацію, прогнозувати її розвиток, приймати ефективні рішення, що відповідають реальній ситуації, обґрунтовувати їх, вільно володіють комп'ютерною й офісною технікою та ін. Таким чином, педагогічні умови сприяють виробленню в майбутніх маркетологів професійних компетентностей.

На основі узагальнення аналізу запропонованих авторами визначень вищезазначеної літератури і виходячи з власних міркувань, у дослідженні, під педагогічними умовами ми розуміємо таку сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників,

які позитивно впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу.

Із метою комплексного вирішення проблеми дослідження пропонуємо авторську систему педагогічних умов формування професійної підготовки фахівців із маркетингу в коледжах. Уважаємо, що лише система, яка передбачає рівнозначне врахування кожного компонента, сприятиме комплексному впровадженню педагогічних технологій у навчально-виробничий процес коледжів економічного профілю. Вилучення одного з компонентів системи (однієї з педагогічних умов) призводить до припинення її функціонування (система стає недієвою).

Авторська система, у якій передбачається рівноправність кожного компонента, що сприятиме підвищенню ефективності формування професійної підготовки фахівців із маркетингу в коледжах, вміщує такі організаційно-педагогічні умови:

1) розвиток професійно-ціннісних орієнтацій для підвищення стійкої мотивації до професійної діяльності фахівців із маркетингу;

2) застосування міждисциплінарної інтеграції з програмно-методичним супроводом із метою розвитку творчих здібностей та інтелектуальної мобільності фахівців із маркетингу в процесі навчання;

3) активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців із маркетингу за рахунок використання інтерактивних методів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ);

4) занурення фахівців із маркетингу в активну, професійно-орієнтовану самостійну роботу технологіями проблемного навчання.

Теоретико-методичне обґрунтування для реалізації *першої педагогічної умови* показало, що активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, ефективне управління її якісним формуванням і розвитком в умовах сьогодення має новий методичний, організаційний і морально-психологічний зміст, важливими ознаками якого є розвиток професійно-ціннісних орієнтацій – оволодіння знаннями, а також творче ставлення до процесу пізнання.

Ставлення студента до навчання в цілому, його активність залежать від змісту мотивації до навчальної діяльності, від взаємозв'язку суспільного й особистісного змісту фахової освіти.

Аналіз літератури з питань мотивації діяльності особистості в процесі професійної підготовки (Є. Ільїн, Є. Кубарев, О. Рождественська, Л. Романишина, О. Хорохолоць та ін.) свідчить про те, що обов'язкова і неодмінна умова досягнення успіху в діяль-



ності (незалежно від того, яким є загальний і розумовий потенціал людини) полягає в стійкій мотивації, у глибокій і активній зацікавленості, у прагненні досягти мети цієї діяльності.

Уважаємо, що саме вмотивована навчальна діяльність є важливою умовою формування готовності майбутнього фахівця з маркетингу до професійної діяльності, оскільки сукупність потреб і мотивів, цілеспрямованість діяльності студента визначають сенс його навчально-пізнавальної роботи.

Для успішних студентів характерною є внутрішня самомотивація: отримання міцних професійних знань і практичних умінь, інтерес до професії, соціальна вагомість професії, прагнення до активного, діяльного життя, бажання досягти професійних вершин державного і європейського рівня. Мотиви певною мірою неуспішних студентів обмежувалися здебільшого бажанням добре здавати екзамени, уникати покарань, отримувати більшу стипендію, матеріальною зацікавленістю в отриманні професії. Саме наявність мотивації професійно реалізуватися формує у майбутнього фахівця ціннісну основу професійної діяльності.

Професійно-ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, нагромаджений особистістю в індивідуально-конкретній ситуації. Специфіка професійно-ціннісних орієнтацій полягає в тому, що (на відміну від усіх інших категорій) вона найбільш тісно пов'язана з поведінкою суб'єкта, керується цим процесом як усвідомленою дією. Професійно-ціннісні орієнтації виражають функціональні аспекти особистісного значення в процесі діяльності.

Цілеспрямований розвиток професійно-ціннісних орієнтацій студентів до професійної діяльності пов'язаний із тим, що підготовка майбутніх маркетологів передбачає наявність сформованої ціннісної основи сприйняття майбутньої професійної діяльності студентами під час навчання у вищій школі. Професійно-ціннісні орієнтації особи визначаються як складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямування та зміст активності особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості людини і є пов'язаною з ідеалами та життєвими цілями особистості, що конкретизується у межах нашого дослідження з професійними ідеалами і ціннісно-аксіологічними віхами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Одними з перших, хто позначив й обґрунтував проблему цінностей освіти, були В.О. Сластьонин, М.Д. Нікандров, Е.М. Шиянов та ін.

Це дає підстави вважати, що вмотивованість діяльності майбутніх фахівців із логістики вміщує мотиви, потреби та цілі, передбачає ставлення до майбутньої фахової діяльності як до цінності і свідчить про готовність здійснювати в майбутньому професійну діяльність.

Організація занять у нетрадиційній формі, емоційне й цікаве подання навчальних матеріалів, використання пізнавальних ігор, дискусій із відомими успішними маркетологами і проблемних ситуацій сприяло створенню стійкої мотивації до навчання. Уміле застосування знань про взаємовідносини в студентському колективі є засобом формування компетентності та мотивів навчання з метою інтенсивного обміну думками студентів під час ділових і рольових ігор, дискусій, конференцій та під час створення умов для проблемного навчання. Тому стимулювання навчальної діяльності студентів-майбутніх фахівців із маркетингу для формування готовності здійснювати в майбутньому професійну діяльність забезпечувалося через реалізацію *компетентісного підходу*, що надав можливість актуалізувати професійні цілі й цінності, особистісні потреби, забезпечити новизну матеріалу, опору на попередній досвід успішних фахівців, усвідомити значення запропонованого навчального матеріалу для майбутньої професійної діяльності. Використовували такі мотиви, як професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність, ігровий характер проведення занять; емоційний вплив.

Цілісності й ефективності освітнього процесу з професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу в коледжах не буде досягнуто, якщо не реалізувати *другу педагогічну умову* так, як застосування міждисциплінарної інтеграції з програмно-методичним супроводом із метою розвитку творчих здібностей та інтелектуальної мобільності фахівців із маркетингу в процесі навчання. Інноваційні процеси в економічній діяльності підприємств маркетингової сфери в умовах ринкових перетворень вимагають застосування нових технологій, упровадження ринкових важелів виробництва, а це зумовлює інтегрований характер професійної діяльності майбутніх фахівців із маркетингу і породжує різноманітні проблеми, розв'язання яких можливе лише на основі інтеграції останніх досягнень науки і освіти.



Проте на сучасному етапі розвитку суспільства праця фахівця з маркетингу не може бути успішною тільки в умовах дотримання наявних стереотипів професійного мислення. За своєю природою будь-яка робота з людьми вимагає постійного оновлення методів і форм діяльності, критичного самоаналізу й вияву творчих якостей. У діяльності маркетолога необхідно розв'язувати як суто інтелектуальні проблеми, пов'язані з прогнозуванням виробничого процесу, вибором оптимальних варіантів розв'язання проблеми, аналізом одержаних результатів, так і проблеми морально-етичного аспекту, що виникають у процесі професійного спілкування з іншими людьми та в процесі розв'язання виробничих завдань.

Міждисциплінарну інтеграцію розглядаємо як взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення єдиного освітнього потенціалу шляхом використання інноваційних педагогічних засобів, організаційних форм і методів навчання. Проблема міждисциплінарної інтеграції в освіті представлена в дослідженнях І. Горошкіна, Е. Лузік, Н. Ладогубець, І. Носач, В. Максимової, Ю. Пришупа, Н. Резник та ін.

Звернення до означеної проблеми вчених і педагогів-практиків цілком обґрунтоване. Як слушно зауважує Л. Топчій, відсутність, ненауковість чи недостатність глибини міждисциплінарної інтеграції часто призводять, з одного боку, до дублювання окремих питань у різних навчальних дисциплінах в умовах дефіциту навчального часу, а з іншого – до недостатнього засвоєння студентами низки тем із дисциплін, знання яких є обов'язковим. Міждисциплінарна інтеграція, на думку дослідниці, дозволяє розв'язати в предметній системі навчання суперечність між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю синтезу, комплексного застосування на практиці, у професійній діяльності та в життєдіяльності людини [9, с. 87].

Слід зазначити, що інтегровані наукові знання мають таку важливу ознаку, як системність, тобто вони є не простим накопиченням розрізнених знань, а взаємопов'язаною системою, що ґрунтується на певних положеннях і закономірностях, і далі (в процесі розвитку науки і наукових знань) спостерігається інтеграція, яка знаходить своє відображення в тісній взаємодії та взаємоперетині навчальних дисциплін і формуванні на цій основі нової якості знань.

Інтеграційні зв'язки в навчанні вносять елементи творчості в розумову діяльність, а також елементи репродукції та пошуку, які виявляються в пізнавальній діяльності.

Оскільки інтегрований характер професійної діяльності фахівця з маркетингу

вимагає застосовування на практиці цілісних і системних знань, умінь використовувати інформацію відповідно до конкретно поставленого завдання й прогнозувати розвиток подій, то це вимагає представлення дисциплін навчального плану не як спрощеної проекції окремих, не пов'язаних із практикою наук, а як цілісної (теоретичної та практичної) сторони діяльності майбутніх фахівців-маркетологів, бо, як слушно стверджує Г. Гребенюк, «зміст навчальних дисциплін стає основою для розроблення і формування послідовності проблем, вирішення яких сприяє становленню і розвитку професійних дій фахівців, а навчальний процес орієнтується на формування діяльнісної готовності студентів до професії» [12, с. 117].

Отже, в процесі навчання майбутніх фахівців із маркетингу доцільно дотримуватися міждисциплінарної інтеграції:

– у змістах навчальних матеріалах, адже це сприяє більш ефективному перенесенню знань та наповненню з різних дисциплін;

– під час засвоєння основ маркетингової діяльності в таких дисциплінах, як основи економіки, технології, де формуються навички використання теоретичних термінів, методів, принципів, аналіз, розрахунки, складання бізнес-плану підприємства;

– в методах та засобах навчання, що проявляються у навчальному процесі підготовки, коли мислення студентів орієнтується на використання під час вивчення фахових дисциплін таких методів, як розрахунки, планування, прогнозування, стратегія і аналіз.

Структура інтегрованих знань формується не на уривчастості фрагментарних відомостей, а на осмисленні і засвоєнні системи знань про найбільш загальні ознаки, властивості предметів, явищ, процесів. Так, знання стають основою для підвищення власного пізнавального рівня, самоосвіти, постійно змінюється динаміка емоційних реакцій, зростає здатність формування певних знань та вмінь.

Отже, використання інтегративного підходу в навчальному процесі дає змогу з'ясувати суттєві, необхідні аспекти професійної підготовки. Психологічні основи професійної підготовки, пов'язані з формуванням інтегративних понять, умінь і навичок узагальненого характеру, що значно підвищує роль психологічної функції в процесі навчання.

У контексті готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців із маркетингу ми вважали за доцільне базувати на впровадженні інтегративного підходу та використанні міждисциплінарної інтеграції



у процесі викладання фахових дисциплін. Адже сутність професійно спрямованого навчання майбутніх фахівців із маркетингу полягало у поєднанні професійно орієнтованих, природничих та гуманітарних наук, що допомагало розкрити творчі здібності і талант кожного студента, підвищити його інтелектуальний рівень.

Обґрунтування *третьої педагогічної умови* – активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців із маркетингу за рахунок використання інтерактивних методів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) – можна віднести до технологічних засобів, що спрямовані на підготовку особистості в інформаційному суспільстві, формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей, формування дослідницьких умінь та вмінь вибору оптимальних рішень, забезпечення великим обсягом якісної інформації. Це пов'язано з тим, що розвиток зазначених технологій сприяє тому, що випускникові-маркетологу потрібно:

- працювати як користувачеві на персональному комп'ютері в умовах інтегрованої інформаційної системи, електронної пошти, електронної комерції;

- вдосконалювати технологічні та управлінські процеси на своєму автоматизованому робочому місці з використанням новітніх технічних та програмних засобів.

Інформаційне середовище – це сукупність апаратних та програмних засобів, інформаційних і обчислювальних ресурсів, а також організаційного, методичного і правового забезпечення, орієнтованого на задоволення потреб в інформаційних послугах і сервісі підготовки фахівців із маркетингу, проведення наукових досліджень, організаційного керування й обслуговування інфраструктури ВНЗ [18]. Для успішної реалізації покладених на інформаційне середовище завдань розвивається інфраструктура, що дозволяє здійснювати системну інтеграцію інформаційних технологій в освітній процес.

Розробкою і впровадженням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес активно займалися такі дослідники, як Т. Довгодько, Ф. Хоменко, Н. Морзе, І. Носач. На думку багатьох науковців, комп'ютери настільки стрімко увійшли в процес навчання, що потіснили традиційні методики. Результати аналізу сучасних наукових джерел із проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес дали підстави стверджувати, що використання на заняттях із вивчення фахових дисциплін економічного профілю новітніх

інформаційних технологій дозволить створювати методики, орієнтовані на розвиток творчого мислення тих, кого навчають; підсилити мотивацію навчання; обробляти інформацію у великих обсягах; розвивати здібності орієнтуватися в інформаційних потоках й ефективно формувати уміння розв'язувати професійно-орієнтовані завдання або пропонувати варіанти рішення у складній ситуації [12; 15; 17; 18].

Так, ІКТ, насамперед інформаційні мережі, відкривають студентам і викладачам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, забезпечують можливості для творчості, прояву та виявлення своїх здібностей, набуття та закріплення різних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. У сучасній педагогічній практиці спостерігається поступове переважання технологій електронного навчання (e-learning), використання програмних знань із Corel DRAW, Photoshop, Deductor тощо.

Технології електронного навчання є особистісно-діяльними, інтегративними, професійно спрямованими та зорієтованими на розвиток індивідуальних ресурсів тих, хто навчається. У процесі такого навчання вони не лише опановують матеріал, а й розвивають навички пошуку інформації. Це відображає реальну професійну ситуацію, коли постійно віднаходить необхідну інформацію, інтерпретує та творчо її використовує. Основна ідея полягає в тому, що майбутні фахівці з маркетингу оволодівають методами роботи, які практики використовують під час вирішення професійних завдань і дослідження проблем [18, с. 70–71]. Широке застосування ІКТ дозволяє реалізовувати *діяльнісний підхід* до підготовки сучасних майбутніх молодших спеціалістів із маркетингу.

Економічні коледжі, як й інші ВНЗ, активно використовують ІКТ у професійній підготовці для унаочнення, контролю, тренування, пошуку та обміну інформацією тощо. Більшість студентів мають доступ до комп'ютерної мережі. Однак рівень ефективності інформатизації навчальної діяльності залишається досить низьким. Відповідно до загальної тенденції комп'ютеризації ВНЗ, коледжі активно оснащуються комп'ютерними лабораторіями та програмними засобами. Однак ці дії, як правило, носять несистемний характер; пропонувані програмні засоби призначені для вирішення часткових завдань; засоби ІКТ різних підрозділів не взаємоузгоджені.

Варто зазначити, що використання ІКТ сприяє активізації навчально-пізнаваль-



ної діяльності спеціалістів-маркетологів, становленню критичного та проблемного мислення, формуванню вмінь приймати рішення, працювати із новітнім програмним забезпеченням галузі, віртуальними об'єктами, використовувати комп'ютерне моделювання у професійній діяльності тощо.

Під час обґрунтування *четвертої педагогічної умови* – занурення фахівців із маркетингу в активну, професійно-орієнтовану самостійну роботу технологіями проблемного навчання – ми звернули увагу на те, що одним із компонентів професіоналізму є творче мислення, з яким тісно пов'язана самостійність фахівців із маркетингу. На нашу думку, самостійність у формуванні професійних умінь передбачає оволодіння складними вміннями бачити сенс та мету роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до професійних питань, що вирішуються. Тобто у самостійній навчальній роботі молодший спеціаліст із маркетингу сам має визначати мету, предмет та засоби діяльності. У процесі діяльності студент постійно має співвідносити передбачуваний результат з умовами і предметом професійної діяльності, завдяки чому може відбирати її засоби, відповідні способи виконання дій і встановлювати послідовність застосування [16].

Самостійна робота у процесі професійної підготовки, виступаючи специфічним педагогічним засобом організації, має проблемний характер. З одного боку, вона постає як навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, запропонований викладачем, з іншого – формою прояву певного способу діяльності під час виконання відповідного завдання [11]. У нашому дослідженні самостійна робота носила евристичний та дослідницький характер у процесі вирішення конкретних професійних завдань.

Отже, використання *системного підходу* в навчальному процесі формує потребу розв'язання комплексної проблеми. Традиційні форми організації навчальної роботи (лекції, семінари, практичні заняття, консультації) недостатньо впливають на організацію самоосвітньої діяльності тому, на нашу думку, оптимальне використання технологій проблемного навчання (як засобу активізації навчально-пізнавальної самостійної діяльності фахівців із маркетингу) є ефективною педагогічною умовою, яка сприятиме формуванню професійних умінь. Сутність такого навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на отриманні студентами певних знань і вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем.

Реалізація творчої, професійно-орієнтованої самостійної роботи спиралась на використанні спеціально підібраних технологій проблемного навчання, зокрема проблемних лекцій, лекцій-прес-конференцій, методів проектів (бізнес-план). Самостійна робота студентів, підходи до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі має стати основою вищої освіти, важливим складником процесу підготовки майбутніх фахівців.

Висновки з проведеного дослідження. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що обґрунтування організаційно-педагогічних умови дало змогу виявити що: стимулювання навчальної діяльності майбутніх фахівців із маркетингу забезпечується через актуалізацію професійних цілей і цінностей, особистісних потреб, призводить до розвитку професійного інтересу; творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності; використання міждисциплінарної інтеграції у процесі навчання забезпечило системність і внутрішню єдність навчального плану професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу й сприяло розвитку творчих здібностей та інтелектуальній мобільності; за умови використання ІКТ значно підвищується рівень умінь обробляти інформацію у великих обсягах; розвиваються здібності орієнтуватися в інформаційних потоках, приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішення у складній ситуації. Навчання, у якому застосовується самостійна робота технологіями проблемного навчання, формує у майбутніх фахівців із маркетингу продуктивне мислення, пізнавальну активність, ерудицію, інтуїцію, самостійність, готовність до динамічних змін, оперативність у прийнятті рішення та здатність до співробітництва з іншими людьми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманюк В.В., Гуревич Р.С. Самостійна робота у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. Вінниця, 2002. Вип. 6. Ч. 1. С. 61–64.
2. Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах : збірник наукових праць. Київ : ІВЦ Держкомстату України, 2004. Вип. 8. 295 с.
3. Гаврилук О.О. Організаційно-педагогічні умови підготовки молодших спеціалістів у вищому професійному училищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2001. 21 с.
4. Гордієнко В.П. Особливості професійної підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності. *Соціум. Наука. Культура*. URL: <http://intkonf.org/gordienko-vp-osoblivosti-profesiynoyi>



pidgotovki-molodshih-spetsialistiv-birzhovoyi-diyalnosti/ (дата звернення: 17.12.2018).

5. Сльникова Г.В. Формування освітнього простору засобами прогресивних педагогічних технологій. Київ : ЦППО АПН України, 2003. 133 с.

6. Кремень В.Г. Проект сучасної освіти: інноваційна людина. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 4–8.

7. Ладогубець Н.В. Психологічні особливості бакалавра у педагогічному процесі контролю якості фундаментальної підготовки. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2002. № 4(15). С. 186–194.

8. Локшина О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 19–33.

9. Лузік Е.В. Компетентнісний підхід – як основа ефективності професійної підготовки у вищих навчальних закладах України. *Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–28 січня 2012 р. Сімферополь : Кримський інститут бізнесу УЕУ, 2012. С. 85–93.

10. Марцева Л.А. Сучасні аспекти формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наукових праць. Київ : Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2012. Вип. 30. С. 265.

11. Пришупа Ю.Ю. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.

12. Професійна підготовка фахівців в умовах оновленої парадигми освіти : зб. наукових праць / редкол. : Г.Є. Гребенюк, Т.О. Дмитренко, С.О. Сисоєва та ін. Харків : Каравела, 1999. 136 с.

13. Романова К.Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2010. 513 с. ; Коростіль Л.А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Суми : Вид-во СумДПУ, 2009. № 1. С. 138–145.

14. Романовский А.Г. Формирование конкурентоспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 3. С. 3–9.

15. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

16. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 20 с.

17. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие. Москва : Изд. корпорация «Логос», 1996. 320 с.

18. Mikhnenko G.E. Intellectual mobility of future engineers and the criteria of its formation. *Trends of modern science – 2015* : materials for the XI International scientific and practical conference, May 30 – June 7, 2015. Vol. 11 : Pedagogical sciences. Sheffield : Science and education LTD, 2015. P. 70–71.



УДК [378.091.33:004.41]:159.952.1
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-66

ПРОБЛЕМА ВИБОРУ ЗАСОБІВ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ ПАРАЛЕЛЬНОГО ПРОГРАМУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сіциліцин Ю.О.,
старший викладач кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет

У статті порушено проблему формування у студентів бакалаврів із комп'ютерних наук навичок розроблення паралельних алгоритмів та реалізації у вигляді програм під час викладання дисципліни паралельного програмування. Проведено аналіз сучасних засобів розробки програмного забезпечення, до складу яких можуть входити бібліотеки або класи для написання паралельного коду і зовнішніх бібліотек, які у поєднанні з мовою програмування дають можливість розробки паралельних програм.

Ключові слова: паралельне програмування, паралельні обчислення, засоби розробки програмного забезпечення, OpenMP, MPI, Java, C#.

В статті затронута проблема формування у студентів бакалавров по комп'ютерним наукам навичок розробки паралельних алгоритмів та їх реалізації в вигляді програм при преподаванні дисципліни паралельного програмування. Проведен аналіз сучасних засобів розробки програмного забезпечення, в склад яких можуть входити бібліотеки або класи для написання паралельного коду і зовнішніх бібліотек, які в поєднанні з мовою програмування дають можливість розробки паралельних програм.

Ключевые слова: паралельное программирование, паралельные вычисления, средства разработки программного обеспечения, OpenMP, MPI, Java, C#.

Sitsylitsyn Yu.O. THE PROBLEM OF CHOICE OF TOOL MEANS OF THE SOFTWARE DEVELOPMENT FOR TEACHING PARALLEL PROGRAMMING IN UNIVERSITIES

The article was written about the problem of developing parallel algorithms for students from computer sciences and their implementation in the programs in the teaching of discipline parallel programming. An analysis of modern software development tools, which may include libraries or classes for writing parallel code and external libraries, which, in combination with the programming language, provide the opportunity to develop parallel programs. The external libraries include the following: OpenMP – Open Multi-Processing and MPI – Message Passing Interface. These libraries extend the capabilities of the C++ programming language and allow the development of parallel programs. Their main drawback – to develop a parallel algorithm, you will first need to develop a sequential algorithm. This development method greatly reduces the efficiency of parallel code and prevents students from developing parallel development algorithms. Among the most significant innovations in the C++ 11 standard should include support for multithreaded applications. This will allow you to write on C++ multithreaded programs with guaranteed behavior without relying on extensions dependent. Unlike the aforementioned libraries, the programming languages Java and C# already have a set of classes and interfaces that allows starting with the use of parallel algorithms for the development of parallel programs.

Key words: parallel programming, parallel computing, software development tools, OpenMP, MPI, Java, C#.

Постановка проблеми. Нині інформаційні технології займають все більш важливу роль у розвитку економіки країни. Компаніям потрібні все більш місткі і складні програмні і програмно-апаратні рішення. Це призводить до збільшення потреби у спеціалістах з інформаційних технологій, але, незважаючи на попит у таких спеціалістах, росте і конкуренція між спеціалістами у сфері ІТ. Конкуренція зумовлена потребою роботодавців отримати спеціаліста, котрий може приступити до роботи відразу, а не витратити гроші і час на його навчання. Одним із методів підвищення конкурентоспроможності є зниження собівартості розроблення програмного забезпечення. Розробка програмного забезпечення за стандартними послідовними алгоритмами,

орієнтуючись на послідовну програму, яка залучає у своїй роботі тільки одне ядро, вже не дає необхідного приросту продуктивності у порівнянні з програмами, які використовують у своєму коді паралельні багатоядерні рішення.

Останні десятиріччя суперкомп'ютери знаходять своє застосування у рішенні практично будь-яких завдань науки та техніки [6, с. 5]. Серед таких завдань є моделювання різних фізичних процесів, завдання обчислювальної хімії та біології, нанотехнології, автоматизація проектування та багато інших. Прогрес у галузі високопродуктивних обчислень багато в чому визначає темп розвитку науки і техніки, а тому й рівень технологічного розвитку держави в цілому. Тому можна з упевненістю ствер-



джувати, що створення і вивчення методів розробки програмно-апаратного забезпечення для високопродуктивних обчислювальних систем є одним із найважливіших завдань сучасних інформаційних технологій [17, с. 6]. Надзвичайно важливою є підготовка спеціалістів у цій галузі. Для того у програму багатьох закладів вищої освіти для студентів бакалаврів з галузі знань 12 «Інформаційні технології» введений курс «Паралельне програмування». Паралельні обчислення є узагальненням терміном, що застосовується для позначення технологій та методів розробки програмно-апаратного забезпечення для високопродуктивних комп'ютерних систем. Тому термін «паралельні обчислення» описує достатньо широку галузь, яка пов'язана з організацією розрахунків в обчислювальних системах, що містять декілька процесорних пристроїв. До таких систем входять багатоядерні процесори, багатопроцесорні системи із загальною пам'яттю, високопродуктивні обчислювальні кластери з розподіленою пам'яттю або гібридною архітектурою, системи, що реалізують загальні обчислення на основі відеоадаптерів (GPGPU), хмарні обчислення (Cloud Computing), тощо [17, с. 6]. Тому вибір засобів розробки програмного забезпечення паралельних обчислень мають велике значення для ознайомлення студентів закладів вищої освіти з основними алгоритмами та парадигмами паралельного програмування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження у галузі підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти здійснюють В. Биков, В. Осадчий, З. Сейдаметова, О. Спірін, Ю. Триус. Також науковці висвітлюють окремі аспекти зазначених проблем, зокрема питання якості професійної підготовки програмістів (А. Власюк, В. Круглик, К. Осадча, А. Стрюк); вимоги до професійних якостей майбутніх інженерів-програмістів (Н. Длугунович, А. J. Ko, P. L. Li, J. Zhu); організація навчання майбутніх інженерів-програмістів у вишах інших країн світу – В. Круглик. Огляд та вибір засобів паралельного програмування займалися С.А. Лупін, М.А. Посипкін, В.В. Воеводін, Е. Уїльямс та інші вчені. І.Н. Скопін досліджує навчання паралельному програмуванню, науковець А.Д. Шеметова робить огляд методичних прийомів навчання паралельному програмуванню.

Метою статті є аналіз та вибір засобів розробки програмного забезпечення які допоможуть студентам сформулювати паралельний стиль мислення, вивчаючи дисципліну паралельне програмування.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна паралельного програмування викладається студентам бакалаврам із галузі знань 12 «Інформаційні технології» на третьому або четвертому курсах і має сприяти розвитку у студентів навиків паралельного програмування.

Головна проблема паралельного програмування заснована на відносній складності побудови схеми паралельних обчислень у голові програміста. Людина ж мислить послідовно. Саме тому послідовною є більшість дійсних сьогодні мов програмування [13, с. 6]. Нині паралельні обчислення реалізуються у вигляді паралельно-послідовних програм. При цьому в дійсному послідовному алгоритмі виділяються незалежні один від одного послідовні гілки, які можуть бути виконані паралельно, тому пишеться паралельно-послідовна програма. Нерідко береться вже дійсна послідовна програма, яка шляхом додавання деяких конструкцій розпаралелювання перетворюється в паралельно-послідовну. Чим складніше вихідна послідовна програма, чим гірше вона структурована, чим більш заплутані залежності між окремими її гілками, тим складніше виконати її розпаралелювання [2, с. 5].

Традиційне викладання програмування виходить із передумови, що учнем слід прищепити навички алгоритмічного мислення на основі вивчення деякого простої мови програмування. У процесі освоєння матеріалу розширюється коло засобів мови, які є корисними для подання алгоритмів у вигляді програми. За своєю суттю це шлях формування шаблонів, комбінованих різними доступними способами для отримання алгоритмічно осмислених текстів. Він досить зручний у викладанні, оскільки мотивує учнів до освоєння нового матеріалу [10, с. 1].

Водночас форми подання алгоритмів у мовах програмування завжди обмежують програміста, змушують його описувати дії з набору допустимих мовою, а не викладати те, що він може собі уявити на рівні осмислення завдання. Так, крок за кроком програміст звужує свої природні можливості оперування даними та діями до рівня мовних засобів, формуються стереотипи мислення, які зумовлені мовою, що часто сприймається як образ мислення, характерний для програмування [10, с. 2].

Стереотипи та обмеження способу мислення програмістів виявляють себе наочно, коли вирішуються завдання, які передбачають паралелізм виконання. Це підтверджується підходом до розробки паралельної програми, коли спочатку будується її послідовна версія, а потім до неї застосовується розпаралелювання.



Розглянемо те, чи можна за допомогою сучасних засобів розробки програм уникнути вищезначених стереотипів та обмежень.

Перед розглядом засобів розробки програмного забезпечення для паралельних обчислень розглянемо можливі режими виконання паралельних програм та основні парадигми паралельного програмування.

Під час розгляду проблеми організації паралельних обчислень потрібно розрізняти такі можливі режими виконання незалежних частин програми [3, с. 12], як багатозадачний режим; паралельне виконання; розподілені обчислення.

Наведемо графіки, які ілюструють теоретично розраховане по закону Амдала [1, с. 66] прискорення виконання програм за умов підвищення доли паралельних обчислень у програмі (рис. 1).

Виходячи з графіку, видно, що ефективність паралельної програми залежить від доли паралельного коду в програмі в цілому. Для розробки ефективного паралельного коду розглянемо основні парадигми паралельного програмування.

Парадигма програмування – спосіб концептуалізації, який визначає те, як слід проводити обчислення, і як робота, виконувана комп'ютером, має бути структурована і організована. [1, с. 15].

Парадигми паралельного програмування поділяються на такі основні види [1, с. 15], якітеративний паралелізм; рекурсивний паралелізм; «Клієнти і сервери»; «Виробники і споживачі»; взаємодіючі рівні.

Тепер розглянемо основні бібліотеки та мови програмування, які реалізують можливість розробки паралельних програм.

Будемо розглядати засоби розробки паралельних програм у порядку їх історичної появи. Розглянемо переваги та недоліки цих технологій під час застосування її на лабораторних роботах для формування у студентів паралельного стилю мислення. Під паралельним стилем мислення будемо розуміти такий спосіб алгоритмічної мисленої діяльності, котрий за умов спеціально організованої послідовності дій дозволяє побудувати паралельний алгоритм [11, с. 4].

OpenMP (Відкрита багатопроцесорна обробка) – стандарт програмного інтерфейсу додатків для паралельних систем із загальною пам'яттю. Підтримує мови C, C++, Фортран [7, с. 19].

Модель паралельної програми в OpenMP можна сформулювати так: Програма складається з послідовних і паралельних секцій. У початковий момент часу створюється головна нитка, яка виконує послідовні секції програми. При вході в паралельну секцію виконується операція fork, що породжує сімейство ниток. Кожна нитка має свій унікальний числовий ідентифікатор (Головною ниткою є нитка за номером 0). При розпаралелюванні циклів всі паралельні нитки виконують один код. У загальному випадку нитки можуть виконувати різні фрагменти коду. При виході з паралельної секції виконується операція join. Завершується виконання всіх ниток, крім головної.

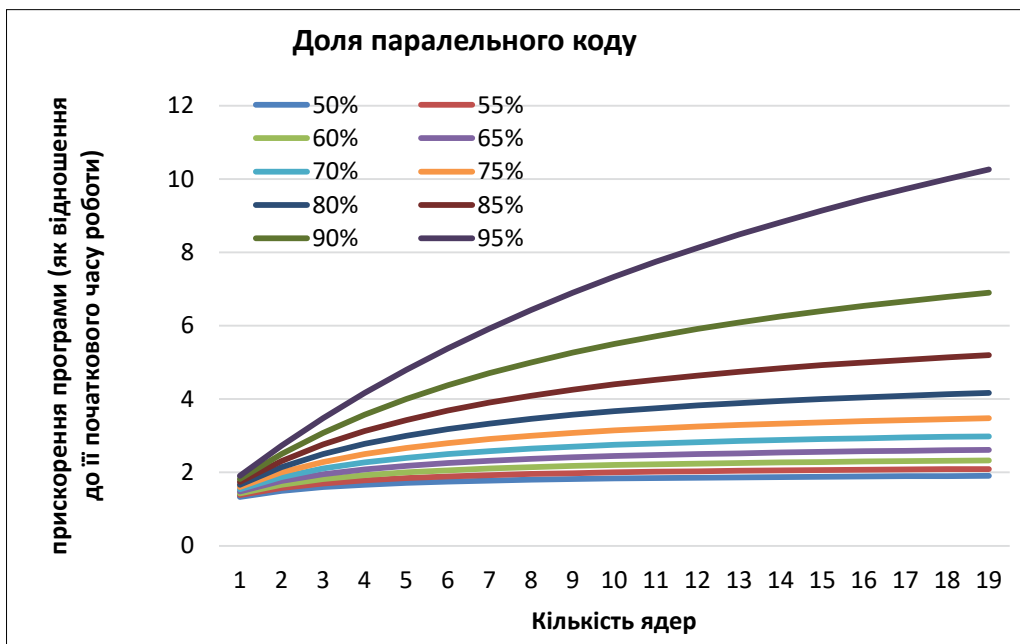


Рис. 1. Прискорення виконання програм за умов підвищення доли паралельних обчислень у програмі



Використання мови програмування C++, яку більшість студентів вивчає ще на першому році навчання та поглиблює на старших курсах на споріднених мовах програмування, дає можливість студентам зосередитись на написанні паралельного коду, не відволікаючись на синтаксис. Структура програмного коду з використанням директив OpenMP є інтуїтивно зрозумілою. Використання директив OpenMP дозволяє отримати паралельну програму з найменшою кількістю зусиль. Але структура програми з використання технології OpenMP складає використання паралельних та послідовних секцій, тобто стимулює розробку паралельної програми від послідовного алгоритму до паралельного шляхом переробки послідовного алгоритму. Набір директив OpenMP у поєднанні з мовою C або C++ дозволять розв'язати типові обчислювальні завдання, але спочатку потрібно розробити послідовний алгоритм. Також для написання програм із використання директив OpenMP програмістові потрібно мати знання з розробки послідовних програм мовою C або C++. Такий стиль програмування не дуже сприяє паралельному мисленню.

У моделі програмування MPI (Інтерфейс передачі повідомлень) програма при запуску породжує кілька процесів, що взаємодіють між собою за допомогою повідомлень. Підтримує мови C, C++, Фортран [7, с. 32].

Оскільки бібліотека MPI також використовує мову програмування C++, то все зазначене вище про OpenMP можна зазначити і про MPI. У моделі програмування MPI програма породжує кілька процесів, що взаємодіють між собою за допомогою повідомлень. Така структура коду дозволяє розробляти як паралельні, так і розподілені програми. Використання бібліотеки MPI потребує від програміста більш розвинутого алгоритмічного мислення, тому розробка програм за допомогою MPI потребує більше зусиль із боку програміста. Але структура програми, як і у випадку з OpenMP, є послідовною з включенням паралельних відрізків, тобто передбачає від програміста розробку послідовного алгоритму та переробки його у паралельно-послідовний варіант. Бібліотека MPI (у зв'язку з мовою C або C++) дозволять розв'язати усті типові обчислювальні завдання, але спочатку буде потрібно розробити послідовний алгоритм. Також для написання програм із використання бібліотеки MPI програмістові потрібно мати знання з розробки послідовних програм мовою C або C++. Такий стиль програмування також не дуже сприяє паралельному мисленню.

До найбільш істотних нововведень у стандарті C++ 11 слід віднести підтримку

багатопотікових програм. Уперше комітет по стандартах офіційно визнав існування багатопотікових додатків, написаних на C++, умістив у бібліотеку компоненти для розробки [12, с. 23]. Це дозволить писати на C++ багатопотікові програми з гарантованою поведінкою, не покладаючись на залежні від платформи розширення. В основу нової бібліотеки багатопотоковості для C++ покладено досвід, накопичений за час використання бібліотек OpenMP та MPI. Так, моделлю нової бібліотеки стала бібліотека Boost Thread Library, з якої запозичені імена і структура багатьох класів [12, с. 36]. Таким чином, для розробки програм на мові C++ для паралельних обчислень більше не треба підключення додаткових зовнішніх бібліотек. Наявність підтримки паралельного програмування мовою C++ на рівні внутрішніх стандартів дозволить ввести типові завдання паралельного програмування у курс вивчення мови C++ ще на початковій стадії та відразу з розробки паралельного алгоритму. Це буде сприяти розвитку паралельного мислення ще з першого курсу.

Розглянемо можливості розробки паралельних програм засобами мови програмування Java. Уся бібліотека класів Java спроектована так, щоб забезпечити підтримку багатопотоковості. Перевага багатопотоковості полягає у тому, що не використовується механізм циклічного опитування подій. Один потік може бути призупинений без зупинки інших [15, с. 894]. Для розробки паралельних програм у мові Java, починаючи з Java8, було додано та перероблено багато класів. У отриманий результат набір класів та інтерфейсів дозволяє вирішити типові обчислювальні завдання паралельного програмування. Розробка паралельних програм мовою Java має починатися відразу з об'яви паралельних класів та інтерфейсів що потребує розробки відразу паралельного алгоритму. Такий підхід дуже добре сприяє розвитку паралельного мислення. Слід зазначити, що розробка паралельних програм мовою Java потребує від програміста широких знань як самої мови Java, так і основних парадигм об'єктно-орієнтованого програмування. Таким чином, розробку паралельних програм на мові Java можна розглядати як продовження розвитку паралельного мислення програмістові. Тому цю мову можна використовувати у викладанні дисципліни паралельного програмування у вищій школі.

Вищезазначене для мови програмування Java можна сказати і про мову програмування C#. C# – це об'єктно-орієнтована мова програмування з безпечною системою типізації для платформи NET [14, с. 12]. Розроблена Андерсом Гейл-



Таблиця 1

Зведене порівняння засобів розробки паралельних програм

Засіб розробки	Мова програмування / зовнішня бібліотека	Підхід до рішення типових задач паралельного програмування
OpenMP (C++)	Зовнішня бібліотека	Послідовно-паралельний
MPI (C++)	Зовнішня бібліотека	Послідовно-паралельний
C++ 11	Мова програмування	Паралельний
Java	Мова програмування	Паралельно-об'єктно-орієнтований
C#	Мова програмування	Паралельно-об'єктно-орієнтований

сбергом, Скотом Вілтамутом та Пітером Гольде під егідою Microsoft. Синтаксис C# близький до C++ і Java. Мова має строгу статичну типізацію, підтримує поліморфізм, переваженість операторів, указівники на функції-члени класів, атрибути, події, властивості, винятки, коментарі у форматі XML. Мова C# також має набір класів та інтерфейсів для розробки паралельних програм. Вищезазначене про Java можна зазначити і про C#, цю мову можна використовувати як засіб паралельного програмування. Мову C# також можна використовувати у викладанні дисципліни паралельного програмування у вищій школі. Зведемо все вищезазначене до таблиці 1.

Таким чином, як засіб розробки програмного забезпечення паралельних обчислень більш доцільно використовувати мови програмування Java та C#.

Висновки з проведеного дослідження. У статті були проаналізовані засоби розробки програмного забезпечення, які можна використовувати у викладанні дисципліни паралельного програмування у вищій школі. Під час аналізу акцент робився на таких засобах розробки, під час використання яких у студентів буде формуватися паралельний стиль мислення. Він допоможе у розробці паралельних програм із використанням саме паралельних алгоритмів та уникнути помилок застосування послідовних алгоритмів у паралельних програмах. У результаті аналізу засобів розробки програмного забезпечення можна рекомендувати такі кроки для оптимізації викладання дисципліни паралельне програмування:

– під час вивчення програмування на першому курсі розглядати паралельні бібліотеки C++;

– для лабораторних та практичних робіт за умов реалізації паралельних алгоритмів у рамках дисципліни паралельне програмування використовувати такі мови програмування, як Java та C#;

– поступово відходити від використання бібліотек OpenMP та MPI для написання паралельних програм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баденко В.Л. Высокопроизводительные вычисления : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во Политехнического ун-та, 2010. 180 с.
2. Воеводин В.В. Параллельные вычисления. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2002. 608 с.
3. Гергель В.П. Теория и практика параллельных вычислений. 2-е изд. Москва : Интуит, 2016. 500 с.
4. Эккель Б. Философия Java. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 1168 с.
5. Карпов А.Н. Введение в проблематику разработки параллельных программ. URL: <https://www.viva64.com/ru/a/0016/> (дата обращения: 12.12.2018).
6. Лупин С.А., Посыпкин М.А. Технологии параллельного программирования. Москва : ИД «ФОРУМ» ; ИНФРА-М, 2011. 208 с.
7. Немногин С.А. Средства программирования для многопроцессорных вычислительных систем. Санкт-Петербург, 2007. 88 с.
8. Осадчий В.В. Анализ проблемы профессиональной подготовки программиста и пути ее решения. *Образовательные технологии и общество*. 2014. № 3. Т. 17. С. 362–377.
9. Парадигмы параллельного программирования. URL: http://staff.mmcs.sfedu.ru/~dubrov/files/sl_parallel_05_paradigm.pdf (дата обращения: 26.11.2018).
10. Скопин И.Н. Раннее обучение параллельному программированию. *Вестник Московского городского педагогического университета*. 2011. № 2. С. 46–22.
11. Сокольская М.А., Степанова Т.А. Уточнение понятия «параллельный стиль мышления» на основе информационно-деятельностного подхода. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/utochnenie-ponyatiya-parallelnyy-stil-myshleniya-na-osnove-informatsionno-deyatelnostnogo-podhoda> (дата обращения: 10.11.2018).
12. Уильямс Э. Параллельное программирование на C++ в действии / пер. А.А. Слинкин. Москва : ДМК Пресс, 2016. 671 с.
13. Федотов И.Е. Модели параллельного программирования. Москва : Солон-Пресс, 2012. 384 с.
14. Фленов М.Е. Библия C#. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2009. 560 с.
15. Хьюз К., Хьюз Т. Параллельное и распределенное программирование с использованием C++ / пер. с англ. Москва : ИД «Вильямс», 2004. 672 с.
16. Шеметова А.Д. Методические приемы обучения параллельному программированию. *Прикладная информатика*. 2016. № 6. С. 43–48.
17. Яровий А.А. Методи та засоби організації високопродуктивних паралельно-ієрархічних обчислювальних систем із рекурсивною архітектурою : дис. ... докт. техн. наук : 05.13.05. Вінниця, 2013. 439 с.



УДК 378.091.33–027.22:53
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-67

ЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ПОНЯТТЯ «РЕЗУЛЬТАТ ЛАБОРАТОРНОЇ РОБОТИ»

Соколов Є.П., к. фіз.-мат. н., доцент,
доцент кафедри фізики
Запорізький національний технічний університет

Лозовенко О.А., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри фізики
Запорізький національний технічний університет

Для створення спеціального вступного односеместрового фізичного практикуму «Пошук фізичних закономірностей» автори проаналізували наявні погляди на поняття «результат лабораторної роботи» і запропонували класифікацію. Було виявлено існування таких п'яти класів парадигм, на яких базуються уявлення про це поняття, як наївно-точкова, точкова, синкретична, навчально-інтервальна та інтервальна. За кінцевий рівень вступного лабораторного практикуму автори пропонують прийняти рівень саме навчально-інтервальної парадигми і формулюють принципи, на яких має будуватися відповідне навчання.

Ключові слова: лабораторна робота, фізичний практикум, довірчий інтервал, навчально-інтервальна парадигма, точкова парадигма, синкретична парадигма.

Для создания специального вводного односеместрового физического практикума «Поиск физических закономерностей» авторы проанализировали существующие мнения о понятии «результат лабораторной работы» и предложили их классификацию. Было выявлено наличие таких пяти классов парадигм, на которых основываются представления о данном понятии, как наивно-точечная, точечная, синкретическая, учебно-интервальная и интервальная. В качестве конечного уровня для вводного лабораторного практикума авторы предлагают принять именно учебно-интервальной парадигмы и формулируют принципы, которые должны быть положены в основу соответствующего обучения.

Ключевые слова: лабораторная работа, физический практикум, доверительный интервал, учебно-интервальная парадигма, точечная парадигма, синкретическая парадигма.

Sokolov Ye.P., Lozovenko O.A. LOGICAL ANALYSIS OF IDEAS ABOUT A CONCEPT OF
“THE RESULT OF LABORATORY WORK”

To create a special introductory one-semester laboratory physics course “Search for physics laws” the authors have analyzed the existing views on a concept of “the result of a laboratory work”, and offered their classification. Five classes of paradigms the existing views are based on have been found: the naive-point paradigm, point paradigm, syncretic paradigm, training-interval paradigm, interval paradigm. The first of them can be described as “the result of exactly performed single measurement is the true value of the measurand”. For university students thinking within the naive-point paradigm should be considered as a rudiment. Before studying physics the level of first-year university students corresponds to the level of the point paradigm. For the final level of the introductory laboratory physics course “Search for physics laws” it is proposed to choose the level of the training-interval paradigm. The following principles are offered for achieving this educational goal: a) the basic principles of the training-interval paradigm should be formulated at the first lesson as deep as possible and vividly interpreted; b) it is necessary to strictly adhere to this system of views during next lessons; c) intuitively understandable interpretation should be given to all abstract mathematical concepts. Besides, the reason for the ineffectiveness of the learning process which is based on the syncretic paradigm is indicated in the article.

Key words: laboratory work, physics practical course, confidence interval, training-interval paradigm, point paradigm, syncretic paradigm.

Постановка проблеми. Традиційне проведення фізичного лабораторного практикуму часто не дає головного, зокрема не створює у студентів загальної системи принципів опрацювання результатів вимірювання. Такий результат спостережень навів авторів на думку про створення спеціального вступного односеместрового фізичного практикуму «Пошук фізичних закономірностей» [11], головною метою якого було б формування у студентів комп-

лексу базових навичок щодо оброблення результатів експериментального дослідження. Підкреслимо, що думка про те, що на першому етапі навчання студентів методам експериментальної фізики має сенс сконцентруватися саме на другій частині лабораторного дослідження – на обробленні результатів вимірювання – неодноразово висловлювалася в літературі [13; 16].

Базовим питанням для створення зазначеного навчального курсу є питання про те,

що саме є результатом лабораторної роботи або експериментального дослідження. Стосовно цього є багато думок. Настільки багато, що у 1977 році Міжнародний комітет мір і ваг створив комісію, до якої увійшли спеціалісти таких авторитетних метрологічних організацій, як Міжнародне бюро мір і ваг та Міжнародна організація зі стандартизації. Ця комісія мала привести наявні погляди, наскільки це можливо, до загального знаменника [14]. Результатом роботи комісії стало видання, в якому були представлені інструкції щодо розрахунків та запису похибок в експериментальних дослідженнях. Але навіть в оновленому у 2008 році варіанті цього видання вказується не один, а чотири різних способи запису результату вимірювань [14, с. 25–26]. Це вказує на те, що проблема з'ясування логічної природи поняття «результат лабораторної роботи» є актуальною та нетривіальною, тому вимагає свого розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не можна сказати, що проблема навчання студентів правильно розуміти отримані під час експерименту результати не привертала уваги викладачів вишів. Так, автор посібника [18] наводить не лише відповідні пояснювальні тексти, а і спеціальні вправи для студентів. У [16] та [15] описуються результати впровадження у навчання нових лабораторних курсів, що були сконструйовані саме для вирішення вказаної проблеми. Але більшість публікацій щодо лабораторних робіт із фізики присвячені створенню нових лабораторних робіт, особливостям використанню певного обладнання і т. ін.

Постановка мети. Головними цілями статті є проведення класифікації наявних уявлень про поняття «результат лабораторної роботи» та розроблення на її основі навчальної системи положень, яка б задовольняла певним вимогам. А саме: 1) запропонована система поглядів має бути логічно зв'язаною та несуперечливою; 2) за умов подальшого навчання її можна було б доповнювати без конфлікту з покладеними в її основу принципами; 3) вона має давати студентам можливість кваліфіковано формулювати результати експериментального дослі-

дження; 4) досягнення повного засвоєння запропонованої системи положень реально можливе у межах вступного курсу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того, щоб зуміти охопити думкою все розмаїття уявлень про поняття «результат лабораторної роботи», ми розглянемо їх у порядку зростання логічної складності. Першими будуть початкові уявлення студентів.

Наївно-точкова парадигма. Уявлення студентів, які починають вивчати університетський курс фізики, про поняття «результат вимірювання» можна розділити на два класи (див. рис. 1). Кредо першого класу – *результат точно виконаного одиничного вимірювання є істинним значенням вимірюваної величини*. Кредо другого класу *потрібно провести декілька вимірювань та сформулювати відповідь, беручи до уваги всі результати (усю вибірку)*. У [16] для мислення, що виходить з уявлень першого типу, була запропонована назва «point-paradigm», а для мислення, що виходить з уявлень другого типу, – set-paradigm. Для того, щоб у подальшому в нас не виникла плутанина, то ми будемо використовувати запропоновані назви без перекладу.

Запропонована класифікація дозволяє нам сформулювати такі думки:

1) set-paradigm є уявленням більш високого логічного рівня, оскільки вимагає використання багатомісного відношення (доводиться мислити одночасно про декілька предметів). Для point-paradigm достатньо одномісного відношення;

2) природно очікувати, що point-paradigm буде «рідною» для школярів, мислення яких ще не досягло рівня формальних операцій (за Піаже). Зазначимо, що саме на такому рівні відбувається перше знайомство дітей із процесом вимірювання в початковій школі (природознавство, математика);

3) для студентів мислення у межах point-paradigm слід вважати рудиментом. Тому першим кроком до навчання студентів має бути перехід від point-paradigm до set-paradigm.

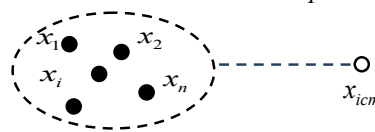
Наш досвід викладання однозначно показує, що, по-перше, студентів, які мислять у межах point-paradigm, порівняно небагато,

виміряне є результатом



a)

результат визначається всім набором даних



b)

Рис. 1. Перший крок – перехід від наївної point-paradigm до set-paradigm



групи (точкова парадигма), а також розмістити цю групу між сприйняттям та мисленням. Виходить, що точкова парадигма є пограничною формою думки, яка ще не відривається повністю від сприйняття. Практичний висновок, який ми робимо з цього, такий: *під час навчання студентів потрібно виокремлювати дійсні в мисленні уявлення точкової парадигми та вказувати на те, що від них слід перейти до більш високої системи уявлень – до інтервальної парадигми.*

Наш досвід викладання однозначно показує, що повністю відмовитися від точкової парадигми для студентів досить не просто. Звичайно, під час спільного обговорення на занятті усі погоджуються з тим, що середнє не є істинним значенням. Але у подальшому «комфортні» точкові уявлення часто повертаються. Для того, щоб досягнути справжнього переходу до інтервальної парадигми, потрібна чимала спланована робота.

Інтервальна парадигма. Інтервальна парадигма – це система поглядів, що бере початок у математичних роботах Стьюдента (У.С. Госсет, 1908) [17], Ю. Неймана (1938) [9], та А.М. Колмогорова (1946) [4]. Її основні положення можна сформулювати так:

1) результатом експериментального дослідження є інтервал, який може містити («ловити»), а може і не містити істинного значення вимірюваної величини;

2) набір експериментальних даних (вибірка) є матеріалом для побудови інтервалу, який «ловить» істинне значення із заздалегідь указаною ймовірністю (довірчою ймовірністю).

У першому положенні декларується перехід від розуміння результату лабораторної роботи як числа (точки) до його розуміння як інтервалу. Важливість цього переходу, на наш погляд, полягає у тому, що він дозволяє усунути з поняття «результат лабораторної роботи» неминучу *алогічність* точкової парадигми. Справді, між двома точками (представником та істинним значенням) можна мислити лише два відношення: або вони збігаються, або

не збігаються (рис. 4, а). У застосуванні до нашої проблеми, залишаючись у межах точкової парадигми, ми маємо право сказати про результат лабораторної роботи або «представник збігається з істинним значенням», або «представник не збігається з істинним значенням», усе інше – *falsch!* Перше висловлювання є очевидною неправдою, а інше повністю знецінює отриманий результат.

Розуміючи відповідь до лабораторної роботи як *інтервал*, ми отримуємо повне логічне право сказати: «побудований інтервал «ловить» істинне значення» або «побудований інтервал «не ловить» істинне значення» (рис. 4, б).

Друге положення інтервальної парадигми реалізується шляхом надання формул для розрахунку середини довірчого інтервалу $\bar{x} = \sum_{i=1}^n x_i / n$ та абсолютної похибки

$$\Delta x = \sqrt{\sum_{i=1}^n \Delta x_i^2 / n(n-1)}.$$

ни довірчого інтервалу Δx^α здійснюється шляхом множення Δx на коефіцієнт Стьюдента, $\Delta x^\alpha = t_n^\alpha \Delta x$, де α – довірча ймовірність. Інтервал, побудований так, «ловить» істинне значення із заданою ймовірністю α .

Підсумовуючи, проілюструємо сказане геометричними образами (рис. 5, а). Поняття «довірчий інтервал» містить і числовий інтервал, і значення довірчої ймовірності. Тому йому можна поставити у відповідність двовимірний многовид у просторі (x, P) . Початкові точкові уявлення наших студентів є лише точками цього простору (множинами корозмірності 2). Ми можемо зафіксувати цю різницю такою фразою, що інтервальна парадигма лежить на два логічні кроки вище точкової парадигми студентів. Наш досвід викладання однозначно свідчить про те, що подолати такий розрив у межах фізичного лабораторного практикуму технічного університету *не є можливим!*

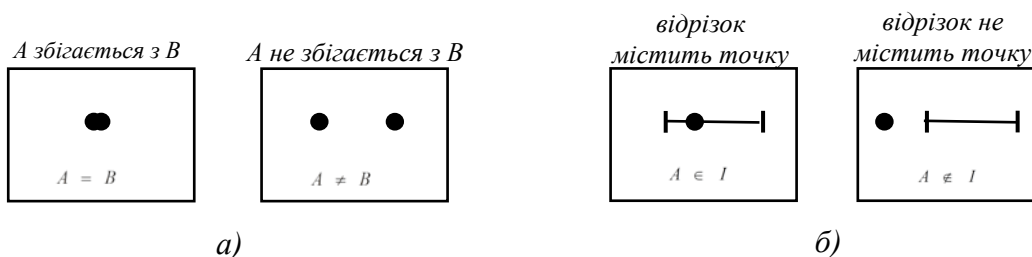


Рис. 4. Відношення, які можуть мислитися між: а) двома точками; б) точкою та відрізком

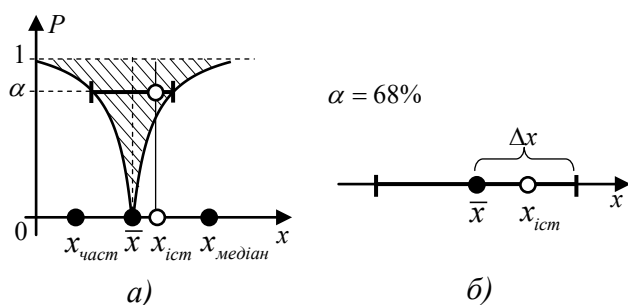


Рис. 5. Геометрична інтерпретація:
а) інтервальної парадигми;
б) навчально-інтервальної парадигми

Навчально-інтервальна парадигма. Опилившись у ситуації, коли досягнення ідеалу не є можливим, нам слід сконструювати більш просту навчальну систему уявлень – навчально-інтервальну парадигму.

За цю систему ми приймаємо систему таких тверджень:

1) результатом лабораторної роботи є *числовий інтервал*, координата середини та півширина якого визначаються середнім \bar{x} та абсолютною похибкою Δx ;

2) побудований таким чином інтервал «ловить» істинне значення у 68% випадках;

3) за необхідності отримання більш достовірних оцінок потрібно збільшити півширину довірчого інтервалу; відповідний множник (коефіцієнт Стюдента) можна знайти у спеціальній літературі.

Таким чином, у цій системі тверджень поняття довірчої імовірності залишається, але фіксується її значення. Цей розумний підхід прийнятий у багатьох лабораторних курсах [5, 8, 10, 18]. Укажемо на дві позитивні риси такого підходу: 1) запропонована система поглядів є логічно зв'язаною та несуперечливою; 2) її можна доповнити до повної інтервальної парадигми під час подальшого навчання без конфлікту з її принципами.

Наш досвід викладання говорить, що досягнення навчальної мети «*навчально-інтервальна парадигма повністю приймається студентами*» є цілком реальним за виконання трьох умов: а) основні твердження мають бути сформульовані вже на першому занятті в якомога більш глибокій та яскравій інтерпретації; б) на наступних заняттях слід обов'язково дотримуватися цієї системи поглядів; в) за можливості у процесі виконання практикуму усім абстрактним математичним формулам слід давати інтуїтивно зрозуміле трактування.

Отож, розглянемо систему уявлень традиційного лабораторного практикуму та висловимо свою думку щодо того, чому в межах цієї системи не вдається сформу-

вати правильне розуміння студентами суті поняття «результат лабораторної роботи».

Синкретична парадигма. Під традиційним лабораторним практикумом ми будемо розуміти лабораторний практикум, що базується на такій системі тверджень:

1) середнє значення результатів вимірювань \bar{x} дає *наближене* значення для істинного $x_{ист}$;

2) абсолютна похибка Δx характеризує точність використаного *методу вимірювання*;

3) запис відповіді до лабораторної роботи у вигляді інтервалу $x = \bar{x} \pm \Delta x$ є зручною *формою одночасного запису* двох результатів;

4) коли викладач вимагає перерахувати відповідь для заданої довірчої імовірності, необхідно перерахувати величину *абсолютної похибки* за формулою $\Delta x^\alpha = t_n^\alpha \Delta x$, де коефіцієнт Стюдента t_n^α потрібно взяти з таблиці.

Очевидно, що ця система тверджень є механічним поєднанням різних неоднорідних тверджень, тобто синкретичним утворенням, що поєднує декілька суперечливих теорій на основі принципу нелогічної природи. У нашому випадку теоріями, що суперечать одна одній, є точкова та інтервальна парадигми, а принципом, що їх об'єднує, є принцип достатності – наведені вище положення дозволяють виконати будь-яку вимогу викладача щодо результату лабораторної роботи. Ми будемо називати таку систему тверджень *синкретичною парадигмою*.

Двоїстість синкретичної парадигми має історичне підґрунтя – математична теорія похибок спостережень розвивалася у два етапи, спочатку як теорія *точкового оцінювання*, але через сто років – як теорія *інтервального оцінювання*.

Поява і розвиток теорії точкового оцінювання пов'язані з такими іменами, як Т. Браге, Й. Кеплер, Д. Бернуллі, П. Лаплас, А. Лежандр [3, с. 418]. Теорія похибок спостережень була остаточно сформована в роботах К. Гаусса [2]. Математики ввели уявлення про одиничний результат експериментального вимірювання як про випадкову величину, довели, що найкращими оцінками математичного сподівання та стандартного відхилення є наведені вище формули для \bar{x} та Δx . Передаючи свої результати фізикам, математики замінили математичні терміни «математичне сподівання» та «стандартне відхилення» алогічними термінами «*наближене значення для істинного*» та «*наближене значення для стандартного відхилення*» [6, с. 96]. Дещо нечесно з боку математиків, адже, відмовившись від відношення наближеної рівно-



сті всередині математики, вони залишили за собою право використовувати це відношення під час спілкування з представниками суміжних наук. На наш погляд, цей вчинок математиків був початком дуже стійкої традиції трактувати середнє як наближення для істинного значення.

Інтервальне оцінювання бере свій початок від робіт [4; 9; 17]. В цій математичній теорії результат експериментального дослідження почав розглядатися як числовий інтервал, і головним стало питання про те, з якою імовірністю цей інтервал «ловить» істинне значення. Розвиток цієї проблематики призвів до створення нової галузі математики – математичної статистики, а у фізику відповідні ідеї увійшли як метод Стюдента.

Традиційний практикум сприйняв ідеї інтервального оцінювання дуже просто – він додав до системи тверджень ще одне «інтервальне» твердження, не змінивши свого погляду на логічну природу поняття «результат вимірювань». Такий алогізм залишився непоміченим – фізики-дослідники чудово розуміють один-одного на будь-якій «мові», а для формальної логіки це питання занадто «приземлене».

У чому ж полягають недоліки синкретичної парадигми? Ми бачимо такі два недоліки. Перший із них лежить у методичній площині – положення синкретичної парадигми є механічним поєднанням положень різних систем, що не зв'язані єдиною думкою. Викладаючи логічно зв'язаний матеріал, ми можемо сподіватися на його ефективне засвоєння за рахунок роботи логічної пам'яті та мислення [7]. Коли ж матеріал логічно суперечливий, то він може бути засвоєний лише за рахунок механічного запам'ятовування, тобто як результат муштри та зазубрювання. Ми, по-перше, не приймаємо такий метод навчання, а по-друге, вважаємо, що він є зовсім неефективним, оскільки породжує «порочне коло».

«Порочне коло» синкретичної парадигми. Фактичний матеріал теорії похибок містить велику кількість складних формул та правил. Під час механічного запам'ятовування ці факти запам'ятовуються студентами як окремі фрагменти (нагадаємо, що фрагментарність характерна для нижнього рівня пізнання – сприйняття). За відомим висловлюванням М. фон Лауе «освіта – це те, що залишається після того, як все вивчене забувається», коли формули та правила будуть забуті, у студентів залишиться лише одне – розуміння результату лабораторної роботи як наближення для істинного значення. А якщо робота думки піде далі (адже

наближення може бути дуже добрим), то з часом може зникнути і слово «наближення», і остаточно думка перетвориться у «середнє є істинне». Відбувається повернення до вихідної точки – до точкової парадигми.

Укажемо на ще один негативний наслідок логічної незв'язаності синкретичної парадигми. Навіть сильний студент, який упевнено виконує всі пункти інструкції, не отримує при цьому загального розуміння принципів теорії похибок. Він не може сконструювати процес оброблення експериментальних даних під час самостійного дослідження – відповідна компетентність у нього не сформована. Зазначимо, що часто і для викладачів саме процес обробки результатів є *petra scandali* під час створення нових лабораторних робіт.

Другий недолік синкретичної парадигми лежить у логічній площині. Це використання «паразитичного» відношення наближеної рівності для зв'язку середнього та істинного значень.

Відношення наближеної рівності з точки зору логіки є «паразитичним» відношенням, адже воно стягує все знання у точку, коли «що б не сказав, все є істина» (філософія Протагора). Першими на це звернули увагу логіки та математики. Вони зрозуміли, що якщо в логіці прийняти за істинне «найнезначніше» неправдиве твердження, то тоді за істинне необхідно буде прийняти і будь-яке інше твердження. У математиці, якщо прийняти за істинне рівність $1=1,000001$, необхідно буде прийняти за істинне і будь-яку іншу рівність, тобто перетворити всю систему математичних знань у філософію Протагора. У цьому і полягає причина того, що відношення наближеної рівності були принципово виключені з логіки та математики.

На відміну від логіків та математиків, фізики не бояться використовувати вказане відношення, вважаючи, що в них вистачить здорового глузду в потрібний момент розірвати ланцюжок наближених рівностей і уникнути перетворення системи фізичних знань у філософію Протагора. У такій позиції є три недоліки. По-перше, ми ризикуємо перетворити фізику в науку про погляди (що можна, а що не можна вважати наближено рівним). По-друге, використання відношення наближеної рівності маскує істинні логічні структури фізичних понять та приховано вбиває бажання їх шукати. І по-третє, зловживання відношенням наближеної рівності перетворює в очах студентів фізику, на відміну від математики, в науку наближену, аморфну, розпливчасту, що є неправильним та шкідливим.

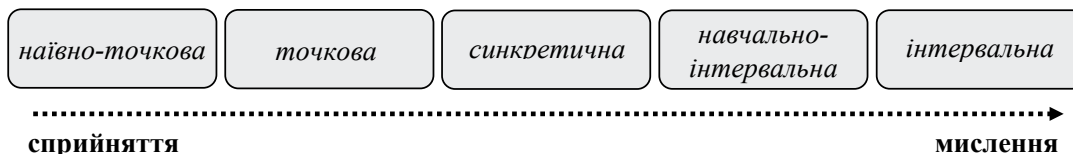


Рис. 6. Класифікація систем уявлень (парадигм) про поняття «результат лабораторної роботи»

Якщо прийняти вказані аргументи і відмовитися від використання відношення наближеної рівності, то перше твердження синкретичної парадигми перетворюється в одне з тверджень точкової парадигми – середнє є істинне. Виходить, що синкретична парадигма не є кроком угору логічними сходами. Це усього лише «підфарбована» точкова парадигма, тобто *falsch!*

Виявлені недоліки системи уявлень синкретичної парадигми, її залишкові зв'язки зі сприйняттям змушують нас розмістити її в загальній класифікації парадигм (див. рис. 6) нижче навчально-інтервальної парадигми.

Висновки з проведеного дослідження. Проведений логічний аналіз поняття «результат лабораторної роботи». Запропонована класифікація систем дійсних уявлень про це поняття. Вона містить таких п'ять класів, як наївно-точкова парадигма, точкова парадигма, синкретична парадигма, навчально-інтервальна парадигма, інтервальна парадигма.

Рівень студентів, які починають вивчати університетський курс фізики, відповідає рівню точкової парадигми. За кінцевий рівень вступного лабораторного практикуму «Пошук фізичних закономірностей» пропонується прийняти рівень навчально-інтервальної парадигми.

Запропоновано такі принципи для досягнення поставленої навчальної мети: а) основні принципи навчально-інтервальної парадигми мають бути сформульовані вже на першому занятті в якомога більш глибокій та яскравій інтерпретації; б) на наступних заняттях слід неухильно притримуватися цієї системи поглядів; в) у процесі виконання практикуму всім абстрактним математичним поняттям слід дати інтуїтивно зрозуміле трактування.

Указано причину неефективності процесу навчання, що побудований на основі уявлень синкретичної парадигми. Вона полягає у відсутності єдиної логічної лінії.

Перспективи подальших досліджень. Для подальшого дослідження було б цікаво провести тестування для порівняння ефективності двох систем навчання: навчання на основі уявлень інтервальної парадигми і навчання на основі уявлень синкретичної парадигми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 1. Ленинград : ЛГУ, 1974. 334 с.
2. Гаусс К.Ф. Избранные геодезические сочинения / под общ. ред. С.Г. Судакова. Т. 1. Москва : Изд-во геодезической литературы, 1957. 152 с.
3. Гнеденко Б.В. Курс теории вероятности. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Наука ; ГИФМЛ, 1962. 352 с.
4. Колмогоров А.Н. К обоснованию метода наименьших квадратов. *Успехи математических наук*. 1946. Т. 1(11). Вып. 1. С. 57–70.
5. Лабораторные занятия по физике : учебное пособие под ред. Л.Л. Гольдина. Москва : Наука ; ГИФМЛ, 1983. 704 с.
6. Линник Ю.В. Метод наименьших квадратов и основы математико-статистической теории обработки наблюдений. 2-е изд., доп. и исправл. Москва : ГИФМЛ, 1962. 352 с.
7. Марченко О.А., Мінаєв Ю.П., Циганок М.М. Проблема формування і розвитку в учнів середньої школи логічної пам'яті засобами фізики як навчального предмета. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічна»*. Коломия : ВПТ «ВІК», 2001. Вип. 7 : Модель середньої фізичної освіти в умовах переходу на 12-річний термін навчання. С. 148–153.
8. Модели и концепции физики: механика. Лабораторный практикум. Обработка результатов измерений. Москва : МФТИ, 2011. 42 с.
9. Нейман Ю. Статистическая оценка как проблема классической теории вероятности. *Успехи математических наук*. 1944. № 10. С. 207–229.
10. Сквайрс Дж. Практическая физика : учебное издание. Москва : Мир, 1971. 248 с.
11. Соколов С.П., Лозовенко О.А. Реалізація ідеї поетапного формування розумовий дій в університетському лабораторному практикумі з фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»* / редкол. : П.С. Атаманчук (гол.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 24 : STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. С. 80–84.
12. Фреге Г. Мысль: логическое исследование. *Философия, логика, язык* / сост. и предисл. В.В. Петрова ; пер. с англ. и нем. под общ. ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. Москва : Прогресс, 1987. С. 18–47.
13. Deardorff D.L. Introductory physics students' treatment of measurement uncertainty : PhD Thesis ; North Carolina State University. Raleigh, 2001. 113 p.



14. JCGM 100:2008 Evaluation of measurement data – Guide to the expression of uncertainty in measurement. Geneva : International Organization for Standardization, 2008. 120 p.

15. Lippmann R.F. Students' Understanding of Measurement and Uncertainty in the Physics Laboratory: Social construction, underlying concepts, and quantitative analysis : PhD Thesis. University of Maryland. College Park, 2003. 115 p.

16. Effectiveness of a GUM-compliant course for teaching measurement in the introductory physics laboratory / S. Pillay et al. *European Journal of Physics*. 2008. № 29. P. 647–659.

17. Student (Gosset W.S.). The problem error of a mean. *Biometrika*. 1908. № 6(1). P. 1–24.

18. Taylor J.R. An introduction to error analysis. 2nd ed. Sausalito, California, 2007. 327 p.



УДК 377.3:334.7-057.86(043.3)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-68

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Стеблюк С.В., к. пед. н.,
викладач економічних дисциплін

Мукачівський кооперативний торговельно-економічний коледж

У статті порушено проблему організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти. Означено питання розглядається у контексті компетентної освіти. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми у науковій літературі, сформульовано мету і завдання. Визначено завдання організації самостійної роботи та шляхи вирішення. Автором виокремлено етапи організації самостійної роботи студентів, на кожному із них на конкретних прикладах запропоновано види робіт та можливі сформовані компетенції.

Ключові слова: *самостійна робота, компетентність, компетенція, підприємливість, етапи організації самостійної роботи.*

В статті затронута проблема організації самостійної роботи студентів в закладах вищої освіти. Отмеченный вопрос рассматривается в контексте компетентного образования. Проанализировано состояние исследуемой проблемы в научной литературе, сформулирована цель и задания. Определены задания организации самостоятельной работы и пути их решения. Автором выделены этапы организации самостоятельной работы студентов, на каждом из них на конкретных примерах предложены виды работ и возможные сформированные компетенции.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, компетентность, компетенция, предприимчивость, этапы организации самостоятельной работы.*

Stebliuk S.V. INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS ONE OF FACTORS OF DEVELOPMENT OF ECONOMIC COMPETENCE

The article reveals the problem of organization of independent work in establishments of higher education. The marked question is examined in the context of competent education. The state of the investigated problem is analysed in scientific literature, an aim and task are also formed. The aim of the article is to show the importance of organization and realization of independent work of students in the conditions of competent education. The task is: find out the state of the investigated problem in a modern didactics, to show the features of organization of independent work in a college of economic direction.

The problems of organization of independent work of students and ways of their decision are certain. Questioning of students witnessed that difficulties arose up in the process of search of right literature, wrong usage of Internet-sources, lack of abilities in registration of independent work. Among the problems of organization of independent work we are distinguishing such: individual and psychological feature of students; lack of motivation which leads to absence of educational activity; not formed enough skills of independent work.

Author has distinguished the stages of organization of independent work: introductory, basic and finishing. On each of them different types of works and possible formed competences are brought in order to concrete examples. On the first stage there are such types of activity: independent implementation of project, organization of presentations, selection of the most important information in the books; on the second: writing the reports, performances with a report on practical employment, solving of tasks; on the third: test control, construction of diagrams, solving of tasks, modeling the situations of future professional activity.

An example of task of creative character is shown. On each of the stages the teacher sets problems and tasks clearly, there is a plan of independent work, stages of implementation, the educational methodical providing is chosen, principles of differentiation and individualization of studies are taken into account. Also, the attention is focused on importance of evaluation of independent work performances.

Key words: *independent work, competence, competency, enterprise, stages of organization of independent work.*

Постановка проблеми. Закон України «Про освіту» передбачає формування низки компетентностей, серед яких культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність (Закон України «Про освіту», Розділ 2, ст. 12) [1]. Досягти фінансової грамотності та підприємливості можна завдяки сформованим знанням, умінням і навичкам. Ітиметься про розвиток економічної компетенції. У науковому обігу чіт-

ко розрізняють поняття «компетентність» та «компетенція». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови пропонується таке визначення. «Компетентний – 1) Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий // Який ґрунтується на знанні; кваліфікований». «Компетенція – 1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи,



особи» [2, с. 443]. Ми акцентуватимемо увагу на розвитку економічної компетенції в процесі організації самостійної роботи.

Сьогодні змінюються пріоритети в освіті: майбутній фахівець має не тільки володіти знаннями, а й у процесі діяльності самовдосконалюватися, уміти прийняти важливе рішення. «Саме з ним пов'язані смислоутворювальні мотиви поведінки та діяльності особистості. У ньому здійснюється її потреба в самореалізації. Здатність приймати рішення ґрунтується на розумінні суттєвого вміння порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовиводи, організовувати свою діяльність» [3, с. 159]. Правильна організація самостійної роботи студентів дозволяє не тільки інтенсифікувати роботу щодо якісного засвоєння економічних знань, а й закладає основи подальшої постійної самоосвіти та самовдосконалення. Навчальними планами закладів вищої освіти, зокрема коледжів, передбачена кількість годин для самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни. Освітні реформи вимагають змін у формах, методах організації самостійної роботи студентів. Тому означена проблема є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренка самостійну роботу визначено як «різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі» [4, с. 376].

Питання організації самостійної роботи студентів у центрі уваги низки науковців, серед яких А. Алексюк, О. Дубасенюк, І. Зимня, З. Курлянд, М. Ляховицький, Л. Онучак, П. Підкасистий, В. Сухомлинський та ін. Так, Л. Онучак обґрунтувала суть поняття «самостійна позааудиторна робота студентів»; визначила вплив педагогічних умов на ефективність самостійної позааудиторної діяльності студентів; конкретизувала положення щодо ролі викладача як організатора самостійної роботи студентів у позааудиторний час [5, с. 8]. З. Курлянд рекомендує види діяльності самостійної роботи студентів: пошук та вивчення додаткової літератури; конспектування, складання планів тез, кодування інформації, складання схем, таблиць, графіків; написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів; виступ із повідомленнями на семінарських заняттях; виконання вправ, розв'язання задач; виконання письмових контрольних, лабораторних робіт; виконання завдань за допомогою ПЕОМ [3, с. 159].

М. Продайко розкриває сутність поняття «самостійна робота» студентів, здійснює аналіз наявних сьогодні підходів до розуміння змісту самостійної роботи як специфічного виду діяльності навчання, а також визначає основні функції самостійної роботи та її різновиди за цільовим призначенням. Самостійна робота розглядається автором як дидактична категорія, як форма, метод, прийом, засіб, умова, діяльність навчання і виховання [6, с. 165].

Актуальним щодо застосування інформаційних технологій для виконання самостійної роботи є дослідження Т. Вакалюк. Автором розроблено модель хмаро орієнтованої системи підтримки навчання бакалаврів інформатики, розглянуто такі форми навчальної діяльності: навчальні заняття, практичну підготовку, самостійну роботу, контрольні заходи, а також науково-дослідну роботу студентів. Okремо виділено науково-дослідну роботу студентів як форму навчальної діяльності [7].

Як зазначає А. Чорна, важливо для професійної освіти навчити майбутнього фахівця опановувати нову професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. Тому вагомим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (глосаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, його узагальнення, порівняння, аналіз, класифікацію [8]. Автором визначено роль інтернет-технологій в організації самостійної роботи студентів.

Як показує досвід роботи в коледжі економічного спрямування, проблема організації самостійної роботи в процесі створення освітніх програм вимагає подальших досліджень.

Постановка мети. Мета статті – розкрити важливість організації проведення самостійної роботи студентів в умовах компетентної освіти. Завдання роботи – з'ясувати стан досліджуваної проблеми в сучасній дидактиці, розкрити особливості організації самостійної роботи в коледжі економічного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукове вивчення проблеми щодо організації самостійної роботи студентів проведено на базі Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу. Залучено 198 студентів спеціальностей «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», «Облік і оподаткування», «Фінанси, банківська справа та страхування», «Готельно-ресторанна справа». Про-



ведено опитування студентів другого і третього курсів щодо ролі самостійної роботи в одержанні знань з економічних дисциплін. Результати такі: на питання «Чи допомагає самостійна робота в поглибленні знань?» позитивно відповіло 43% студентів другого курсу, третього – 88% респондентів. Така відповідь зумовлена тим, що студентам другого курсу важко організуватися для виконання самостійної роботи. Труднощі виникають у процесі пошуку літератури, невмілого застосування інтернет-джерел, недостатньо сформованими уміньми в її оформленні. Серед проблем організації самостійної роботи нами виділено такі: індивідуальні та психологічні особливості студентів; відсутність в окремих мотивації до навчальної діяльності, недостатньо сформовані навички самостійної роботи.

Зазначимо, що навчальними та робочими програмами економічних дисциплін чітко визначено тематику, кількість годин, види самостійної роботи.

У процесі дослідження нами визначено етапи організації самостійної роботи студентів.

Перший етап – вступний. Самостійна робота з дисципліни «Технології» (підприємництво) є частиною аудиторної роботи.

Завданнями вступного етапу є скерувати процес самостійної роботи студентів, формувати вміння аналізувати, вибирати важливу інформацію, вміння її аналізувати та формулювати висновки. Студенти ознайомлюються з правовою базою розвитку підприємництва, його функціями; вивчають призначення та послідовність створення бізнес-плану; з'ясовують основні поняття: «ринок», «запити споживача», «товар», «вартість», «собівартість», «прибуток»; визначають рушійні сили підприємництва; здійснюють збір та аналіз маркетингової, виробничої та фінансової інформації про майбутній бізнес; аналізують ризики відкриття власної справи. У процесі вивчення дисципліни студенти усвідомлюють необхідність використання знань з основ підприємницької діяльності для створення прибуткової справи. На заняттях велика увага приділяється залученню до творчої діяльності, правильному плануванню роботи. Студентам пропонуються в межах аудиторної роботи такі завдання: «Порівняйте переваги і недоліки (обмеження) різних організаційних форм підприємств, малих і великих підприємств», «Запропонуйте способи зменшення підприємницького ризику», «Наведіть приклади методів стимулювання підвищення продуктивності праці працівників», «Доведіть, що успіх підприємства залежить від ефективного менеджменту» та ін.

Види робіт: самостійне виконання частини проекту, організація презентації, виділення в підручнику основної інформації, вивчення зарубіжного досвіду з окремих економічних проблем, виконання вправ різного рівня складності.

Другий етап – основний, передбачає самостійну роботу як аудиторну, так і позааудиторну, що містить виконання індивідуальних завдань. Добираються теми теоретичного спрямування, наприклад, із дисципліни «Політекономія» такі: економічне зростання та економічний розвиток, теорія і моделі економічного зростання, міжнародна торгівля та її роль у світовому господарстві, національне багатство та його структура, доходи населення у ринковій економіці, національна економіка, основні макроекономічні показники, зайнятість населення: форми і роль в економіці, теорії зайнятості населення та ін.; з дисципліни «Економіка підприємства»: необхідність планування в ринковій економіці, поняття «товарні запаси» підприємства, класифікація, планування роздрібно-го товарообороту за загальним обсягом і асортиментом, джерела утворення прибутку торговельного підприємства, виробнича потужність підприємства, її види тощо. Види робіт: написання рефератів, виступи з повідомленням на практичному занятті, розв'язування задач. Студентами пропонуються такі теми рефератів: «Політика соціального захисту населення», «Конкуренція і монополія, їх взаємозв'язок і суперечності між ними», «Грошово-кредитна політика держави», «Проблеми зайнятості населення Закарпаття» та ін.

Третій етап – завершальний, передбачає цілеспрямовану організацію самостійної роботи, що дає можливість студенту доповнити лекційний матеріал додатковою інформацією (наприклад, про розвиток сучасної економіки, зміни в законодавстві про митну справу, виконання бюджету, розвиток закладів ресторанного господарства в Закарпатській області тощо).

У процесі вивчення дисципліни «Економічний аналіз» розвиваються такі компетенції, як обізнаність із методами обробки економічної інформації, прийомами аналізу господарської діяльності; вміння розраховувати аналітичні показники, виявляти резерви підвищення результатів фінансово-господарської діяльності підприємства. Серед компетенцій із дисципліни «Економіка торговельного підприємства» виділяємо такі: здатність аналізувати основні економічні показники на основі даних статистичної звітності та поточного обліку, аналізувати процес формування ефективності



використання ресурсів підприємств торгівлі, приймати рішення та формулювати пропозиції щодо підвищення ефективності діяльності торговельних підприємств.

Виокремлено форми роботи: тестовий контроль, побудова діаграм, розв'язання задач, моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, виконання розрахунково-аналітичних завдань, порівняльна характеристика вивчених економічних явищ, процесів.

Серед ситуацій пропонувалися.

Ситуація 1. Ви власник магазину «Стиль», що займається реалізацією спортивних костюмів. Ринок характеризується високим рівнем конкуренції. Запропонуйте окремі заходи стимулювання збуту товару.

Ситуація 2. Три підприємства просували свій товар на ринок. Перше завдяки своєму унікальному товару виявилось монополістом. Друге підприємство працює в умовах конкуренції, але товар користується значним попитом і безперешкодно продається. Третє підприємство діє в умовах жорсткої конкуренції. Запропонуйте концепції управління маркетингом для кожного підприємства.

Ситуація 3. Гіпермаркет «Лідер» – потужне підприємство, яке пропонує популярні товари поряд із високим рівнем обслуговування. Кількість працівників понад 120 осіб. Гіпермаркет реалізує широкий асортимент будівельних матеріалів, які користуються попитом у споживачів. Однак два роки тому підприємство зазнало кризи: обсяги продажу різко скоротилися, зменшилась кількість працівників. Серед причин такого стану є проблеми освоєння нових ринків, поява конкурента, товари якого значно дешевші. Основні фонди старіють, рівень спрацювання досяг критичної межі. Гіпермаркет робив спроби знайти інвестора, але безрезультатно. За підрахунками, на модернізацію торговельного обладнання потрібно понад 400 тис. гривень. Намагаючись знайти вихід із ситуації, керівництво звернулось до консалтингової фірми, яка запропонувала стратегічні альтернативи: ліквідація підприємства, відновлення торговельної діяльності за рахунок залучення іноземних інвестицій, реструктуризація. Оцініть запропоновані консалтинговою фірмою стратегічні альтернативи, вказавши переваги та недоліки кожної з них.

У межах самостійної, індивідуальної роботи пропонувалися завдання креативного характеру. Наприклад, закон попиту – це загальний економічний закон, згідно з яким зниження ціни зумовлює відповідне зростання величини попиту. Парадокси дії закону попиту пов'язані зі збігом нелогіч-

них для поведінки споживачів обставин, які призводять до винятку з правила між ціною товару і величиною попиту на нього. Розкрийте найпоширеніший приклад парадоксальності прояву закону попиту.

На кожному етапі викладачем чітко формулюється проблема і завдання, складання плану виконання, вибір навчально-методичного забезпечення, враховуючи принципи диференціації та індивідуалізації навчання.

У процесі організації самостійної роботи важливе місце займає оцінка та результати діяльності студентів. Вони передбачаються критеріями навчальних досягнень студентів, визначених навчальним закладом. Проте досвід роботи (автор статті є викладачем економічних дисциплін) засвідчує, що результат самостійної роботи вимагає і словесного аналізу. Нами акцентується увага на мовленнєвому оформленні, умінні застосувати комп'ютерний набір, точності, глибокому висвітленні питання, умінні добирати економічну літературу. Такий аналіз дасть можливість уникнути помилок під час виконанні подальшої самостійної роботи. Для здійснення самоконтролю і самооцінки виконаних завдань застосовуються такі вправи: «Знайдіть зайве», «Зобразіть схематично», «Поясніть взаємозалежність», «Визначте логічні співвідношення між поняттями» тощо. Серед форм роботи нами пропонується прес-конференція, конкурс «Кращий економічний знавець», гра «Моя ідеальна держава», дискусія «Що означає бути першим».

Висновки з проведеного дослідження. Отже, нами розглянуто питання щодо стану досліджуваної проблеми в сучасній дидактиці, розкрито особливості організації самостійної роботи в коледжі економічного спрямування. Виокремлено етапи організації самостійної роботи, визначено види робіт на кожному з них.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці завдань для складання бізнес-проектів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 01.12.2018).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З.Н. Курлянд та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.



5. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 23 с.

6. Продайко М.Ю. Самостійна робота як важлива складова фахової підготовки студентів. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 16. С. 165–170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2012_16_30 (дата звернення: 01.12.2018).

7. Вакалюк Т.А. Модель хмаро орієнтованої системи підтримки навчання бакалаврів інформатики.

Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 56. Вип. 6. С. 64–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_56_6_8 (дата звернення: 01.12.2018).

8. Чорна А.В. Організація самостійної роботи студентів засобами електронного підручника з дисципліни «Операційні системи і програмування». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 42–43. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/42-43/34.pdf> (дата звернення: 01.12.2018).



УДК 378.14
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-69

ІНШОМОВНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ

Фещук А.М., викладач кафедри
англійської мови технічного спрямування № 2
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті охарактеризовано основні вимоги до професійних і особистісних компетентностей майбутніх фахівців із прикладної механіки відповідно до нормативних документів. Висвітлено питання місця та ролі іншомовної підготовки у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки як складника професійної підготовки, що сприяє формуванню загальних (особистісних) компетентностей. Запропоновано визначення терміна «професійно орієнтована іншомовна підготовка майбутніх фахівців із прикладної механіки». Узагальнено компоненти реалізації процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки (навчально-змістовий, цільовий, процесуально-діяльнісний, результативний). Проаналізовано основні етапи реалізації процесу іншомовної підготовки та вплив на професійну підготовку майбутніх фахівців із прикладної механіки.

Ключові слова: професійна освіта, майбутній фахівець із прикладної механіки, іншомовна підготовка, іншомовна компетентність, механічна інженерія.

В статті охарактеризовані основні вимоги до професійних і особистісних компетентностей майбутніх фахівців із прикладної механіки відповідно до нормативних документів. Освітлено питання місця та ролі іншомовної підготовки у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки як складника професійної підготовки, що сприяє формуванню загальних (особистісних) компетентностей. Запропоновано визначення терміна «професійно орієнтована іншомовна підготовка майбутніх фахівців із прикладної механіки». Узагальнено компоненти реалізації процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки (навчально-змістовий, цільовий, процесуально-діяльнісний, результативний). Проаналізовано основні етапи реалізації процесу іншомовної підготовки та вплив на професійну підготовку майбутніх фахівців із прикладної механіки.

Ключевые слова: профессиональное образование, будущий специалист по прикладной механике, иноязычная подготовка, иноязычная компетентность, механическая инженерия.

Feshchuk A.M. FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS IN APPLIED MECHANICS

The paper describes the basic requirements for the professional and personal competencies of future specialists in applied mechanics in accordance with the normative documents. The questions of the place and role of foreign language training in the process of professional training of future specialists in applied mechanics as a component of vocational training which contributes to the formation of common (personal) competencies are discussed. The definition of the term “professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics” (as the process of foreign language training focused on the formation of foreign language professional competence for solving professional tasks in the area of applied mechanics) is proposed. The components of the implementation of the process of professionally oriented foreign language training which have some particularities in relation to the stage of studying (educational and content, target based, procedural and action based, productive) are generalized. The main stages of implementation of the process of foreign language training (“Introduction to English for General Engineering”, “English for General Engineering”, “English for Professional Purposes”, “English for Professional Communication. Business English”, “English Professional Communication Practicum”, “English Scientific Communication Practicum”) and their influence on the professional training of future specialists in applied mechanics are analyzed.

Key words: vocational education, future specialist in applied mechanics, foreign language training, foreign language competence, mechanical engineering.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку вищої технічної освіти в Україні вказують на збільшення ролі та впливу іншомовної освіти на підготовку фахівця нового покоління у сфері інженерії. Специфіка професійної діяльності фахівців із прикладної механіки підвищує вимоги до фахової підготовки спеціалістів цього виду діяльності. Іншомовна освіта є обов'язко-

вою, але не провідною у системі професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки, саме тому вважається лише інструментом набуття професійних знань. Ураховуючи те, що ще донедавна інженерна підготовка характеризувалася техноцентризмом, питання значення та місця іншомовної підготовки у системі фахової підготовки майбутніх фахівців із прикладної



механіки вважається актуальним і суперечливим. Однак слід вказати на ту важливу тенденцію, що все більшої актуальності набувають вміння та навички реалізації процесу міжкультурного спілкування, тому невпинно зростають вимоги до іншомовної підготовки майбутнього фахівця з прикладної механіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями стану сучасної вищої освіти України займаються такі вітчизняні науковці, як В.П. Андрущенко, М.З. Згуровський, К.В. Корсак, В.Г. Кремінь, В.І. Луговий та багато інших. Різні аспекти сучасної підготовки фахівців інженерних спеціальностей розглядаються у працях О.А. Ігнатюк, О.Е. Коваленка, М.І. Лазарева, Е.В. Лузік, В.М. Манька, Ю.П. Нагірного, О.С. Пономарьова, О.Г. Романовського, П.А. Яковичина та ін. Особливості інженерної підготовки та тенденції сучасної інженерної освіти досліджуються у роботах Ю.П. Похолкова, З.С. Сазонова.

Дослідженню проблем професійної підготовки майбутніх інженерів присвячено роботи науковців різних галузей: проблеми підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету (О.А. Ігнатюк, 2010 р.); організаційно-педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у професійному ліцеї (В.В. Паржницький, 2006 р.); концепцію оптимізації навчання професійним дисциплінам студентів інженерно-технічних ВНЗ (О.Ф. Піралова, 2012 р.); розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі (О.П. Попова, 2009 р.); теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності (О.Г. Романовський, 2001 р.); структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю (М.В. Фомина, 2005 р.); проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки (М.В. Рассовицька, 2015 р.).

Особливо зацікавлюють наукові розвідки науковців, які висвітлюють різноманітні аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців: Г.М. Білоконь, Л.В. Вікторової, Н.М. Кікіної, В.Г. Редько, О.В. Хоменка, Н.В. Шеверун та багатьох інших. Проблеми іншомовної підготовки розглядаються у дисертаційних дослідженнях Я.В. Булахової, Д.І. Демченко, Н.О. Микитенко, С.М. Опрятного, І.В. Секрет, Н.А. Сури, О.В. Хоменка, І.М. Чемерис, Б.І. Шуневича та ін.

Метою статті є визначення впливу іншомовної підготовки на процес професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки та специфіки професійно орієнтованої іншомовної підготовки як невід'ємного складника фахової підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки. У рамках статті ми намагалися вирішити наступні завдання:

- визначити місце та роль професійно орієнтовної іншомовної освіти на процес професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки;

- визначити компоненти та етапи процесу професійно орієнтовної іншомовної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із провідних завдань вищих навчальних закладів у галузі інженерної освіти є вихід вітчизняної освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, інтеграція в міжнародний освітній простір, підготовка фахівця нового покоління.

Відповідно до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Перелік 2015) спеціальність 131 «прикладна механіка» належить до галузі знань 13 «механічна інженерія» [2].

Основними вимогами до професійних і особистісних компетентностей випускників інженерних програм бакалаврського рівня вищої освіти відповідно до стандартів вищої освіти є:

- *знання* – природничо-наукові й математичні знання, що лежать в основі інженерної діяльності у визначеній сфері; системні професійні знання в цій галузі інженерних наук; міждисциплінарні знання в широкому контексті інженерної діяльності;

- *інженерний аналіз* – застосування знань для ідентифікації, постановки й вирішення інженерних завдань із використанням відомих методів і прийомів; використання знань для аналізу продуктів інженерної діяльності, процесів і методів; здатність здійснювати вибір і застосування відповідних аналітичних методів і методів математичного моделювання;

- *інженерне проектування* – здатність застосовувати інженерні знання для роботи й реалізації проектів, що задовольняють задані вимоги; знання методів проектування й здатність використовувати на практиці;

- *дослідження* – здатність здійснювати пошук літератури й використовувати бази даних і інші джерела інформації, планувати й проводити експерименти, інтерпретува-



ти результати й робити висновки; здатність працювати в майстерні й лабораторії;

– *інженерна практика* – здатність здійснювати підбір і використання необхідного обладнання, інструментів і методів, з'єднувати теорію й практику для вирішення інженерних завдань; знання технологій і методів експерименту, а також обмежень застосування; поінформованість про етичні, екологічні й комерційні наслідки інженерної діяльності;

– *особистісні компетентності* – здатність ефективно працювати індивідуально і як член команди, використовувати різні методи ефективної комунікації в професійному середовищі й соціумі в цілому; поінформованість у питаннях охорони здоров'я, безпеки життєдіяльності й законодавства у галузі відповідальності за інженерні рішення, зокрема в соціальному й екологічному контексті; прихильність професійній етиці, відповідальності й нормам інженерної діяльності; поінформованість у питаннях проектного менеджменту й ведення бізнесу; усвідомлення необхідності й здатність до самостійного навчання упродовж всього життя [9, с. 24–25].

Із позицій вищесказаного вважаємо, що професійна діяльність фахівців із прикладної механіки є специфічною, однак водночас і соціальною, оскільки перебуває у тісному зв'язку з формуванням професійних відносин, вирішенням службових питань, роботи з документами, ведення ділових бесід, переговорів – все це має виконуватися на високому професійному рівні, оскільки саме компетентність фахівця в професійному спілкуванні визначає його успіх у професійній діяльності.

Тому іншомовна підготовка є основним засобом набуття професійно орієнтованих знань, оскільки найновіша інформація у сфері науки та техніки доступна переважно іноземною мовою. У цьому контексті актуальним стає практичне оволодіння іноземною мовою майбутніми фахівцями з прикладної механіки не тільки як мовою, але й як засобом професійного розвитку в процесі фахової підготовки, що не повністю реалізується у сучасній практиці професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Низка наукових досліджень із питань професійної іншомовної підготовки підтверджують той факт, що іншомовна освіта є важливим складником у системі професійної підготовки конкурентоздатного на міжнародному ринку праці фахівця з прикладної механіки.

Поняття професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки розглядаємо як процес

навчання іноземним мовам орієнтований на формування професійної іншомовної компетентності для вирішення професійних завдань у сфері прикладної механіки [10, с. 47].

Майбутній інженер у процесі професійної підготовки, як зазначає М.В. Канівець, має володіти системою знань, необхідних для входження в соціум, для швидкої професійної адаптації та реалізації в ньому [1, с. 50].

Вслід за Ю.С. Снедою, виділяємо такі компоненти професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки:

– навчально-змістовий – вивчення аутентичного матеріалу з використанням різних аудіо-візуальних засобів;

– цільовий – формування мотивації до процесу іншомовної підготовки;

– процесуально-діяльнісний – використання різних форм навчання;

– результативний – контроль результату набуття іншомовних вмінь та навичок [8, с. 208–209].

Уважаємо за доцільне розглянути реалізацію зазначених компонентів на кожному етапі професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

На I етапі процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки у процесі вивчення кредитного модуля «Вступ до загальнотехнічної англійської мови» відбувається формування у студентів здатності користуватися іноземною мовою в обсязі, необхідному для іншомовного ситуативного спілкування з метою одержання інформації. У процесі досягнення цієї мети студенти мають одержати необхідний рівень комунікативної компетентності, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок загальнотехнічного характеру, включаючи навички перекладу загальнотехнічних текстів, реферування та анування загальнотехнічних текстів, а також підготовку до подальшої самостійної роботи з мовним матеріалом для забезпечення освітніх запитів і гармонійного поєднання навчального процесу та наукової діяльності [3, с. 3–4].

На II етапі процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки, вивчені кредитного модуля «Англійська мова загальнотехнічного спрямування» відбувається формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що зумовлена професійними потребами; ово-



лодіння сучасною фаховою інформацією за допомогою іноземних джерел [4, с. 4].

На III етапі процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки, вивченні кредитного модуля «Англійська мова професійного спрямування», відбувається формування у студентів професійно орієнтованих іншомовних мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації на рівні B1+; формування у студентів професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності на вищезазначеному рівні; формування у студентів професійно орієнтованих мовних компетентностей; формування у студентів професійно орієнтованої навчально-стратегічної компетентності. У процесі досягнення цієї мети студенти мають одержати необхідний рівень сформованості професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності [5, с. 4].

На IV етапі процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки, вивченні кредитного модуля «Англійська мова для професійно орієнтованого спілкування. Ділове мовлення», відбувається формування у студентів професійно орієнтованих іншомовних мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації на рівні B2 («поглибленому»); професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності на вищезазначеному рівні; професійно орієнтованих мовних компетентностей; професійно орієнтованої навчально-стратегічної компетентності. У процесі досягнення цієї мети студенти мають одержати необхідний рівень сформованості професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності [6, с. 3].

На V етапі процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки, вивченні кредитних модулів відповідно «Практикум з англійської професійного спілкування» і «Практикум з англійської наукового спілкування», відбувається формування у студентів професійно орієнтованих іншомовних мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації; професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності; професійно орієнтованих мовних компетентностей; професійно орієнтованої навчально-стратегічної та прагматичної компетентностей [7, с. 3–4].

Отже, проведений аналіз основних етапів професійно орієнтованої іншомовної підготовки дозволяє стверджувати, що реалізація вищезазначених компонентів професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців із прикладної

механіки має певну специфіку для вивчення кожного кредитного модуля.

У процесі реалізації навчально-змістового компоненту відбувається перехід від вивчення загальнотехнічного до професійно орієнтованого автентичного матеріалу, що вказує на поступову професіоналізацію процесу іншомовної підготовки. Не менш важливим є ділове мовлення задля набуття вміння роботи з документами, ведення ділових бесід, переговорів.

На усіх етапах особливо важливим є цільовий компонент, оскільки мотивація поступово згасає. Мотивація студентів-першокурсників у процесі іншомовної підготовки характеризується високим рівнем, однак на старших курсах, вивчаючи профільні (технічні) дисципліни, у процесі засвоєння яких у студентів виникають певні труднощі, іншомовна підготовка стає другорядною. Більшість студентів не розуміє того, яке місце та вплив матиме іншомовна підготовка на майбутню професійну діяльність, успішність із дисципліни «Іноземна мова», на їхню думку, не має жодного відношення до майбутньої кваліфікації. Саме тому важливо постійно підтримувати інтерес і зацікавленість студентів, указуючи на вплив іншомовної підготовки на успішне вивчення фахових дисциплін.

Процесуально-діяльнісний компонент іншомовної підготовки реалізується шляхом використання індивідуальної, парної, групової та фронтальної форм роботи за схемою: викладач ↔ студент, викладач ↔ група, студент ↔ студент. До найефективніших методів роботи належать інтерактивні методи, що мають комунікативно орієнтований, професійно спрямований характер, серед яких провідне місце займають рольові та ділові ігри, що сприяють діловому мовленню. Не менш важливими є проектні методи, які розвивають у майбутніх фахівців ініціативу, впевненість у собі, уміння творчо виконувати завдання, приймати рішення, відстоювати власну точку зору, критично мислити.

Результативний компонент передбачає оцінку діяльності студента у процесі іншомовної підготовки. Однак основною метою різних форм оцінювання (тести, модульні контрольні роботи, доповіді, презентації та ін.) є отримання відповіді на питання: що нового дізнався, як це впливає на професійну підготовку, які вміння та навички набув для особистісного розвитку.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, сьогодні суспільство вимагає не просто вузького спеціаліста, зокрема всебічно розвиненого фахівця, який буде здатний конкурувати на міжна-



родному ринку праці. Для ефективної реалізації процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки необхідно поєднувати компоненти професійно орієнтованої іншомовної підготовки з метою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки.

Перспективи подальших досліджень убагацьмо у вивченні та аналізі впливу інформаційно-комунікаційних технологій на процес професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Канівець М.В. Сутність професійної підготовки майбутніх інженерів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наукових праць VI Кримських педагогічних читань «Нові педагогічні технології в освіті та формування гуманітарно-технічної еліти», 21–24 травня 2013 р. Харків : НТУ «ХПІ», 2013. Вип. 34–35(38–39). С. 44–51.
2. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 6 листопада 2015 р. № 1151 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15> (дата звернення: 16.12.2018).
3. Робоча навчальна програма з кредитного модуля «Вступ до загальнотехнічної англійської мови». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 90 с.
4. Литовченко І.М. Робоча навчальна програма з кредитного модуля «Англійська мова загальнотехнічного спрямування». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 120 с.
5. Фещук А.М. Робоча навчальна програма з кредитного модуля «Англійська мова професійного спрямування». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 150 с.
6. Лавриш Ю.Е. Робоча навчальна програма з кредитного модуля «Англійська мова для професійно орієнтованого спілкування. Ділове мовлення». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 138 с.
7. Ставицька І.В. Робоча навчальна програма з кредитного модуля «Практикум з англійської професійного спілкування». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 127 с.
8. Снеда Ю.С. Змістові компоненти іншомовної підготовки. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки. Мовознавство»*. 2015. № 3. С. 208–209.
9. Стандарти вищої освіти: рекомендації до розроблення / уклад. В.П. Головенкін. Київ : НТУУ «КПІ», 2016. 39 с.
10. Feschuk A.M. Conceptual Basis of Professionally Oriented Foreign Language Training of Future Specialists in Applied Mechanics. *Новітня освіта Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філологія. Педагогіка». Київ, 2016. Вип. 5. С. 42–48. DOI: 10.20535/2410-8286.62669.



УДК 378.147
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-70

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИШІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Фоменко Т.М., к. пед. н.,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет

У статті здійснено аналіз сучасного стану вищої аграрної освіти в умовах впливу глобалізаційних процесів. Проаналізовано напрями міжнародної діяльності одного з аграрних вишів. Охарактеризовано міжнародні освітні програми, участь у яких сприяє інтенсифікації академічної мобільності. Визначено проблеми, що впливають на розвиток академічної мобільності студентів аграрних вишів. Запропоновано стратегії удосконалення студентської мобільності.

Ключові слова: академічна мобільність, аграрний виш, міжнародна діяльність, міжнародна освітня програма, адаптація.

В статье осуществлен анализ современного состояния высшего аграрного образования в условиях воздействия глобализационных процессов. Проанализированы направления международной деятельности одного из аграрных вузов. Охарактеризованы международные образовательные программы, участие в которых способствует интенсификации академической мобильности. Определены проблемы, влияющие на развитие академической мобильности студентов аграрных вузов. Предложено стратегии совершенствования студенческой мобильности.

Ключевые слова: академическая мобильность, аграрный вуз, международная деятельность, международная образовательная программа, адаптация.

Fomenko T.M. ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS OF AGRARIAN UNIVERSITIES:
PROBLEMS AND PERSPECTIVES

The article analyzes the current state of higher agrarian education under the influence of globalization processes. It is noted that agrarian universities expand international ties through their cooperation programs in order to approach the world standards of education and reform the professional training of future specialists. Thus, academic mobility of students is one of the priority directions of international activity of Sumy national agrarian university. The students of SNAU have the opportunity to study at the university partner, take professional practice or internship at the agrarian enterprises of Poland, Germany, the USA, etc.

The international educational programs, which contribute to the intensification of academic mobility, are described in the work. Among them are the program Erasmus+ (ERASMUS+ KA 1 and ERASMUS+ KA 2) and the project DAAS. The problems, which influence the development of academic mobility of students of agrarian universities, are determined as well. They are: difficulties with the registration of documents, low counseling support, financing of study; the issue of arrangement, adaptation to a new system of learning, cultural and language adaptation. Some strategies in improving student mobility (such as adaptation of the national system of agrarian education to the and world criteria; coordination of educational programs; creation of information database about world universities, programs of international academic mobility; increase of state financial support; organization of services for the adaptation of students in a foreign environment; attraction of foreign specialists for teaching at Ukrainian agrarian universities; improving the quality of teaching foreign languages, etc.) are proposed.

Key words: academic mobility, agrarian university, international activity, international educational program, adaptation.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти пов'язаний із глобалізацією та інтернаціоналізацією. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні стає стратегічною метою для вишів і розвивається в напрямі налагодження міжнародного співробітництва. Безсумнівно, рух українських аграрних вишів щодо розширення партнерства й взаємодії із закордонними аграрними освітніми установами сприятиме зближенню вітчизняної системи освіти із загальноєвропейською і світовою.

Серед форм інтернаціоналізації вищої освіти на інституційному рівні виокрем-

люють академічну мобільність студентів і викладачів. Акцент на академічну інтернаціоналізацію є однією з основних тенденцій, що впливає на реформи вищої освіти у світі. Відповідно до Стратегії мобільності 2020 до Європейського простору вищої освіти (2012) [11], європейські країни розробляють і впроваджують національні освітні стратегії інтернаціоналізації та мобільності.

Міжнародний ринок праці зумовлює необхідність перетворення академічної мобільності студентів на один із пріоритетних напрямів міжнародної діяльності сучас-



ного вишу на основі вивчення й упровадження досвіду європейських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема академічної мобільності була в центрі уваги багатьох науковців. Так, упродовж останнього десятиліття питання розвитку академічної мобільності студентів розглядали В. Астахова, О. Болотська, С. Вербицька, В. Вертегел, М. Гулович, А. Загородня [2], Г. Слосанська [8], В. Триндюк, І. Федорова [10], Ф. Альтбах (P. Altbach), Х. де Віт (H. de Wit), Дж. Найт (J. Knight) та ін.

Окремі аспекти підготовки студентів аграрних вишів висвітлено в дослідженнях Н. Кожемякіної (формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв), Н. Костриці (культурологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі), І. Ляшенко (формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм) [4], Ю. Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі) та ін. Водночас аналіз стану розробки різних аспектів означеної проблеми засвідчив недостатнє дослідження питань, що пов'язані з академічною мобільністю студентів аграрних вишів.

Постановка мети. Мета статті полягає у дослідженні сучасного стану академічної мобільності студентів аграрних вишів, виокремленні низки проблем, що пов'язані з цим процесом, визначенні стратегій щодо удосконалення студентської мобільності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтернаціоналізація студентів, розширення міжнародної діяльності є однією з умов модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі [3]. Протягом останніх років аграрні заклади вищої освіти через свої програми співпраці розширюють міжнародні зв'язки, метою яких є наближення до світових стандартів освіти та реформування професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні.

Українські виші здійснюють пошук нових підходів, теоретичного обґрунтування й упровадження в освітній процес і наукову діяльність інноваційних систем професійної підготовки студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти. В умовах світового співробітництва одним із пріоритетних завдань вищої освіти стає професійна підготовка майбутніх фахівців відповідно до вимог міжнародного ринку праці. Безперечно, рівень підготовки майбутніх аграріїв має відповідати сучасним вимогам ринку праці та роботодавців. Агропромисловий комплекс має потребу у фахівцях, які володіють

необхідними компетенціями для виконання функцій у професійній діяльності, зі знанням іноземної мови, що сприяє підвищенню мобільності та конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Із метою підвищення якості професійної підготовки фахівців аграрної галузі відповідно до європейських і світових стандартів [1] в аграрних вишах останніми роками вдосконалюються робочі навчальні програми дисциплін, вводяться професійно зорієнтовані спецкурси; упроваджена кредитно-модульна система; запроваджена міжнародна система оцінювання знань ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – Європейська кредитно-трансферна система). Така система допомагає визначити періоди навчання за кордоном; сприяє мобільності студентів, надає їм можливість навчатися кілька семестрів у провідних європейських і світових закладах вищої освіти.

Пріоритетним завданням аграрних вишів є розвиток двосторонніх і багатосторонніх міжнародних зв'язків, освітніх і наукових проектів. Співробітництво із закордонними партнерами реалізується з використанням різноманітних організаційних форм: студентської та професорсько-викладацької мобільності, участі в міжнародних конференціях, семінарах, «круглих столах», реалізації спільних освітніх програм й участі в різних міжнародних наукових та освітніх організаціях.

Аграрні виші співпрацюють із багатьма закордонними навчальними закладами. До закордонних партнерів належать університети прикладних наук Нюртінген і Вайенштефан (Німеччина), Аграрно-технічна академія в Бидгощі (Польща), Варшавський аграрний університет (Польща), Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині, університет землеробства у Відні тощо.

У процесі євроінтеграції системи вищої освіти України стає актуальною академічна мобільність студентів аграрних вишів [5]. Закон України «Про вищу освіту» визначає академічну мобільність як можливість навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому навчальному закладі на території України чи поза її межами [6]. Із-поміж форм академічної мобільності виокремлюють навчання за програмами студентського обміну у виші-партнері, мовні та наукові стажування, навчальна (дослідницька, виробнича) практика. Безперечно, навчання, стажування й дослідницька практика за кордоном надає можливість отримати сучасні знання та практичний досвід, дозволяє розширити мережу контактів і спілкування, а також сприяє поглибленню знання іноземних мов.



Інтенсифікація академічної мобільності студентів є одним із пріоритетних напрямів міжнародної діяльності Сумського національного аграрного університету [7]. Так, виш активно співпрацює з університетами США, Канади, Німеччини та Польщі. Студенти СНАУ щорічно мають можливість пройти тривалі академічні курси. Наприклад, у США академічні курси пропонуються в Університеті Мінесоти та Державному університеті Огайо за напрямками «Захист навколишнього середовища», «Агрономія та генетика рослин», «Тваринництво», «Прикладна економіка», «Біопродукти та інженерні біосистеми» та ін. Протягом тривалого часу здійснюється співробітництво з польськими вишами у напрямі академічної мобільності. Студенти протягом 1–2 семестрів навчаються у виші-партнері, а отримані освітні кредити взаємозараховуються.

СНАУ здійснює роботу із налагодження партнерських відносин із Консорціумом університетів Західної Канади, до складу якого входять факультети аграрних наук університетів Саскатчеван, Альберта, Монітоба, за такими напрямками: «обмін професорсько-викладацьким складом і студентами» та «організація спільної дослідницької діяльності».

Наразі розвивається співробітництво з новими партнерськими організаціями на основі договорів про співробітництво, підписаних із Вищою школою міжнародного управління ISM (Словаччина), Університетом Градец Кралове (Чехія), Університетом Саскачевану (Канада), Гуїчжоуським університетом (Китай) тощо.

Восени 2017 року була підписана тристороння угода між Інститутом Цзі Ян Чжецзянського Університету землеробства та лісового господарства (місто Чжуцзі), Китайсько-Українським науково-дослідним Інститутом «Life sciences» і Сумським національним аграрним університетом. Співробітництво передбачає студентський обмін, навчання китайських студентів за програмами 2+2, 3+1, бакалавр + магістр, використання прикладної бази китайсько-українського Інституту «Life sciences» у місті Чжуцзі.

У системі міжнародних зв'язків важливе місце займає й організація виробничої практики та стажування за кордоном. Студенти СНАУ проходять виробниче стажування на сільськогосподарських підприємствах Польщі, Німеччини, Австрії, Швейцарії, Данії, Голландії, Швеції, Фінляндії, США й Австралії. Майбутні аграрії знайомляться з передовими світовими досягненнями в аграрній галузі на фермерських господарствах, що значно підвищує рівень як фахівців і в подальшому сприяє працев-

лаштуванню на провідні сільськогосподарські та переробні підприємства України.

Проходження закордонної практики та стажування сприяє:

- закріпленню теоретичних знань студентів і вивченню практичного досвіду ведення сільського господарства в країнах із розвиненим аграрним сектором економіки;
- отриманню досвіду роботи з передовими технологіями;
- удосконаленню рівня володіння іноземною мовою, покращенню комунікативних навичок;
- знайомству з іншомовною культурою;
- розширенню світогляду;
- сформованості особистісної та професійної культури тощо.

Позитивним для аграрних вишів щодо розвитку академічної мобільності є участь у міжнародних освітніх програмах. Так, наприклад, програма Erasmus+ спрямована на активізацію міжнародного співробітництва й підвищення мобільності студентів; допомагає здійснювати обмін студентами, викладачами й науковцями; надає можливість навчатися, проходити стажування, працювати в транснаціональному партнерстві та ділитися інноваційними практиками діяльності у різноманітних сферах, викладати в країні, що бере участь у програмі.

Майбутні аграрії також мають можливість навчатися в Німеччині в межах реалізації міжнародного проєкту Німецької служби академічних обмінів DAAD в університеті прикладних наук Вайєнштефан-Тріздорф на курсі Master of Business Administration in Agriculture (MBA-agri). Після завершення навчання студенти отримують подвійний диплом державного зразка України та Німеччини.

Ключовими напрямками діяльності програм Erasmus+, у яких Сумський національний аграрний університет бере активну участь, є такі:

а) ERASMUS+ KA 1 (академічна мобільність), мета якої – заохочення мобільності студентів; надання можливості працювати на міжнародному рівні, покращення навичок управління та надання можливості розробляти інноваційні проєкти з партнерами з усього світу;

б) ERASMUS+ KA 2, що забезпечує можливість співпраці задля обміну інноваціями та найкращими практиками, які спрямовані на модернізацію та посилення потенціалу освіти, навчання та молоді.

Однак за умов реалізації проєктів академічної мобільності, на думку дослідників, необхідно такі враховувати ризики, як складність вирішення конкретних завдань розвитку, наявність труднощів під час скла-



дання та реалізації плану дій (студента чи викладача), реалізації його права на академічну мобільність, необхідність наявності мотиваційної поведінки у всіх учасників зазначеного процесу. Як зазначається, встановлення чинників саме цього виду ризиків і формування всебічних умов до нівелювання є досить вагомим у контексті систематичної участі студентів і викладачів у проєктах із мобільності [8].

Водночас варто окреслити проблеми, що ускладнюють участь студентів і викладачів у програмах академічної мобільності. По-перше, невідповідність навчальних планів освітнього рівня «бакалавр» в Україні (зокрема не обов'язковість виконання кваліфікаційної бакалаврської праці). По-друге, відсутність повного переходу на двоступеневу освіту (залишається освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст», а навчання в магістратурі можливе як на основі диплома бакалавра, так і спеціаліста; при цьому той, хто одержує диплом бакалавра, втрачає додаткову спеціалізацію). По-третє, нострифікація диплома європейського зразка, який визнається усіма країнами Європейського Союзу [2].

Так, серед проблем, із якими стикаються студенти аграрних вишів, що беруть участь у програмах академічної мобільності, виокремлюють труднощі з оформленням документів, низька консультативна підтримка вишів, фінансування навчання; питання облаштування на місці, адаптація до нової системи навчання, культурна й мовна адаптація.

На наш погляд, перспективними напрямками щодо інтенсифікації програм академічної мобільності студентів аграрних вишів є такі: адаптація національної системи аграрної освіти до загальноєвропейських і світових критеріїв; узгодження освітніх програм і перезарахування кредитів навчальних дисциплін; створення інформаційної бази даних про світові університети, програми міжнародної академічної мобільності; збільшення державної фінансової підтримки; організація служб для адаптації студентів у іншомовному середовищі; залучення іноземних фахівців до викладання в українських аграрних університетах; підвищення якості викладання іноземних мов тощо.

Зазначимо, що під час навчання за кордоном «паралельно з фаховими знаннями, студент ставить для себе як умову володіння мовою та налагодження порозуміння з місцевою спільнотою. Так, відбувається процес налагодження кроскультурної комунікації – не просто вивчення мови, а набуття мовних навичок за живої комунікації з жителями цієї країни» [10].

Безперечно, студенти аграрних вишів, які беруть участь в інтеграційних процесах, мусять мати не лише мовну підготовку, але й володіти знаннями культури інших країн, зокрема суспільними нормами, достатніми соціокультурними фоновими знаннями, вміти пристосовуватися до нового середовища тощо [4].

Проте, як зауважують науковці, для таких тимчасових культурних контактів, як навчання, стажування, участь у міжнародних програмах тощо, майбутньому аграрію немає необхідності адаптуватися до всіх аспектів іншомовної культури. Студенти аграрних вишів знайомляться «лише з найбільш значущими аспектами культури, що впливають на поведінку та міжособистісну комунікацію, та набувають практичних навичок, які лежать в основі культурно-детермінованої поведінки людей відмінної культури; набувають розуміння правил, якими керуються в суспільних стосунках і обмінах у цій культурі, й гнучкість у виконанні своєї ролі в суспільстві згідно з цими правилами» [9].

Для покращення психологічної адаптації в іншомовному середовищі в процесі підготовки студентів-аграріїв, відповідно до погляду дослідниці І. Ляшенко, доцільно застосовувати різні види соціопсихологічних тренінгів особистісного зростання: аутотренінг, тренінг ділового спілкування, тренінг-діалог тощо. Розвиток у студентів-аграріїв якостей, що сприяють позитивному вирішенню конфліктних ситуацій, навичок співпраці, поваги до інших та емпатії, допоможе у майбутньому бути конкурентоспроможними учасниками міжнародних фахових програм [4].

Під час підготовки студентів до участі у міжнародних освітніх програмах слід організовувати зустрічі зі студентами старших курсів, які навчалися за кордоном за програмою «Erasmus+» і проєктом DAAD. Під час таких зустрічей студенти діляться своїми враженнями про перебування за кордоном; розповідають про реалії іншомовних країн, традиції та повсякденне життя народів-носіїв мови; показують відео з власного архіву; розповідають про культурні непорозуміння, які трапляються в них в іншомовному середовищі.

Таким чином, упровадження запропонованих заходів сприятиме покращенню адаптації студентів аграрних вишів за кордоном, а також активізації академічної мобільності.

Висновки з проведеного дослідження. Проведений аналіз матеріалів дослідження дає підстави стверджувати, що академічна мобільність (як форма інтернаціоналізації вищої освіти) сприяє інтегра-



ції майбутнього фахівця аграрної галузі у міжнародну академічну спільноту в межах освітнього простору; забезпечує доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє розвитку фахівців, конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці. Уважаємо, що перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі може бути вивчення й упровадження зарубіжного досвіду щодо реалізації принципів академічної мобільності студентів і викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болонська декларація та основні документи щодо втілення її принципів. *Сайт Сумського обласного комітету молодіжних організацій*. URL: <http://molod.sumy.ua/korysna-informatsiia/bolonskyi-protses/item/85-bolonska-deklaracziya.html> (дата звернення: 17.12.2018).
2. Загородня А.А. Академічна мобільність як засіб забезпечення якості професійної підготовки фахівців економічної галузі України. *World Science*. 2018. Vol. 7. № 4(32). С. 42–46.
3. Заскалета С.Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : монографія. Миколаїв : Іліон, 2013. 500 с.
4. Ляшенко І.В. Апробація психологічного компонента спеціального курсу підготовки майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм. *Народна освіта*. 2009. Вип. 1(7). URL: <http://narodnaosvita.kiev.ua/>

Narodna_osvita/vupysku/7/statti/3lyashenko.htm (дата звернення: 17.12.2018).

5. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579 / Кабінет Міністрів України. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248409199> (дата звернення: 17.12.2018).
6. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page?text=%E0%EA%E0> (дата звернення: 17.12.2018).
7. Сайт Сумського національного аграрного університету. URL: <http://sau.sumy.ua> (дата звернення: 17.12.2018).
8. Слосанська Г.І. Особливості академічної мобільності у вищих навчальних закладах. *Social Work and Education*. 2015. Vol. 2. № 1. С. 82–88.
9. Солodka А.К. Соціокультурні трансформації особистості у процесі кроскультурної взаємодії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ, 2013. Вип. 17(2). С. 303–312.
10. Федорова І.І., Трофименко Я.В. Академічна мобільність українських студентів сучасного освітнього простору. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2012. Вип. 2. С. 139–144.
11. Mobility for Better Learning. Mobility Strategy 2020 for the European Higher Education Area (2012). URL: <https://www.cnepius.si/wp-content/uploads/2014/02/2012-EHEA-Mobility-Strategy.pdf> (access date: 17.12.2018).



УДК 378

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-71

ЛІБЕРАЛЬНА ТЕХНОКРАТИЧНА РЕФОРМА ЯК КОМПЛЕКС ЗАХОДІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ СУЧАСНОГО НІМЕЦЬКОГО НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Черкашин С.В., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри німецької філології

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

Автор статті повідомляє про неоднозначність результатів реформування університетської освіти ФРН на сучасному етапі реформ, на адресу яких у німецькому академічному середовищі лунають гострі критичні зауваження, як із боку реформаторів, так і з боку консерваторів. Автор наполягає на тому, що реформування університетської освіти повинно мати на меті поліпшення якості освіти, умов праці вчених, викладачів і студентів, стимулювання пізнавальної діяльності як єдиного інструменту розвитку науки і формування особистості вчених і студентів. Автор зазначає, що ситуація, що склалася в сфері реформування університетської освіти Німеччини, змушує замислитися над проблематикою проведення реформ українських університетів. Автор вважає, що в умовах кризи української економіки ліберальні технократичні реформи цілком виправдані, проте є велика небезпека того, що українська вища школа через тривале недофінансування з боку держави втратить свій науковий та освітній потенціал через відтік професіоналів в інші галузі та інші країни.

Ключові слова: професійне навчання студентів, формування наукової еліти, оцінювання якості освіти, наукове виробництво знань, технократична реформа вищої школи.

Автор статті сообщает о неоднозначности результатов реформирования университетского образования ФРГ на современном этапе реформ, в адрес которых в немецкой академической среде звучат острые критические замечания, как со стороны реформаторов, так и со стороны консерваторов. Автор настаивает на том, что реформирование университетского образования должно иметь целью улучшение качества образования, условий труда учёных, преподавателей и студентов, стимулирование познавательной деятельности как единого инструмента развития науки и формирования личности учёных и студентов. Автор отмечает, что ситуация, сложившаяся в сфере реформирования университетского образования Германии, заставляет задуматься над проблематикой проведения реформ украинских университетов. По мнению автора, в условиях кризиса украинской экономики либеральные технократические реформы вполне оправданы, но существует опасность того, что украинская высшая школа в результате продолжающегося недофинансирования со стороны государства теряет свой научный и образовательный потенциал из-за оттока профессионалов в другие отрасли и другие страны.

Ключевые слова: профессиональное обучение студентов, формирование научной элиты, оценка качества образования, научное производство знаний, технократическая реформа высшей школы.

Tcherkashyn S.V. LIBERAL TECHNOCRATICAL REFORM AS A COMPLEX OF ACTIONS TO COMBINE CRISIS OF THE MODERN GERMAN EDUCATIONAL AND RESEARCH UNIVERSITY

The author of the given article informs on ambiguity of reforming results of the German higher education system at the present stage. The criticism to address of carried out reforms sounds both on the part of reformers, both on the part of conservatives. Reformers are not satisfied with reforming rates, introduction of market self-control mechanisms into the German higher education system, with results of marketization in the activity of higher schools and of their research centers. They are disappointed by an insufficient increase of the competitiveness level of German higher schools in the global market of granting educational and scientific services. Conservatives are also concerned with full break with the Humboldt ideals of university, education and scientific activity, with narrowing of a profession spectrum, with chase of results. The author insists that higher education system reforming should have as its object the education quality improvement and the improvement of working conditions of scientists, teachers and students, the cognitive activity stimulation as a unique tool of science development and of the scientist and student person formation. The current situation in the reforming German university education makes us think about the problems of reforming Ukrainian universities. Ukrainian universities are largely state institutions, have limited autonomy, are chronically underfunded, and therefore often do not have outstanding achievements in science and teaching. Current reforms are not aimed at increasing the competitiveness of Ukrainian universities and the formation of a student, teaching and scientific elite, but, above all, reducing the number of universities. Under the conditions of the Ukrainian economy's crisis, such measures are fully justified, but there is a great danger that Ukrainian higher education will lose its scientific and educational potential as a result of accreditation, certification procedures and ongoing underfunding.

Key words: vocational training of students, formation of scientific elite, evaluation of education quality, scientific manufacture of knowledge, technocratic higher school reform.



Постановка проблеми. Протягом останнього часу університети Німеччини, так само як і решта європейських університетів, переживають досить складний етап трансформації, котра здійснюється у всіх сферах діяльності університетів – політичній, юридичній, адміністративній, господарсько-економічній й освітній. Друга половина ХХ ст. ознаменувалася численними спробами радикальних реформ у сфері німецької вищої освіти, котрі здійснювалися в різних федеральних землях у різному темпі і з різними цілями. Проте німецькі землі поступово підготували цю сферу до радикальних змін, потреба в яких виникла через інтенсифікацію процесів глобалізації в усіх сферах життя сучасного суспільства. Ці зміни виявились досить болісними для університетів Німеччини, як і для решти університетів континентальної Європи, які сформуливали протягом століть свій власний специфічний для їх національної академічної культури профіль. На відміну від англосаксонських університетів, керівним принципом наукової діяльності континентальних університетів, у т. ч. німецьких, було одержання «знання заради самого знання». Дотримання цього принципу призводило значною мірою до збільшення масиву переважно теоретичних знань, які не сприяли вирішенню повсякденних проблем суспільства. Німецькі провідні університети неухильно дотримувались започаткованого В. фон Гумбольдтом принципу єдності навчання і дослідження, незважаючи на певні негаразди і труднощі в його реалізації. Берлінський університет, який в офіційному академічному дискурсі ХІХ ст. позначався як уособлення німецької університетської доктрини, був із моменту свого заснування зорієнтований на фахову підготовку студентів, котрі під керівництвом ординарних професорів здійснювали наукові дослідження у процесі «навчання через науку». Через це завдання навчального процесу більше не зводилось до набуття студентами «готових» знань, а полягало у набутті «нових». Проте, на відміну від англосаксонських університетів, значна частина «реальної» (фундаментальної і прикладної) науки в Німеччині здійснювалася протягом ХІХ ст. і здійснюється нині за межами університетів. Важко визначити, чи є ця обставина недоліком або надбанням німецької науки загалом. Проте неможливість широкого залучення студентів до наукових досліджень в епоху масовізації німецької вищої освіти та хронічне недофінансування німецьких університетів, здебільшого державних інституцій, протягом усього ХХ ст. призводило до відтоку перспективних науковців із університетів

і до концентрації наукової діяльності поза межами університетів. А тому офіційне позначення німецьких університетів як науково-дослідних чи навчально-дослідницьких не повністю відповідає дійсності. Само це поняття «навчально-дослідницький університет» відповідає сутності сучасних американських університетів, проте й у цьому разі така характеристика є релевантною для приблизно 30 всесвітньовідомих елітарних американських університетів із понад 1 000 наявних, більшість яких позиціонує себе навчальними університетами. Спроба німецьких університетів досягти рівня елітних американських університетів поки ще не принесла помітних результатів, оскільки рівень університетської освіти і науки відстає від рівня американських вищих вишів.

Отже, виникає питання про визначення подальшої стратегії розвитку німецької університетської освіти, яка має бути розроблена шляхом діагностування її актуального стану, аналізу недоліків і прогнозування перспективних напрямів її розвитку в контексті глобальних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реформування системи університетської освіти Німеччини, конкретні заходи, спрямовані на реалізацію запланованих реформ, особливості їх впровадження відображені в наукових працях У. Банчеруса [1], А. Гульбінса, К. Хімпеле, С. Стаак [2], Д. Мюллер-Бьолінг [6], Б. Хоффа, П. Зітте [4], А. Келлера [5], П. Пастернака [8], А. Деміровіча [3]. Ці вчені займаються проблемами реалізації програмних положень Болонської декларації, створення нового університетського менеджменту, створення конкурентного середовища в самих університетах і в межах всієї вищої освіти, в тому числі на міжнародному рівні, питаннями формування наукової університетської еліти, оцінювання якості роботи університетів тощо. Всі ці дослідники сходяться на думці про те, що університетська освіта Німеччини потребує подальшої демократизації, яка покликана створити в університетах трудовий і навчальний контекст, який є адекватним нинішньому стану німецького суспільства і сучасним глобальним цивілізаційним викликам. В умовах технократичного неоліберального реформування університетської освіти такий контекст має надати особливої значущості антропологічному характеру університетської освіти і науки, оскільки університети мають орієнтуватись у своїй діяльності на інтереси громадян та потреби всього людства, а не тільки на потреби міжнародних корпорацій. Якість університетської освіти



ти мусить вимірюватись її здатністю задовольняти потреби як індивідів, так і всього людства. З цією метою німецькі університети мають перетворитись на центри світової науки і культури, здатні вирішувати глобальні політичні, екологічні, економічні, гуманітарні проблеми та конфлікти.

Постановка мети. Мета статті полягає в тому, щоб привернути увагу українських дослідників і викладачів до проблем, з якими зіткнулась університетська освіта Німеччини на актуальному етапі її реформування, зокрема до проблеми розробки більш-менш об'єктивних (кількісних і якісних) критеріїв визначення ефективності функціонування університетів, стимулювати вітчизняних науковців до: 1) обговорення процесу «маркетинга» діяльності університетів та його впливу на якість університетської освіти; 2) діагностики наукової і освітньої діяльності університетів; 3) визначення ефективності залучення державних коштів до їх фінансування; 4) налагодження дискурсу між політиками і освітянами щодо прогнозування розвитку університетів, можливостей трансформації сучасних професійних університетів у т. зв. «інноваційні» університети; 5) обговорення доцільності інституціоналізації «елітних» (або «досконалих») університетів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незадовільний стан німецьких університетів, як було зазначено вище, викликаний недовіками державного фінансування, малим досвідом університетів у залученні спонсорських коштів, невисокою кваліфікацією університетського менеджменту, відсутністю чіткої вертикальної стратифікації університетів, незначною диверсифікацією доступу абітурієнтів до вищої освіти тощо. Ці фактори призводять, з одного боку, до домінування в університетах посередкових науковців і студентів, а, з іншого боку, – до того, що німецька університетська освіта тим не менш залишається елітарною за своєю сутністю. Протягом значного періоду свого розвитку університети обмежували доступ до вищої освіти вихідцям із нижчих шарів населення, незважаючи на інтенсивну експансію вищої освіти протягом ХХ ст. і процеси демократизації і лібералізації німецького суспільства. Університетська освіта залишається елітарною і доступною здебільшого для вихідців із середнього класу німецького населення. Така елітарність створює певну кастовість університетської спільноти, котра через свою консервативну налаштованість не сприймає ідею радикальної трансформації університетів і чинить відкритий або скритий опір реформуванню

університетської освіти, відстоюючи позиції олігархічного університету і тримаючись за ідеали В. фон Гумбольдта. Ці ідеали вагомі для німецької науки і освіти, оскільки вони визначають національну ідентичність німецької університетської освіти і науки і містять дуже багато раціональних моментів. Ці моменти ґрунтуються на принципах єдності і свободи освіти і науки, завдяки яким університетська освіта протистоїть ліберальній технократизації у своїй сфері діяльності, комерціалізації стосунків між викладачем і студентом у вигляді надання освітніх послуг, що мають певну ринкову вартість. Академічна спільнота протистоїть також продукуванню виключно корисного для міжнародних корпорацій знання, вихолощенню науковості університетської освіти, формуванню фахівців як слухняних і старанних виконавців волі корпорацій із вузьким науковим світоглядом тощо. Окрім того, дотримання гумбольдтівських принципів дає змогу німецьким університетам не тільки зберегти свій національний характер, але й вагомі і всесвітньо визнані надбання у цій сфері.

Нині не можна дати однозначну оцінку перетворенням, котрі відбулись і відбуваються через подвійність їхньої природи. Ця подвійність полягає в тому, що перед системою вищої освіти відкриваються нові перспективи (підвищення конкурентоспроможності, ефективності, інтернаціоналізація, покращення фінансування), але водночас через надмірну технократизацію і технологізацію університетської освіти і науки обмежуються інші (збереження університетами свого національного характеру, гуманітарного складника університетської освіти, духовних цінностей).

Німецькі університети пройшли основні чотири етапи свого історичного розвитку, зокрема 1) етап традиційного чи олігархічного університету; 2) етап «демократизованого» університету; 3) етап бюрократичного університету і, нарешті, 4) етап професійного університету. Незважаючи на половинчастість і незавершеність реформ, відбувся перехід від замкнутої у собі системи університетської освіти, а також від здебільш елітарної вищої освіти до масової університетської освіти. Ця освіта стала нині більш доступною для вихідців із нижчих шарів німецького населення, а частка абітурієнтів від загальної кількості випускників шкіл одного віку у період із 1960-х по 1980-і рр. збільшилася від 6% до 50%. Однак тут йдеться про кількісний показник, проте якісний показник – підвищення якості університетської освіти – залишається на середньому європейському рівні. У галузі наукових



досліджень розширилась сфера природничих наук, інформатики і медицини, проте «орхідейні» дисципліни (філософія, історія, філологія, культурологія) не змогли утримати свої колишні позиції, що не є позитивом. У німецькому університетському середовищі посилюється розшарування на затребуваних фахівців (представників «перформативних» спеціальностей) і соціальних лузерів (представників «орхідейних» дисциплін). Таке розшарування викликає небезпеку деформації суспільства загалом й освітньої сфери через її надмірну технократизацію і нехтування духовними і моральними цінностями, незважаючи на проголошені плани щодо гуманізації і гуманітаризації університетської освіти.

Етап становлення професійного німецького університету почався на початку 1990-х рр. і триває дотепер. Ключові елементи сучасної системи вищої освіти Європи, які були викладені в доповіді національного комітету Дірінга для уряду Великобританії в 1997 р., стали актуальними для німецьких університетів на початку 2000-х рр. Йшлося про необхідність організації університетами довічного навчання, їхню участь у розвитку суспільства знань, економічному регіональному розвитку, про пріоритетність прикладних наукових досліджень, а також про необхідність підвищення авторитету науки, який ґрунтується на забезпеченні університетами високого рівня професійних знань, впровадження технологічних інновацій, а також на забезпеченні контролю за впровадженням нових технологій у певних сферах життя.

Болонський процес, що має на меті реалізацію вищезгаданих вимог до вищої освіти й охопив нині німецькі університети, являє собою досить спізнілу реакцію Європи на інтеграційні процеси, котрі охопили країни Європейського економічного співтовариства з моменту його заснування. Ці процеси відбувались в економічній, юридичній, політичній й інших сферах життя європейських країн у другій половині ХХ ст., але залишали поза увагою сферу вищої освіти. Болонський процес, який, як відомо, є реакцією європейських країн на процеси глобалізації у сфері світової університетської освіти, відбувається в межах Європи як на наднаціональному, так і на національному рівні. Значна частина університетської спільноти Німеччини досить болісно реагує на процес комерціалізації системи вищої освіти. Це відбувається на принциповості характеру дискусій між прихильниками ідей В. фон Гумбольдта і прихильниками ідей Болонського процесу. Перші виступають за збереження в німецькій національній освіті базових ідей

В. фон Гумбольдта щодо єдності і свободи навчання і дослідження, а також убачають у Болонському процесі загрозу перетворення університету на фабрику з виробництва робочої сили з певним набором компетенцій, а не можливість створення унікальних освітніх і дослідницьких продуктів. Інші вбачають у Болонському процесі єдиний спосіб перетворення університету на ефективний заклад освіти і науки шляхом упровадження в континентальній Європі англосаксонської моделі науки й освіти, котра підтвердила свою перевагу над континентальною моделлю завдяки спрямованості освіти на підготовку універсального працівника, конкурентоздатного на ринку праці, а також завдяки спрямуванню науки на опис практики, а не на теоретичний аналіз. Гострі суперечки, котрі тривають між двома політичними силами, з одного боку, певною мірою сповільнюють процес реформування, з іншого боку, запобігають здійсненню поспішних кроків у цьому напрямі.

Ці кроки мають певні негативні наслідки: 1) значне зниження частки студентів, що закінчили бакалавріат у таких ключових спеціальностях, як математика, інформатика і природничі науки; 2) скорочення можливостей студентів щодо самостійного вибору досліджуваних ними дисциплін через упровадження комп'ютерних систем адміністрування навчального процесу; 3) зниження академічної мобільності студентів через варіативну розмаїтість навчальних курсів і розбіжність навчальних програм не тільки в університетах країн-членів Болонського процесу, але й в університетах Німеччини; 4) посилення бюрократизації навчального процесу і збільшення витрат на утримання бюрократичного апарату; 5) недосконалість навчальних планів і програм певних спеціальностей через їх розробку за межами університетів; 6) вузькість професіоналізації студентів, що руйнує ідеали дослідницького університету Гумбольдта й ідею формування різнобічної гармонійно розвинутої особистості; 7) маргіналізація сфери вищої освіти загалом і гуманітарних спеціальностей зокрема; 8) «навчання через дослідження» поступилося місцем «навчання через набирання кредитів»; 9) руйнація наукового характеру освіти через посилення утилітарного підходу до професійної підготовки фахівців і здійснення наукових досліджень; 10) посилення тенденції «макдональдизації» сфери університетської освіти через надмірну стандартизацію й уніфікацію освітніх структур; 11) відсутність ознак значного підвищення якості освіти.

Позитивні сторони Болонського процесу для німецьких університетів виявляються



в таких аспектах: 1) збільшується квота іноземних студентів в університетах і спеціалізованих ЗВО; 2) завдяки співробітництву з університетами-учасниками Болонського процесу в німецьких університетах з'являється змога продукувати нові освітні продукти (навчальні курси і програми); 3) модульна система полегшує освітній процес для всіх учасників навчального процесу завдяки гнучкості модульної системи; 4) відбувається перехід від навчання до учіння; 5) відбувається стандартизація й уніфікація університетської освіти; 6) розширюються можливості фінансування університетської освіти і науки через поступову зміну юридичного статусу університетів; 7) держава зменшує свій вплив на державні університети і делегує частину своїх повноважень у сфері освіти громадському суспільству; 8) стосунки між державою й державними університетами регулюються через укладання різних договорів, що конкретизує вимоги держави до виконання університетами своїх соціальних функцій і підвищує їх відповідальність перед суспільством; 9) упроваджується професіоналізація керівних органів університетів; 10) радикально змінюються умови матеріального стимулювання викладацької і дослідної діяльності науковців; 11) посилюються контакти між університетами і бізнесом.

Перспективи реалізації Болонського процесу для німецьких університетів нині вбачаються не дуже чітко, оскільки, з одного боку, процеси конвергенції європейських освітніх систем ускладнюються прагненням деяких країн, у тому числі Німеччини, зберегти свої освітні традиції. З іншого боку, конвергенція національних систем є обов'язковою умовою створення в Європі могутньої освітньої системи, здатної гідно конкурувати з англо-саксонською. У контексті актуальних реформ не виключається поступовий перехід до етапу формування інноваційного університету, проте наявні дані про стан німецьких і європейських університетів у сфері освітніх інновацій вказують на значне відставання німецьких та інших європейських університетів від їх північноамериканських колег і не дають змоги впевнено стверджувати про наявність на європейському просторі інноваційного університету.

Процес переходу німецьких університетів до інноваційного етапу розвитку ускладнюється бюрократизмом держави і консерватизмом наукових співтовариств. Інноваційний шлях розвитку університетів можна здійснити через механізм регульованого ринку, що підтверджує досвід англосаксонських університетів у використанні чітко працюючого механізму кооперації освіти, науки і бізнесу. Англосаксонська

модель поступово проникає в університети Німеччини, що супроводжується зменшенням впливу держави на їхню діяльність і посиленням впливу цивільного суспільства на процеси у стінах німецьких університетів, що є, безумовно, позитивною тенденцією.

Висновки з проведеного дослідження. Задля успішного подолання наявних у німецькій університетській освіті недоліків має бути створена концепція трансформації університетської освіти. Проте це не є легким завданням для неї, оскільки університетську освіту Німеччини важко назвати системою у класичному розумінні цього слова, адже її функціонування регулюється федеральним Рамковим законом про вищу освіту та земельним законодавством, яке уточнює окремі положення федерального закону. Розробка загальної концепції ускладнюється іноді діаметрально протилежним баченням шляхів вирішення наявних проблем представниками окремих течій у німецькому академічному середовищі. Однак будь-яка концепція має охоплювати чотири аспекти, без яких вона не має шансів бути успішною: соціокультурний, антропологічний, дидактичний і праксеологічний. Сучасний соціокультурний аспект університетської освіти передбачає посилення її ролі як джерела нового знання на етапі переходу людства до інформаційного суспільства, котрий має забезпечити сталий розвиток усіх сфер життя, дозволити гуманізувати цю сферу, демократизувати і диверсифікувати процес набуття університетської освіти, забезпечити міжкультурну комунікацію у цій сфері.

Антропологічний аспект реформування університетської освіти має забезпечити сталий інтелектуальний розвиток кожного члена німецького суспільства і всього суспільства загалом. Кожен індивід має розвивати у собі готовність вільно переміщуватись у реальному і віртуальному просторі вищої освіти і виробництва, сприймати знання, які можуть суперечити її повсякденному досвіду, гнучко їх застосовувати в повсякденній діяльності в умовах світу, який постійно ускладнюється.

Дидактичний аспект передбачає розуміння університетської освіти як досить складного феномена, а тому для виконання своїх соціальних функцій ця освіта має бути трансфеноменальною за своєю сутністю, трансдисциплінарною за характером пізнання, трансдискурсивною за змістом. Ці характеристики освіти вимагають зміни базових дидактичних принципів, тобто переходу від контрольованого навчання як передачі готового контенту знань до розвиваючого, відкритого, трансдисциплінарного навчального процесу.



Провідною моделлю університетської освіти в Німеччині має залишатись дослідницько-навчальний університет, котрий має здійснити певні трансформації, які урахують «інформаційний» характер сучасного суспільства, тобто зміну у характері знань, нові функції університетської освіти в контексті соціальних, економічних, політичних і культурних змін. Університет як інституція має створити і постійно оновлювати освітні технології, які забезпечують гнучкість когнітивного процесу. Сам університет має стати гнучкою структурою, здатною до необхідних трансформацій, готовою вирішувати як глобальні, так і локальні проблеми, забезпечувати в своїх стінах міжкультурну комунікацію та міждисциплінарні зв'язки і залишатись автономним.

Збалансоване урахування цих чотирьох аспектів концепції університетської освіти дасть змогу змінити наявну парадигму цієї галузі освіти, успішно прогнозувати подальший розвиток сфери освіти і запобігти можливим проблемам її трансформації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bancherus U. Die deutsche Studienreformediskussion und der Bologna-Prozess. Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland. *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft* / G. Bollenbeck, W. Waltraud (Hrsg.). Heidelberg : Synchron, 2007. S. 71–88.
2. Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland / U. Bancherus u. a. Frankfurt am Main : Max-Träger-Stiftung, 2009. 115 S.
3. Demirović A. Kritische Gesellschaftstheorie und ihre Bildungsbedingungen im fordistische und postfordistische Kapitalismus. *Kritische Wissenschaft, Emanzipation, und die Entwicklung. Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)/freier Zusammenschluss von studentInnen (fzs) : Studiengebühren. Marburg : Elitekonzeptionen & Agenda 2010. 2004. S. 57–81.*
4. Politikwechsel in der Wissenschaftspolitik? Ein Lesebuch / B. Hoff, P. Sitte (Hrsg.). Berlin, 2001. 60 S.
5. Keller A. Alma mater bolognese. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. Berlin ; Brandenburg : GEW-Landesverbände ; Frankfurt am Main : Hessen und Niedersachsen, 2004. 253 S.
6. Müller-Böling D. Die entfesselte Hochschule. Gütersloh : Verlag Bertelsmann, 2000. 234 S.
7. Studienreform mit Bachelor und Master: gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften / U. Welbers (Hrsg.). Neuwied : Luchterhand, 2001. 528 S.
8. Pasternack P. Qualität als Hochschulpolitik. Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Bonn : Lemmens, 2006. 565 S.



УДК 378.147
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-72

ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ АСПЕКТ

Шевченко В.М., к. наук із держ. упр.,
докторант кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля

У статті досліджено практику застосування компетентнісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування. Підкреслюється, що підготовка фахівців із бухгалтерського обліку у країнах здійснюється по-різному. Наголошується на тому, що останнім часом простежується тенденція зближення формальної і неформальної освіти, що актуалізує проблему гармонізації змісту освітньо-професійних програм, спрямовану на органічне поєднання академічного та професійного компонентів із метою підготовки висококваліфікованих фахівців.

Ключові слова: компетентнісний підхід, фахівець з обліку та оподаткування, формальна освіта, неформальна освіта.

В статье исследована практика применения компетентностного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и налогообложению. Подчеркивается, что подготовка специалистов по бухгалтерскому учету в разных странах осуществляется по-разному. Отмечается, что в последнее время прослеживается тенденция сближения формального и неформального образования, что актуализирует проблему гармонизации содержания образовательно-профессиональных программ, направленную на органическое сочетание академического и профессионального компонентов с целью подготовки высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: компетентностный подход, специалист по учету и налогообложению, формальное образование, неформальное образование.

Shevchenko V.M. PRACTICE OF APPLICATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH TO FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ACCOUNTING AND TAXATION: DOMESTIC AND FOREIGN ASPECT

Modern labor market needs experts of a new format who are capable of combination of basic knowledge in the field of accounting, management and financial accounting, tax planning, market analytics, processing and visualization of big data arrays and so forth. The specified reformatory processes demand updating of a system of vocational training of future specialists in account and taxation and are characterized by its reorientation from cognitive to competence-based approach.

Researches of scientific sources demonstrate that in a basis of competence-based approach to formation of professional competence of future specialists in account and taxation the aspiration to realization of two main objectives is necessary. First, education has to form at future experts of quality (knowledge, abilities, skills, etc.) who are necessary for realization of their professional activity. Secondly, criteria and parameters of assessment of results of modern education have to be harmonized with requirements of the International standards of professional education of accountants.

Results of a research of practice of application of competence-based approach in domestic and foreign aspects allow to note that training of specialists on accounting in the different countries is carried out differently. Recently the trend of rapprochement of formal and informal education is traced that updates the problem of harmonization of contents of educational and professional programs directed to an organic combination of the academic and professional components for the purpose of training of highly qualified specialists.

Key words: competence approach, specialist in accounting and taxation, formal education, non-formal education.

Постановка проблеми. Останнім часом бухгалтерський облік в Україні активно реорганізується й адаптується до міжнародних стандартів фінансової звітності. Цей факт значно ускладнює професійну діяльність працівника облікової сфери, яка стає дедалі більш різноманітною і не обмежується тільки веденням бухгалтерського обліку. Залучення фахівця з обліку та оподаткування у процес аргументації

управлінських рішень, перш за все, стратегічних, перетворює його на менеджера, який не тільки фіксує результати діяльності організації, але оцінює й інтерпретує їх, що стає базою для діагностики, управління і прогнозу.

Сучасний ринок праці потребує фахівців нового формату, які здатні до поєднання базових знань у сфері бухгалтерського, управлінського та фінансового обліку,



податкового планування, ринкової аналітики, обробки і візуалізації великих масивів даних тощо. Зазначені реформаційні процеси потребують оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування і характеризуються переорієнтацією її від когнітивного до компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показав, що компетентнісний підхід у системі освіти був і залишається предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Шляхи підвищення якості вищої освіти на компетентнісній основі досліджували Н. Баловсяк, О. Гура, І. Зимня, В. Петрук, Дж. Равен, Дж. Гартіг, Н. Джуд, Франц Е. Вайнерт [1–7] та ін. Компетентнісно зорієнтовану освіту вивчали Г. Малик, І. П'янковська, О. Дубасенюк, Т. Кристопчук, Т. Поясок, С. Сисоева, І. Соколова, А. Хутірський, В. Ягупов та ін. [8–16].

Дослідження процесу формування професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування зумовлене кількома факторами:

- потребами сучасного суспільства у висококваліфікованих фахівцях, які відповідають критеріям глобалізованого ринку праці;

- відповідність змісту практичного навчання, дидактичного матеріалу для опанування знань, умінь і навичок професійним вимогам, які висуваються до такого фахівця.

Постановка мети. Актуальність порушеної проблеми, її мала теоретична і практична розробленість зумовили вибір теми статті, мета якої – дослідити практику застосування компетентнісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування у вітчизняному та зарубіжному аспектах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нагадаємо, що компетентнісний підхід вперше почав розроблятися в Англії і був відповіддю на конкретне замовлення професійної сфери. Надалі у 70-х рр. ХХ ст. у США в бізнес-сфері у зв'язку з проблемою визначення якостей успішного професіонала стали використовуватися такі поняття, як «компетенція» й «ключові компетенції». Згодом вони почали розглядатися як самостійні універсальні складники будь-якої успішної професійної діяльності і виникло питання щодо можливості навчання певним компетенціям [17].

Європейські університети прийняли компетентнісний підхід як інструмент посилення соціального діалогу вищої школи зі світом праці, поглиблення їх співпраці та відновлення у нових умовах взаємної довіри. Так, проблематика професійних компетенцій/

компетентності потрапила в освіту і, врешті-решт, зайняла в ній ключове місце [18].

Останніми десятиліттями відомі міжнародні організації, які працюють у сфері освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, ОЕСР, Міжнародний департамент стандартів та ін.) різнобічно вивчають проблеми, що пов'язані з появою освіти, орієнтованої на компетентності. Їхня увага в основному зосереджена на теоретико-методологічних засадах компетентнісно орієнтованої освіти. Більшість науковців погоджується, що компетентнісний підхід спрямований на те, щоб наблизити освіту до виробничого сектору і підвищити потенціал особистості з огляду на соціальні, економічні, політичні та культурні трансформації, які виникають у сучасному суспільстві.

Аналіз наукових досліджень показав, що становлення компетентнісного підходу в освіті умовно можна поділити на три етапи:

- перший (1960–1970-і рр.) – введення в науковий апарат категорії «компетенція», створення передумов розмежування понять компетенція/компетентність.

- другий (1970–1990-і рр.) – використання категорії компетенція/компетентність у теорії і практиці навчання мові (особливо нерідній), професіоналізму в управлінні, менеджменті, навчанні спілкуванню, розроблення змісту поняття «соціальні компетенції/компетентність».

- третій (починаючи з 1990-х рр.) – характеризується цілісною інституціоналізацією підходу, інтеграцією його в національні освітні системи [3].

Підкреслимо, що університети від початку свого існування робили свій внесок у розвиток компетенцій майбутніх фахівців, щоб вони виконували певну роль у суспільстві. Однак із часом університетська освіта стала дуже спеціалізованою і фрагментованою, а спеціальні знання набули особливого значення. Тому важливим у компетентнісному підході стало саме інституціоналізоване використання таких компетентнісних інструментів, як *моделі ключових компетенцій, профілі компетенцій, матриці компетенцій навчальної програми, оцінювання компетенцій*.

Бажання України брати участь у Болонському процесі зобов'язало вітчизняну освітню систему говорити мовою, адекватною мовам освітніх систем інших країн-учасниць. І дійсно, останнім часом зусиллями українських науковців і практиків створене підґрунтя для впровадження компетентнісного підходу і розробки освітньо-професійних програм на засадах компетенцій, зокрема для фахівців бухгалтерського профілю.



Так, для оцінки якості професійної підготовки випускників зі спеціальності 071 «Облік і оподаткування» (другого рівня вищої освіти) ухвалено відповідний Стандарт вищої освіти України (далі – Стандарт) [19]. Цей документ визначає перелік компетентностей майбутнього фахівця, нормативний зміст його підготовки, сформульований у термінах результатів навчання (знань, умінь, навичок). Втім, Стандарт має свої особливості, оскільки перелік компетентностей та програмних результатів навчання гармонізований із вимогами Міжнародних стандартів професійної освіти бухгалтерів (далі – МСО) [20]. Тобто результати навчання здобувачів другого рівня вищої освіти (магістерського) мають відповідати рівню підготовки професійних бухгалтерів. Виникає питання: чи можна ототожнювати кваліфікацію магістра з обліку й оподаткування зі статусом «професійного бухгалтера» і що взагалі означає цей термін?

Зазначимо, що МСО були розроблені Міжнародною федерацією бухгалтерів (IFAS), членом якої є і Україна. Нині вони займають особливе місце в системі міжнародних регуляторів, адже, незважаючи на переважну спрямованість на підготовку саме професійних бухгалтерів, принципи позиції цих стандартів отримали відображення під час формування освітньо-професійних програм закладів вищої освіти.

Варто також нагадати, що підготовка фахівців із бухгалтерського обліку у країнах здійснюється по-різному. В цьому процесі можуть бути задіяні як інститути системи вищої освіти (*формальна освіта*), так і професійні (громадські, недержавні) інститути (*неформальна освіта*). Як приклад, можна навести англо-американську ідею професійної сертифікації. Тобто коли професійне співтовариство в особі відповідного інституту визнає фахівця професійним бухгалтером.

Так, у США достатньо високий рівень вищої освіти. Однак фахівцем-бухгалтером вищої кваліфікації з перспективою вважається тільки володар звання «Присяжний бухгалтер», яке присвоюється професійною недержавною організацією, а саме Національною асоціацією незалежних бухгалтерів. Втім, щоб отримати такий статус претендент, крім вищої освіти з бухгалтерського обліку, має володіти професійною етикою, успішно скласти іспит та мати стаж роботи за фахом не менше 1□5 років.

Тут варто зауважити, що в Україні схвалення Стратегії застосування міжнародних стандартів фінансової звітності [21] актуалізувало питання про створення та функціонування неформальної системи підвищення кваліфікації бухгалтерів. Тому дедалі біль-

ша кількість облікових працівників великих українських корпорацій пройшла перепідготовку й отримала сертифікати міжнародного рівня: *англійські* – ACCA (The Association of Chartered Certified Accountants) – для фінансових директорів, головних бухгалтерів, аудиторів; CIMA (The Chartered Institute of Management Accountants) – для фахівців з управлінського обліку, фінансових менеджерів, бухгалтерів і керівників компаній; *американські* – CPA (Certified Public Accountant) – для бухгалтерів, аудиторів, податкових фахівців (цю кваліфікацію зазвичай мають фінансові директори та контролери американських компаній); CFA (Chartered Financial Analyst) – для фінансових аналітиків і керівників портфелями.

До речі, кваліфікація ACCA відповідає Міжнародним стандартам професійної освіти бухгалтерів, а сертифікат ACCA визнається в більшості країн світу і прирівнюється до магістерського диплому [22].

У Франції, наприклад, офіційними визнаються дипломи 6 категорій і диплом вищої освіти за спеціальністю «Бухгалтерський облік», перед отриманням якого необхідно мати ступінь бакалавра і сертифікат із попередньої підготовки за фахом «Бухгалтерський облік і фінанси». Стосовно ж неформальної системи освіти і отримання статусу професійного бухгалтера, у Франції це структурно будується в рамках двох великих національних організацій: Ордену експертів-бухгалтерів (ОЕБ) і Національної ради з бухгалтерії (НРБ), які знаходяться під контролем держави. ОЕБ підпорядковується Міністерству фінансів і об'єднує бухгалтерів-експертів, а до складу НРБ входять висококваліфіковані аудитори, які підпорядковуються Міністерству юстиції. Якщо спеціаліст бажає стати членом організації професійних бухгалтерів, то він має відповідати таким вимогам: бути віком не молодше 25 років; скласти іспит із бухгалтерського обліку, економіки та юридичної справи (або бути випускником відповідного закладу вищої освіти) і після практичної підготовки скласти іспит з аудиту та написати теоретичну роботу.

На додаток варто зазначити, що останнім часом в європейських дискусіях із проблеми освіти використовуються різноманітні терміни: *lifelong learning* (навчання впродовж життя) та *lifewide learning* (навчання все життя), тобто таке, що включає всі форми навчання – формальні з видачі сертифіката чи диплома, неформальні, які здійснюються на семінарах, конференціях, та інформальні, тобто самоосвіта за допомогою спілкування, використання ЗМІ, читання тощо [14]. Аналіз сучасного



ринку праці переконує, що задля отримання гідної роботи фахівцю з бухгалтерського обліку замало мати базову вищу освіту. Він має постійно змінювати, розширювати й удосконалювати нові види спеціалізацій своєї професії, підвищувати свій професійний рівень, а значить, *вчитися впродовж усього життя*. Тому надзвичайно важливим для фахівця-бухгалтера є здобуття кваліфікації, яку Міжнародна асоціація бухгалтерів виділяє в окремий статус «професійний бухгалтер».

Підсумовуючи, зазначимо, що отримання здобувачем кваліфікації магістра з обліку і оподаткування ще не дає підстав вважати його професійним бухгалтером. Проте можливе поєднання формальної і неформальної освіти майбутнього фахівця вже у процесі його професійної підготовки. В основу такої моделі має лягти гармонізація відповідних рівнів вищої освіти з рівнями компетентності професійної освіти за МСО.

Так, у МСО 2 «Вимоги щодо вступу до програми професійної бухгалтерської освіти» визначаються рівні компетентності, яку особа, що прагне отримати статус професійного бухгалтера, має продемонструвати. За стандартом виділяють три рівні компетентності:

– *базовий* (робота в ситуаціях, які характеризуються низьким рівнем невизначеності та складності);

– *середній* (робота в ситуаціях, які характеризуються помірним рівнем невизначеності та складності);

– *високий* (робота в ситуаціях, які характеризуються високою невизначеністю та складністю) [20].

Водночас у МСО 2 визначається перелік навчальних дисциплін, покладених в основу кожного рівня компетентності. Так, наприклад, для базового рівня це макро- і мікроекономіка; для середнього – фінансовий облік, управлінський облік, фінанси і фінансовий менеджмент, інформаційні технології та ін. Тож, визначаючи перелік дисциплін навчального плану підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування, бажано враховувати перелік навчальних дисциплін, покладених в основу кожного рівня компетентності за Міжнародними стандартами професійної освіти бухгалтерів:

– для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – дисципліни *базового* рівня;

– для другого (магістерського) рівня вищої освіти – дисципліни *середнього* рівня.

Розроблення і запровадження гармонізованої освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування буде підставою для підтвердження ними знань МСО і визнання зазна-

ченої програми на національному і міжнародному рівнях.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, в основу компетентнісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування покладено прагнення до реалізації двох основних завдань. По-перше, освіта має формувати у майбутніх фахівців якості (знання, вміння, навички та ін.), необхідні для реалізації їх професійної діяльності. По-друге, критерії та параметри оцінки результатів сучасної освіти мають бути гармонізовані з вимогами Міжнародних стандартів професійної освіти бухгалтерів.

Результати дослідження практики застосування компетентнісного підходу у вітчизняному і зарубіжному аспектах дають змогу констатувати, що підготовка фахівців із бухгалтерського обліку в країнах здійснюється по-різному. Останнім часом простежується тенденція зближення формальної і неформальної освіти, що актуалізує проблему гармонізації змісту освітньо-професійних програм, спрямовану на органічне поєднання академічного та професійного компонентів із метою підготовки висококваліфікованих фахівців.

Порушені в статті питання не є вичерпаними і потребують доповнень і уточнень щодо складників гармонізованої освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баловсяк Н.В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 334 с.
2. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 36 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
4. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 36 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
6. Hartig J., Jude N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter



Kompetenzdiagnostik / J. Hartig, E. Klieme (Hrsg.). Bonn ; Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007. S. 17–36.

7. Weinert F.E. Concept of competence: A conceptual clarification. *Definition and selection key competencies* / D.S. Rychen, L.H. Salganik (eds.). Gottingen : Hogrefe & Huber, 2001. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf> (access date: 20.12.2018).

8. Малик Г.Д. Поняттєве тло реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього перекладача. *Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. № 3(75). С. 70–77.

9. П'янковська І.В. «Компетенція» та «компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». 2010. № 15. С. 202–211.

10. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 564 с.

11. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка фахівців виробничої сфери (на прикладі напрямку підготовки «Економіка і підприємництво») : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2011. 162 с.

12. Сисоєва С.О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монографія / редкол. : В.О. Огнев'юк та ін. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 18–45.

13. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Теорія і практика вищої освіти : навчальний посібник. Київ ; Маріуполь, 2016. 338 с.

14. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.

15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 20.12.2018).

16. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка : науково-методичний журнал*. 2011. Вип. 4. С. 28–35.

17. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід / Л.Л. Антонюк та ін. Київ : ІВО КНЕУ ім. В. Гетьмана, 2016. 68 с.

18. Болонський процес: середина пути / под науч. ред. В.И. Байденко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов ; Российский новый университет, 2005. 379 с.

19. Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 071 «Облік і оподаткування» (магістерський рівень) : ухвалено Протоколом Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України від 16 травня 2017 р. № 3 / Міністерство освіти і науки України. URL: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:N93yiKsYj0UJ:https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/proekty_standartiv_VO/071-oblik-i-opodatkovannya-magistr-22.05.2017.doc+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua (дата звернення: 20.12.2018).

20. International Accounting Education Standards Board (IAESB). URL: <http://www.ifac.org/system/files/publications/exposure-drafts/iaesb-consultation-paper-principles-on-learning-outcomes.pdf> (access date: 20.12.2018).

21. Про схвалення Стратегії застосування міжнародних стандартів фінансової звітності в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 листопада 2013 р. № 820 (зі змінами) / Кабінет Міністрів України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/911-2007-%D1%80> (дата звернення: 20.12.2018).

22. PwC Україна: кваліфікаційна програма ACCA. URL: https://www.pwc.com/ua/uk/services/corporate_trainings/acca.html (дата звернення: 20.12.2018).



УДК 378+376-054.62+5(06)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-73

СУЧАСНІ ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Шмоніна Т.А., к. пед. н., доцент, докторант
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

У статті розглядаються проблеми природничо-наукової підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України. Визначено місце природничо-наукових знань у системі професійної підготовки майбутніх медиків, інженерів та аграріїв. Підкреслено особливості природничо-наукової підготовки іноземних студентів в Україні, порушено питання визначення її сутності та змісту. Проведено стислий порівняльний аналіз природничо-наукової підготовки іноземних студентів в Україні українською та англійською мовами. Доведено вплив природничо-наукової підготовки на становлення та розвиток світоглядної позиції іноземних студентів.

Ключові слова: природничо-наукова підготовка, іноземні студенти, заклади вищої освіти, професійна компетентність, природничі дисципліни.

В статье рассматриваются проблемы естественно-научной подготовки иностранных студентов в заведениях высшего образования Украины. Определено место естественно-научных знаний в системе профессиональной подготовки будущих медиков, инженеров и аграриев. Подчеркнуты особенности естественно-научной подготовки иностранных студентов в Украине, затронуты вопросы определения ее сущности и содержания. Проведен краткий сравнительный анализ естественно-научной подготовки иностранных студентов в Украине на украинском и английском языках. Доказано влияние естественно-научной подготовки на становление и развитие мировоззренческой позиции иностранных студентов.

Ключевые слова: естественно-научная подготовка, иностранные студенты, заведения высшего образования, профессиональная компетентность, естественные дисциплины.

Shmonina T.A. CURRENT ISSUES OF DETERMINING THE ESSENCE AND CONTENT OF NATURAL-SCIENTIFIC TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTES OF UKRAINE

The article deals with the problems of natural-scientific training of foreign students in higher educational institutes of Ukraine. The place of natural sciences in the system of professional training of future physicians, engineers and agrarians is determined. The peculiarities of natural-scientific training of foreign students in Ukraine are emphasized and necessity in specific approaches to this educational process is noted; the issues of determining its essence and content are touched on. A concise comparative analysis of the natural-scientific training of foreign students in Ukraine in Ukrainian and English has been conducted. The influence of natural-scientific training on the formation and development of the outlook of foreign students is proved. An attempt to find ways of improvement the natural-scientific training of foreign students in accordance with the requirements of modern society and the personal needs of students was made. The natural-scientific training of foreign students should be different from that offered to domestic students, or at least it should be adapted for certain groups of foreign students. The needs of foreign students in knowledge, skills and abilities should be taken into account, which in future will be useful in their homeland. It is noted that foreign students who plan to obtain higher education in Ukraine in any language should begin their studies at the preparatory faculty.

Key words: natural-scientific training, foreign students, higher educational institutes, professional competences, natural disciplines.

Постановка проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що протягом останніх років проблема професійної освіти знаходиться в центрі уваги науковців. Підготовка іноземних фахівців в Україні щороку набирає обертів. За даними Державного центру міжнародної освіти – головного інформаційного джерела про вищу освіту в Україні для іноземних громадян, нині в нашій країні навчаються 66 310 іноземних студентів зі 147 країн сві-

ту [1]. Нормативні освітні документи свідчать, що підготовка фахівців для зарубіжних країн становить один із найважливіших пріоритетів державної політики України. Для навчання в Україні іноземні громадяни переважно обирають медичні, інженерні та інші спеціальності. Природничо-наукова підготовка є фундаментом для формування професійної компетентності фахівців медичного, інженерного та аграрного профілів навчання. Тому питання визначення



сутності та змісту природничо-наукової підготовки іноземних студентів є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика якісної природничо-наукової підготовки студентів є предметом дослідження багатьох учених-педагогів (Г. Білецька, Н. Буринська, Н. Васильєва, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Іонова, В. Кравець, О. Микитюк, Л. Романишина, А. Степанюк, Н. Шиян, О. Ярошенко та інші). Свої наукові пошуки й дослідження навчанню іноземних студентів в Україні присвятили В. Бобрицька, О. Борисенко, В. Груцьк, З. Гирич, Т. Диченко, Н. Зінонос, О. Резван, І. Семененко, Н. Ушакова та інші. Педагогічні дослідження з проблеми методики викладання природничих дисциплін іноземним студентам проводить багато науковців (К. Балакірян, Н. Булгакова, В. Гонзалес, Т. Демет'єва, М. Іванова, Е. Паскаль, Л. Рибаченко, О. Суригін, В. Тарасенко, Л. Хаткова та інші). Ці дослідження зосереджені в галузі підготовки іноземних студентів до навчання у ЗВО України та загальної організації навчального процесу, міждисциплінарної координації, методичного забезпечення, лексичного мінімуму з дисциплін, застосуванню інформаційних технологій навчання тощо. Проблема адаптації іноземних студентів має багатоаспектний характер і досліджується у багатьох наукових сферах (В. Аршавський, Л. Буєва, Л. Вільдавський, Г. Горошидзе, О. Губенко, Н. Єршова, Л. Корель, В. Лебедева, О. Леонт'єва, І. Мілославова, І. Мушарапова, В. Ротенберг, М. Свиридов, Ху Жунсі та інші).

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що поняття «природничо-наукова освіта» не має певного тлумачення. До середини ХХ ст. визначення цього поняття взагалі не існувало. Лише у 70-х роках ХХ ст. на сторінках «Большой советской энциклопедии» було розтлумачено природничо-наукову освіту як підготовку фахівців у галузі природничих наук – біології, геології, географії, фізики, астрономії, хімії, математики та ін. [2, с. 102]. Зіставивши поняття «природознавство» і «освіта», Н. Васильєва визначила природничо-наукову освіту як цілеспрямований процес і результат формування в людини системи природничо-наукових знань, умінь, навичок, досвіду пізнавальної та практичної діяльності, ціннісних орієнтацій і відносин [3, с. 10]. Природничо-наукова підготовка є обов'язковою складовою частиною системи професійної освіти, вона суттєво впливає на формування особистості та професійні якості майбутнього фахівця,

рівень його мобільності, конкурентоспроможності та затребуваності на ринку праці, а також сприяє формуванню дослідницьких і самоосвітніх компетентностей. Природничо-наукова підготовка сприяє, насамперед, створенню цілісного уявлення про наукову картину світу, усвідомленню особистістю свого місця в світі, як невід'ємної частки природи й суспільства, соціальної адаптації молоді до нових умов соціально-економічного розвитку суспільства. Ми погоджуємося з думкою В.О. Єлісеєва: чим вищим є рівень сформованості наукового світогляду, тим впевненіше почувається фахівець у своїй професії, швидше підвищує кваліфікацію, успішніший у кар'єрному зростанні [4]. Природничо-наукова підготовка є, безумовно, необхідною основою для засвоєння спеціальних дисциплін і подальшого успішного оволодіння професією та застосування цих знань у майбутній професійній діяльності. З цієї позиції природничо-наукова підготовка вітчизняних та іноземних студентів в Україні чи в іншій країні має однакові завдання. Вона покликана сформувати системи фундаментальних природничо-наукових знань та умінь, що є основою для набуття професійних знань, умінь і навичок. Це інтегративна характеристика, що передбачає здатність вирішувати навчальні і професійні завдання, використовуючи природничо-наукові знання та уміння.

Отже, природничо-наукові знання забезпечують науковий світогляд і соціальну активність особистості, а отже, визначають тип поведінки і діяльності на основі культурологічних, загальнолюдських і соціальних цінностей, сприяють становленню аксіологічної компетентності індивіда. Природничо-наукові знання та уміння є не результатом освіти, як у традиційному навчанні, а засобом вирішення завдань у майбутній професійній діяльності, продовженні освіти, диверсифікації професії. Професійна компетентність фахівців значною мірою зумовлена і закладається в процесі вивчення фундаментальних природничо-наукових дисциплін [5].

На нашу думку, природничо-наукова підготовка:

- сприяє формуванню у майбутніх фахівців природничо-наукового світогляду, що є невід'ємною частиною загальнолюдської культури, дає людині уявлення про світ, в якому вона живе, про її місце і роль у цьому світі;

- забезпечує формування природничо-наукової компетентності майбутнього фахівця;

- є основою для засвоєння дисциплін циклу професійної і практичної підготовки й оволодіння майбутньою професією;



– впливає на формування професійних якостей майбутнього фахівця, рівень його мобільності, конкурентоспроможності і затребуваності на ринку праці;

– формує поняття наукової методології та логіки сучасного дослідження, сприяє становленню таких особистісних якостей випускника, як креативність і критичність мислення.

Проте в нашій статті ми маємо на меті розглянути особливості природничо-наукової підготовки іноземних студентів в Україні, її сутність. Варто зазначити, що іноземні студенти, які приїхали за вищою освітою в Україну, після закінчення навчання здебільшого повернуться на батьківщину і розпочнуть свою трудову діяльність там, де вони й будуть реалізовувати отримані знання задля розв'язання специфічних завдань.

На думку Г.Ф. Пономарьової, природничо-наукова освіта формує поняття наукової методології та логіки сучасного дослідження, створює цілісну, гармонійну систему сучасного світу, активізує проблемне мислення. Зміст і якість природничо-наукової підготовки є основним ключем до мобільності, сумісності в зоні європейської вищої освіти. Тільки високий рівень природничо-наукової освіти забезпечить гідне місце Україні в європейському освітньому просторі [6].

Завдяки аналізу науково-педагогічних праць, в яких розкривається сутність та значення природничо-наукової підготовки, ми визначаємо природничо-наукову підготовку майбутніх медиків, інженерів чи аграріїв як цілеспрямований процес і результат формування у людини системи фундаментальних природничо-наукових знань, умінь, навичок, досвіду пізнавальної та практичної діяльності, ціннісних орієнтацій і відносин, достатніх для здійснення професійної та соціальної діяльності в сучасному суспільстві. Саме ці напрями (медичний, інженерний і аграрний) є найбільш затребуваними серед іноземних студентів в Україні. Крім того, професійна компетентність саме цих напрямів навчання (більше, ніж інших) спирається на фундаментальну природничо-наукову підготовку. У такому контексті навчальне середовище, що сформоване пострадянською системою освіти, вітчизняними навчальними традиціями зі своїми перевагами й недоліками, культурне оточення, соціальні аспекти, політичні й релігійні нюанси – все це суттєво впливає на природничо-наукову підготовку іноземних студентів і їхню професійну освіту загалом.

Вважаємо також, що природничо-наукова підготовка іноземних студентів має відрізнятися від такої, що пропонується вітчиз-

няним студентам, або, щонайменше, має бути адаптованою для окремих груп іноземних студентів. Згідно з даними Державного центру міжнародної освіти, найбільшу кількість серед іноземних студентів в Україні становлять студенти з Індії (16,4%), Азербайджану (11,3%), Марокко (8,8%), Туркменістану (6,7%), Нігерії (4,9%), Грузії (4,2%) тощо [1]. Оскільки завданням професійної освіти є підготовка студентів до вирішення тих специфічних завдань, які вони розв'язуватимуть у себе на батьківщині, то варто враховувати потреби іноземних студентів у відповідних знаннях, уміннях і навичках.

У системі професійної медичної, інженерної чи аграрної освіти природничо-наукова підготовка реалізується через природничо-наукові дисципліни, що розкривають сутність явищ навколишнього середовища, його внутрішні закони, зважаючи на своє предметне уявлення про природу.

Природничо-наукові дисципліни забезпечують досягнення одного з результатів професійної освіти (медичної, інженерної чи аграрної) – набуття студентами природничо-наукової компетентності, що, на нашу думку, є інтегрованою характеристикою якостей фахівця й відображає рівень його фундаментальних природничо-наукових знань, природничо-науковий світогляд, екологічно доцільні ціннісні орієнтації, досвід пізнавальної та практичної діяльності, достатні для здійснення професійної і соціальної діяльності.

Розглянемо кілька прикладів стосовно згаданих напрямів професійної діяльності іноземних студентів.

У процесі медичної підготовки іноземних студентів спеціальні фахові знання й уміння, безперечно, спираються на природничо-наукову підготовку. Але в різних країнах переважають різні хвороби, різні паразити, різні генофонди зумовлюють різні фізіологічні й метаболічні характеристики населення, ферментативну активність, сприйнятливність до тих чи інших мікроорганізмів і медикаментів. Наприклад, приблизно в половини жителів Китаю, Японії та Кореї неактивним є фермент ацетальдегіддегідрогеназа, що розщеплює ацетальдегід – токсичну речовину, на яку перетворюється алкоголь, потрапляючи в організм. За перетворення спирту на ацетальдегід відповідає певний ген, так званий «ген Чингізхана», що знижує стійкість до алкоголю й підвищує його токсичну дію на організм. Цей ген зустрічається переважно в японців і китайців, у кожного третього якута, араба чи ізраїльтянина, в одного з десяти українців або росіян. Це лише один яскравий і відомий приклад різноманітності людських



характеристик, пов'язаних із національністю чи місцем проживання. На нашу думку, з огляду на кількість іноземних студентів, які бажають нині отримати медичну освіту в Україні, природничо-наукова підготовка медичних закладів має бути орієнтована на географічну різноманітність студентів і має акцентувати на подібних особливостях мешканців різних регіонів.

У процесі інженерної підготовки іноземних студентів також має мати місце так звана географічна орієнтованість природничо-наукової підготовки. Іноземні студенти з різних регіонів у процесі отримання інженерної освіти в Україні мають отримати знання щодо особливостей ґрунтів, кліматичних і погодних умов своїх країн і, відповідно, поведінку тих чи інших будівельних матеріалів, споруд чи пристроїв саме в тих природних умовах.

Така сама ситуація з аграрною підготовкою іноземних студентів. Чи дійсно готові іноземні фахівці після навчання в Україні повернутися на батьківщину й застосувати свої знання для роботи в рідних кліматичних умовах, на іншому обладнанні, з іншими нормативними вимогами до якості аграрної продукції?

Щоб вирішити ці проблеми і підвищити якість природничо-наукової підготовки іноземних студентів, бачимо кілька шляхів. По-перше, варто переглянути навчальні програми з природничих дисциплін із можливістю коригуванням їхнього змісту, враховуючи контингент іноземних студентів. По-друге, вважаємо, що організація навчальної практики для іноземних студентів в рідних країнах може зіграти позитивну роль у підвищенні якості їхньої фахової природничо-наукової підготовки. По-третє, з метою підвищення кваліфікації вітчизняних викладачів був би доцільним обмін викладачами з різних країн. Обмін досвідом та педагогічними прийомами у такий спосіб дасть змогу дослідити навчальні особливості та чітко усвідомити потреби іноземних студентів.

Говорячи про особливості природничо-наукової підготовки іноземних студентів в Україні, безумовно, варто зауважити, що методи викладання природничих дисциплін іноземним студентам дещо відрізняються. Варто розглянути два основних шляхи отримання вищої освіти іноземними студентами в Україні. Перший – це освіта українською (чи російською), тобто нерідною для студентів, мовою. За таких умов студенти мають спочатку пройти пропедевтичну підготовку на підготовчому факультеті, де вони вивчають мову, заповнюють пробіли в знаннях із природничих дисциплін; через

різницю в системах освіти, навчальних планах і програмах України та країн, із котрих приїжджають іноземні студенти, виникає необхідність узгодження їхніх знань із вітчизняними освітніми стандартами; тобто вони адаптуються до навчання в Україні у широкому сенсі. Підготовчі факультети виконують грандіозну роботу, готуючи іноземних студентів до подальшого навчання у закладах вищої освіти [7]. Саме тут закладається фундамент природничо-наукової підготовки, що дає змогу здійснити якісну фахову підготовку. Однак навчання на підготовчому факультеті впродовж одного навчального року – це малий термін і лише початковий рівень. Подальша природничо-наукова підготовка іноземних студентів, що відбувається в закладах вищої освіти, не може бути однаковою з підготовкою вітчизняних студентів. Спираючись на особистий досвід і досвід викладачів, які працюють з іноземними студентами, хочемо зазначити, що рівень володіння мовою навчання іноземними студентами на перших курсах дуже далекий від необхідного, тому швидкість подання навчального матеріалу має бути повільною, іноземні студенти не в змозі прочитати й засвоїти такий самий обсяг матеріалу, що й українські студенти, вони не можуть точно зрозуміти прочитане, навчальні посібники не розраховані на іноземного студента, тобто мовний бар'єр впродовж не одного, а кількох років стає перешкодою для їхнього успішного навчання. Методи навчання іноземних студентів природничих дисциплін також мають бути адаптовані до їхніх психологічних і культурних особливостей і потреб.

Другий шлях отримання вищої освіти іноземними студентами в Україні – це навчання англійською. За таких умов іноземні студенти не мають необхідності навчатися на підготовчих факультетах і розпочинають отримання освіти відразу у закладах вищої освіти. Проте різниця в системах освіти, навчальних планах і програмах України та країн, з яких приїжджають іноземні студенти, залишаються. Через відсутність пропедевтичної підготовки на підготовчих факультетах вихідні знання з природничих дисциплін цих іноземних студентів різняться. Викладач не знає рівня знань його студентів і витрачає час на виявлення й усунення пробілів у знаннях, тобто у скороченому вигляді виконує функцію підготовчого факультету. Крім того, рівень володіння англійською як студентів, так і викладачів часто є незадовільним. Отже, мовний бар'єр на цьому шляху отримання вищої освіти також має місце. Крім того, англомовні студенти зазнають додаткових труднощів під час проходження



практики в українських лікарнях чи на вітчизняних виробництвах. Варто також зазначити, що іноземні англомовні студенти, що, так мовити, з літака поринули в навчання в Україні, відразу ж опиняються в нових і складних для них кліматичних, культурних і соціальних умовах. Адаптаційний період у таких студентів виявляється доволі суворим.

Висновки з проведеного дослідження. Природничо-наукова підготовка посідає чільне місце в системі професійної медичної, інженерної та аграрної освіти, оскільки майбутня діяльність цих спеціалістів за фахом пов'язана з використанням знань, умінь та навичок у галузі природничих наук. Крім того, природничо-наукова підготовка сприяє формуванню у майбутніх фахівців природничо-наукового світогляду, становленню таких особистісних якостей, як креативність і критичність мислення.

Враховуючи все вищесказане, вважаємо, що іноземним студентам, які планують отримати вищу освіту в Україні будь-якою мовою, варто починати навчання з підготовчого факультету (українською чи англійською мовою), що, насамперед, виконує пропедевтичну функцію, закладає мінімально необхідний фундамент природничих дисциплін, згладжує культурологічні й соціальні адаптаційні процеси, готує іноземних студентів до вітчизняного освітнього середовища.

Природничо-наукова підготовка іноземних студентів у закладах вищої освіти України (за будь-якої мови навчання) має свої особливості і потребує специфічного підходу.

Пошук шляхів удосконалення природничо-наукової підготовки іноземних студентів відповідно до вимог сучасного суспіль-

ства та особистісних потреб є важливим завданням педагогічної теорії і практики й становить перспективу наших подальших досліджень у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Український державний центр міжнародної освіти. URL: <http://studyinukraine.gov.ua/life-in-ukraine/international-students-in-ukraine/> (дата звернення: 22.12.2018).
2. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1972. Т. 9. 664 с.
3. Васильева Н.А. Становление естественнонаучного образования в России в XVIII – первой половине XIX вв. (до реформ 60-х гг.) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». Нижний Тагил, 2008. 24 с.
4. Елисеев В.А. Теоретические основы фундаментальной естественнонаучной подготовки студентов технического вуза в условиях использования информационных технологий : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Елец, 2007. 53 с.
5. Білецька Г.А. Сучасний стан природничо-наукової підготовки майбутніх екологів у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / редкол. : І.А. Зязюн та ін. Київ ; Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2013. Вип. 36. С. 153–160.
6. Пономарьова Г.Ф. Деякі завдання підвищення кваліфікації викладачів природничо-наукових дисциплін у педагогічному вищому навчальному закладі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2008. № 28. С. 88–95.
7. Шмоніна Т.А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2012. 241 с.



УДК 373.5.091.321:78

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-74

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СУЧАСНИЙ СТАН

Яловський П.М., аспірант кафедри педагогіки та психології
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка

У статті здійснено огляд нинішнього стану дослідженості проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Висвітлено новітні підходи до визначення сутності та структури поняття «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва». На основі аналізу сучасних музично-педагогічних наукових джерел автором сформульовано власне тлумачення зазначеного концепту.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва.

В статье сделан обзор нынешнего состояния изученности проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства. Освещены новейшие подходы к определению сущности и структуры понятия «профессиональная компетентность учителя музыкального искусства». На основе анализа современных музыкально-педагогических научных источников автором сформулировано собственное толкование указанного концепта.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, будущие учителя музыкального искусства.

Yalovskyi P.M. TO THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART: THE CURRENT STATE

The article reviews the current state of knowledge of the problem of formation of professional competence of future teachers of musical art. The latest approaches to the definition of the essence and structure of the concept “professional competence of the teacher of musical art” are carried out. On the basis of the analysis of modern musical and pedagogical scientific sources, the author formulates his own interpretation of the concept.

The strategic direction of reformation of the modern professional pedagogical education is the introduction of competence approach to training and education of students, which allows to implement the idea of thorough professional training not only as a professional but also as a fully developed personality. The use of competence-based approach in the field of art education provides the preparation of future teachers of musical art, that are able to understand music as a social phenomenon and its use in artistic and educational work with students, who are able to apply and improve obtained in the process of studying professional disciplines knowledge, abilities and skills in musical and educational activities.

It is found out that the problem of the formation and improvement of the professional competence of future teachers of musical art is today one of the important areas of research in the field of artistic pedagogy. It is noted that at the present stage of development of pedagogical science, the researchers have not come to a consensus in the interpretation of the concepts “competence”, “professional competence” and the definition of their structural components.

It is set that the concept “professional competence of the teacher of musical art” is based on the general pedagogical formulation of this concept and interpreted by researchers in different ways: the integrative formation from the key competences; the quality and characteristics of the individual; the ability to practice; as a combination of special, social and personal training.

Analyzing the scientific sources, we came to the conclusion that the professional competence of future teachers of musical art is an integrative education, which combines the professional knowledge, skills and abilities formed in the process of studying professional disciplines in the higher education institution, and involves the ability to musical-pedagogical, creative and instrumental-performing activity.

Key words: competence, professional competence, future teachers of musical art.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційних процесів та приєднання України до світового освітнього простору особливої актуальності набуває проблема підвищення рівня педагогічного професіоналізму майбутніх учителів і формування у них необхідних для освітньої діяльності знань, умінь та навичок. Із метою виконання поставлених перед сучасною професійно-педагогічною освітою завдань стратегічним напрямом

її реформування виступає запровадження компетентнісного підходу до навчання та виховання студентської молоді, що дає змогу реалізувати ідею ґрунтовної підготовки фахівця не лише як професіонала, але і як всебічно розвиненої особистості.

Використання компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти передбачає підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, які здатні усвідомлювати музику як



явище суспільного життя та використовувати її в художньо-виховній роботі зі школярами, спроможні застосовувати та вдосконалювати здобуті в процесі вивчення фахових дисциплін знання, уміння та навички під час музично-освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів висвітлюються в наукових працях таких дослідників, як І. Бех, Н. Бібік, І. Зязун, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва дослідили Л. Гаврілова, М. Михаськова, Н. Мурована, Т. Руденька, Л. Пастушенко, І. Полубоярина, Н. Юдзіонко тощо. Окремі питання використання компетентнісного підходу у процесі підготовки педагогів-музикантів розглядають О. Боблієнко, О. Боднар, Л. Соляр, Чжан Няньхуа та інші.

Постановка мети. Незважаючи на низку представлених робіт, проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва ще не отримала гідного теоретичного осмислення і практичного втілення. Так уточнення сутності потребують поняття «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва». З огляду на це метою статті є огляд сучасного стану дослідженості проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів та формулювання на цій основі авторського трактування концепту «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва».

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи наукові джерела зазначаємо, що на нинішньому етапі розвитку педагогічної науки дослідники не дійшли спільної думки у трактуванні понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» та визначенні їхніх структурних компонентів. Так, Н. Бібік стверджує, що компетентність – це інтегрований результат освіти, що «передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах» [1, с. 44]. І. Зязун розкриває компетентність як здатність вирішувати освітні завдання, що вимагає певного рівня знань, умінь, навичок, досвіду [2, с. 13].

Погоджуємося з дослідниками (І. Полубоярина, Л. Гаврілова, А. Хуторський та інші), які, розмежовуючи поняття «компетентність» та «компетенція», трактують концепт «компетенція» як систему знань, умінь та навичок, необхідних для практичної діяльності. Компетентність вчителя при цьому розглядається науковцями як воло-

діння набором певних компетенцій та здатність застосувати їх в освітній діяльності.

Визначення професійної компетентності вчителя музичного мистецтва ґрунтується на загальнопедагогічному тлумаченні цього концепту. Так І. Зязун характеризує професійно-педагогічну компетентність як «готовність та здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормами та стандартами» та до її змісту вважає належними знання (предмета, методики його викладання, педагогіки та психології), рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [2]. На думку О. Савченко, професійна компетентність педагога – це інтегрований результат набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності [1, с. 42]. А. Хуторський та Л. Хуторська розглядають професійну компетентність як досконале володіння людиною відповідною компетенцією [3].

Важливим для нашого дослідження є трактування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва І. Полубояриною, яка розглядається дослідницею як інтегративне утворення із ключових компетентностей – комплексу музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей, якостей особистості. Результатом сформованості професійної компетентності, на її думку, є готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до педагогічної та творчої діяльності в загальноосвітній школі [4, с. 8].

Науковець вважає, що професійна компетентність вчителя музичного мистецтва складається із трьох блоків:

- особистісний (особистісно-мотиваційна, саморегуляційна, етична, загальнокультурна, психологічна, соціальна, громадянська компетентності);
- комунікативний (загальна та професійна музична комунікативна компетентність);
- діяльнісний (методологічна, дидактична, музично-практична, науково-творча, управлінська та організаційна компетентності) [4, с. 9].

Власне розуміння професійної компетентності вчителя музичного мистецтва формулює Н. Юдзіонко: це – «особистісно-професійна якість, що визначає його здатність до досягнення художньо-змістової сутності музичних творів та їх матеріально-звукового втілення, слугує підґрунтям створення нових сфер фахової діяльності (зокрема просвітницького спрямування) та набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва» [5, с. 9].

У дослідженні Н. Мурованої професійна компетентність педагога-музиканта розглядається як складне, інтегративне утво-



рення, в якому розкривається сукупність його знань, умінь, досвіду, мотивації та особистісних якостей, зумовлюється готовність до активного виконання педагогічної діяльності. Авторка виокремлює ключові, операційні та інтелектуально-педагогічні компетенції, які утворюють структуру професійної компетентності [6, с. 9].

На думку Л. Пастушенка, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва поєднує спеціальну (загальнопедагогічну, диригентську, інструментальну, вокальну, виконавську, музикознавчу, дослідницьку), соціальну й особистісну підготовку. В її структурі науковець виділяє такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (розвиток пізнавальної мотивації; стимулювання професійної мотивації; наявність професійного ідеалу та професійних цінностей);
- когнітивно-пізнавальний (накопичення системи фахових знань, усвідомлення ціннісної значущості музично-педагогічної діяльності; пошук нових знань, пов'язаних зі специфікою роботи з дитячим творчим колективом; знання стильових особливостей і специфіки виконання творів різних епох);
- діяльнісно-креативний (здатність діагностувати музичні здібності учнів; коректувати недоліки у музичному розвитку школярів; планувати й організовувати уроки музичного мистецтва та індивідуальні заняття з окремими учнями; розвивати вокально-слухові здібності та сприяти музичному розвитку учнів) [7, с. 54].

Розглядаючи формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки, Т. Руденька пропонує таке визначення концепту «професійна компетентність майбутнього фахівця мистецького профілю»: це «складна багаторівнева характеристика особистості фахівця мистецької спеціальності, що включає відповідні знання, уміння, навички, професійно-особистісні якості та мотивацію до мистецько-професійної діяльності, сформовані на основі застосування засобів арт-педагогіки». Автор поділяє компетенції на ключові, соціальні, професійні, загальнокультурні, інформаційно-технологічні, комунікативні, освітні [8, с. 6].

М. Михаськова трактує професійну компетентність вчителя музичного мистецтва як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, відповідно до суспільних вимог та цінностей. Автор прослідковує взаємозв'язок та взаємозалежність структурних компонентів фахової компетентності майбутнього вчителя музики, серед яких когнітивний (музично-теоретичні, технологічні та методичні знання),

практично-творчий (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності) та ціннісно-орієнтаційний (ціннісні орієнтації, смаки, ідеали, мотиви) компоненти [9, с. 9].

Звертаємо увагу на дослідження Л. Гаврілової, яка розглядає професійну компетентність як своєрідний педагогічний феномен, інтегральну якість особистості, специфіка якої полягає в поєднанні психолого-педагогічної, фахово-музичної та інформаційно-комунікаційної компетенцій. Погоджуємося з дослідницею у тому, що сформованість цієї компетентності засвідчує практичну готовність до здійснення музично-педагогічної діяльності у школі [1, с. 90].

Вужчі аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва висвітлені в дослідженнях таких науковців:

- О. Боднар, яка виділяє вокально-педагогічну компетентність як самостійний компонент професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, визначає шляхи її вдосконалення; розуміє її як рівневу складову частину професіоналізму, яка охоплює особистісні характеристики, теоретичні знання та практичні здатності педагога [10, с. 133];
- О. Горбенко, дисертаційне дослідження якої присвячене формуванню музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Автор наголошує на тому, що музично-виконавська компетентність є динамічною інтегрованою системою, яка включає ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знанневий, операційно-технологічний, самостійно-творчий та рефлексивно-оцінювальний компоненти [11, с. 11];
- Чжан Няньхуа, який розглядає художньо-інформаційну компетентність студентів мистецьких факультетів як складне особистісне утворення, що поєднує в собі кооперативну, комунікативну, особистісну, когнітивну, рефлексивну, творчу компетенції та базується на мікропроцесорній інформаційній техніці [12, с. 7].

У сучасній музичній педагогіці використовуються також поняття «поліхудожня компетентність» (О. Боблієнко) та «етнокультурна компетентність» (Л. Соляр).

Поліхудожню компетентність О. Боблієнко трактує як здатність студента на основі фахових знань, володіння алгоритмом розв'язання музично-педагогічних задач та професійно-виконавської майстерності до здійснення поліхудожнього виховання учнів як особистісно зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва в їхній взаємодії, результатом якого є формування поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечує художньо-творчу самореалізацію особистості учня. У структу-



рі поліхудожньої компетентності дослідниця виділяє когнітивний, професійно-виконавський, креативний та емоційно-рефлексивний компоненти [13, с. 9].

Л. Соляр інтерпретує концепт «етнокультурна компетентність» як «інтегративне особистісне утворення, що вирізняється високим рівнем знань про вірування, традиції, звичаї, обряди певного етносу; володіння засобами передачі системи етнокультурних знань, умінь та навичок, які перебувають у постійному розвитку й удосконаленні в межах певної етнокультури, а також механізмами донесення наступним поколінням етнокультурного досвіду, транслятором якого є педагог». На її думку, етнокультурна компетентність педагога-музиканта містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-креативний, емоційно-рефлексивний та оцінно-результативний. На основі цього дослідницею розроблено авторську сендвіч-модель формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва [14, с. 81].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проблема формування й підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є нині одним з актуальних напрямів досліджень у галузі мистецької педагогіки.

Поняття «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва» дослідниками тлумачиться по-різному: інтегративне утворення із ключових компетентностей (Н. Мурована, І. Полубоярина,); якість та характеристика особистості (Т. Руденька, Л. Гаврілова, Н. Юдзіонок); здатність до практичної діяльності (М. Михаськова); поєднання спеціальної, соціальної й особистісної підготовки (Л. Пастушенко). Деякі науковці розглядають лише окремі структурні компоненти професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, як-от: вокально-педагогічний (О. Боднар), музично-виконавський (О. Горбенко), художньо-інформаційний (Чжань Няньхуа) тощо.

Аналізуючи наукові джерела, ми дійшли висновку, що професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це *інтегративне утворення, що поєднує професійні знання, уміння і навички, сформовані у процесі вивчення фахових дисциплін у вищому закладі освіти, і передбачає здатність до музично-педагогічної, творчої та інструментально-виконавської діяльності.*

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо в дослідженні освітніх технологій, що сприяють формуванню і розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаврілова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 656 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 13–18.
3. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода* : межвузовский сб. научных трудов. Тула, 2008. Вып. 1. С. 117–131.
4. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2008. 21 с.
5. Юдзіонок Н.М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 20 с.
6. Мурована Н.М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2008. 20 с.
7. Пастушенко Л.А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 244 с.
8. Руденька Т.М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 20 с.
9. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 228 с.
10. Боднар О.М. Вокально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя: філософсько-педагогічний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Гуманітарні і суспільні науки»*. 2016. Вип. 20(15). С. 130–135.
11. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2010. 21 с.
12. Чжан Няньхуа. Формування художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 23 с.
13. Боблієнко О.П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 20 с.
14. Соляр Л.В. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременець, 2018. 299 с.



СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147:364

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-75

**ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ**

Павлик Н.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціальних технологій

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Ціннісно-мотиваційний компонент рівня професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери визначає особливості особистісної мотивації студентів, що повинні бути враховані у процесі професійної підготовки. Дослідження здійснювалося за допомогою опитувальника В. Горбачевського, який дозволяє описати мотиваційну структуру особистості, дослідити особливості рівня домагань, мотивації, ціннісних засад і цілей навчання особистості майбутніх фахівців. Опитування проводилося у процесі виконання студентами професійних завдань, що дозволяє актуалізувати пізнавальні, соціальні, особистісні потреби учасників експерименту. Сформульовано висновок про необхідність врахування ціннісно-мотиваційного чинника професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів в організації навчальної діяльності.

Ключові слова: *цінності, мотиви, цілі, потреби, рівень домагань, майбутні соціальні педагоги, професійна компетентність.*

Ценностно-мотивационный компонент профессиональной компетентности будущих социальных педагогов определяет особенности личностной мотивации студентов, которые необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки. Исследование реализовывалось при помощи опросника В. Горбачевского, позволяющего описать мотивационную структуру личности, исследовать особенности уровня притязаний, мотивации, ценностных оснований и целей обучения будущих специалистов. Опрос проводился в процессе выполнения студентами профессиональных задач, что позволило актуализировать познавательные, социальные, личностные потребности участников эксперимента. Сформулирован вывод о необходимости учета ценностно-мотивационного фактора профессиональной компетентности будущих социальных педагогов при организации учебной деятельности.

Ключевые слова: *ценности, мотивы, цели, потребности, уровень притязаний, будущие социальные педагоги, профессиональная компетентность.*

Pavlyk N.P. VALUE-MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS

The value-motivational criterion of the level of future social sphere specialists' professional competence determines the peculiarities of the student's personal motivation, which should be taken into account in the process of professional training. The study of the criterion was carried out with the help of V. Gorbachevsky's questionnaire, which meets the requirements of validity and reliability, and allows to describe the motivational structure of the individual, to study the features of the level of claims, motivation, values and goals of training the personality of future specialists. The survey was conducted in the course of fulfilling professional tasks by students, which allows actualizing the cognitive, social, and personal needs of the participants of the experiment.

It has been established that the unsatisfactory level of value-motivational component of professional competence is inherent in 7% of students of the group and characterizes their unmotivatedness and lack of orientation of a person to professional training. Sufficient level of value-motivational component shows the predominance of external mechanisms of stimulation of future specialists' educational activity, is inherent in 25% of respondents. The average level of value-motivational component is characterized by instability of motivational components, their dependence on the conditions of learning, subjects of the educational space (52% of respondents). The high level of value-motivational component (15% of respondents) indicates the deep internal interests of future specialists to social and pedagogical activities, the desire of young people to reveal themselves in the profession, the awareness of the connection between professional training and professional self-realization.

The conclusion is drawn on the necessity to take into account the value-motivational factor of the professional competence of future social pedagogues in the organization of educational activities. An effective tool for such influence may be informal education, which allows to take into account individual interests, social needs, professional demands of future professionals.

Key words: *values, motives, goals, needs, level of aspirations, future social pedagogues, professional competence.*



Постановка проблеми. Актуальність дослідження ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів визначається потребами організації професійної підготовки на засадах аксіологічного й особистісно-діяльнісного підходів і з урахуванням вимог педагогіки співробітництва. Дослідницею педагогічної психології В. Семиченко відзначається необхідність інтегрування діяльності студентів із системою професійної підготовки для досягнення стійких результатів, що потребує проведення емпіричних досліджень психології сучасного студентства [6]. Оскільки цінності та мотиви є детермінантами навчальної, професійної активності людини, їх дослідження дозволяє будувати освітній простір з урахуванням особливостей основних суб'єктів вищої школи.

Ціннісні орієнтації та професійні мотиви майбутніх фахівців, на думку Т. Алексєєвої [1], є вихідними засадами професійного становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу вивчення ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності студентів покладено результати досліджень В.О. Климчука і В.В. Горбунової [2], В.А. Семиченко [5], М.І. Кот [3], О.А. Мірошніченко [4]. Дослідники відзначають полідетермінованість і полімотивованість процесу професійної підготовки, багаторівневість і особистісно-діяльнісну репрезентованість, компенсаторність ціннісно-мотиваційної структури особистості. Увага до ціннісно-мотиваційного компонента в процесі професійної підготовки дозволяє реалізувати особистісний і гуманістичний підходи в освіті. Важливим висновком, з огляду на проблему дослідження, вважаємо взаємозв'язок цінностей, мотивів та активності, який визначає ефективність професійної підготовки за рахунок зростання компетентності: «мотиватором є відчуття ефективності, а результатом активності – зростання компетентності» [2, с. 8].

Поруч із актуалізацією проблеми вивчення детермінантів формування професійної компетентності майбутніх фахівців у теорії у науковій літературі не достатньо представлені результати емпіричних досліджень особливостей ціннісно-мотиваційної структури особистості сучасних студентів. Саме емпіричні дані дозволяють описати реальний стан предмету дослідження, визначити провідні тенденції його розвитку, спрогнозувати шляхи підвищення ефективності освітньої діяльності.

Постановка мети. Мета статті – емпірично обґрунтувати актуальну проблему врахування ціннісно-мотиваційної структури особистості сучасної студентської молоді у

процесі фахової підготовки; визначити наявні тенденції формування ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ціннісно-мотиваційний компонент рівня професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери визначає особливості особистісної мотивації студентів, що повинні бути враховані у процесі професійної підготовки.

Емпіричне дослідження здійснювалося за допомогою опитувальника В. Горбачевського, який відповідає вимогам валідності та дозволяє описати мотиваційну структуру особистості за такими шкалами, як: внутрішній мотив, пізнавальний мотив, мотив уникнення, мотив змагання, мотив зміни діяльності, мотив самоповаги, значимість результатів, складність завдання, вольове зусилля, оцінка рівня досягнутих результатів, оцінка свого потенціалу, намічений рівень мобілізації зусиль, очікуваний рівень результатів, законмірність результатів, ініціативність. Таким чином, опитувальник дозволяє дослідити особливості рівня домагань, мотивації, ціннісних засад і цілей навчання особистості. Особливий інтерес для нас становить можливість використання опитувальника саме у процесі виконання студентами професійних завдань, що дозволяє актуалізувати пізнавальні, соціальні, особистісні потреби учасника експерименту. Ми пропонували досліджуваним опитувальник у процесі створення індивідуальних проектів, спрямованих на проектування вирішення власноруч виділених соціальних проблем. Конкретизовані результати тестування студентів представлено у табл. 1.

Охарактеризуємо одержані результати дослідження мотиваційної структури майбутніх соціальних педагогів у процесі вирішення практико орієнтованого завдання.

Відповідно до розробленої В. Горбачевським структури мотивів, внутрішній мотив навчальної діяльності характеризує рівень привабливості завдання для студентів, їх безпосередній інтерес до здійснюваної навчальної діяльності. Як видно із даних констатувального етапу, позитивне ставлення й інтерес до виконання навчального завдання притаманний лише 15,8% студентів експериментальної групи та 16,6% досліджуваних контрольної групи. Натомість кожен 4-й учасник експерименту (результати діагностики вищі за 25% для обох груп) демонструють відсутність будь-якого інтересу до виконання професійно орієнтованого завдання, незважаючи на вільний вибір соціальної проблеми та можливість висловлення власного ставлення до сучасних соціальних технологій. Ми можемо пояснити це відсутністю власне інтересу до процесу про-



Таблиця 1

Мотиваційна структура особистості досліджуваних під час виконання професійно орієнтованого завдання, констатувальний етап

№	Рівень прояву мотиву	Експериментальна група		Контрольна група	
		а.в.	%	а.в.	%
1		<i>Внутрішній мотив</i>			
1.1	Низький	41	25,9	46	27,2
1.2	Середній	92	58,2	95	56,2
1.3	Високий	25	15,8	28	16,6
2		<i>Пізнавальний мотив</i>			
2.1	Низький	38	24,1	41	24,3
2.2	Середній	97	61,4	102	60,4
2.3	Високий	23	14,6	26	15,4
3		<i>Мотив уникнення</i>			
3.1	Низький	21	13,3	22	13,0
3.2	Середній	86	54,4	91	53,8
3.3	Високий	51	32,3	56	33,1
4		<i>Мотив змагання</i>			
4.1	Низький	29	18,4	32	18,9
4.2	Середній	94	59,5	99	58,6
4.3	Високий	35	22,2	38	22,5
5		<i>Мотив зміни діяльності</i>			
5.1	Низький	16	10,1	21	12,4
5.2	Середній	103	65,2	109	64,5
5.3	Високий	39	24,7	39	23,1
6		<i>Мотив самоповаги</i>			
6.1	Низький	38	24,1	41	24,3
6.2	Середній	114	72,2	119	70,4
6.3	Високий	6	3,8	9	5,3
7		<i>Значимість результатів</i>			
7.1	Низький	46	29,1	47	27,8
7.2	Середній	88	55,7	94	55,6
7.3	Високий	24	15,2	28	16,6
8		<i>Складність завдання</i>			
8.1	Низький	24	15,2	27	16,0
8.2	Середній	87	55,1	93	55,0
8.3	Високий	47	29,7	49	29,0
9		<i>Вольове зусилля</i>			
9.1	Низький	42	26,6	44	26,0
9.2	Середній	101	63,9	105	62,1
9.3	Високий	15	9,5	20	11,8
10		<i>Оцінка рівня досягнутих результатів</i>			
10.1	Низький	31	19,6	34	20,1
10.2	Середній	95	60,1	101	59,8
10.3	Високий	32	20,3	34	20,1
11		<i>Оцінка свого потенціалу</i>			
11.1	Низький	37	23,4	40	23,7
11.2	Середній	92	58,2	96	56,8
11.3	Високий	29	18,4	33	19,5
12		<i>Намічений рівень мобілізації зусиль</i>			
12.1	Низький	42	26,6	45	26,6
12.2	Середній	83	52,5	87	51,5
12.3	Високий	33	20,9	37	21,9



Закінчення таблиці 1

№	Рівень прояву мотиву	Експериментальна група		Контрольна група	
		а.в.	%	а.в.	%
13	<i>Очікуваний рівень результатів</i>				
13.1	Низький	39	24,7	42	24,9
13.2	Середній	91	57,6	97	57,4
13.3	Високий	28	17,7	30	17,8
14	<i>Закономірність результатів</i>				
14.1	Низький	38	24,1	41	24,3
14.2	Середній	106	67,1	109	64,5
14.3	Високий	14	8,9	19	11,2
15	<i>Ініціативність</i>				
15.1	Низький	52	32,9	53	31,4
15.2	Середній	92	58,2	99	58,6
15.3	Високий	14	8,9	17	10,1
Всього		158	100	169	100

Джерело: власні дані

фесійного навчання у студентів, їх емоційним вигоранням щодо виконання будь-яких навчальних завдань, зневірою у можливість бути агентом суспільних і навчальних змін.

Це підтверджується діагностикою власне пізнавального мотиву у мотивації майбутніх соціальних педагогів, де показники високого рівня прояву ще нижчі і становлять 14,6% у експериментальній групі та 15,4% у контрольній групі. Пізнавальний мотив характеризує рівень зацікавлення досліджуваними результатами своєї діяльності; для більшості учасників дослідження цей інтерес має ситуативний, внутрішньо не зумовлений характер. Так, близько 60% досліджуваних обох груп демонструють середній рівень сформованості пізнавального мотиву як такого, що потребує зовнішньої організації та не є власним надбанням особистості студента. Тобто, процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів вимагає від викладача організації постійного зовнішнього стимулювання пізнавальної діяльності студентів; ця діяльність часто відповідає авторитарному стилю управління.

Зокрема, мотив уникнення демонструє прагнення молоді уникнути негативних наслідків невиконання / неякісного виконання поставленого викладачем завдання. Високий рівень прагнення уникнути негативних наслідків виявлено у кожного третього учасника експерименту (32,3% у експериментальній групі та 33,1% у контрольній групі). Лише 13% досліджуваних обох груп (низький рівень прояву мотиву уникнення) спонукаються до виконання завдання власним інтересом щодо майбутніх результатів. На нашу думку, організація неформальної освіти, яка не містить зовнішньої структури покарання за невиконання навчальних завдань, може позитивно впливати на цю

негативну тенденцію через пошук і розвиток у студентів внутрішньої мотивації.

Мотив змагання, як і мотив уникнення, є зовнішнім щодо інтересів студента і демонструє прагнення вирізнитися, бути кращим за інших. Прояв його розподілу у контрольній і експериментальній групі майже не відрізняється (низький рівень – 18%, високий рівень – 22% досліджуваних). Мотив змагання може відповідати індивідуальному рівню домагань молоді.

Цікавим, на нашу думку, є дослідження мотиву зміни діяльності як такого, що демонструє бажання учасників припинити виконання завдання та переключитися на інше. Тобто, мотив зміни діяльності характеризує заглибленість майбутніх соціальних педагогів у процес проектування, шкала рівнів має тут обернений характер. Превалювання показників високого (24,7% і 23,1% досліджуваних у експериментальній і контрольній групах) і середнього (відповідно 65,2% і 64,5% респондентів) рівнів прояву мотиву свідчить про небажання студентів виконувати навчальне завдання, прагнення його швидше закінчити та змінити діяльність. За нашими власними спостереженнями, це характеризує основну тенденцію мотивації студентської молоді у процесі професійної підготовки як «несправжньої», «імітаційної», «ігрової» діяльності, яку потрібно виконати «для галочки» та швидше забути. Причини такого стану можуть бути різними: від стереотипного ставлення до навчання як підготовчої, але особисто не значимої діяльності у житті суспільства, зумовленого зниженням цінності освіти, до розчарування студентів у собі та формальному освітньому процесі, де їх не сприймають як свідомих суб'єктів та агентів змін. У будь-якому разі навчальна і професійно-навчальна діяльність є провід-



ною; її організація та результати впливають на загальний соціальний розвиток і суспільний стан випускників. Тому увага до поглиблення, усвідомлення навчальної мотивації молоді через технології побудови кар'єри, використання індивідуальних траєкторій професійного розвитку, портфоліо тощо є нагальною вимогою часу, яку ми врахуємо на формувальному етапі експерименту.

Попередньо охарактеризовані тенденції внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів відобразилися у вкрай низьких результатах діагностики мотиву самоповаги, який оцінює здатність індивіда до ускладнення завдань і вимог до себе в однотипній діяльності. Тобто, означений мотив демонструє інтерес до поглиблення знань, розслідування причинно-наслідкових зв'язків, тренування навичок і розширення компетенцій у соціально-педагогічній діяльності. На констатувальному етапі експерименту лише 3,8% досліджуваних експериментальної групи та 5,3% учасників контрольної групи демонструють таке бажання. Тобто наявна система формальної освіти майбутніх соціальних педагогів часто сприяє поверховості професійних уявлень, не породжує стійкого інтересу до самореалізації у професії через поглиблення професійної компетентності.

Мотив надання особистої значущості результатам діяльності ілюструє інтеріоризацію студентами зовнішніх результатів навчання, тобто розуміння їх важливості для власного особистісного розвитку та професійного становлення. Кожний третій досліджуваний (29,1% у експериментальній групі та 27,8% у контрольній групі) не вважають процес професійної підготовки особисто значущим; тобто відсутня мотивація до виконання завдань як основи для майбутньої професійної самореалізації. Це відображається у неготовності студентів здійснювати вольові зусилля (низький рівень мобілізації вольового зусилля у процесі виконання завдання демонструють 26,6% респондентів) і співвідносити свої можливості із рівнем досягнутих результатів (низький рівень оцінки рівня досягнутих результатів притаманний кожному п'ятому учаснику експерименту – 19,6% експериментальної групи та 20,1% контрольної групи). Ми вважаємо, що недостатність індивідуального підходу у плануванні, організації та реалізації процесу професійної підготовки може відобразитися у неготовності студентів сприймати процес і результати навчання особистісно, пропускаяючи через призму власних цінностей і цілей. Це відображається у недостатньому рівні оцінки молоддю власного потенціалу. Так, за результатами діагностики, лише 18,4% студентів експериментальної групи та 19,5% досліджуваних контрольної групи

високо оцінюють свій потенціал у професії. Натомість переважна частина респондентів (56–58%) ставляться до свого потенціалу як до середньої величини, що не має вираженого характеру.

Наступні дві шкали мотивів пов'язані з плануванням і цілепокладанням у процесі виконання навчального завдання. Намічений рівень мобілізації зусиль розкриває готовність студентів мобілізуватися, зібратися, сконцентруватися для досягнення результатів. Значна частина студентів (26,6% досліджуваних обох груп) не готова докладати зусиль для досягнення вагомих результатів. Ми пояснюємо це відсутністю внутрішньої мотивації до навчальних завдань, що відображається у неготовності студентів докладати зусиль до їх виконання. Відповідно, очікуваний рівень результативності такої діяльності є невисоким – лише 17% студентів обох груп очікують високих результатів від виконаного завдання.

Важливим виявленим показником мотивації професійної підготовки молоді вважаємо невпевненість студентів у закономірності результатів. Лише 8,9% молоді експериментальної групи та 11,2% досліджуваних контрольної групи вважають зв'язок між діяльністю та її результатами тісним і закономірним. Цей факт є вражаючим для нас, оскільки діагностує болючу проблему формальної освіти, коли на результати оцінювання студентських робіт і навчальних досягнень впливає ряд додаткових суб'єктивних і об'єктивних факторів, які не залежать від якості виконання роботи. Уважаємо можливим факт, що студенти просто не розуміють причини тих чи інших факторів оцінювання. Це породжує ситуацію недовіри до процесу та інших суб'єктів освіти, прагнення захистити себе через пошук власної ідентичності в інших видах діяльності або маніпулювання результативністю навчального процесу. Тобто, наявний процес професійної підготовки не сприяє адекватній рефлексії студентами власних переваг і недоліків із можливістю стимулювання їх корекції. Виявлена тенденція вимагає врахування у процесі організації неформальної освіти необхідності розвитку рефлексивних умінь молоді та зміни підходів до оцінки навчальних і професійних досягнень студентів.

Означені прогалини в організації навчального процесу, будучи відображеними в особливостях мотивації студентської молоді, відображаються у безініціативності майбутніх соціальних педагогів. Так, за результатами констатувального етапу, 32,9% респондентів експериментальної групи та 31,4% досліджуваних контрольної групи проявляють низький рівень ініціативності, тобто небажання брати на себе відповідальність за організацію



Таблиця 2

Діагностика ціннісно-мотиваційного критерію професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, констатувальний етап

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		а.в.	%	а.в.	%
1	Незадовільний	12	7,6	13	7,7
2	Достатній	39	24,7	43	25,4
3	Середній	84	53,2	87	51,5
4	Високий	23	14,6	26	15,4
Всього		158	100	169	100

Джерело: власні дані

та результати професійної підготовки. Ця проблема набуває особливої актуальності у зв'язку із поступовим вигоранням викладачів, стандартизацією освітніх вимог і умов, зниженням ефективності результатів.

Таким чином, діагностика мотиваційної структури майбутніх соціальних педагогів дала змогу виявити актуальні тенденції, які потрібно враховувати у процесі організації неформальної освіти. Узагальнені результати вивчення ціннісно-мотиваційного компонента професійної підготовки представлено у табл. 2.

Незадовільний рівень ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності відображає відсутність спрямованості особистості студентів на формування професійної компетентності та рівної участі у навчальному процесі. Він притаманний 7,6% студентів експериментальної групи та 7,7% молоді контрольної групи, характеризує їх невмотивованість і відсутність спрямованості особистості на професійне навчання. Достатній рівень ціннісно-мотиваційного компонента говорить про переважання зовнішніх механізмів стимулювання навчальної діяльності майбутніх фахівців. 24,7% учасників експериментальної групи і 25,4% досліджуваних контрольної групи характеризуються потребою зовнішнього мотивування навчальної діяльності за спеціальністю; зміст і результати навчання для них не є особисто значущими. Середній рівень ціннісно-мотиваційного компонента характеризується нестійкістю мотиваційних компонентів, їх залежністю від умов навчання, суб'єктів освітнього простору тощо. Це найбільша група респондентів (53,2% і 51,5% експериментальної і контрольної груп відповідно), яку ми інтерпретуємо як «гнучку», тобто найбільш сприйнятливую до зовнішніх впливів і можливості розвитку цінностей і мотивів соціально-педагогічної діяльності у майбутньому.

Високий рівень ціннісно-мотиваційного компонента (14,6% досліджуваних експериментальної групи та 15,4% – контрольної групи) свідчить про глибокі внутрішні інтереси майбутніх фахівців до соціально-пе-

дагогічної діяльності, прагнення молоді розкрити себе у професії, усвідомлення зв'язку між професійною підготовкою та професійною самореалізацією.

Висновки з проведеного дослідження.

Одержані емпіричні дані результатів діагностики ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних педагогів свідчать про нестачу системної цілеспрямованої уваги науково-педагогічних кадрів до формування свідомої мотивації майбутніх фахівців. У процесі професійної підготовки вимагають розв'язання питання забезпечення пізнавальних і професійних інтересів молоді; рефлексії власних потреб, цілей, запитів особистісного і фахового розвитку; орієнтації навчального процесу на роботу з професійними цінностями та мотивами студентів. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розвитку ідей додаткового неформального навчання майбутніх фахівців, яке забезпечить можливості соціально-психологічного й педагогічного впливів на формування ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева Т.В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrps_2013_4_18 (дата звернення: 18.12.2018).
2. Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.
3. Кот М.І. Професійна мотивація студентів як спосіб активізації навчання. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXV. Т. 1. С. 130–132.
4. Мірошніченко О.А. Види мотивації особистості до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 87–93.
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
6. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии : учебное пособие. Киев : Магистр-S, 1997. 124 с.



СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 811.111'243:37,042
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-76

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТАПІВ РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ (НА ПРИКЛАДІ ФОРМУВАННЯ НОВИХ УМІНЬ ІЗ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Александрова В.В.,
викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Криворізький факультет

Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

У статті досліджується процес розуміння як педагогічна та психологічна проблема, виокремлені етапи розуміння нового матеріалу як активного мисленнєвого процесу людини. Автор показує, як можна моделювати досліджені етапи розуміння в алгоритмі роботи з формування нових умінь із граматики англійської мови.

Ключові слова: процес розуміння, знання, мисленнєвий процес, рефлексія суб'єкта, власний досвід.

В статье исследуется процесс понимания как педагогическая и психологическая проблема, выделены этапы понимания нового материала как активного мыслительного процесса человека. Автор показывает, как можно моделировать исследованные этапы понимания в алгоритме работы по формированию новых умений по грамматике английского языка.

Ключевые слова: процесс понимания, знания, мыслительный процесс, рефлексия субъекта, собственный опыт.

Aleksandrova V.V. STUDY OF THE STAGES OF COGNITION OF THE EDUCATIONAL MATERIAL (ON THE EXAMPLE OF FORMATION OF NEW SKILLS IN GRAMMAR OF ENGLISH LANGUAGE)

The article examines the process of cognition as a pedagogical and psychological problem. Cognition is achieved on the basis of prior knowledge and skills. It is based on experience. The author emphasizes that knowledge and cognition (understanding) are different things. To know means to remember, and to understand is to act, to reach the meaning through a certain intellectual work. In the article the stages of cognition of the new material are determined. The cognition is classified as an active thinking and cognitive process of the person. There are the following stages as we think: the theoretical stage of cognition as the accumulation of knowledge and skills requires to be tested and applied in practice; the stage of transfer of knowledge to new, unfamiliar situations, when new knowledge and skills of the students are formed in the classes and these skills will necessary in the future professional activities; removing of students through their cognition processes to the universal meaning of humanity by means of language (in communication, books, different language information); cognition as a reflexive self-awareness of the surrounding world and of him/herself. The author simulates the explored stages of cognition in the algorithm of the work on the formation of new skills in the process of working with the grammar of English. The author proposes to develop new skills in grammar of English by means of studies in the form of research and practically apply acquired skills through conditional communicative exercises.

Key words: process of understanding, knowledge, thinking process, subject reflection, own experience.

Постановка проблеми. У процесі професійного навчання майбутній фахівець повинен навчитися не тільки отримувати нову інформацію, але й обробляти її, що потребує вміння організувати своє мислення, розвиває культуру. У вищому навчальному закладі майбутній фахівець учиться будувати різноманітні мисленнєві сценарії на основі рефлексії, аргументованості, самокритичності, розвитку логічної культури, умінь управляти особистим мисленням, що є особливо важливим для майбутнього юриста в його слідчій діяльності. У процесі мислення відбувається розуміння матеріалу, який досліджується.

Виникає протиріччя між потребою в реалізації моделей мисленнєвих процесів, спрямованих на розуміння навчальної інформації, і недостатньою розробленістю таких моделей у процесі підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності; між потребою в тренінгах із координації мисленнєвих дій щодо розуміння граматичного матеріалу з іноземної мови й недостатньою відповідністю змісту наявного тренінгового матеріалу до сучасних вимог щодо іншомовної підготовки майбутнього юриста.

Виокремлені нами протиріччя свідчать про актуальність обраної нами теми дослідження.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел показує, що накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійного мислення: визначено, що мова є головним засобом формування й вираження мислення фахівця (Н. Голєв); досліджено проблеми критичного мислення як об'єкта педагогічного дослідження у вищій школі (С. Лаптинська). Питання моделювання мисленнєвих процесів знаходимо в працях філософів, психологів, педагогів (Є. Подольська, В. Лихвар, К. Іванова, Л. Васильєв, Е. Боно й ін.). Було доведено, що основу саморегуляції особистості становить контроль за власною розумовою діяльністю (М. Холодна). Проблемам розвитку мислення, розуміння як об'єкта педагогічного дослідження присвячені праці О. Рудницької, С. Гончаренка, Ю. Бабанського, Р. Атаханова, М. Данилова, В. Краєвського, П. Образцова, І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Рейзенкінд та ін. Автори досліджень наголошують на тому, що чим більшою мірою студенти опанували професійні знання, тим більш успішним буде процес формування професійних умінь і набуття досвіду переносу засвоєних знань і сформованих умінь на практику. За межами педагогічних досліджень залишається аналіз процесу розуміння студентами навчального матеріалу як педагогічної проблеми.

Постановка мети. Мета статті – дослідити етапи розуміння навчального матеріалу на прикладі формування нових умінь із граматики англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічних дослідженнях Е. Петров, Л. Радванська, Н. Шаронова, С. Резнік, розглядаючи методологію мислення в процесі навчання, відзначають, що спочатку відбувається розширення знань (одержання нових), потім – їх розуміння й застосування на практиці [1; 2, с. 284–285]. Рушійною силою в навчанні є процес розуміння. Спробуємо виокремити етапи розуміння як психологічної проблеми, що допоможе нам у подальшому розробити алгоритм роботи з формування нових умінь у педагогіці. Візьмемо за основу дослідження С. Резніка, який розглядав етапи розуміння щодо формування управлінських умінь [2].

У педагогічному словнику визначено, що «розуміння – мисленнєвий процес, спрямований на виявлення (з'ясування) істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності» [3, с. 289]. Розуміння досягається на основі попередніх знань і вмінь і спирається на досвід.

Е. Гусинський і Ю. Турчанинова вказують на те, що знання й розуміння – різні речі.

«Знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання» [4, с. 137]. Знати насамперед означає пам'ятати, а розуміти – діяти, дійти до смислу через певну інтелектуальну роботу. Отже, знання можна накопичувати, але щоб вони перейшли в розуміння, потрібно діяти (мисленнєвий процес). Визначимо такий процес трансформації накопичених знань і вмінь із попереднього досвіду в розумову діяльність як *теоретичний етап розуміння*. Завдання цього етапу – накопичити якомога більше знань і вмінь.

Накопичені знання й уміння потребують їх перевірки й застосування. Розуміння виступає як можливість практичної дії. Тому завданням *практичного етапу* є оволодіння прийомами й методами, за допомогою яких набуті знання й уміння можна практично застосувати. У професійній діяльності це – оволодіння майбутнім фахівцем прийомами застосування технологій, методів, способів ефективного здійснення професійних функцій у різних практичних ситуаціях.

Подальший *етап розуміння* – *перенесення знань і вмінь у нову ситуацію*. Формування професійних умінь – це і є застосування засвоєних знань у новій ситуації. Розуміння як «з'ясування істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності» [3, с. 289] дозволяє пов'язати конкретну практичну ситуацію й загальність, універсальність знання й перетворитися на джерело формування нових умінь у новій практичній ситуації [2, с. 285].

Четвертий *етап* – *пошук смислу*. Розуміння являє собою осягнення смислу. Інформація, яку отримує суб'єкт, по-різному обробляється кожною півкулею мозку, але сформований образ характеризується синтетичністю [5, с. 42–46]. Тому знайдений спочатку під керівництвом викладача смисл – це вже смисл самого суб'єкта розуміння, у який вкладені особистісні зусилля, який відкрився для суб'єкта розуміння за допомогою власних мисленнєвих операцій аналізу, синтезу й проявився в порівнянні й систематизації об'єктів.

Процес освіти дозволяє учню, студенту увійти в унікальний людський світ суспільного досвіду. Увесь процес навчання ґрунтується на формуванні розуміння, поглибленні й уточненні його. Реалізується розуміння головним чином через мову й мовлення, тож не тільки викладачі різних дисципліни навчають студентів (учнів) розумінню, а ще й книги, інформаційні ресурси залучають їх до значеннєвих структур суспільства, розвивають здатність розуміти будь-яку інформацію, що репрезентується їм, тобто здатність долучатися



до універсального смислу людства. У професійній діяльності освіта дає студенту знання специфічних професійних термінів і прийомів розуміння, що дозволить майбутньому фахівцеві стати кваліфікованим інтерпретатором у своїй конкретній спеціалізованій сфері діяльності.

На наступному етапі розуміння звертаємо особливу увагу на *рефлексію суб'єкта*, яка формує особистісне бачення світу. Рефлексія (у перекладі з лат. – «звернення назад, на себе») – звернення свідомості на себе, міркування про міркування. Концепцію рефлексії розробили Декарт, Локк, Кант та інші класики філософії. Коли ми розглядаємо процес розуміння як залучення до універсального досвіду, то розуміємо, що кожен прийшов своїм шляхом, своїми мисленневими зусиллями, які теж є унікальними, тому необхідно відзначити, що кожна людина привносить щось своє, особистісне, особливе й індивідуальне в процес розуміння й інтерпретації конкретного явища, теорії, підходу тощо. У цьому разі й слід розглянути розуміння як рефлексивне самоусвідомлення, тобто звернення уваги на власні психічні процеси. Через свідомість (за С. Рубінштейном) відбувається процес усвідомлення людиною оточуючого світу й самої себе [6]. У педагогічному словнику зазначено свідомість як властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплену в мові [3 с. 299]. Тільки людині властива вища форма вияву свідомості – понятійне мислення, коли людина здатна відображати світ за допомогою понять. Це природно: людина може оперувати тільки тим, що дійсно сама розуміє.

До ще одного етапу розуміння можна віднести входження в стан інсайту, коли в результаті напруженої роботи над певною проблемою приходить раптове осяяння. Психічні несвідомі процеси дають відчуття глибокого розуміння взаємозв'язків у вирішенні питань, над якими людина давно працює.

3. Фрейд вважає несвідоме основним поняттям, тому це специфічний об'єкт глибокого психологічного й соціально-філософського дослідження. Несвідоме невидиме, але воно присутнє у психіці й відіграє величезну роль у життєдіяльності кожної людини. Психологи вважають, що несвідоме тісно пов'язане із соціальною психікою етносу (нації), яка є носієм національного характеру, традицій, того, що вважається національною гордістю, гідністю, совістю й передається, як кажуть, із покоління в покоління, сягає глибокого дна психічного й відкриває далекі горизонти в минуле [7].

У своїй професійній педагогічній діяльності ми виходили з того, що для закріплення розуміння широко використовується моделювання процесів мислення. Треба навчити студентів будувати моделі й сценарії мисленневої діяльності. Такі вміння будуть важливими для них у майбутній професійній діяльності.

Розглянемо, наприклад, формування процесів розуміння під час вивчення часових форм англійського дієслова. Оволодіння граматичним матеріалом мови – одна з найважливіших проблем під час вивчення мови (зокрема іноземної). Граматикою необхідно володіти, тому що це важливий компонент мови як системи, і спілкування неможливе без знання граматики. Щоб зробити розуміння граматичного матеріалу більш ефективним для студентів, ми розробили заняття-дослідження, які використовуємо як під час практичних занять, так і під час самостійних та індивідуальних. Алгоритм занять-досліджень – це шлях ученого в процесі дослідження, наприклад, часів англійського дієслова.

Для розуміння певної граматичної теми розділяємо процес оволодіння матеріалом на три основних етапи:

1) підготовка дослідження або підготовка студентів до роботи з новим граматичним матеріалом;

2) дослідження: теоретичне; групове чи індивідуальне; комбіноване:

а) теоретичне дослідження (за таблицею часових форм); б) фронтальна робота з упізнавання різних форм присудка в англійській і українській мовах; в) групова й парна робота зі вказівниками часу, формами основного й допоміжного дієслова-присудка; г) індивідуальна й парна робота з питальними й заперечними формами;

3) використання результатів дослідження відбувається в процесі тренінгу з опрацюванням умовно-мовленневих вправ і використання отриманих граматичних знань в усному й писемному мовленні.

Для нашого дослідження є важливим визначення сутності поетапного моделювання мисленневих дій студентів у процесі розуміння явищ граматики. Розумінню студентами часових форм англійського дієслова допомагає створення таблиць, які активізують зорову пам'ять і розвивають логіку мислення студентів. Таблиця систематизує вже накопичені знання, тобто представляє згорнуту інформацію, яку під керівництвом викладача студенти вчать розгортати. Таблиці порівнюють часові форми по вертикалі (теперішній, минулий і майбутній часи однієї групи) і по горизонталі (всі теперішні часи різних груп часів і т. п.).



Перший етап розуміння (робота з таблицею) – визначення ключових понять, що орієнтоване на реалізацію такого складового компонента логіки, як тотожність. Використовуємо кольори-символи для ключових понять (підмет, допоміжний і основний присудок, вказівник часу).

Крок 1. Спостереження.

Інструкція. Особливу увагу треба звернути на три складові частини: підмет, який узгоджується з присудком через відповідну форму допоміжного дієслова (у нашому випадку дослідження теперішніх часів – це дієслова: do (для підметів I, we, you, they) – does (для підметів he, she, it), am (для I), are (для we, you, they), is (для he, she, it), have (для I, we, you, they) – has (для he, she, it); основний присудок, що несе семантичне навантаження (значення).

Як ключові слова позначаємо підмет чорним кольором, допоміжне дієслово – зеленим (бо воно весь час змінює свою форму), основний присудок – червоним кольором (бо він у межах однієї групи часів не змінює свою форму). Вказівник часу позначаємо жовтим кольором (бо він звертає нашу увагу, підкажуючи, яку форму присудка треба обрати).

На першому етапі розуміння студенти накопичують знання про присудки і вказівники часу, наприклад, усіх теперішніх часів, учаться відрізняти форми присудків за певними ознаками.

Крок 2. Упізнавання англійського присудка за формою й відповідний переклад українською мовою.

Вправа 1. Визначте, до якої групи часів належить англійський присудок, перекладіть його українською мовою і впишіть відповідно номер речення в таблицю Present Simple – Present Continuous – Present Perfect Continuous:

1. The shop opens at 9 a. m. 2. I do not know French. 3. He is writing a report now. 4. I have been working with this case for 2 hours і т. п.

Вправа 2. Яку форму англійського присудка ви обрали б, щоб перекласти українські речення? Впишіть номер речень відповідно до вашого вибору в попередню таблицю.

1. Тихо, я записую свідчення. 2. Я чекаю на свідка від ранку. 3. Я не знаю цю людину.

Під час практичного етапу розуміння студенти в усному й писемному мовленні тренуються узгоджувати вказівник із формою присудка, відпрацьовують порядок слів у стверджувальних, заперечних і питальних реченнях.

Крок 3. Узгодження присудка з відповідним вказівником часу.

Вправа 3. Доповніть речення відповідним вказівником.

1. He reads a) since five o'clock; b) now; c) every day.
2. He is reading a) for a week; b) right now; c) on Sundays.

3. He has been reading a) since yesterday; b) on weekends; c) now.

Крок 4. Вибір правильного перекладу за формою англійського присудка.

Вправа 4. Оберіть правильний переклад англійського присудка:

1) translate; 2) am translating; 3) have been translating;

a) перекладаю зараз; b) перекладаю завжди; c) перекладаю вже кілька годин.

На наступному етапі розуміння ми використовуємо розроблені нами умовно-комунікативні вправи, які дозволяють студентам перенести набуті шляхом дослідження знання й уміння в нову ситуацію – в усне спілкування, яке відбувається у формі виконання усних вправ у парі (від імітативних і підстановочних до трансформаційних і репродуктивних), наприклад: виправ мене; вислови незгоду зі мною; вислови своє здивування; перепитай, щоб уточнити інформацію; попроси дозволу додати деталі в речення; розкажи про свій робочий день тощо. Умовно-мовленнєві вправи є своєрідним тренінгом усного мовлення студентів: активізують і вдосконалюють набуті граматичні й лексичні знання (наприклад, даємо певну кількість речень із теми, що вивчається, і студенти проговорюють ці речення за зразками):

Речення: 1. He is apprehending a suspect now. 2. Solicitors advice to accused. 3. He has arrested that suspect today та інші.

Перебудуйте подані речення відповідно до зразка.

Model 1. Student 1: Solicitor *advices* to accused. – Student 2: You are right, they always *advise* to accused.

Model 2. Student 1: He *is apprehending* a suspect now. Am I right? – Student 2: No, you are wrong, he *isn't apprehending* a suspect now. As I know, he *is listening* to the witness now.

Model 3. Student 1: I *have arrested* that suspect today. – Student 2: *Have* you really *arrested* that suspect today?

Подальший етап – пошук смислу. У процесі дослідження й розуміння граматичного матеріалу можна запропонувати студентам знайти закономірності кожної групи часів, самим вивести правило утворення форм теперішнього, минулого й майбутнього часів у межах однієї групи чи порівняти й знайти відмінності між різними групами. Розуміння як результат дослідницької роботи допомагає студентам відчутти себе справжніми вченими, застосовувати свої прийоми, які допомагають у пошуках смислу, організують навчальну чи самостійну роботу.



П'ятий етап формування розуміння – досягнення особистісного бачення світу, коли є готовність студентів вступати в іншомовне спілкування, висловлювати й доводити свої думки, готувати наукові статті, творчі роботи, проекти, брати участь зі своїми роботами в студентських конкурсах, наукових конференціях тощо.

На практичних заняттях ми зробили спробу змодельювати мисленнєвий процес розуміння за допомогою завдання алгоритму дій під час роботи з граматичним матеріалом.

Роль викладача – скерувати студентів на створення у своїй свідомості певної мисленнєвої стратегії, яка б допомагала робити правильний переклад присудка, відпрацювати ці мисленнєві дії до автоматизму, а потім учитися вживати слова в мовленні за допомогою умовно-комунікативних вправ.

Вивчення іноземної мови передбачає не тільки засвоєння нового коду й нового способу вираження думок, мислення, але й ознайомлення з джерелом інформації про національну культуру народу – носія мови, що вивчається. Необхідність теоретичного дослідження й практичного вивчення мови у зв'язку з розвитком суспільства, вивчення культури народу – носія мови є загальноприйнятими. Для майбутнього фахівця іноземна мова є одним із засобів накопичення множин істин.

Висновки з проведеного дослідження. Характеристики розуміння, що були

нами виділені, висувають певні вимоги й до організації навчального процесу. Аналіз етапів формування розуміння дозволяє припустити, що визначення прийомів і способів підвищення рівня володіння навчальним матеріалом і активізації практичної діяльності, спрямованої на застосування цього матеріалу, будуть сприяти загальному підвищенню ефективності керування мисленнєвими процесами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Петров Э., Радванская Л., Шаронова Н. Само-совершенствование преподавателя : учебное пособие. Херсон : ОЛДІ плюс, 2002. 144 с.
2. Резнік С. Етапи формування управлінських умінь у студентів технічного університету. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : збірник наукових праць / за ред. І. Зязюна та Н. Ничкало. Київ, 2003. С. 283–293.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Гусинский Э., Турчанинова Ю. Введение в философию образования. Москва : Логос, 2001. 224 с.
5. Рейзенкінд Т., Александрова В. Теоретико-методичні засади моделювання сценаріїв науково-мисленнєвої діяльності майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науково-педагогічний журнал «Рідна школа»*. 2010. № 7–8. С. 42–46.
6. Рейзенкінд Т. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 640 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / за заг. ред. О. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.



УДК 378.1 «312»
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-77

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

Губіна О.Ю., к. пед. н.,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет

У статті розглянуто сутнісні характеристики сучасних інноваційних технологій. Серед найуспішніших представлені такі: Second Life, подкасту, e-book readers та Wimba Voice Board, SMS, фліп відео, Echo360, система «Відповідь аудиторії», Computer-Aided Assessment, Screenshot, Е-портфоліо. Визначено їхні переваги, а саме: доступність, гнучкість, модульність та координованість навчання.

Ключові слова: інноваційні технології, освітня система, навчальне середовище, інформаційно-комунікаційні засоби.

В статье рассмотрены сущностные характеристики современных инновационных технологий. Среди самых успешных представлены такие, как: Second Life, подкаста, e-book readers и Wimba Voice Board, SMS, флип видео, Echo360, система «Ответ аудитории», Computer-Aided Assessment, Screenshot, Е-портфоліо. Определены их преимущества, а именно: доступность, гибкость, модульность и скоординированность обучения.

Ключевые слова: инновационные технологии, образовательная система, учебная среда, информационно-коммуникационные средства.

Hubina O.Yu. INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING IN THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

The article is devoted to the definition of the advantages of innovative technologies. A number of researchers are investigating this issue, namely: V. Bykov, O. Zakharova, O. Lokshina and others.

The article deals with several projects that are involved in the introduction of innovative technologies into the educational process. Among the mentioned are the following: "Development of new models of support of continuous and professional training", "On-line academic laboratory", "Dynamic curricula", "Presentation of university curriculum: knowledge, training and innovation", "Feedback". The tasks of the first two projects relate to the development of systems, tools and resources that enable successful work of teachers and administrative staff in the virtual learning environment within any training course. Other projects are aimed at improving navigation and understanding of the curriculum and providing students with the tools that make it possible to actively develop their own plan of study, contextualization, reflection and study. The educational cooperation of the teaching staff with the student provides the opportunity for exchange of information, assessment and discussion of issues related to curricula.

Consequently, analyzing the implementation of the above-mentioned information and communication means is convincing about the benefits of using innovative technologies such as: reducing students' isolation by providing additional opportunities for teachers and students to participate in learning, enhancing the flexibility and mobility of learning, enhancing the development of innovative learning skills.

Key words: innovative technologies, educational system, educational environment, information and communication means.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовлює якісну модернізацію освітньої системи. Особливої актуальності набуває відкриття освіта в системі глобальної освіти, яка характеризується появою інноваційних методів навчання, а саме інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опануванням відповідних умінь та навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційні технології навчання досліджують такі науковці, як: В. Биков, О. Захарова, О. Локшина та ін.

Так, В. Биков вивчає різновиди технологій електронного навчання й розробляє всеохоплюючу їх класифікацію: науково-освітні інформаційні мережі, всесвітня

мережа «Партнерство в навчанні», технології підтримки віртуального навчання (зокрема, web 2.0), технології електронного проектування педагогічних систем, технології мережного е-дистанційного навчання, електронні бібліотеки, технології комунікацій близької зони (зокрема, мобільні електронні технології та спеціальні засоби), електронні технології управління проектами [1].

Важливість формування цифрової компетенції студентів зазначено в дослідженні О. Локшиної. Цифрова компетентність передбачає впевнене використання технологій інформаційного суспільства. Необхідним її складником є наявність базових навичок з ІКТ, а саме: використання комп'ютерів для збирання інформації, її



перероблення та подальшого використання, серед іншого, онлайн-спілкування під час участі в інтерактивних мережах через Інтернет. Важливими, на думку науковця, є здатність до критичного ставлення до наявної інформації, відповідальне використання інтерактивних медійних засобів, а також зацікавленість в участі в спільнотах та мережах для досягнення культурних, соціальних чи професійних цілей [2].

О. Захарова вважає, що невід'ємним компонентом сучасного навчання є не тільки комп'ютеризація вишів, а й упровадження актуальних інтернет-технологій. Особливе значення має відкрита форма навчання, оскільки вона є зручною і прогресивною. Підґрунтям створення системи відкритої освіти є два підходи: методичний, який стосується методик навчання, та управлінський. Важливим завданням є ефективне використання методів активізації навчання в процесі очних занять та в організації роботи з електронними навчальними ресурсами [3].

Постановка мети. Статтю присвячено визначенню переваг інноваційних технологій у сучасній системі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запровадження електронних технологій у сучасну систему навчання передбачено відповідними проектами. Розглянемо декілька успішних прикладів.

Проект «Розробка нових моделей підтримки безперервного та професійного навчання» стосується розроблення системи, інструментів та ресурсів, які уможливають успішну працю викладачів і адміністративного персоналу у віртуальному навчальному середовищі в межах будь-якого навчального курсу. Метою проекту є вирішення таких питань: підтримка курсів у віртуальному навчальному середовищі, управління онлайн-завданнями, проектування загального вмісту та дизайну курсу [4]. Метою вирішення проблеми управління онлайн-завданнями є технічна адаптація нової програми оброблення завдань на базі Moodle: розширення можливостей у системі Moodle; скорочення терміну дострокового розширення модуля (як створення нового модуля, так і модифікація наявного); контроль робочого процесу реєстру (відображення процесу забезпечення якості виконання завдань); додавання обов'язкових додаткових входних параметрів (наприклад, автоматичний підрахунок кількості слів та програма антиплагіату) у пункті «подання завдання». Успішне вирішення даної проблеми сприяє спрощенню, доступності та гнучкості процесу надсилання виконаних завдань для студентів, а також ефектив-

ності процесу оброблення завдань, контролю й аудиту для викладачів, співробітників реєстру та персоналу ІТ-підтримки.

Створення набору шаблонів у системі Moodle, кожен з яких містить адміністративний і академічний контент відповідного курсу, рекомендації й інструменти для надання допомоги користувачам віртуального середовища, розроблення адміністративного інтерфейсу для створення нового курсу є метою підтримки курсів у зазначеному навчальному середовищі. Мета програми проектування загального контенту полягає у визначенні джерел інформації, що можуть використовуватися у віртуальному навчальному середовищі, та найкращого формату й способів презентації даного матеріалу [4].

Джерела інформації можуть бути представлені загальною довідковою інформацією стосовно навчальної програми, бібліотечним репозитарієм, цитуванням та посиланням, індукційними матеріалами, студентськими довідниками, формами зворотного зв'язку, посібниками щодо інструментів та програмного забезпечення [4].

Метою проекту «Онлайн-лабораторія з академічного письма» є вирішення питання стосовно необхідності надання студентам підтримки в навчанні академічному письму. Сайт онлайн-лабораторії є складником веб-сайту «Центр з академічного письма». Даний додаток перебуває у відкритому доступі і працює на основі платформи Moodle, яка уможливлює участь студентів в онлайн-заняттях, завантаження завдань, підключення до онлайн-сесій, зворотній зв'язок із тьюторами в позаакадемічний час. До завдань тьютора належать такі: надання знань студентам, порад щодо виконання окремих видів завдань, допомоги в оцінюванні власного письма, також забезпечення доступності необхідних ресурсів із рекомендаційною інформацією, прикладами та правилами правильного письма. До засобів навчання віднесені онлайн-конференції з технологією Web 2.0, які уможливлюють синхронне спілкування з тьютором, голосові інструменти, зокрема SpeakingFox, SpokenText, TexttoVoice, text2speech тощо. Форма онлайн-навчання може бути як груповою, так і індивідуальною [5].

Завданням проекту «Динамічні навчальні плани» є розроблення й оцінювання навігаційних динамічних навчальних планів, які поєднують підходи «семантичної мережі» та Web 2.0 із технологіями та стандартами забезпечення поєднання ресурсів і навчальної інформації (керовані навчальні середовища) й особистих записів навчання (е-портфоліо, блоги).

Проект націлений на покращення навігації та розуміння навчального плану й забез-



печення студентів засобами, які уможливають активне складання власного плану навчання, контекстуалізації, обміркування та його вивчення. Навчальна співпраця викладацького колективу зі студентським надає можливості обміну інформацією, оцінювання й обговорення питань щодо навчальних планів. Крос-модульні зв'язки (предмети з кожним наступним навчальним циклом вивчаються більш поглиблено) забезпечують динамічність планів. З метою уникнення дублювання предметів, усунення прогалин у своєму навчанні студенти користуються поточними планами для визначення попереднього та майбутнього планів навчання. Під час вивчення предмета студенти можуть отримувати посилання на корисну інформацію в Інтернеті, а також залишати свої посилання на знайдені джерела, завдяки чому складається рейтинг найкращих ресурсів. Власні нариси, замітки, особисті коментарі відповідно до навчальних матеріалів, якими вони можуть обмінюватися в чаті, користувачі завантажують в е-портфоліо. Викладачі також мають можливість користуватися динамічними навчальними планами. Готуючись до занять, вони можуть використовувати інформацію з паралельних дисциплін, користуватися посиланнями студентів на корисні джерела, читати анотації студентів, які дають викладачу розуміння про засвоєність ними предмета та можливість зважати на їхні побажання [6].

Проект «Представлення університетських навчальних програм: знання, навчання та інновації» являє собою успішне поєднання підходів до впровадження інноваційних технологій із метою формування навичок спілкування, навчання й оцінювання. Навчальний процес у межах вказаного проекту відбувається за умови використання чотирьох технологій: Second Life, подкасту, e-book readers та Wimba Voice Board, які підвищують не тільки якість навчання, а й гнучкість та інтерактивність навчальних програм. Далі представлені засоби та технології, які використовуються в межах програми:

1. Подкасти, що представлені епізодичними серіями цифрових аудіо- або відео-файлів, які користувачі можуть завантажувати та прослуховувати на мобільних додатках, комп'ютерах або портативних медіапрогравачах. Головними характеристиками подкастів є їхня портативність та мобільність. Подкасти поширюються через Blackboard (веб-канал університету). Дані технології сприяють збагаченню навчальних підходів до викладання. Прослуховування подкастів можливе через mp3-, mp4-плеєри і файли AAC.

2. E-book reader – портативний пристрій для читання електронних книг. До спеціалізованих пристроїв можемо віднести iPad, планшети, смартфони та комп'ютери з належним програмним забезпеченням. За допомогою E-book reader студенти отримують роздаткові матеріали, файли фільмів, електронні таблиці, програми, звукові й інші файли PowerPoint в одному портативному, читабельному пакеті. Серед переваг технології E-book reader її мобільність та гнучкість, які уможливають вивчення навчального матеріалу в зручному місці та часі.

3. Second Life – це віртуальне 3D-середовище, в якому студенти мають можливість здобувати знання через голоси, синхронні/асинхронні інтерактивні вправи а також зображення. Дана технологія сприяє покращенню інтерактивної роботи між студентами та викладачами, особливо завдяки дошці оголошень веб-каналу Blackboard. Студенти можуть виконувати завдання в зручний для них час та в будь-якому місці за умови асинхронного зв'язку. Second Life уможливорює розмовний або текстовий чат, віртуальні зустрічі віч-на-віч, імітацію реальних сценаріїв тощо.

4. Wimba Voice Board – це набір веб-інструментів, які забезпечують синхронний і асинхронні голосові види роботи, а саме: лекції, подкасти, аудіодискусії, конференції, інструкції, голосові онлайн-презентації тощо. Дані технології роблять навчання більш емоційним та цікавим, адже його перевагами є відчуття «реального» й «особистого», що об'єднує студентів у спільній взаємодії, створюючи навчання на кшталт класного середовища, уможливаючи дистанційне навчання [7].

Отже, аналіз запровадження названих вище ІК-засобів переконав авторів проекту в перевагах використання інноваційних технологій, як-от: зниження ізоляції студентів шляхом надання додаткових можливостей для участі викладачів та студентів у навчанні, підвищення гнучкості та мобільності навчання, активізація розвитку навичок інноваційного навчання [7].

Проект «Зворотний зв'язок» має на меті покращення спілкування викладачів зі студентами в процесі засвоєння навчальних програм шляхом розроблення інноваційної технологічної системи. Електронні технології віртуального навчального середовища використовуються для розроблення інтегрованого процесу. Значений процес зіставляє зворотній зв'язок із відображенням думки студентів, що підвищує продуктивність навчання та рівень інформування про їхню успішність. Використання технології зворотного зв'язку покращує загальне



Рис. 1. Реалізація процесу електронного зворотного зв'язку

керівництво навчальною практикою студентів завдяки забезпеченню викладацького складу централізованою прозорою системою. Нижче представлена модель проекту «Електронний зворотній зв'язок», яка являє собою триетапний процес зворотного зв'язку викладачів зі студентами під час оцінювання студентської роботи:

I етап – отримання студентом перевіреної викладачем роботи, де вказано оцінку й надані коментарі та зауваження;

II етап – заповнення електронної анкети студентом, де останній висловлює власну думку щодо оцінювання його роботи, відповідає на запитання про свій очікуваний результат, час, витрачений на виконання роботи, дії після отримання результатів (консультації з викладачем, зрозумілість своїх помилок тощо). Відповіді анкет обробляються, в автоматичному режимі надсилаються студенту з порадами щодо його відповіді, наприклад, щодо планування та виконання завдання, критеріїв оцінювання, викладачів, до яких вони можна звернутися по допомогу тощо.

III етап – викладання студентом у власному блозі зворотного зв'язку електронного журналу даних звіту й обговорення їх зі своїм тьютором у режимі онлайн або під час зустрічі [8].

Даний процес можна представити так (див. рис. 1).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, у результаті дослідження визначено, що через суттєві зміни в суспільстві, а саме процеси його інтеграції, демократизації й інформатизації, постає нагальна потреба в модернізації сучасної освітньої системи. Успішність даного процесу уможливується завдяки впровадженню до навчального процесу інноваційних технологій, перевагами яких є доступність, гнучкість, модульність та координованість навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*. Київ : Атіка, 2005. С. 77–92.
2. Локшина О. ІКТ-зорієнтованість змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. № 45(1). С. 21–27. Захарова О. Открытые системы в дистанционном образовании. *Мир образования – образование в мире*. 2011. № 2. С. 111–116.
3. Developing new models to transform the delivery and support of learning for continuing and professional learners at the University of Oxford. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702145449/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/cascade.aspx/> (access date: 10.12.2018).
4. COWL Final Report. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702150031/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/cowl.aspx> (access date: 10.12.2018).
5. Dynamic Learning Maps: Final report of Newcastle University. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702150551/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/dynamiclearningmaps.aspx> (access date: 10.12.2018).
6. Delivering University Curricula: Knowledge, Learning and Innovation Gains (DUCKLING). SMEL project University of Leicester. URL: http://www2.le.ac.uk/departments/beyond-distance-research-alliance/projects/duckling?uol_r=f5d83a92/ (access date: 10.12.2018).
7. Making Assessment Count. URL: <http://sites.google.com/a/staff.westminster.ac.uk/mac/Home/expected-outcomes> (access date: 10.12.2018).



УДК 378.4
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-78

ВІДКРИТИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Модестова Т.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті розкрито проблему «відкритості» вищої освіти на прикладі Відкритого університету Великої Британії. Досліджено історію розвитку концепту «відкритості» з моменту започаткування закладу. Схарактеризовано погляд експертів вищої школи Великої Британії на сутність сучасного «відкритого» закладу вищої освіти. Розглянуто перспективи розвитку «відкритої» вищої освіти. Здійснено критичний аналіз досвіду Відкритого університету як інноваційної складової частини системи вищої освіти Великої Британії в контексті перспектив розбудови потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти.

Ключові слова: відкрита освіта, дистанційна освіта, Відкритий університет, вища школа Великої Британії, освітні інновації.

В статье рассмотрена проблема «открытости» высшего образования на примере Открытого университета Великобритании. Представлена история развития концепта «открытости» с момента открытия заведения. Охарактеризована позиция экспертов высшей школы Великобритании касательно сущности современного «открытого» высшего учебного заведения. Изложены перспективы развития «открытого» высшего образования. Выполнен критический анализ опыта Открытого университета в качестве инновационной составляющей системы высшего образования Великобритании в контексте развития потенциала отечественных высших учебных заведений.

Ключевые слова: открытое образование, дистанционное образование, Открытый университет, высшая школа Великобритании, образовательные инновации.

Modestova T.V. THE OPEN UNIVERSITY AS AN INNOVATIVE COMPONENT OF THE UK HIGHER EDUCATION SYSTEM

The problem of “openness” at the UK higher school is considered in the article on the basis of the Open University case studying. It has been found that the history of the institution reflects the development of the “openness” concept at higher school of the United Kingdom. Particularly, in the period dated from the XX till the beginning of the XXI century an “open” approach, which was practiced by British higher education establishments, was based on commitment to the strict following the structure of the studying course by students, as well as to the agreed starting and finishing points of the course completion and standard procedures of the studying outcomes assessment. Each of the mentioned chronological periods is characterized by a concrete image of a typical student and orientation to his specific needs. The essence of a modern “open” higher education institution has been characterized from the UK higher school experts’ point of view not only as a large active-teaching establishment, but also as a powerful research center and a site for social support and activation on a national and the world scene. It is also expected from a modern open university to be able to implement innovative initiatives. The main challenges for modern open universities have been identified in the context of meeting requirements represented by different categories of potential customers. The main principles embedded in the UK Open University Development Strategy have been studied. It has been found that they represent further prospects for the UK “open” higher education development and reflect current problems, such as necessity for increasing number of students, improving graduates’ employment and career development, providing high academic excellence and leadership in digital technologies, organization and culture flexibility, diversification of income and reducing costs. The UK Open University experience has been analyzed aimed at finding new ways for building capacity of Ukrainian universities. The research outcomes have presented the OU uniqueness as an innovative component of the UK higher education system, particularly, due to its ability to combine scale with personalization and providing “non-traditional” students with not expensive and respected degrees.

Key words: open education, distance education, the Open University, the UK higher school, education innovations.

Постановка проблеми. Відповідно до положень затвердженої Національної стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 р. серед основних проблем і викликів, що потребують нагального вирішення, вказується невідповідність освітніх послуг очікуванням суспільства, потребам студентів

і вимогам сучасного ринку праці. Також виокремлено проблему обмеженості доступу окремих категорій населення України до якісної освіти. Важливим аспектом названо відсутність ефективної системи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх професійного супроводу. Серед



фундаментальних чинників, які зумовлюють наявну незадовільну ситуацію, перелічується повільний темп інформатизації освітньої галузі та впровадження інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес.

Все вищезазначене повною мірою відображає проблематику сучасної системи вищої освіти України, що наразі йде тяжким шляхом реформування. Одним із найбільш перспективних підходів до подолання зазначених викликів вбачається розвиток та імплементація концепту «відкритої освіти». Відповідний термін є узагальнюючим, вміщує в собі різні погляди на означений феномен і, безперечно, виходячи в своєму розумінні за межі відкритих освітніх ресурсів і суто наукових здобутків, охоплює сферу стратегічних рішень, методів навчання, взаємодії здобувачів освіти з відповідними інституціями, а також передбачає визнання неформальної освіти та різних способів забезпечення доступності навчального контенту.

Європейська комісія надає більш конкретне визначення поняттю «відкритої освіти», що прямо вказує на потенціал відповідного підходу в контексті опрацювання викликів, актуальних для вітчизняної галузі вищої освіти: «Відкрита освіта – це такий спосіб здобуття освіти, який часто передбачає застосування цифрових технологій. Його метою є розширення доступу до освіти та залученості кожного за допомогою подолання бар'єрів і забезпечення доступності, відповідності потребам здобувачів і різноманіття. У межах зазначеного підходу пропонуються різноманітні способи викладання та навчання, здобуття та розповсюдження знань. Також передбачається надання широких можливостей для здобуття формальної та неформальної освіти, використання різноманітних засобів зв'язку» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед останніх публікацій закордонних дослідників щодо проблеми відкритої освіти варто відзначити роботи Д. Прайса (щодо найближчих перспектив впровадження відкритості в професійній, побутовій та освітній сферах людського буття), Ч. Ресинджера (у контексті впровадження новітніх технологій у практику старших класів загальноосвітньої школи), Дж. Писата, В. Бресер (щодо перспектив кар'єрного розвитку із залученням відкритих ресурсів у вищій школі), Дж. Спенсера, А. Джуліані, Д. Уоткінса (у контексті розвитку креативності та самостійності студентів за допомогою відкритих освітніх ресурсів), Дж. Вайк Хьюгер (щодо соціальної місії відкритої освіти) та багатьох інших.

Серед праць вітчизняних учених, котрі розробляють зазначену проблему, слід згадати роботи М. Лещенко, А. Яцишин (у контексті дослідження категоріального поля відкритої освіти), В. Бикова (у контексті дослідження засобів і технологій систем відкритої освіти), О. Висоцької (як чинник розвитку суспільства), С. Здіорук, А. Іщенка, М. Карпенка (у контексті формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України), Л. Ляхоцької (у контексті інтеграції до європейського освітнього простору), А. Ярошенко (у контексті розвитку «відкритої системи» освіти в умовах інформаційного суспільства) та ін.

Незважаючи на достатню кількість досліджень, присвячених проблемі відкритої освіти, питання, пов'язане з вивченням найкращих міжнародних практик у зазначеному контексті з метою адаптації до потреб вітчизняних закладів вищої освіти, потребує подальшої розробки.

Постановка мети та завдання. Тож мета представленого дослідження – дослідити проблему «відкритості» вищої освіти на прикладі Відкритого університету Великої Британії.

Задля досягнення мети вважаємо доцільним виокремити такі завдання:

1. Дослідити історію розвитку концепту «відкритості» вищої освіти у Великій Британії з моменту започаткування Відкритого університету.

2. Схарактеризувати сучасний погляд експертів вищої школи Великої Британії на сутність «відкритого» закладу вищої освіти та відповідні виклики.

3. Розглянути подальші перспективи розвитку «відкритої» вищої освіти на прикладі стратегії розвитку Відкритого університету Великої Британії.

4. Здійснити критичний аналіз досвіду Відкритого університету як інноваційної складової частини системи вищої освіти Великої Британії в контексті перспектив розбудови потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відкритий університет було засновано у 1969 р. з метою задоволення потреби Великої Британії у відкритості вищої освіти, адже тоді лише близько 5% дорослого британського населення мали можливість відвідувати заклади вищої освіти. Потреба у кваліфікованих кадрах зростала, а значна частина населення залишалася «за бортом», не будучи здатною підтвердити необхідний рівень знань, що вимагався для вступу до класичного університету, або у зв'язку з браком часу для відвідування денного відділення з відривом



від виробництва. Тож Відкритий університет почав використовувати сучасні тоді технології з метою подолання перешкод, пов'язаних із відстанню та вступним рівнем, і, таким чином, відкрив доступ до здобуття вищої освіти для достатньо великої кількості населення Великої Британії.

Місію Університету ще 50 років тому було сформульовано так: «Відкриті до людей, місць, методів та ідей». Сутність відповідного підходу до викладання, що уможливив реалізацію мети, було сформульовано Аланом Тейтом, старшим радником регіонального центру Відкритого університету при Університеті міста Кембридж, як «підтримуюче та відкрите навчання» [2]. Основною матеріально-методичною базою слугували друковані матеріали, які супроводжувалися теле- та радіомовленням, а також аудіо-касетами. Кожен з учасників студентської групи отримував підтримку тьютора або лектора, котрий супроводжував студента під час проходження навчального курсу за допомогою консультацій, телефонних контактів і відгуків на виконані письмові завдання. З часом цю модель було адаптовано під використання таких нових технологій, як відеозаписи, CDROMи, комп'ютери та DVD. Також було впроваджено такі альтернативні інструменти підтримки, як електронна пошта, синхронні засоби зв'язку (аудіо- та відеоконференції, текстові чати) та віртуальні тьюторіали. Незважаючи на технологічні зміни, в основі описаної моделі залишалася чітка та жорстка структура – студент самостійно опановував розроблені навчальні матеріали, отримуючи від тьютора переважно підтримку, а не безпосередньо передачу знань.

Природньо, що у відповідь на виклики сучасного світу такий підхід мав зазнати змін. Тож вважаємо доцільним дослідити відповідні трансформації у філософії «відкритості» вищої освіти Великої Британії за допомогою вивчення «обличчя» потенційного студента Відкритого університету починаючи з етапу його заснування дотепер. Початок функціонування зазначеного закладу 50 років тому вже був сам по собі викликом для британського суспільства. Обґрунтуванням для його започаткування стала необхідність охоплення такого типу студентів, яких можна узагальнено описати як «доглядачів маяка», ізольованих від зовнішнього світу. Запропонований образ було запозичено зі слів проректора Відкритого Університету Великої Британії на момент його заснування, Уолтера Пері, котрий дав завдання створити таку систему викладання та навчання, «якою б міг користуватися навіть доглядач маяка на острові,

розташованому далі, ніж узбережжя Шотландії» [3].

Таким чином, передбачалося, що середньостатистичний студент 60-х був ізольований від таких інформаційних джерел, як книжкові магазини, бібліотеки, освітні заклади, а також від інших студентів. Очікувалося, що він має доступ до сучасних технологій того часу – телефонного зв'язку, телебачення та радіо і має можливість час від часу користуватися послугами пошти та брати участь у реальних зустрiчах. З метою забезпечення здобувачів вищої освіти всім необхідним було запроваджено підхід «все в одній коробці», коли кожен навчальний курс містив все необхідне для самостійної роботи та підкріплювався перевіркою студентських робіт, телефонним спілкуванням і поодинокими стаціонарними консультаціями (які, до речі, не були обов'язковими для відвідування). «Відкритий» підхід того часу передбачав обізнаність і врахування специфіки навчальних потреб вище охарактеризованої групи абітурієнтів, чесну політику інформування щодо вимог до вступу на навчальний курс, забезпечення доступними засобами підтримки та ключовими компонентами, необхідними для успішного опанування курсу. Такий підхід було названо «навчанням з опорою на матеріали», який характеризувався достатньо виявленим авторським підходом, зосередженістю на індивідуальних потребах студента, опорою на підручники та інші друковані матеріали, наявністю додаткових інформаційних ресурсів, що розповсюджувалися за допомогою теле- та радіомовлення з метою підтримки мотивації студентів до навчання.

Підводячи підсумок напрацюванням того періоду, вважаємо доцільним відзначити, що, з одного боку, цей підхід забезпечив міцну основу для ефективного функціонування Відкритого університету дотепер. Так, за результатами національного опитування студентів Великої Британії у 2018 р., Відкритий університет стабільно займає своє місце серед закладів вищої освіти, які мають високі показники задоволення отриманими послугами. Зокрема, здобувачі регулярно відзначають друковані матеріали серед найбільш цінних компонентів навчального курсу. З іншого боку, в контексті сучасного розуміння «відкритості» такий підхід має, вочевидь, певні обмеження, адже «довершеність» змісту досягається шляхом дотримання суворого контролю. Оцінювання того, чи досягнуто навчальної цілі, тісно пов'язано, насамперед, з опануванням конкретного вибіркового змісту. Крім того, забезпечення тьюторською підтримкою в процесі опанування й оцінювання вимагає



синхронної організації студентської групи з чітким відліком початку та завершення курсу. Нарешті, такий «пакетний» підхід значно обмежує можливість залучення додаткових інформаційних джерел і проактивність студентів щодо пошуку альтернативних думок, що, вочевидь, сприяло б розвитку критичного мислення (яке є основою для наукового пізнання) та формуванню об'єктивної картини світу.

Кінець ХХ ст. відзначився значним впливом інтернету на галузь вищої освіти та фактичним зникненням такого типу студентів, як «доглядачі маяка». До речі, останній маяк у Великій Британії, що обслуговувався людиною, було переобладнано з метою функціонування в автоматичному режимі якраз у 1998 р. І це спостереження, як зауважує професор бізнес-школи університету Оксфорд Брукс, Джеф Вейстел, метафорично відобразило потребу дистанційної освіти Великої Британії того часу в адаптації до світу, що змінився, у зв'язку з відкриттям можливостей для онлайн-взаємодії [4]. Образ «онлайн-студента» вийшов за межі обмеженого у ресурсах «доглядача маяка» та вимагав переосмислення цілей, завдань і засобів надання освітніх послуг закладами дистанційної освіти. Принципово важливим аспектом цього періоду в контексті розвитку розуміння «відкритості» вищою освітою Великої Британії стало те, що можливості, які надав інтернет для освітньої галузі, похитнули стереотипи щодо чіткого розподілення різних категорій абітурієнтів між закладами вищої освіти з денною формою навчання та дистанційним доступом. Адже на кінець ХХ ст. майже всі стаціонарні університети Великої Британії пропонували змішаний підхід до опанування курсів з онлайн-складником. Тож Відкритий університет мав дати гідну відповідь новим викликам та очікуванням британського суспільства.

Однією з ключових інновацій цього періоду стала запропонована можливість онлайн-спілкування всередині студентської групи та з тьютором за допомогою веб-форуму. Нова модель замінила попередній режим телефонного спілкування та поштового листування зі студентом «один на один». З одного боку, це значно розширило можливості для навчальної взаємодії – студент міг надсилати повідомлення великій кількості учасників та отримувати коментарі навіть від незнайомих йому користувачів, з іншого – в деяких випадках така форма комунікації могла характеризуватися певним рівнем напруги під час проведення процедури оцінювання через потенційне зниження рівня авторитету тью-

тора, зумовлене груповою онлайн-дискусією. Крім того, у дослідженнях і наукових дискурсах міжнародної академічної спільноти того часу стосовно використання веб-форумів як складника онлайн-навчання виокремлювалася проблема студентів, які не брали активної участі в онлайн-обговореннях (їх образливо називали «підглядачами»). Та після того, як позитивний вплив пасивного спостереження за діями інших учасників навчального процесу було доведено, увага дослідників переключилася на питання, пов'язане з необхідністю запровадження нових підходів до розробки навчальних онлайн-курсів. Нова парадигма передбачала зміну пріоритетності опанування «затвердженого навчального змісту» на забезпечення ефективної взаємодії студентів і фахівців. Головною темою досліджень того часу стала проблема моделювання процесу навчання, а також розробка відповідних завдань і моделей для онлайн-навчання.

У цей перехідний період паралельно з розробкою нового напрямку проблематики значна увага приділялася питанню важливої ролі змісту та його структури, як це було й у попередні роки. Водночас в умовах конкуренції з інтернет-технологіями підхід «все в одній коробці» вочевидь втрачав актуальність через переваги, які мережа надавала в контексті доступу до численних інформаційних джерел, зокрема наукових видань. Специфіка навчання у Відкритому Університеті Великої Британії зумовлювала необхідність опанування нових технологій студентами, більшість із яких наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. вже мала персональний комп'ютер із доступом до інтернету. Таким чином, відкритість вищої освіти Великої Британії в означений період характеризувалася дотриманням принципу інклюзивності (продовжуючи пропонувати курси «все в одній коробці» для обмежених із певних причин у доступі до інформаційних ресурсів здобувачів) і водночас зміною вектора розвитку в бік диверсифікації потенційної аудиторії (за допомогою розробки нових підходів до надання освітніх послуг і залучення інформаційно-комунікаційних технологій).

Підводячи проміжний підсумок представленою дослідження щодо хронології розвитку концепції відкритості вищої освіти Великої Британії, підсумуємо, що, починаючи з другої половини ХХ до початку ХХІ ст., підхід до надання дистанційних освітніх послуг британськими закладами вищої освіти міцно тримався на переконанні щодо необхідності дотримання неухильної послідовності опанування студентом



навчального курсу, який мав чітко визначений початок і завершення з обов'язковою процедурою формального оцінювання навчальних здобутків та атестації. Кожен із попередніх періодів орієнтувався на чітко визначений образ потенційного студента й орієнтацією на його специфічні потреби.

Сучасний період поставив перед закладами вищої освіти ще складніший виклик щодо необхідності одночасного задоволення потреб різнорідної аудиторії. Це зумовило активізацію пошуку й імплементації нових підходів, ресурсів та інструментів надання освітніх послуг у галузі вищої освіти Великої Британії. Так, стиль життя середньостатистичного «відкритого» студента університету у XXI ст. можна охарактеризувати як постійну зміну різних видів діяльності в контексті навчання, професійної діяльності й особистої сфери із вагомим онлайн-складником. Інтернет-активність сучасного здобувача вищої освіти наразі є набагато ширшою, ніж це було раніше: шопінг, банкінг, розваги, спілкування, професійна діяльність, навчання тощо. Крім того, такі сучасні пристрої, як планшети, смартфони, нетбуки та ноутбуки дозволяють здійснювати навчальну діяльність практично без будь-яких часових і локаційних обмежень, надавати доступ до необхідної інформації в рази швидше, аніж це було можливо колись.

Таким чином, сучасне розуміння відкритості вищої освіти виокремлює її потенціал у контексті розбудови «суспільства знань», адже попередній інформаційний етап розвитку суспільства визнає інформацію головною цінністю, а доступ до неї – найбільш важливим ресурсом. Однак інформація є лише інструментом знання, не приводячи до збільшення останнього лише фактично наявністю. Тож, із погляду перспектив розвитку суспільства, найважливішим завданням освіти наразі є «навчити вчитися». Інформаційні технології мають стати помічниками у прагненні людини до постійного особистого та професійного самовдосконалення і розвитку. Таким чином, навчання в цьому контексті є найбільшою цінністю суспільства, де важливими навичками є орієнтування у великих обсягах інформації, когнітивне пізнання та критичне мислення. Так, ще у 2005 р. в офіційному звіті ЮНЕСКО під назвою «До суспільства знань» окреслено відповідні пріоритети, що формують підходи до сучасного розуміння відкритості вищої освіти [5]. Зокрема, йдеться про вільний доступ до знань, освіти і навчання протягом життя, формування культури інновацій, використання наукових результатів у всіх сферах життя тощо.

Конкретизуючи завдання, які постають у контексті виокремленого питання, Патрік Макендрю, директор Інституту навчальних технологій Відкритого університету Великої Британії, виділяє такі проблеми, що виникають у сучасного вищого навчального закладу залежно від обраного бачення «відкритості»:

- для студентів, котрі з певних причин обмежені у доступі до традиційного формату здобуття вищої освіти й інтернет-мережі, – забезпечення всім необхідним для опанування навчального курсу в умовах відносної ізоляції; врахування обмеженої можливості для контактування; фокусування уваги на індивідуальних потребах кожного здобувача; готовність студента до того, що забезпечення необхідною підтримкою та ресурсами здійснюється за його власний рахунок; жорстке дотримання інструкцій із контролю навчальної діяльності студента; викладач обмежений чітко визначеним змістом і структурою курсу;

- для студентів, які мають доступ до інтернету, – розуміння сутності феномену навчання онлайн; спроможність надання відповідної підтримки здобувачам вищої освіти; своєчасна підтримка викладачів щодо здійснення навчального процесу онлайн; забезпечення потреб «змішаних» груп студентів у контексті можливості здійснення спільного онлайн-навчання; розуміння специфіки та структури здійснення навчального процесу онлайн; формування розширеного кола інформаційних ресурсів за рахунок доступу до мережі Інтернет;

- для студентів, суттєва частина життя яких проходить в інтернеті, – постійна зміна фокусу уваги здобувача; «конкуруючі» інформаційні джерела, на яких базується зміст; різноманітність варіантів для здійснення соціальної комунікації; деякі спеціальні вимоги до викладачів, на відміну від викладання навчального курсу «стаціонарно»; способи залучення інших видів діяльності; швидкі зміни сучасних технологій; питання, пов'язані з оцінюванням та атестацією; розуміння мотивації здобувачів за межами формального оцінювання [6].

Тож у світлі вище схарактеризованих трансформаційних змін розуміння «відкритості» вищої освіти британським суспільством вважаємо за доцільне дослідити сучасні здобутки Відкритого університету Великої Британії у контексті еволюції та «розростання» відповідного концепту. Так, щорічний звіт за 2016–2017 навчальний рік засвідчує той факт, що сьогодні зазначений заклад вищої освіти є найбільшим у Великій Британії та одним із найбільших у Європі за кількістю студентів (173 927 і



122 326 відповідно). Окрім безпосередньої навчальної діяльності, серед ключових аспектів його функціонування – співпраця з роботодавцями, надання рівних можливостей доступу до вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями, представників сексуальних меншин і незахищених прошарків населення, профорієнтаційна робота зі школярами, залучення донорів, інвесторів і грантодавців, співпраця з телебаченням, радіо, цифровим телебаченням та інтернет-провайдерами, соціальними платформами, розробка та підтримка власних онлайн-проектів із безкоштовним навчальним контентом, здійснення інноваційної дослідницької діяльності, реалізація міжнародних освітніх проектів.

Більш детальне ознайомлення з діяльністю закладу (зокрема через офіційний сайт Університету) дозволяє погодитися зі словами керівника закладу на момент його заснування, Джефрі Кроутера, про те, що Університет «є відкритим у багатьох аспектах, але, насамперед, до людей». Сьогодні Відкритий університет Великої Британії реалізує відповідну концепцію не тільки як величезний навчальний заклад вищої освіти, а й як потужна наукова установа та центр соціальної підтримки й активізації суспільства на національному та міжнародному рівнях. Наразі ситуація, що склалася у зв'язку з рішенням Великої Британії вийти зі складу Європейського Союзу, зумовлює нові виклики, які постануть перед країною у найближчому майбутньому. Передбачене обмеження доступу британських закладів вищої освіти до європейських грантових ресурсів зумовлює необхідність розбудови гнучкої і диверсифікованої системи вищої освіти. У цьому контексті керівник Відкритого університету Пітер Хорокс вбачає можливість для забезпечення потреби Великої Британії у кваліфікованій робочій силі, що буде здатною підтримувати конкурентоздатність у майбутньому за рахунок відносно низьковитратної дистанційної форми навчання. Крім того, великим потенціалом у зазначеному напрямку характеризується тісна співпраця закладу з національними роботодавцями різного рівня.

З метою виконання соціальної місії перед Відкритим університетом наразі постає серйозний виклик щодо забезпечення сталого розвитку та підвищення ефективності у майбутньому на фоні фінансування, що скорочується, а також високої конкуренції. У межах окреслених перспектив керівництво Відкритого університету оголосило про впровадження нової стратегії розвитку під назвою «Студенти перш за все» [7], яка визначає такі ключові цілі та завдання для

відкритої вищої освіти Великої Британії на найближче майбутнє: збільшення кількості студентів; підвищення рівня працевлаштованості та кар'єрного розвитку випускників; забезпечення високого рівня академічних досягнень; лідерство в цифрових інноваціях; гнучкість організації та культури; диверсифікація прибутків і зниження витрат.

Таким чином, нова стратегія розвитку Відкритого університету відображає позицію та переконання фахівців вищої школи Великої Британії щодо необхідності подальшого розширення та поглиблення розуміння «відкритості», що передбачає надалі масштабну розробку та впровадження інноваційних підходів у всіх аспектах функціонування сучасних закладів вищої освіти як єдиної можливої відповіді на сучасні виклики, які постають перед національними освітніми системами по всьому світу.

З метою дотримання об'єктивності та всебічного вивчення виокремленої проблеми у межах представленого дослідження вважаємо за доцільне здійснити також критичний аналіз здобутків Відкритого університету з погляду «інноваційності» його внеску в розвиток системи вищої освіти Великої Британії. Так, по-перше, потрібно відзначити той факт, що 50 років тому, коли Відкритий університет почав транслювати перші лекції за допомогою телебачення та радіо, ідея здобуття вищої освіти на відстані вже не була новою для Великої Британії, адже перший подібний курс, що навчав стенографії та передбачав спілкування за допомогою листування, було запропоновано ще у 1700-х рр. Надалі, починаючи з середини XIX ст., Університет Лондона почав практикувати дистанційне здобуття ступеня вищої освіти для студентів з усього світу. По-друге, незважаючи на суто демократичну ідею щодо надання відкритого доступу до вищої освіти широким верствам населення, що була в основі створення закладу, більшість традиційних університетів (які представляли впливовий класовий прошарок) відповідну ініціативу зустріли ворожо.

У відповідь вже у 1971 р. Відкритий університет набрав 24 000 студентів (загальна кількість студентів в усіх інших університетах Великої Британії становила тоді близько 130 000). Таким чином, новий заклад розпочав трансформацію освітньої системи Великої Британії за допомогою якісних і недорогих програм здобуття вищої освіти для людей старшого віку, котрі отримали можливість вступити до університету без традиційного підтвердження попередньої кваліфікації. Тож, незважаючи на критичне ставлення більшої частини традиційних



закладів вищої освіти Великої Британії та не нову ідею надання освітніх послуг на відстані, Відкритий університет зміг довести власну ефективність у контексті охоплення широкого прошарку населення, який, зазвичай, не розглядався як абітурієнти закладів вищої освіти.

Вочевидь, успіх цього задуму полягав в унікальному поєднанні масовості та персоналізованого підходу із застосуванням новітніх технологій того часу, що дозволило здешевити послуги зі здобуття вищої освіти, не втрачаючи академічної якості. На підтвердження цього колишній проректор Кембриджського університету Ерік Ешбі відзначив створення Відкритого університету найважливішою подією в історії освіти з часів заснування коледжів, що отримали землю від федеральної влади США з метою забезпечення масової практичної сільськогосподарської підготовки населення за 100 років до цього.

Отримавши попередню робочу назву «Університет повітря», заклад із самого початку реалізовував модель, орієнтовану швидше на інтерактивну взаємодію зі студентами, аніж на традиційну однією стороною спрямовану передачу знань. І хоча, як вже було зазначено вище, основними каналами зв'язку було радіо- та телевізійне мовлення, поштове листування з викладачем, також були передбачені регулярні особисті зустрічі з тьютором у регіональних центрах закладу та під час літніх шкіл.

Таким чином, Університет використав унікальну ситуацію, яка здавалася б перешкодою для традиційного шляху здобуття вищої освіти, собі на користь, адже завдяки тому, що переважна більшість студентів Відкритого університету були людьми старшого віку, котрі працювали та мешкали вдома, заклад не мав потреби в постійно діючих лекційних аудиторіях і гуртожитках. Також це сприяло надзвичайно гнучкій реалізації навчальних програм, що, зазвичай, ділилися на короткі модулі, які студент міг опановувати поступово або одночасно, зупиняючись і знову продовжуючи навчання в зручному темпі та відповідно до його потреб. Однак із часом такий підхід об'єктивно ускладнив задум щодо використання комп'ютерних технологій. Крім того, інструктори, які адміністрували навчальні курси Відкритого університету, не мали такої незалежності, як їх колеги в традиційних закладах, і вимушені були працювати лише з тими навчальними матеріалами, які були розроблені невеликим центральним академічним складом Університету.

Незважаючи на всі вищевказані недоліки, перелічені фактори дозволяли здійснити

значну економію. Для порівняння, у 1973 р. викладач традиційного британського університету навчав близько 8 студентів денного відділення, а викладач Відкритого університету – близько 180 здобувачів дистанційної освіти, щоправда, разом зі значним допоміжним складом інструкторів. І хоча такі складники навчального процесу, як теле- та радіопередачі, а також індивідуальні консультації були достатньо витратними, в загальному масштабі Відкритий університет виявився значно дешевшим способом підготовки фахівців із вищою освітою, ніж традиційний заклад вищої освіти.

Засновники Університету доклали багато зусиль для того, щоб економія не обернулася втратою академічної якості. Так, перший проректор закладу Уолтер Пері своїм головним завданням вважав забезпечення студентів відповідною кваліфікацією та дотримання академічних стандартів такого рівня, що не поступалися б традиційним університетам. А одним із перших лекторів університету став син прем'єр-міністра Великої Британії – Робін Уілсон (який до цього викладав в Оксфордському університеті). Все це заклало міцну основу для того, щоб багато років потім Відкритий університет тримав впевнені позиції в рейтингах задоволеності студентів поряд із такими старовинними та всесвітньовідомими закладами, як університети міст Оксфорд і Кембридж.

На сучасному етапі, як вже було зазначено вище, заклад є активним учасником руху з розробки відкритих освітніх ресурсів (Open Course Ware) і, відповідно, пропонує власні безкоштовні та якісні навчальні матеріали онлайн, в т. ч. для мобільних пристроїв (наприклад, за допомогою спеціального додатку для навчання iTunesU для пристроїв iPad). Однак не можна оминати увагою той факт, що вільний доступ доповнюється комерційним складником. Так, освітня платформа Future Learn пропонує два варіанти опанування онлайн-курсів – «удосконалений» (платний) або безкоштовний доступ. У першому випадку передбачається необмежений за тривалістю доступ до контенту, включаючи посилання на тематичні статті, відео, етапи взаємоперевірки, вікторини та контрольні тести, а також сертифікат про успішне опанування курсу або свідоцтво учасника. Безкоштовний доступ, у свою чергу, максимально обмежується двома тижнями доступу до контенту після завершення групового навчання. До того ж, відсутні доступ до тестів і можливість отримати сертифікат.

Таким чином, на нашу думку, віддаючи належне успішності вище зазначеної моде-



лі, яка була інноваційною для свого часу та зробила Відкритий університет відомим у всьому світі, сьогодні варто визнати той факт, що вона вже не здається такою унікальною, як колись, адже онлайн-навчання в сучасному світі є широко розповсюдженим явищем. Багато освітніх установ розробляють високоякісні інструменти, які забезпечують інтерактивний навчальний процес. Впроваджуються нові підходи до залучення здобувачів вищої освіти, котрі не належать до «традиційних» категорій. Крім того, Університет опинився в складному становищі через зміни в освітній політиці Великої Британії (починаючи ще з 2010 р.), що зумовило значне зростання вартості навчання. І хоча як компенсаторний механізм (для тих, хто вперше здобуває вищу освіту) владою було запропоновано студентські позики та компенсації, вимогам, що висувуються для їх отримання, відповідає лише третина потенційних студентів Відкритого університету. Серед тих, хто, зазвичай, надає перевагу дистанційній освіті, небагато таких, які мають можливість гарантувати повернення довготривалої позики. Як наслідок, загальна чисельність студентів знизилася з 250 000 до менш ніж 180 000.

Практична реалізація нової стратегії розвитку Відкритого університету, про яку йшлося вище та яка позиціонується як гідна відповідь визначеним викликам і змінам, викликала неоднозначну реакцію як із боку персоналу закладу, так і з боку студентства. У відповідь на заклик керівництва перетворити заклад з «Університету повітря» на «Університет хмарних технологій» опозиція висловлює побоювання про те, що «це може зруйнувати той Університет, який ми знаємо» та перетворити заклад на «провайдера цифрового контенту». Представлена програма також отримує критику через значні скорочення кількості регіональних центрів, де студенти могли б особисто зустрітися з викладачами, а також наявних навчальних курсів і кількості науково-педагогічного і внутрішнього персоналу (більше ніж на третину). У відповідь на природне невдоволення та значний внутрішній супротив керівництво закладу звертає увагу на те, що «Відкритий університет було засновано як чудовий соціально-спрямований демократичний заклад. Але зараз ми знаходимося в набагато більш комерційно-спрямованому середовищі, де студенти, по суті, стали споживачами. Й університет має якомога швидше реагувати на це».

Таким чином, незважаючи на те, що модель Відкритого університету вже не є унікальною в світовому масштабі, а сам заклад переживає наразі значні труднощі,

його досвід у контексті розвитку системи вищої освіти Великої Британії, на нашу думку, становить інтерес для вітчизняної вищої школи, яка сьогодні також переживає значні трансформаційні зміни. Зокрема, значне зниження кількості студентів змушує вітчизняні освітні заклади шукати та залучати нові категорії потенційних абітурієнтів. Крім того, все гостріше постають питання, пов'язані зі здатністю українських закладів вищої освіти ефективно впроваджувати інновації, забезпечувати інтерактивне та якісне навчання на відстані, готувати конкурентоздатних фахівців для міжнародного ринку праці, а також створювати сприятливі умови для студентів, котрі вже мають професійні та сімейні обов'язки. Так, провідний американський експерт у галузі вищої освіти Бен Уайлдєвски визначає такі інноваційні складники функціонування Відкритого університету Великої Британії, що, на наш погляд, можуть стати перспективними в контексті розбудови потенціалу вищих навчальних закладів України [8]: постійний розвиток і зміни (зокрема в контексті впровадження нових технологій); «посильні» вимоги до вступного рівня для широких верств населення та міцна підтримка на шляху прийняття рішення щодо вступу на навчання (зокрема безкоштовні короткотермінові навчальні курси та цікаві науково-пізнавальні фільми); поєднання масовості з персоналізованим підходом до потреб студентів (наразі пропонується як онлайн-навчання, так і традиційні курси з опорою на друковані матеріали, гнучкий графік навчання тощо).

Висновки з проведеного дослідження. Результати представленого дослідження проблеми «відкритості» вищої освіти Великої Британії:

– з'ясовано, що історія існування Відкритого університету відображає розвиток концепту «відкритості» вищої освіти у Великій Британії. Починаючи з другої половини ХХ і до початку ХХІ ст. підхід до надання дистанційних освітніх послуг британськими закладами вищої освіти міцно тримався на переконанні про необхідність дотримання неухильної послідовності опанування студентом навчального курсу з обов'язковою процедурою формального оцінювання навчальних здобутків та атестації;

– схарактеризовано сутність сучасного «відкритого» закладу вищої освіти з погляду експертів вищої школи Великої Британії не тільки як величезного закладу вищої освіти, а і як потужної наукової установи, центру соціальної підтримки й активізації суспільства на національному та міжнародному рівнях;



– *окреслено* основні положення стратегії розвитку Відкритого університету в контексті перспектив подальшого розвитку «відкритої» вищої освіти Великої Британії, що відображають нагальні глобальні освітні виклики;

– *проаналізовано* досвід Відкритого університету в контексті перспектив розбудови потенціалу закладів вищої освіти України, що засвідчує унікальність представленого закладу як інноваційної складової частини системи вищої освіти Великої Британії через відкриття масового доступу до недорогої та якісної вищої освіти для широких верств населення; запровадження надзвичайно гнучкого й особистісно орієнтованого підходу до потреб студентів старшого віку, що базується на моделі інтерактивної взаємодії; створення низки всесвітньовідомих освітніх ресурсів зі значним безкоштовним складником.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Open Education: European Commission Official Website. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/open-education> (access date: 14.12.2018).
2. Tait A. The end of innocence: critical approaches to Open and Distance Learning. *Open Learning*. 1994. № 9(3). P. 27–36. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051940090305> (access date: 14.12.2018).
3. Daniel J., Kanwar A., West P. Distance Education Across Borders. URL: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1234/2008_Daniel_Distance_Borders_Transcript.pdf?sequence=1&isAllowed=y (access date: 14.12.2018).
4. Waistell J. Metaphorical mediation of organizational change across pace and time. *Journal of Organizational Change Management*. 2006. № 19(5). P. 640–654.
5. Towards Knowledge Societies: UNESCO Report 2005. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> (access date: 14.12.2018).
6. McAndrew P. Defining openness: updating the concept of “open” for a connected world. *Journal of Interactive Media in Education*. 2010. № 2. P. 1–13. URL: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2010-10/> (access date: 14.12.2018).
7. Students First: The Open University Strategy for Growth 2016. URL: https://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/Students%20First%20-%20strategy%20for%20growth%202016_v2.pdf (access date: 14.12.2018).
8. Wildavsky B. The Open University at 45: what can we learn from Britain’s distance education pioneer? URL: <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2016/02/01/the-open-university-at-45-what-can-we-learn-from-britains-distance-education-pioneer/> (access date: 14.12.2018).

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXXVI

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Семенченко Ю.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 48,83.
Замов. № 0219/29. Наклад 200 прим.

Видавництво і 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.