

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

ISSN 2410-0897

**INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L**

ICV 2015: 38,90

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання

BULLETIN

**OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES**

Випуск 1 (36)

**Збірник наукових праць,
заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)**

Глухів – 2018

ISSN 2410-0897

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України
КВ №17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник наукових праць «Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з галузі «Педагогічні науки» – наказ МОН України 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8).

Індексується в наукометричних базах:

*Index Copernicus, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN, Польська наукова бібліографія),
Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.*

Випуск 1 (36), 2018

Issue 1 (36), 2018

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 9 від 28.02.2018 року).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

E-mail: visnukgnpu@gmail.com.

тел. (05444) 2-33-06 відділ наукової роботи та міжнародних зв'язків; тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400

E-mail: visnukgnpu@gmail.com;

(05444) 2-33-06 the Department of Research and International Relations, tel. / fax (05444) 2-34-74

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 9 від 28.02.2018 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

Головний редактор: доктор історичних наук, кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Editor: Kurok Oleksandr Ivanovych. , Historical sciences doctor, Professor – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Rector;
Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Executive Editor: Zinchenko Volodymyr Pavlovych , Pedagogical sciences candidate, Assistant professor – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Scientific work and international relations vice-rector;
Відповідальний секретар: кандидат філологічних наук Холявко Ірина Вікторівна – доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	Executive Secretary: Kholyavko Iryna Viktorivna , Philological sciences candidate – assistant professor at the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.
Члени редколегії:	
Members of Editorial Board	
Бірюк Людмила Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Biryuk Lyudmyla Yakivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head at the Pedagogical and psychological primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор кафедри спортивно-масової та туристичної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, член-кореспондент НАПН України;	Vilchkovs'ky Eduard Stanislavovych – Pedagogical sciences doctor, Professor at sport and tourist activity chair at Lesia Ukrainka Volyn' National University;
Вільш Іоланта – доктор habilitований, професор, професор Вищої педагогічної школи м.Ченстохова (Республіка Польща), іноземний член НАПН України;	Vil'sh Iolanta – habilitated doctor, Maria Sklodovs'ka-Kurie Warsaw University Professor (Republic of Poland), National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine foreign member;
Жданюк Бартоломій – доктор політології, ад'юнкт-професор Інституту політичних наук Варшавського університету (Республіка Польща);	Zhdanyuk Bartolomiy – Doctor of Politology, Adyunkt-professor of Political Sciences Institute at Warsaw University (Republic of Poland);
Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Zahorodnya Lyudmyla Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Pre-school education and psychology department at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Кадикова Наталія Володимирівна – асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка	Kadykova Nataliya Volodymyrivna – asisstant of Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University.
Калиш Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kalish Valentyna Antonivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Кузнєцова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kuznetsova Halyna Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, vice-rector at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Курок Віра Панасівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kurok Vira Panasivna – Pedagogical sciences candidate, professor, the head of the pedagogical education and methodics of technological education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Лутенко Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Lutsenko Hryhoriy Vasyl'ovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of General education and education management chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Міщик Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Mishchik Lyudmyla Ivanivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Social education and social work chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Novykov Anatolii Oleksandrovych – Philological sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language, literature and teaching methodics at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Носко Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка;	Nosko Mykola Oleksiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University Rector;
Петренко-Агді Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Petrenko-AhdiOlenaPetrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University;
Пономаренко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Ponomarenko Tetyana Oleksandrivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Preschool pedagogical and psychological chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Романов Олексій Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної освіти Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна (Росія);	Romanov Olexsiy Olexsiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Pedagogics and pedagogical sciences chair at Sergey Yesenin Ryazan' State University (Russia);
Рудишин Сергій Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Rudyshyn Sergiy Dmytrovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Theory and methodics of teaching natural sciences chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка	Semenoh Olena Mykolayivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko;
Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	Sobko Valentyna Olexsiyivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Theory and methodics of primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Курок В.П. ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	10
Коренева І. М. ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: РЕАЛІЇ УКРАЇНИ.....	17
Кондур О. С. КУЛЬТУРА ЯКОСТІ В КОРПОРАТИВНІЙ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ СИСТЕМАМИ	25
Зенченко Т. Ф., Бугайова М. В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	32
Урсол О. В. АКСІОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	39
Тимошенко Ю. В. УПРАВЛІННЯ ПРОДУКУВАННЯМ ЗНАНЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (КОМУНІКАТИВНО-ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД).....	45
Літашов О. В. ВНУТРІШНЯ АВТОНОМІЯ ВНЗ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ.....	53
Олійник І. В. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ.....	59
Харькова Є. Д. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В СИСТЕМІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	67
Лашук Н. М. РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СТРАТЕГІЙ МЕДІАОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ	73
Кітова О. А. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	80
Фрицюк В. А., Фрицюк В. М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	87
Півень В. В., Півень М. І. ОСОБИСТІСТЬ КУРСАНТА ЯК ЯДРО ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЛЬОТНОГО ВНЗ	96
Пінчук І. О. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	102
Зінукова Н. В. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ	111

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

- Савош В. О.** МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ТЕМАТИЧНОГО ПОЄДНАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ФОРМАЛЬНОЇ, ІНФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 123
- Кулик М. І., Жорник І. І., Рожко І. І.** ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЕНЕРГЕТИЧНІ КУЛЬТУРИ» СПЕЦІАЛЬНОСТІ «АГРОНОМІЯ» 131
- Орлова Н. С.** ХУДОЖНЬО-ТЕХНОЛОГІЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН 140
- Заїка О. Я.** ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ХАРАКТЕРУ СПІЛКУВАННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 148
- Росновський М. Г.** ДЕМОНСТРАЦІЙНІ ПОЛІГОНИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА В ІННОВАЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 155
- Бикова Т. Б., Іващенко М. В.** ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖКОМПОНЕНТНИХ ВЗАЄМОДІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 163
- Сухойваненко Л. Ф.** РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЕЛЕМЕНТАРНА МАТЕМАТИКА» З ІНФОРМАТИКОЮ..... 169
- Шерудило А. В.** МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ 176
- Медвідь Ю. І., Водчиць О. Г., Медвідь М. М.** РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 184
- Береза Л. О.** НАВЧАННЯ ПРИЙМЕННИКОВО-ВІДМІНКОВОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ 193
- Гаврілова Л. Г., Соколова Ю. І.** ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ЯК ЗАСОБУ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 198
- Марченко Т. В.** СПЕЦКУРС «ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ 207
- Мішеченко В. В.** ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ УЧНІВ ДРУГОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ 215

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Бабійчук С. М. НАУКОВА ОСВІТА У ШКОЛАХ США: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	224
Коломієць М. Б., Мирний Р. Ф. ГЕНЕЗА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИЙОМУ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	229
Бірюк Л. Я., Пішун С. Г. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ	239
Ляшкевич А. І. НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	251
Лозинська С. В., Васьків М. М. СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ МАРІЇ МОНТЕССОРІ	258
Пліско Є. Ю. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В УКРАЇНІ. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (1939–1990 рр.)	266
Лавриченко Н. М. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ).....	273

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Kurok V. FUTURE TEACHER'S CIVIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL	10
Koreneva I. EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: UKRAINE'S REALITIES	17
Kondur O. QUALITY CULTURE IN THE CORPORATIVE MODEL OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS	25
Zenchenko T., Bugaiova M. THEORETICAL FOUNDATIONS OF MANAGING ACTIVITY OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION	32
Ursol O. AXIOLOGICAL POINTS OF EDUCATIONAL PROCESS HUMANIZATION AND DEMOCRATIZATION IN HIGH SCHOOL	39
Tymoshenko Yu. KNOWLEDGE PRODUCTION MANAGING IN THE EDUCATIONAL PROCESS (COMMUNICATIVE-HERMENEUTIC APPROACH)	45
Litashov O. INTERNAL AUTONOMY OF THE UNIVERSITY: FOREIGN MODEL AND UKRAINIAN REALITIES	53
Oliynik I. THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY RESEARCH COMPETENCE FORMING DURING POSTGRADUATE STUDIES	59
Kharkova Ye. FUTURE PRESCHOOL TEACHER'S INFORMATION CULTURE FORMING IN THE SYSTEM OF HIS PROFESSIONAL TRAINING	67
Lashuk N. THE ROLE OF TECHNOLOGIES AND STRATEGIES OF MEDIA EDUCATION FOR FORMING FUTURE MARKETERS' MEDIA COMPETENCE	73
Kitova O. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MODERNIZATION OF LABOR EDUCATION TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING	80
Frytsiuk V., Frytsiuk V. FEATURES OF CREATIVITY DEVELOPING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART	87
Piven V., Piven M. PERSONALITY OF A CADET AS A CELL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCES INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF FLIGHT UNIVERSITIES	96
Pinchuk I. PECULIARITIES OF THE DEVELOPING CRITICAL THINKING OF INTENDING ENGLISH TEACHERS AT PRIMARY SCHOOL	102
Zinukova N. THE SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING ORAL CONSECUTIVE PROFESSIONALLY ORIENTED INTERPRETING	111

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Savosh V.** THEMATIC FIN-MODELING AS A FUNCTION OF CONNECTION IN THE SYSTEM OF INDEPENDENT EDUCATION OF FORMAL, INFORMAL AND NONFORMAL EDUCATION 123
- Kulyk M., Zhornyk I., Rozhko I.** EDUCATIONAL PROCESS OPTIMIZATION THROUGHT STUDYING THE DISCIPLINE «ENERGY CROPS» BY STUDENTS OF THE SPECIALITY «AGRONOMY»..... 131
- Orlova N.** ARTISTIC AND TECHNOLOGICAL METHODS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES GARMENT DESIGNING..... 140
- Zaika Ye.** PROVIDING PERSONALLY ORIENTED CHARACTER OF COMMUNICATION AS THE CONDITION OF INTENDING TEACHERS ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES DEVELOPING 148
- Rosnovsky M.** DEMONSTRATION POLYGONS AS AN IMPORTANT COMPONENT IN THE INNOVATIVE TRAINING OF THE FUTURE PROFESSIONAL TRAINING TEACHER 155
- Bykova T., Ivashchenko M.** PECULIARITIES OF THE IMPLEMENTATION OF INTERCOMPONENT INTERACTIONS IN THE DISTANCE LEARNING PROCESS 163
- Sukhoyvanenko L.** REALIZATION OF THE INTERDISCIPLINARY LINKS OF THE SUBJECT «ELEMENTARY MATHEMATICS» WITH COMPUTER SCIENCE..... 169
- Sherudylo A.** THE METHODOLOGY OF FORMATION FUTURE TEACHERS' READINESS FOR USING THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN CHILDREN'S INSTITUTIONS OF HEALTH ENVIRONMENT AND REST 176
- Medvid Yu., Vodchyts O., Medvid M.** RESULTS OF THE RESEARCH OF THE CONDITIONS OF FUTURE OFFICERS FOR MILITARY SERVICE 184
- Bereza L.** STUDYING THE PREPOSITIONAL-CASE SYSTEM UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE 193
- Havrilova L., Sokolova Yu.** USING MULTIMEDIA AS A WAY OF VISUALIZATION IN THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING 198
- Marchenko T.** TECHNOLOGY OF PUPILS' RESEARCH SKILLS AND ABILITIES FORMATION 207
- Mishedchenko V.** FEATURES OF MUSICAL TRAINING AND UPBRINGING OF THE SECOND FORM PUPILS' AT COMPREHENSIVE SCHOOL 215

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Babiichuk S. SCIENCE EDUCATION IN USA SCHOOLS: RETROSPECTIVE ANALYSIS	224
Kolomiyets M., Myrnyi R. THE GENESIS OF ADMISSION PROCESS TO HIGHER EDUCATION IN UKRAINE	229
Biryuk L., Pishun S. COMPETENT APPROACH TO THE FORMING INTENDING PRIMARY EDUCATION TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE: HISTORY AND MODERNITY	239
Liashkevich A. MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SOUTHERN PART OF UKRAINE IN THE FIRST QUARTER OF THE XIX th CENTURY	251
Lozynska S., Vaskiv M. CREATING THE DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS BY MARIA MONTESSORI TECHNOLOGY	258
Plis'ko Ye. SOCIAL EDUCATION OF JUVENILE OFFENDERS IN UKRAINE. THE HISTORICAL ASPECT OF THE THEORY OF SOCIAL PEDAGOGY (1939 – 1990)	266
Lavrychenko N. ACTUAL PROBLEMS OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS (FOREIGN CONTEXT).....	275

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 378.017.4

Віра Панасівна Курок,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: virakurok@gmail.com

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано теоретичні засади громадянського виховання молоді, наголошено на актуальності такого виховання для майбутнього вчителя в умовах реалізації Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа». Здійснено аналіз законодавчих документів у галузі освіти щодо реалізації громадянського виховання особистості в контексті професійної підготовки вчителя. Визначено зміст громадянського виховання майбутнього вчителя відповідно до завдань реформування вищої освіти України.

Ключові слова: виховання, громадянське виховання, громадянська компетентність, майбутній учитель, Нова українська школа.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України в контексті соціальних перетворень зумовлює необхідність переосмислення її базових орієнтирів. «У сучасній парадигмі вищої освіти гостро постає проблема виховання громадянина країни, здатного реалізувати свій інтелектуальний і духовний потенціал, бути суб'єктом життєдіяльності і стратегії власної долі» [1, с. 4]. У Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що основою розвитку українського суспільства є виховання «свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування в неї потреби та вміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» [2]. У цьому аспекті значно актуалізується діяльність учителя, місія якого полягає у вихованні покоління, що творитиме майбутнє нашої держави та добробут народу. Тому громадянське виховання майбутнього вчителя як базового носія та трансфера основних громадянських цінностей відносно молодого покоління є стратегічним завданням розбудови системи вищої освіти.

Учителі повинні спрямовувати свою освітню діяльність на формування в молоді сучасного світогляду, ідей, поглядів, переконань, заснованих на єдності принципів національної ідентифікації та належності, патріотизму, демократизму, гуманізму, наступності та спадкоємності поколінь, адже «основа громадянського суспільства – цивілізований, самодіяльний, повноправний індивід» [1, с. 11]. З огляду на це акцентуємо на важливості громадянського виховання майбутніх учителів у контексті реформування вищої освіти. Водночас нерозв'язаними є суперечності між потребою в громадянському вихованні майбутніх учителів та орієнтацією на застарілі форми й методи, що застосовують для реалізації цього завдання, відсутністю нових технологій, адекватних вимогам сучасності; між визнанням пріоритетності громадянського виховання вчителів у процесі професійної підготовки та низькою мотивацією працівників закладів освіти до співробітництва зі студентами й громадськістю.

Аналіз досліджень і публікацій. Результати аналізу наукової літератури засвідчують наявність теоретико-практичних напрацювань з окресленої проблеми. Питання організації громадянської освіти досліджували І. Галактіонова, Т. Гребеник, О. Козлова та ін.; психологічні аспекти становлення громадянськості особистості вивчали М. Боришевський, Л. Снігур, І. Молодцова та ін.; дослідженням

специфіки формування громадянських цінностей та громадянської позиції займалися Л. Корінна, Н. Корпач та М. Чельцов та ін.; педагогічні умови громадянського виховання особистості виокремлювали В. Астахова, І. Бех, В. Івашковський та ін.; питання професійної підготовки педагога розглядали класики вітчизняної педагогіки А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Незважаючи на наявність численних досліджень проблеми громадянського виховання майбутніх учителів, специфіка реалізації зазначеного процесу в контексті сучасного реформування системи освіти України залишається недостатньо дослідженою.

Метою статті є аналіз змісту громадянського виховання майбутнього вчителя в контексті реформування вищої освіти України.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети нами застосовано теоретичні (аналіз науково-педагогічної, психологічної, науково-методичної та філософської літератури з досліджуваної проблеми; систематизація й узагальнення проаналізованих теоретичних джерел та передового педагогічного досвіду з проблеми громадянського виховання майбутнього вчителя) та емпіричні (педагогічне спостереження) методи дослідження.

Викладення основного матеріалу дослідження. Неспростовним є те, що суспільство та держава незалежно від соціальних та політичних трансформацій відіграють провідну роль у формуванні особистості. Стрімкий розвиток України визначається в загальному контексті європейської інтеграції орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, свободу дії і слова, права людини, лібералізацію та інші невіддільні атрибути суспільного демократичного співтовариства, це повинно підняти на новий щабель розвитку українське суспільство, а також вищу освіту в країні, що має давні міцні традиції [3]. Нині ми спостерігаємо «активізацію в справі наукового обґрунтування і практичного забезпечення нової системи виховання, мета якої полягає у вихованні демократично і національно зорієнтованої особистості, формуванні в неї комплексу громадянських якостей» [4, с. 48]. Це актуалізує пошук Україною власних шляхів виховання високоосвіدомого громадянина з активною життєвою позицією, тож ця проблема в освітньому закладі пов'язана з необхідністю переосмислення теоретичних основ громадянського виховання, врахування сучасної суспільної ситуації, що потребує орієнтації на цінності громадянського суспільства [1]. Такі зміни є визначальними в пошуку оптимальних шляхів громадянського виховання вчителів у процесі їхньої професійної підготовки, адже «сучасний вищий навчальний заклад, готуючи конкурентоспроможного фахівця, виховує громадянина» [5, с. 8].

І. Семенець-Орлова, досліджуючи нормативно-правове забезпечення освітніх змін в Україні, стверджує, що «переважна більшість положень Закону України «Про освіту» (1991 р.) вичерпала свій регуляторний ресурс і перестала відповідати сучасним завданням повноцінного розкриття потенціалу кожної людини, а також забезпечення сталого розвитку суспільства і розбудови України як демократичної, конкурентоздатної європейської держави» [6, с. 1]. Погоджується із цією тезою А. Грітчина, яка також зауважує недостатність зусиль державної політики у сфері освіти, виходячи з аналізу Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки [7], де йдеться про необхідність розвитку громадянина як високоморальної особистості, що плекає українські традиції, духовні цінності, має відповідні знання, володіє вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства. Дослідниця наголошує «на необхідності формування активної громадянської позиції та національно-патріотичної свідомості громадян України, особливо дітей та молоді» [8, с. 24].

І. Семенець-Орлова зауважує на поверховості та формальності змін в освіті, що не сприяють підвищенню її якості, а призводять до значних соціально-економічних втрат. Такі невтішні висновки було зроблено після аналізу основної нормативної бази реформування освіти сучасної України – Конституції України, Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти, Закону про освіту (№ 1060-ХІІ від 23 травня 1991 р.), Закону України «Про вищу освіту» (№ 1556-VII від 1 липня 2014 р.), Стратегії сталого розвитку «Україна-2020». Водночас науковець, аналізуючи сучасні тенденції реформування освіти, позитивно оцінює *Концептуальні засади «Нова українська школа»* [6; 9], що є стратегічною основою для подальшої діяльності уряду щодо реформування середньої освіти до 2029 року.

В основу Концепції «Нова українська школа» [9] покладено тріаду результату навчання випускників: «особистість» (цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення),

«патріот» (людина з активною позицією, яка діє згідно з морально-етичними принципами і здатна приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини) та «інноватор» (здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя). Визначено, що саме в школі формується особистість, її громадянська позиція та основні моральні якості. Отже, основним змістом документа є пропагування процесів розвитку, виховання і соціалізації особистості в новій школі, що покликані зробити випускника конкурентоспроможним у XXI столітті.

Зазначені освітні орієнтири потребують концептуально нових підходів до підготовки та діяльності вчителя. Відповідно до Концепції Нової української школи [9] вчитель має бути вмотивованим до свободи творчості й професійного розвитку, готовим до впровадження педагогіки партнерства на принципах співпраці, поваги до особистості, доброзичливості, довіри у відносинах, рівноправності та гуманізму. Основною тезою концепції є залежність успішності учня від успішності вчителя, що спричиняє суттєві зміни в процесі й змісті професійної підготовки педагога. Тому громадянське виховання майбутнього вчителя в контексті Нової української школи значно актуалізується.

Дійсно, з-поміж зазначених у Концепції [9] десяти ключових компетентностей Нової української школи виокремлено й соціальну та громадянську компетентності, що виражаються в усіх формах поведінки, потрібних для ефективної та конструктивної участі в громадському житті, в сім'ї, на роботі; умінні результативно працювати в команді; попередженні й розв'язанні конфліктів; повазі до закону, дотриманні прав людини і підтримки соціокультурного різноманіття; глибокому розумінні власної національної ідентичності.

Вагомою складовою освітнього процесу в Концепції Нової української школи стає виховний процес, орієнтований «на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)» [9]. З огляду на це до особистості сучасного вчителя та рівня його професійної підготовки в контексті громадянського виховання наразі висувають високі вимоги.

Незмінним в аналізованому нами документі залишається основне завдання громадянського виховання – «формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною» [10, с. 75]. Погоджуємося з думкою І. Бега про те, що громадянське виховання поєднує кілька різновидів виховання: патріотичне, правове та моральне [11, с. 23] і вимагає від учителя Нової української школи високого рівня освіченості, соціальної відповідальності та громадянської активності. Цінним є твердження Н. Курилюк стосовно змісту громадянської активності як «структурно-змістової якості особистості, що формується та розвивається на основі власних ціннісних орієнтацій, урахування цінності суспільства та правові норми й вимоги держави, спрямовує діяльність, поведінку, спілкування людини як представника соціального на створення світу громадянських відносин та відображає характер інституціональної взаємодії з владою» [12, с. 138]. Відзначимо, що основою Нової української школи є соціальна активність учителя, його громадянська позиція.

Важливим у контексті нашої розвідки є твердження В. Сипченко, яка підкреслює, що «результативність громадянського виховання залежить від педагогічних технологій, що використовуються викладачами вищої школи для формування громадянської самосвідомості студентів, від тих соціальних відносин, що склалися в нашому суспільстві. Завдання вищого навчального закладу полягає у створенні відповідних умов для самовизначення, самовдосконалення майбутнього педагога в освітньому процесі» [13].

Результатом громадянського виховання майбутніх педагогів має бути підвищення рівня громадянської компетентності, тобто «інтегративної якості особистості, яка дозволяє їй усвідомлено, відповідально й ефективно користуватися своїми громадянськими правами і свободами, виконувати обов'язки громадянина, займати активну громадянську позицію, поділяти цінності демократичного суспільства, бути патріотом своєї Батьківщини, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн» [14, с. 11]. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти йдеться про формування громадянської компетентності як здатності учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Зазначені положення також

висвітлено в Концепції Нової української школи, що є підтвердженням однакового спрямування вектора формування в майбутніх педагогів активної соціальної та громадянської позиції, підвищення рівня їхньої духовної культури, правової обізнаності тощо.

У закладі освіти саме «педагог виступає як носій суспільного досвіду, що систематично діє з метою вдосконалення особистості» [1, с. 87]. Тож саме йому «необхідна особлива підготовка в галузі громадянської освіти та громадянського виховання, орієнтована на реалії сучасного глобального світу, наукові методи роботи з інформацією, усвідомленість та цілепокладання у вибудовуванні педагогічної діяльності, перехід від директивного до підтримувального характеру викладання, проведення рефлексій з приводу досягнених успіхів і допущених помилок» [14, с. 11].

Заслуговують на увагу думки Н. Казакової та Л. Пісоцької про те, що «принцип громадянськості й патріотизму передбачає наявність у педагога почуттів власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, відповідальності, поваги й довіри до інших громадян і до державної влади. Учитель повинен бути здатним виконувати свої обов'язки, вміти гармонійно поєднувати патріотичні національні і наднаціональні, загальнолюдські почуття» [15, с. 133].

О. Майданик вважає основною метою кожного вишу «не тільки виховати професійного спеціаліста, а й сформувати свідомого громадянина, патріота, тобто особистість із притаманними їй якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток громадянського суспільства в Україні, який зможе в процесі своєї професійної діяльності передати свої знання молодшому поколінню» [16, с. 176]. Головною соціальною цінністю стає особистість і процес її розвитку, тому першочерговим завданням вищої школи має стати формування громадянина нового типу.

Дійсно, результат громадянського виховання молоді значною мірою залежить від позиції вчителя, його професійних та особистісних якостей, національного характеру, патріотичної свідомості, громадянського світогляду. Досягнення мети такого виховного впливу є реальним лише за умови, якщо вчитель є для вихованців взірцем громадянина і патріота, гідним прикладом для наслідування. У цьому контексті солідаризуємося з думкою С. Федотенко: «Творчі, відповідно підготовлені педагоги вміло проєктують розвиток громадянських якостей дітей і прагнуть, щоб їхні вихованці не тільки усвідомлювали певні морально-правові категорії, а й прагнули до їх реалізації у своїй поведінці в довкіллі. Педагогічна майстерність педагогів здатна перетворити складні категорії громадянського виховання на цілком доступні для дітей поняття» [17, с. 50]

Громадянське виховання майбутніх учителів має свої особливості, зумовлені специфікою змісту, рівнем умотивованості та досвідом його використання в подальшій освітній діяльності. Майбутні педагогічні фахівці Нової української школи мають володіти методико-технологічною базою громадянського виховання школярів, що вимагає неординарних підходів до організації цілісного освітнього процесу. Відтак учителеві має бути притаманна сукупність особистісних і професійних якостей, що визначають його готовність до здійснення творчої, інноваційної діяльності в процесі громадянського виховання молоді.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Національне відродження України актуалізує проблему громадянського виховання молоді, оскільки майбутнє держави залежить від того, наскільки вона зможе забезпечити виховання духовно зрілих, соціально свідомих та активних громадян.

Труднощі процесу реформування сучасної освіти в Україні спонукають до здійснення ґрунтовного аналізу найважливіших законодавчих документів та пошуку ефективних напрямів підготовки фахівців. Концепція Нової української школи орієнтує ВНЗ на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів, виховання їх як високосвідомих, відповідальних та соціально активних громадян України, здатних стати гідним взірцем для молодого покоління.

Перспективу подальших розвідок у колі зазначеної проблематики вбачаємо у вивченні та розробленні організаційно-педагогічного забезпечення громадянського виховання майбутніх учителів у контексті Нової української школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Гребеник Т. В. Управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Тетяна Вікторівна Гребеник. – Луганськ, 2011. – 283 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

3. Моїсєєва Ф. А., Усачов В. А. Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті болонського процесу / Ф. А. Моїсєєва, В. А. Усачов // Наука. Релігія. Суспільство. – 2014. – № 1 (58). – С. 36–40.
4. Кучинська І. Розвиток громадянськості в науковій думці українських вчених у ХХ ст. / І. Кучинська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 12. – С. 47–50.
5. Козлова О. Г. Керівництво громадянським вихованням студентської молоді / О. Г. Козлова, Т. В. Гребеник : навч.-метод. посібник. – Суми : Університетська книга, 2010. – 188 с.
6. Семенець-Орлова І. А. Нормативно-правове забезпечення освітніх змін в Україні / І. А. Семенець-Орлова // Теорія та практика державного управління. – 2017. – №3 (58). – С. 1–10.
7. Указ Президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді» на 2016 – 2020 роки від 13.10.2015 № 580/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>
8. Грітчина А. Формування громадянської відповідальності підлітків: законодавчий аспект / А. Грітчина // Молодь і ринок. – 2017. – № 2 (145). – С. 22–25.
9. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html> (дата звернення 19.07.2017).
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості / І. Д. Бех // Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства : зб. наук. ст. : за матеріалами Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Черкаси, 19–21 травня 1998 р.). – Черкаси, 1998. – С. 23–27.
12. Курилюк Н. Активна громадянська позиція молоді: поняття, сучасний стан, фактори впливу сучасного інформаційного простору / Н. Курилюк // Актуальні проблеми громадянської освіти та виховання: український та зарубіжний досвід : Матеріали першої науково-практичної конференції (Острого, 19 червня 2013 р.). – Острого : ГО «Центр демократичного лідерства», НУ «Острозька академія», 2013. – С. 135–139.
13. Сипченко В. І. Громадянська позиція майбутнього вчителя (теоретичний аспект) / В. І. Сипченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – № 1.
14. Формування громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / Укладач Наталія Степанова. – Черкаси : Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської міської ради, 2014. – 44 с.
15. Казакова Н. В. Реалізація принципів педагогічної моралі у професійній діяльності педагога / Н. В. Казакова, Л. С. Пісоцька // Педагогічний дискус. – 2012. – № 13. – С. 130–133.
16. Майданик О. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій / О. В. Майданик // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2017. – Випуск 2 (88). – С. 176–180.
17. Українські педагоги про національно-патріотичне виховання : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару / ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін.]; [редкол.: Березівська Л. Д. (голова редкол.), Зозуля С. М., Філімонова Т. В.; літ. ред. Редько-Шпак Л. В.; рецензенти Сухомлинська О. В., Коляда Н. М.]. – Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2016. – 60 с.

REFERENCES

Вера Афанасьевна Курок,

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой технологического
и профессионального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженка
e-mail: virakurok@gmail.com

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

В статье обоснованы теоретические основы гражданского воспитания молодежи, акцентировано внимание на актуальности названного воспитания для будущего учителя в условиях

реализации Концептуальных основ реформирования средней школы «Новая украинская школа». Проведен анализ законодательных документов в области образования с точки зрения гражданского воспитания личности в контексте профессиональной подготовки учителя. Определено содержание гражданского воспитания будущего учителя в соответствии с заданиями реформирования высшего образования Украины.

Ключевые слова: воспитание, гражданское воспитание, гражданская компетентность, будущий учитель, Новая украинская школа.

Vira Kurok,

Pedagogical sciences doctor, professor,
head of Technological and Professional education
chair,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical
university
e-mail: virakurok@gmail.com

FUTURE TEACHER'S CIVIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The theoretical bases of youth's civic education are grounded in the article. The importance of future teachers' civic education in the conditions of implementing the concept of reforming secondary education «New Ukrainian School» is underlined. The analysis of legislative documents in the field of education concerning individual's civic education in the context of teacher's professional training is carried out. The content of future teachers' civic education according to the tasks of reforming higher education in Ukraine is analyzed.

Key words: education, civic education, civic competence, future teacher, «New Ukrainian School».

Introduction. The main legislative acts of Ukraine are aimed at educating a young person as a conscious, highly culturally, spiritually and physically perfect citizen, patriot, with the formed needs and abilities to live in a civic society. In this aspect, the teacher's activity, whose mission is to educate generation, that will create the future of our state and the welfare of the people, becomes actual.

Therefore, civic education of future teacher as the base carrier and the transferer of main civic values related to the younger generation is a strategic task of the higher education system developing.

Purpose. The purpose of the article is to analyse the content of future teachers' civic education in the context of Ukraine higher education system reforming.

Methods. To achieve the goal a set of scientific methods was used: theoretical (analysis of scientific and pedagogical, psychological, scientific-methodical and philosophical literature concerning the studied problem; systematization and generalization of the analyzed theoretical sources and advanced pedagogical experience on the problem of the future teacher's civic education) and empirical (pedagogical observation).

Results. The result of the youth's civic education largely depends on the teacher's position, his/her professional and personal qualities, national character, patriotic consciousness, and civic outlook. Achieving the goal of such educational influence is real only if the pupils perceive their teacher as the example of a citizen and patriot, worthy for imitation.

Originality. Future teachers' civic education has its own peculiarities caused by the specific of the content, the level of motivation and experience of using it in further educational activities. Future pedagogues of the New Ukrainian school should master methodological and technological basis of the schoolchildren civic education, which requires unordinary approaches to the holistic educational process organizing. Therefore, the teacher should possess a combination of personal and professional qualities that determine his/her readiness for creative, innovative activity in the process of youth's civic education.

Conclusions. The National Renaissance of Ukraine actualizes the problem of young people's civic education since the future of the state depends on whether it can provide the education of mentally mature, socially conscious and active citizens. The Concept «New Ukrainian School» focuses higher educational establishments' attention on increasing the level of future teachers' professional training, educating them as highly conscious, responsible and socially active citizens of Ukraine, able to become a worthy example for the younger generation.

Key words: education, civic education, civic competence, future teacher, «New Ukrainian School».

References

1. Hrebenyk T. V. Upravlinnia protsesom hromadianskoho vykhovannia studentiv vyshchoho navchalnogo zakladu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Tetiana Viktorivna Hrebenyk. – Luhansk, 2011. – 283 s.
2. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
3. Moisieieva F. A., Usachov V. A. Yevropeiska intehratsiia vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti bolonskoho protsesu / F. A. Moisieieva, V. A. Usachov // Nauka. Relihiia. Suspilstvo. – 2014. – № 1 (58). – S. 36–40.
4. Kuchynska I. Rozvytok hromadianskosti v naukovii dumtsi ukrainskykh vchenykh u KhKh st. / I. Kuchynska // Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli. – 2007. – № 12. – S. 47–50.
5. Kozlova O. H. Kerivnytstvo hromadianskym vykhovanniam studentskoi molodi / O. H. Kozlova, T. V. Hrebenyk : navch.-metod. posibnyk. – Sumy : Universytetska knyha, 2010. – 188 s.
6. Cemenets-Orlova I. A. Normatyvno-pravove zabezpechennia osvitnikh zmin v Ukraini / I. A. Cemenets-Orlova // Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia. – 2017. – №3 (58). – S. 1–10.
7. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro stratehiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi» na 2016 – 2020 roky vid 13.10.2015 № 580/ [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>
8. Hritchyna A. Formuvannia hromadianskoi vidpovidalnosti pidlitkiv: zakonodavchy aspekt / A. Hritchyna // Molod i rynek. – 2017. – № 2 (145). – S. 22–25.
9. Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly [Elektronnyi resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (data zvernennia 19.07.2017).
10. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
11. Bekh I. D. Psykholoho-pedahohichni umovy vykhovannia u molodi hromadianskosti / I. D. Bekh // Hromadianske vykhovannia studentskoi molodi v umovakh transformatsii suspilstva : zb. nauk. st. : za materialamy Vseukrainskoho naukovopraktychnoho seminaru (m. Cherkasy, 19–21 travnia 1998 r.). – Cherkasy, 1998. – S. 23–27.
12. Kuryliuk N. Aktyvna hromadianska pozytsiia molodi: poniattia, suchasnyi stan, faktory vplyvu suchasnoho informatsiinoho prostoru / N. Kuryliuk // Aktualni problemy hromadianskoi osvity ta vykhovannia: ukrainskyi ta zarubizhnyi dosvid : Materialy pershoi naukovopraktychnoi konferentsii (Ostroh, 19 chervnia 2013 r.). – Ostroh : HO «Tsentri demokratychnoho liderstva», NU «Ostrozka akademiia», 2013. – S. 135–139.
13. Sypchenko V. I. Hromadianska pozytsiia maibutnoho vchytelia
14. (teoretychnyi aspekt) / V. I. Sypchenko // Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku. – 2008. – № 1.
15. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnikh standartiv / Ukladach Nataliia Stepanova. – Cherkasy : Vydavnytstvo Cherkaskoho oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi miskoi rady, 2014. – 44 s.
16. Kazakova N. V., Pisotska L. S. Realizatsiia pryntsyviv pedahohichnoi morali u profesiinii diialnosti pedahoha / N. V. Kazakova, L. S. Pisotska // Pedahohichnyi diskus. – 2012. – № 13. – S. 130–133.
17. Maidanyk O. V. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoii shkoly zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii / O. V. Maidanyk // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2017. – Vypusk 2 (88). – S. 176–180.
18. Ukrainski pedahohy pro natsionalno-patriotychne vykhovannia : zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. seminaru / DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho [ta in.]; [redkol.: Berezivska L. D. (holova redkol.), Zozulia S. M., Filimonova T. V.; lit. red. Redko-Shpak L. V.; retsenzenty Sukhomlynska O. V., Koliada N. M.]. – Kyiv : DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho, 2016. – 60 s.

Отримано редакцією 20.02.2018 р.

УДК 37.014

Інна Миколаївна Коренева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Глухівського
національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: РЕАЛІЇ УКРАЇНИ

В статті схарактеризовано сучасний стан освіти для сталого розвитку в Україні та проаналізовано особливості національної політики в цій сфері. Встановлено ідейну та методологічну подібність концепцій «Нова Українська школа» та «Освіта для сталого розвитку», що свідчить про створення передумов для розуміння освіти для сталого розвитку (ОСР) в Україні на державному рівні. Крім того, на основі визначальних рушійних сил та осередків ОСР подано аналіз двох напрямів ОСР в Україні, ініціаторами яких є вищі навчальні заклади та громадські неурядові організації.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, концепція «Нова українська школа», національні тенденції освіти для сталого розвитку, заклади вищої освіти, громадські організації.

Постановка проблеми. На сьогодні ідея сталого розвитку є безальтернативною парадигмою, особливим стилем наукового мислення та узагальнення буття, в межах якої розвивається суспільство; системою теоретичних, методологічних та аксіологічних установ, що враховуються при вирішенні завдань суспільного розвитку цивілізації. Орієнтація на сталий розвиток потребує комплексної перебудови суспільного життя, і визначальним фактором цієї перебудови має стати сучасна освіта. Освіта для сталого розвитку (ОСР) як сучасний підхід до організації навчального процесу проголошує провідну роль освіти у досягненні сталого майбутнього. Україна, серед інших країн, приєдналась до всіх міжнародних документів, що підтримують та просувають у суспільстві концепцію сталого розвитку та освіти для сталого розвитку, зокрема, включилась у реалізацію програми Десятиліття освіти для сталого розвитку [10] та Глобального плану дій з освіти для сталого розвитку [1]. Саме тому дослідження проблематики ОСР в Україні є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні за останнє десятиліття накопичений цінний досвід з ОСР, проте комплексно проблематику освіти для сталого розвитку досліджує невелике коло науковців [7]. Серед них: філософські аспекти ОСР (І. Карпань, Т. Гардащук); теоретико-методологічні аспекти ОСР (В. Боголюбов, Ю. Бойчук, О. Висоцька, Н. Гавриш, В. Карамушка, І. Карпань, Л. Мельник, Г. Непейна, О. Пометун, Н. Пустовіт, Н. Рідей та ін.). Аналіз праць засвідчує необхідність визначення особливостей ОСР в Україні та окреслення національних тенденцій її розвитку.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз основних тенденцій освіти для сталого розвитку в Україні та стану її впровадження в освітню практику формальної та неформальної освіти, що дозволить виокремити її суттєві риси та стане основою для подальшого розроблення системи заходів із впровадження ОСР в Україні.

Виклад основного матеріалу. Стан освіти для сталого розвитку в Україні складно охарактеризувати однозначно. На перший погляд, можна сказати, що на системному державному рівні в сучасному розумінні ОСР не існує. Проте не можна не звернути увагу на численні програми, проекти, ініціативи та розробки, дослідження з освіти для сталого розвитку, що мають місце у цій сфері. В Україні освіта для сталого розвитку вважається своєрідним продовженням екологічної освіти, що має більш як 40-річну історію, адже розвивається переважно на її базі. Тому семантика офіційних документів звертається саме до екологічної освіти для сталого розвитку, нівелюючи тим самим соціальні та економічні аспекти концепції сталого розвитку.

Освіта є віддзеркаленням суспільства та державної політики в широкому розумінні. А рівень запровадження освіти для сталого розвитку прямо залежить від розуміння, усвідомлення необхідності та політичної волі керівництва кожної держави. В останнє десятиліття в Україні спостерігаються окремі позитивні зрушення у сфері ОСР: визначено цілі у сфері екологізації суспільно-економічної діяльності та індикатори для оцінювання прогресу, почалась інтеграція стратегії СЕК ООН з освіти для сталого розвитку в національну політику. Зокрема, у грудні 2010 року було затверджено Стратегію державної екологічної політики України на період до 2020 року [4], а в травні 2011 року – Національний план дій з охорони навколишнього природного середовища на 2011–2015 роки [9]. У цих документах

передбачається система заходів щодо впровадження освіти для сталого розвитку. Наприклад, було передбачено розроблення та реалізацію Стратегії екологічної освіти з метою сталого розвитку українського суспільства та економіки України до кінця 2012 року; утворення та забезпечення функціонування Національного координаційного центру з екологічної освіти для сталого розвитку до кінця 2015 року; розроблення методологічних основ та запровадження безперервної екологічної освіти; розроблення та впровадження в програми навчальних закладів системи загальної середньої освіти та вищих навчальних закладів окремого навчального курсу «Екологічна етика» до кінця 2015 року; внесення питань формування екологічної культури, екологічної освіти та просвіти в державні цільові, регіональні та місцеві програми розвитку тощо. Основна відповідальність за реалізацію спланованих дій була покладена на два міністерства: Міністерство освіти і науки та Міністерство екології та природних ресурсів України.

Сьогодні час дозволяє оцінити виконання цих планів у сфері екологічної політики стосовно просування освіти для сталого розвитку. Значний прогрес у просуванні освіти для сталого розвитку спостерігається у сфері неформальної освіти за ініціативи екологічних громадських організацій та за підтримки грантових програм. Почала функціонувати платформа з освіти для сталого розвитку для обміну досвідом та найкращими практиками з ОСР у вигляді веб-сайту «Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні». Створено партнерську мережу з ОСР, до якої зараз увійшло понад 250 організацій. Це не тільки громадські організації екологічного спрямування, але і заклади формальної освіти (загальної середньої та вищої), органи державної влади, природоохоронні установи та ін. Крім того, концепція сталого розвитку стала невід'ємною частиною підготовки фахівців у галузі екології та управління природними ресурсами. При Мінприроди створено міжгалузевий координаційний центр з ОСР та Міжгалузеву робочу групу з розвитку екологічної освіти та ОСР. В останні роки особлива увага починає на державному рівні приділятися громадянській освіті: у вересні 2017 року Міністерством освіти та науки підготовлено проект Плану заходів з розвитку громадянської освіти на 2017–2021 роки, в якому значна увага приділяється правовій освіті, розвитку демократії, медіаграмотності, співпраці навчальних закладів з громадськими організаціями та органами влади тощо. Проте в Плані жодного разу не згадується загальна мета такої освіти у контексті розбудови сталого суспільства. Вважаємо, що громадянська освіта є важливою складовою освіти для сталого розвитку, вона потребує посилення акцентуалізації на меті розвитку суспільства – досягнення сталості, а також глибокої екологізації всіх питань.

Детальний розгляд сучасної ситуації просування ОСР в Україні дозволяє констатувати, що заяви про прогрес у сфері досягнення першої цілі державної екополітики є більше декларативними: із запланованих державою заходів з підвищення рівня суспільної екологічної свідомості практичне виконання отримали лише окремі. Більшість заходів залишилась декларативними заявами, не підкріпленими діями. Зокрема, досі відсутня державна Стратегія освіти для сталого розвитку, екологізація освітнього процесу у вищій та загальноосвітній школах здійснюється повільними темпами без трансформації самої системи освіти, а отже, на засадах несталого розвитку Міжвідомча співпраця відповідальних за ОСР міністерств потребує посилення і синергізму. Адже успішне об'єднання діяльності відповідальних за ОСР міністерств, що дозволяє досягнути додаткових переваг в поширенні ОСР в країні, підсилить результат, дозволить досягнути більшого ефекту у поширенні ОСР, ніж окрема діяльність кожного міністерства.

Розвиток ОСР в основному здійснюється у сфері формальної освіти закладами вищої освіти в процесі професійної підготовки педагогічних працівників за природничими спеціальностями, а у сфері неформальної освіти – закладами позашкільної освіти та громадськими організаціями. Підготовка педагогічних працівників, готових здійснювати освіту на засадах сталості та формувати у своїх учнів компетентності ОСР, не стала головним пріоритетом державної освітньої та екологічної політики нашої країни.

Новий етап розвитку освіти в Україні розпочався з прийняттям Закону України «Про освіту» у вересні 2017 року. У Законі зазначено тісний зв'язок та залежність сталого розвитку українського суспільства від рівня освіти. Адже метою освіти проголошується всебічний розвиток людини як особистості, здатної до етично відповідальної участі у житті суспільства, її розумових і фізичних здібностей, забезпечення на цій основі сталого розвитку суспільства, а фінансове та інституційне забезпечення державою освіти є інвестицією в сталий розвиток суспільства [3]. Однією із ключових компетентностей здобувачів загальної середньої освіти Закон проголошує екологічну, а принципами освітньої діяльності є формування екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля (ст. 6. Закону України «Про освіту»).

Прийняття Закону «Про освіту» відкрило початок освітній реформі «Нова українська школа» відповідно до вектору відповідальності Стратегії сталого розвитку «Україна–2020» (2015 р.). Концепція «Нова українська школа» є ідейно дуже близькою до світової концепції освіти для сталого розвитку, хоча послуговується іншою термінологією та стосується лише загальної середньої освіти (див. табл. 1). Методи та загальні підходи до освітнього процесу є спільними: використання активних методів навчання, педагогіка партнерства, виховання на загальнолюдських морально-етичних та соціально-політичних цінностях, розвиток трансверсальних умінь і навичок, критичного мислення, активної громадянської позиції, створення нового навчального середовища, забезпечення високої якості освіти тощо.

Отже, на державному рівні створені передумови для розуміння і реалізації освіти для сталого розвитку в Україні. Процесуально процес формальної освіти почав трансформуватись у напрямі ОСР. Проте змістова перебудова ще попереду: екологізація всіх навчальних курсів та впровадження випереджувального навчання. Урахування головних особливостей освіти для сталого розвитку надасть новій системі формальної освіти цілісного бачення мети – не просто розвитку спільноти активних і підприємливих громадян, а формування сталого суспільства. Аналіз наукових досліджень з освіти для сталого розвитку дозволяє виділити два напрями її розвитку в Україні, за критерієм визначальних рушійних сил та осередків ОСР, якими виступають або вищі навчальні заклади, або громадські неурядові організації.

Перший напрям пов'язаний із формальною освітою. Практика свідчить, що саме викладачі в системі вищої освіти є надзвичайно важливим чинником у просуванні освіти для сталого розвитку. Головними ініціаторами таких змін мають бути колективи педагогічних університетів та факультетів [2]. Наукові дослідження у сфері ОСР, здійснені окремими науковцями та колективами педагогів, роблять суттєвий внесок у розуміння ідей та методології ОСР. Апробація та впровадження їхніх результатів на всі рівні освіти стає ключовим фактором трансформації суспільства до сталого розвитку.

Таким чином, є підстави стверджувати, що в системі вищої освіти України зараз здійснюється формування трьох підходів до освіти для сталого розвитку, що виділені за принципом цілеспрямованості та відношення до практики. Перший – фундаментальний, що має місце в класичних університетах та характеризується міждисциплінарним підходом до розв'язання завдань (поєднанням в єдину освітню систему знань із екології, географії, геології, ґрунтознавства, хімії, економіки та ін.; проведення теоретичних та експериментальних досліджень, спрямованих на пошук загальних шляхів сталого розвитку та розроблення потужних засобів його дослідження). Другий – прикладний, інженерно-екологічний, що здійснюється в технічних та аграрних університетах [5]. Він характеризується спрямованістю на вирішення конкретних завдань взаємодії суспільства з довкіллям і реалізується під час підготовки фахівців за спеціалізаціями «Інженерна екологія та ресурсозбереження», «Екологічна безпека», «Екологічна біотехнологія та біоенергетика» та ін. Ці два підходи, як правило, реалізуються в процесі підготовки фахівців за спеціальностями «101 Екологія», «091 Біологія», «102 Хімія», «103 Науки про Землю», «106 Географія» тощо. Така підготовка здійснюється в межах одноступенчаної системи дисциплін екологічного змісту і забезпечує формування професійної компетентності фахівців-екологів. Сьогодні підготовка фахівців з охорони довкілля та раціонального використання природних ресурсів здійснюється в більш як ста вищих України.

Третій підхід до освіти для сталого розвитку – педагогічний, має місце у педагогічних навчальних закладах і характеризується акцентуванням на методичних особливостях та технологіях екологічної освіти та виховання. Його реалізація здійснюється в межах спеціальності «014 Середня освіта» за предметними спеціальностями природничого спрямування (Біологія, Географія, Хімія тощо) за рахунок упровадження міждисциплінарності та введення проблематики ОСР у більшість навчальних курсів, як природничого, так і гуманітарного характеру. Таким чином, забезпечується комплексне формування еколого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, що полягає не тільки в розумінні та усвідомленні ними концепції сталого розвитку, але і у формуванні готовності здійснювати свою майбутню педагогічну діяльність на засадах сталого розвитку, реалізовувати головні функції освіти для сталого розвитку.

Просування ОСР цим шляхом є досить повільним та локалізованим. Адже реалізація будь-якої нової системи освіти або освітніх інновацій потребує сильної мотивації для педагогічних та науково-педагогічних працівників. Головним дієвим мотиватором такої діяльності є нормативно-правові вимоги державних органів управління освітою та наявність чітких методичних розробок з ОСР. Проте розвиток такої нормативної і методичної бази для впровадження ОСР в Україні досі залишаються проблемними «вузькими» місцями її впровадження на рівні формальної освіти.

Таблиця 1

**ПОРІВНЯННЯ КОНЦЕПЦІЙ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА» ТА
 «ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ»**

Показники для порівняння	Характеристики концепції «Нова українська школа»	Головні ідеї освіти для сталого розвитку
Мета освіти	Забезпечення потужної держави та конкурентної економіки за допомогою формування згуртованої спільноти творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих	Забезпечення сталого розвитку держави і суспільства, що передбачає одночасне досягнення успіхів у екологічній, соціальній та економічній сферах шляхом формування особистості із системним світоглядом, критичним соціально і екологічно орієнтованим мисленням та активною громадянською позицією
Зміст освіти	формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.	формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації та розбудови сталого суспільства
Методи освіти	Педагогіка партнерства, активні методи навчання. Методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо). Групова діяльність учнів, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду. Широке застосування інформаційних технологій.	
Особливості виховання	Виховання на загальнолюдських цінностях, зокрема морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)	
Якості учнів, що формуються	Критичне мислення, творчість, здатність до навчання впродовж усього життя, активна громадянська позиція, сформовані морально-етичні принципи, що є основою діяльності на засадах сталого розвитку, спрямованість на позитивні зміни в суспільстві	
Екологізація освітнього процесу	Передбачено формування такої ключової компетентності школярів як екологічна грамотність	Повна екологізація навчального процесу, інтеграція питань сталого розвитку в усі дисципліни
Шляхи реалізації освітніх цілей	Упровадження інтегрованих уроків, посилення міждисциплінарності	Міждисциплінарність та інтеграція питань сталого розвитку в усі дисципліни
Освітнє середовище	Забезпечує розвиток особистості, сприяє підсилению її мотивації. Перевага групових форм навчання та проектної діяльності. Використання нових ІТ-технологій та лабораторної бази. Ергономічність.	Забезпечує розвиток особистості та виховання на цінностях сталого розвитку, є наслідком упровадження загально-інституційного підходу до ОСР. Передбачає широке використання нових ІТ-технологій.
Тривалість навчання	Тривалість навчання 12 років: приблизно з 6-річного віку до 18 років. Формальна освіта.	Тривалість протягом усього життя. Формальна, неформальна, інформальна освіта.
Доступ до освіти	Інклюзивність як створення умов для навчання дітей з особливими потребами.	Інклюзивність як залучення всіх громадян (не залежно від віку, раси, фізичних можливостей та ін. особливостей) до ОСР
Якість освіти	Забезпечення високої якості освіти	

Другий напрям розвитку ОСР в Україні пов'язаний з діяльністю неурядових громадських організацій соціоекологічного спрямування. Вони здійснюють свою діяльність на добровільних засадах, об'єднують громадян навколо ідей та цінностей, притаманних громадянському суспільству та сталому розвитку. Ці цінності визнаються членами громадських організацій визначальними для розвитку суспільства та стають основою для прийняття тих чи інших рішень. Громадські організації

послугуються сучасним недосконалим нормативним забезпеченням своєї діяльності і мають відносно обмежені фінансові можливості, оскільки є неприбутковими. Часто вони покладаються у своїй роботі на грантове фінансування з боку ЄС та інших країн. Таке фінансування має свої позитивні сторони: дає відносну фінансову незалежність та можливість упровадити кращі європейські практики, європейські цінності та досвід. Саме потужні неурядові громадські організації, а не окремі заклади формальної освіти сьогодні можуть дати можливість громадянам та їхнім об'єднанням здійснювати вплив на зміст державних управлінських рішень, домагатися реалізації у цих рішеннях певних соціальних інтересів, тобто вплинути на формування державної освітньої та природоохоронної політики.

Однією з таких громадських організацій є *Всеукраїнська екологічна ліга (ВЕЛ)*, була заснована 1997 року. Її метою є не тільки поліпшення екологічної ситуації в Україні, але і формування нового природоохоронного світогляду та побудова громадянського суспільства в Україні, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах екологічної етики. Це одна з найпотужніших та найвпливовіших громадських екологічних організацій України, до завдань якої входить розширення участі громадськості у формуванні та реалізації національної екологічної політики, внесення пропозицій до органів влади і управління з питань удосконалення природоохоронного законодавства; сприяння формуванню екологічної свідомості шляхом пропаганди знань про стан довкілля, підвищенню рівня екологічної освіти та культури громадян, підтримка освіти в інтересах сталого розвитку та ін. ВЕЛ сьогодні нараховує 27 обласних осередків і має розгалужену структуру. За її ініціативи вже тричі проводився Всеукраїнський форум «Освіта для збалансованого розвитку». А її голова – Т. В. Тимочко є координатором консультативного процесу з розроблення Стратегії сталого розвитку України, учасником міжнародних конференцій з питань сталого розвитку та освіти для сталого розвитку, що проводяться під егідою ООН та ЮНЕСКО. Веб-сайт ВЕЛ є інформативним щодо змісту та розкриття концепту «сталий розвиток», містить новий освітній ресурс «Сталый розвиток» (<http://sd4ua.org/>), на якому розміщено законодавчі акти з проблем сталого розвитку та ОСР, огляд кращих практик зі сталого розвитку, інформаційні матеріали, що можуть бути використані у навчальному процесі, та ін.

Впливовою за поширеністю результатів діяльності та їхньою значущістю з погляду ОСР в Україні є неурядова організація «*Вчителі за демократію та партнерство*», створена на потужному інтелектуальному ресурсі провідних працівників Національної академії педагогічних наук України.

Особливої уваги в контексті дослідження потребує проект «Освіта для сталого розвитку в дії», що реалізується українською неурядовою організацією «*Вчителі за демократію та партнерство*», міжнародною неурядовою організацією «Глобальний план дій», (GAP, Швеція) та за підтримки Агенції з питань міжнародного розвитку SIDA (Міністерство закордонних справ Швеції). У рамках цього проекту з 2005 року в школах України знаходить впровадження варіативний курс «Уроки для сталого розвитку» [7; 8]. Його основною метою є ознайомлення вчителів та громадськості України з досвідом, методологією та педагогічною технологією ОСР та створення на цій основі української педагогічної моделі, її запровадження у практику загальноосвітніх навчальних закладів, розроблення навчально-методичного забезпечення цього напрямку в освіті. Відповідні навчально-методичні матеріали були підготовлені експертною групою українських педагогів під керівництвом чл.-кор. НАПН України, доктора педагогічних наук, проф. О. І. Пометун у співпраці зі шведськими колегами [8; 11; 6 та ін.]. З 2011–2012 навчального року матеріали курсу «Уроки для сталого розвитку» використовуються в більш як 1500 шкіл України. Крім того, авторським колективом розроблено програму спецкурсу за вибором студентів факультетів хімії, біології, географії (36/30 год) «Методика навчання елективного курсу «Уроки для сталого розвитку» в основній школі» та рекомендаційну програму вивчення проблем методика навчання шкільного предмета «Уроки для сталого розвитку» як складової методик навчання природничих дисциплін (біології, хімії, екології, географії), що поглиблюють методичну компетентність учителів екології, біології, хімії, географії, природознавства щодо формування у школярів звичок екологічно виваженої поведінки у повсякденному житті на основі ціннісного ставлення до довкілля [6, с. 64–74].

З 2014 року розпочала діяти програма «Дошкільнятам – освіту для сталого розвитку» у дошкільних навчальних закладах, яка охопила вже понад 700 дитсадків у всіх областях України, що орієнтована на дітей 3–6-річного віку (розробники – О. І. Пометун та Н. В. Гавриш). Ця програма також може бути інтегрована до традиційних програм дошкільних закладів освіти.

Унікальною ініціативою в галузі неформальної освіти для дорослих є програма «Стале домогосподарство», що теж здійснюється в рамках міжнародного освітнього проекту «Освіта для сталого розвитку в дії». Головна мета цієї програми – оволодіння навичками сталого стилю життя, що

допоможуть змінити повсякденну поведінку людей у напрямі сталого розвитку.

Освітня громадська організація «Вчителі за демократію та партнерство» також реалізує такі проекти, що є дотичними до освіти для сталого розвитку і концентруються навколо соціальних проблем суспільного розвитку, як «Основи критичного мислення», «Практичне право» та «Враховуй різницю».

Інші екологічні громадські організації, що існують в Україні, є менш впливовими у сфері освіти для сталого розвитку, переважно регіональними і успішно вирішують свої завдання завдяки безпосередній близькості до громадян або ж займаються екологічною просвітою населення та інформальною формою освіти для сталого розвитку опосередковано. Найвідомішими з них є Зелений Фронт (створена у 2010 році, Харківська обласна громадська організація екологічного спрямування, що займається охороною навколишнього природного середовища, захистом екологічних та пов'язаних з ними соціальних прав громадян); Київський еколого-культурний центр (КЕКЦ), створений у 1989 році; Молодіжний екологічний центр Дніпровського району м. Києва (МЕЦ) – громадська організація, що постійно впроваджує різноманітні програми екологічної освіти дітей та юнацтва; Національний екологічний центр України (НЕЦУ) – одна з перших екологічних громадських неприбуткових організацій національного рівня, створена у 1991 році; Українська екологічна асоціація «Зелений світ» створена в 1988 році; Українське товариство охорони природи (УкрТОП) – громадська екологічна організація, створена 1946 року; Громадянська організація «Центр громадянського представництва «Життя», зареєстрована в серпні 2009 року; ЕкоКлуб Зелена Хвиля – екологічна організація студентів та випускників Національного університету «Києво-Могилянська академія» (НаУКМА), створена 2006 року; Дніпропетровська міська організація Товариства охорони природи) – громадська організація екологічної спрямованості, яка поширює свою діяльність на територію міста Дніпропетровська, створена у 1959 році; Громада Рибалок України (ГРУ) – Всеукраїнське громадське об'єднання рибалок-любителів і спортсменів, засноване у 2006 році; Вінницька міська природоохоронна громадська організація «ІНТЕР-ЕКО»; Екозагін – громадська екологічна організація, діяльність якої поширюється на всю територію України, заснована у м. Києві у 2017 році та ін.

Висновки. Отже, на теоретичному і практичному рівнях дослідження проблематика освіти для сталого розвитку є відносно новою. Найбільше визнання та ступінь вирішення в цьому колі проблем мають різні аспекти екологічної освіти та виховання. Соціальні та економічні проблеми сталості часто досліджуються, як правило, відокремлено від екологічної проблематики. З огляду на велике коло наведених вище досліджень поширення освіти для сталого розвитку набуває дедалі більше практичного характеру.

Аналізуючи міжнародні індикатори ОСР та сучасний стан її розвитку в Україні, можна виокремити кілька характерних рис ОСР в Україні:

- відсутність національної стратегії з ОСР, що підтримується законодавчо;
- відсутність єдиного розуміння сутності, методології, термінології, цінностей, методів, змісту ОСР в Україні, що є наслідком відсутності національної концепції ОСР;
- підміна та ототожнення понять, що полягає у заміні поняття «екологічна освіта» новим сьогодняшнім поняттям «освіта для сталого розвитку»;
- недостатня роль держави у просуванні ОСР на всіх рівнях. Практично більшість досягнень з ОСР здійснено недержавними громадськими організаціями та окремими ініціативними групами освітян;
- більшість ініціатив з ОСР, що здійснюються в Україні, роблять суттєвий внесок у розуміння цього концепту та можуть вплинути на трансформацію освітнього процесу. Проте вони мають локальний й характер і, як наслідок, суттєво не впливають на зміну ситуації на системному державному рівні, про що свідчить сучасна національна освітня політика.

Аналіз наукових джерел щодо впровадження освіти для сталого розвитку у вітчизняну практику вищої школи дає змогу дійти висновку про необхідність урахування передового зарубіжного досвіду з ОСР: упровадження освіти для сталого розвитку та підготовка педагогів з ОСР дозволили багатьом зарубіжним країнам інтегрувати ідеї сталого розвитку в освітню політику та таким чином сприяти підвищенню рівня якості життя.

Список використаних джерел та літератури

1. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development [Electronic resourc]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> (last access: 15.08.2017).

2. Боголюбов В. М. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року як орієнтир для системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів / В. М. Боголюбов // Стратегія сталого розвитку

України: завдання освіти щодо її реалізації: матеріали III Всеукраїнського форуму «Освіта для збалансованого розвитку» (Київ, 12–13 квітня 2017 р.). – К. : Центр екологічної освіти та інформації, 2017. – С. 10–13.

3. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 3.01.2018).

4. Закон України Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року (від 21 грудня 2010 року № 2818-VI) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2818-17/page> (дата звернення: 30.08.2017)

5. Карпань І. С. Освіта для сталого розвитку: концептуальні засади та досвід упровадження : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Ірина Семенівна Карпань; М-во освіти і науки, молоді та спорту України; Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Дніпропетровськ, 2012. – 183 с.

6. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти : посібник / [О. І. Пометун та ін.] За ред. О. І. Пометун. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 120 с.

7. Пометун О. І. Педагогічні засади освіти для сталого розвитку в Українській школі / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 171–182.

8. Пометун О. І. Уроки для сталого розвитку. Методичний посібник для вчителів з навчального курсу за вибором для учнів 9 (10) класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко. – К. : Освіта, 2011. – 101 с.

9. Розпорядження Кабінету міністрів України № 577-р Про затвердження Національного плану дій з охорони навколишнього природного середовища на 2011–2015 роки (від 25 травня 2011 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/577-2011-%D1%80/page> (дата звернення: 30.08.2017).

10. Стратегія ЕЖ ООН для образования в интересах устойчивого развития // Адукар. – № 2 (5). – 2005. – С. 30–35.

11. Уроки для сталого розвитку : метод. посіб. для учнів. 9 (10) клас загальноосв. навч. закл. / В. І. Карамушка, О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко. – К. : Освіта, 2013. – 144 с.

Інна Николаевна Коренева,

кандидат педагогических наук, доцент,
докторант Глуховского
национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: РЕАЛИИ УКРАИНЫ

В статье подана характеристика современного состояния образования для устойчивого развития в Украине и проанализированы особенности национальной политики в этой сфере. Установлено идейное и методологическое сходство концепций «Новая украинская школа» и «Образование для устойчивого развития», что свидетельствует о создании предпосылок для понимания образования для устойчивого развития в Украине на государственном уровне. Кроме того, на основе определяющих движущих сил и организаций ОСП представлен анализ двух направлений ее развития в Украине, инициаторами которых выступают высшие учебные заведения и общественные неправительственные организации.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, концепция «Новая украинская школа», национальные тенденции образования для устойчивого развития, высшие учебные заведения, общественные организации.

Inna Koreneva,

Pedagogical sciences candidate, Associate professor,
Doctoral student of the theory and methods
of teaching natural sciences chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: UKRAINE'S REALITIES

Introduction. Today, the idea of sustainable development is a non-alternative system of principles and methods of developing strategies for the development of a society. Focusing on sustainable development requires a complex reorganization of public life and the determining factor in this restructuring should be modern education. Ukraine, among other countries, has joined all the international documents that support and promote the concept of sustainable development and education for sustainable development (ESD) in society, in particular, it has been involved in the implementation of the Decade of Education for Sustainable Development Program and the Global Plan of Action for Education for Sustainable Development.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the main trends of education for sustainable development in Ukraine and its implementation in the educational practice of formal and informal education, which will allow to distinguish its essential features and will form the basis for further development of the system of measures for implementation of ESD in Ukraine.

Methods. In the research a system of theoretical methods was used, which includes: comparative-historical analysis of the chosen scientific problem; induction, deduction, with the help of which the similarity between the concepts «New Ukrainian School» and «Education for Sustainable Development» was determined, as well as trends in the development of education for sustainable development in Ukraine.

Results. The state of education for sustainable development in Ukraine is difficult to characterize unambiguously. At the system level, there is no education for sustainable development in Ukraine. However, significant progress in promoting education for sustainable development is observed in the field of non-formal education initiated by environmental public organizations and it is also supported by some grant programs. In addition, the concept of sustainable development has become an integral part of the training of specialists in the field of ecology and management of natural resources. Higher pedagogical education is far from ecologization (with the exception of educational programs for teachers of biology and ecology), and the training of pedagogical staff willing to pursue education on the basis of sustainability and form the competence of the ESD in their students did not become a top priority of the state educational and environmental policy of our country. A new stage in the development of education in Ukraine began with the adoption of the Law of Ukraine «On Education» in September 2017. The Law stipulates the close connection and dependence of the sustainable development of the Ukrainian society on the level of education. The concept of the «New Ukrainian School» is ideologically very close to the world concept of education for sustainable development, although it uses another terminology and refers only to secondary education. The methods and general approaches to the educational process are common: the use of active teaching methods, partnership pedagogy, education on universal human moral and ethical and socio-political values, the development of transversal skills, critical thinking, active civic attitudes, the creation of a new educational environment, the providing of high quality of education, etc.

Originality. The scientific novelty of the research results presented in the article is that for the first time an overview of the current trends of education for sustainable development in Ukraine was made and a comparison of the features of such educational concepts as the New Ukrainian School and the education for sustainable development that are methodologically and ideologically close is done.

Conclusion. Thus, at the theoretical level the study of education for sustainable development is relatively new. In general, it is possible to distinguish several characteristic features of the ESD in Ukraine:

- absence of a national strategy on ESD, which is supported by legislation;
- lack of a unified understanding of the essence, methodology, terminology, values, methods, content of the ESD in Ukraine, which is the result of the absence of a national concept of the ESD;
- substitution and identification of concepts, which means the replace the concept of «environmental education» with the new notion today «education for sustainable development»;
- a very little role of the state played in promoting the ESD at all the levels. Almost most of the achievements with the ESD are carried out by non-governmental organizations and individual initiative groups of educators;
- most of the ESD initiatives implemented in Ukraine make a significant contribution to understanding of this concept and may have an impact on the transformation of the educational process. However, they have a local character and, as a consequence, do not significantly affect the change in the situation at the systemic state level, as evidenced by the current national educational policy.

Key words: education for sustainable development, the concept of a New Ukrainian school, national trends in education for sustainable development, higher education institutions, public organizations.

References

1. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development [Electronic resource]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> (last access: 15.08.2017).
2. Boholjubov V.M. Stratehija staloho rozvytku Ukrainy do 2030 roku jak orijentyr dlja systemy pidhotovky ta pidvyščennja kvalifikaciji včyteliv / V.M.Boholjubov // Stratehija staloho rozvytku Ukrainy: zavdannja osvity ščodo jiji realizaciji: materialy III Vseukrajins'koho forumu «Osvita dlja zbalansovanoho rozvytku» (Kyjiv, 12-13 kvitnja 2017 r.). – K.: Centr ekolohičnoji osvity ta informaciji, 2017. – S.10-13.
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Vidomosti Verxovnoji Rady (VVR), 2017, # 38-39, st.380) [Elektronnyj resurs]. – Režym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (data zvernennja: 3.01.2018).
4. Zakon Ukrainy Pro Osnovni zasady (stratehiju) deržavnoji ekolohičnoji polityky Ukrainy na period do 2020 roku (vid 21 hrudnja 2010 roku # 2818-VI) [Elektronnyj resurs]. – Režym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2818-17/page> (data zvernennja: 30.08.2017).
5. Karpan' I.S. Osvita dlja staloho rozvytku: konceptual'ni zasady ta dosvid uprovadžennja : dys. ... kand.filos.nauk : 09.00.10 / Iryna Semenivna Karpan'; M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy; Dnipropetrovs'kyj oblasnyj instytut pisljadyplojnoji pedahohičnoji osvity. – Dnipropetrovs'k, 2012. – 183 s.
6. Pidhotovka včyteliv do vykladannja pytan' staloho rozvytku. Navčal'no– metodyčni materialy dlja vykladačiv vyščyx pedahohičnyx navčal'nyx zakladiv ta systemy pisljadyplojnoji pedahohičnoji osvity: Posibnyk / [O.I.Pometun ta in.] Za red. O. I.Pometun. – K. : Pedahohična dumka, 2015. – 120 s.
7. Pometun O.I. Pedahohični zasady osvity dlja staloho rozvytku v Ukrainins'kij školi / O.I.Pometun // Ukrainins'kyj pedahohičnyj žurnal. – 2015. – #1.– S.171-182.
8. Pometun O.I. Uroky dlja staloho rozvytku. Metodyčnyj posibnyk dlja včyteliv z navčal'noho kursu za vyborom dlja učniv 9 (10) klasu zahal'noosvitnix navčal'nyx zakladiv / Pometun O.I., Pylypčatina L.M., Suščenko I.M. K.: Osvita, 2011. — 101 s.
9. Rozporjadžennja Kabinetu ministriv Ukrainy #577-r Pro zatverdžennja Nacional'noho planu dij z oxorony navkolyšn'oho pryrodnoho seredovyščča na 2011-2015 roky (vid 25 travnja 2011 roku) [Elektronnyj resurs]. – Režym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/577-2011-%D1%80/page> (data zvernennja:30.08.2017).
- 10.Stratehija EЭК OON dlja obrazovanyja v ynteresax ustojčyvoho rozvytyja // Aduktar, #2 (5), 2005. – S.30-35.
- 11.Uroky dlja staloho rozvytku : metod. posib. dlja učniv. 9 (10) klas zahal'noosv. navč. zakl. / V. I. Karamuška, O. I. Pometun, L. M. Pylypčatina, I. M. Suščenko. – K. : Osvita, 2013. – 144 s.

Отримано редакцією 22.01.2018 р.

УДК: 378.1

Оксана Созонтівна Кондур,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
заступник декана педагогічного факультету
Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»,
e-mail: oxikon13@i.ua

КУЛЬТУРА ЯКОСТІ В КОРПОРАТИВНІЙ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ СИСТЕМАМИ

Динамічність зовнішнього середовища та швидкі темпи розвитку освітніх процесів потребують постійної адаптації до них системи забезпечення якості освіти. Однією із важливих складових цієї системи є культура якості. Стаття присвячена дослідженню місця і значення культури якості освіти при переході до корпоративної моделі управління закладами вищої освіти. Використання корпоративного управління освітніми системами сприяє розвитку культури якості. Складові культури якості освіти потребують уточнення з урахуванням сучасних вимог глобалізації, інтеграції та стратегічних цілей закладу вищої освіти. Доцільно для цього використовувати методи стратегічного аналізу. Сучасні освітні управлінські моделі повинні базуватись на концепції якості освіти.

Ключові слова: освіта, управління, культура якості, заклад вищої освіти, корпоративне управління.

Постановка проблеми. Сучасні умови тотального використання інформаційних технологій вплинули на освіту, потребуючи її перетворення з класичного джерела набуття знань на процес «навчити вчитися», навчити швидкої адаптації до мінливого світу. «Зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань», серед яких – «забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводження навчально-виховного процесу» [1]. Тобто виникають нові вимоги до якості освітньої діяльності, яка в Законі України «Про освіту» означена як «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [2, стаття 1].

Швидка зміна умов та вимог зовнішнього по відношенню до освітніх систем середовища, динамічний розвиток освітніх процесів потребують постійної адаптації до них системи забезпечення якості освіти. Однією із важливих складових цієї системи є культура якості. Культура якості освіти зазнає трансформацій при модернізації управління освітніми системами. Це необхідно враховувати в умовах децентралізації освіти та в прогнозованому переході до корпоративної моделі управління закладами вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання корпоративного менеджменту описали Р. Брейль, В. Геєць, О. Кузьмін, С. Кукура, П. Самуельсон та ін. Роль корпоративної культури в управлінні закладом вищої освіти досліджували В. Гриньова, А. Шевчук та інші. Сучасним моделям забезпечення якості освіти присвячені наукові пошуки таких учених, як Т. Добко, Л. Гриневич, С. Калашнікова, В. Огнев'юк, С. Сисоєва та ін. Принципи культурології освіти вивчали С. Сисоєва, М. Галицька. Проблеми формування культури якості у вітчизняних освітніх системах розглядали Т. Добко, С. Гришко, А. Михацька.

Формулювання мети статті. Визначимо місце і значення культури якості освіти при переході до корпоративної моделі управління закладами вищої освіти в умовах сучасного реформування освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. У європейській системі освіти відбувається трансформація університетів у ліберально-підприємницький тип, що зумовлює перехід до корпоративної моделі управління закладами вищої освіти. У такій моделі відбувається диверсифікація повноважень і відповідальності за результативність освітньої та наукової діяльності закладів. Ефективність такої системи управління неможлива без розвитку корпоративної культури тих, хто працює в них. «Корпоративна культура – це система цінностей організації, які формують її робочу атмосферу, психологічний клімат і надають їй індивідуального забарвлення» [3, с. 419]. Вона впливає на ставлення до праці, на відносини управління, контролю, із зовнішнім оточенням, на міжгрупові та міжособистісні відносини. Корпоративна культура виконує два основні завдання:

- 1) адаптацію закладу вищої освіти як єдиного організму до навколишнього середовища;
- 2) забезпечення єдності організаційного середовища закладу вищої освіти шляхом інтеграції всіх членів закладу [4].

Основним джерелом корпоративної культури є її виконавча влада в особі найвищого керівництва, яке закладає свою філософію життя в заклад.

Існує також поняття професійної культури. Вона складається із професійного світогляду, із вироблення і розвитку знань, умінь, навичок і здібностей, від яких залежить успішне виконання професійних функцій. На думку О. Ярошенко, професійна культура викладача закладу вищої освіти проявляється в «оволодінні історичною та культурною спадщиною, без якої неможливий розвиток людини як особистості; у культуротворчій діяльності педагога, спрямованій на формування та розвиток студента як особистості; у дієвому прояві викладачем власної культури в професійній діяльності, у ставленні до інших людей, до світу, до себе» [5].

Очевидно, що корпоративна культура є елементом системи управління закладами вищої освіти, професійна культура – елементом освітньої діяльності. Розвиток корпоративної культури закладу вищої освіти веде до досягнення високого рівня освіти та її якості. Адже основною метою існування та функціонування закладу вищої освіти є надання якісних науково-освітніх послуг.

Міжнародний досвід управління якістю представлений системою тотального (загального) управління якістю TQM. Застосовувати цю систему можна, враховуючи національні особливості освітніх процесів. Тому для забезпечення якості освіти кожен заклад вищої освіти повинен побудувати систему внутрішнього забезпечення якості. Причому вибір моделі локальної системи управління якістю

віднесено до автономної компетенції закладу вищої освіти. Проте, за дослідженнями Міжнародного благодійного фонду «Міжнародний фонд досліджень освітньої політики», серед опитуваних 124 з 280 вітчизняних закладів вищої освіти на наявність такої системи вказали 88 % закладів, хоча за висновками експертів насправді цей показник удвічі менший.

Для забезпечення стійкості якості освіти необхідно розвивати внутрішню якісну культуру в закладах вищої освіти, спрямовану на сприйняття якості на корпоративному рівні вищої освіти. У роботі [6] вказано, що «якість культури у вищій школі є складною концепцією, і досі важко встановити загальноприйнятий підхід. Європейська асоціація університетів підтвердила в 2006 році, що якісна культура розуміється як набір елементів: спільні цінності, очікування та прагнення до якості».

Університети існують для створення та обміну знаннями, і процес обміну передбачає взаємодію та обмін світоглядними елементами. Освітній процес є основним видом діяльності закладів вищої освіти. Для формування культури якості освіти необхідні організаційні передумови, створення клімату взаємної довіри та підтримки, створення сприятливого середовища, що надає зацікавленим сторонам можливість самостійно керувати та постійно вдосконалювати всі процеси.

У процесі дослідження в роботі [7] визначено ролі стейкхолдерів у формуванні внутрішньої системи якості та культури якості. Виокремлено чотири аспекти внутрішньої системи якості: планування, підтримка, виконання, оцінка. Різні показники для цих аспектів культури якості аналізуються за допомогою компаративного аналізу перспектив трьох основних внутрішніх стейкхолдерів: навчальних підрозділів (факультети/інститути), здобувачів освіти, керівництва закладу. Результати показують, що успішний розвиток культури якості вимагає відданості та активної співпраці всіх зацікавлених сторін. При цьому акцентується, що зовнішні зміни та вимоги ринку праці впливають на покращення якості. А отже, і на зміст культури якості.

Культура якості освіти базується на таких принципах: академічної свободи і доброчесності, прагнення до досконалості, науковості, творчості, відповідальності, прозорості діяльності, підзвітності, поваги до всіх учасників освітнього процесу (див. рис. 1).

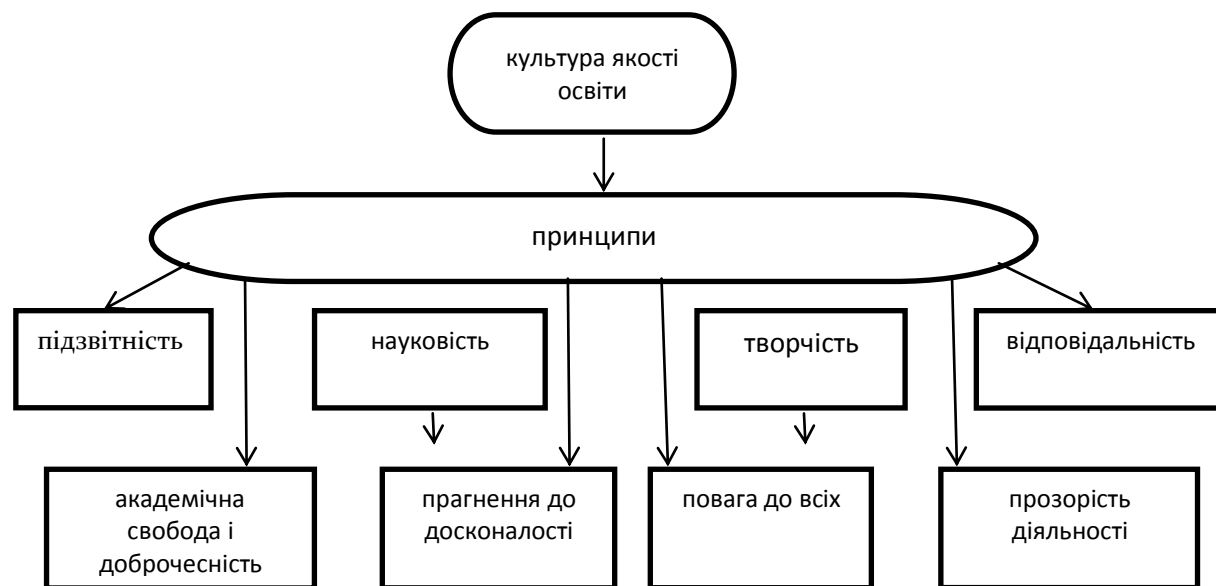


Рис. 1. Принципи, на яких базується культура якості

Головний елемент культури якості освіти – кодекс академічної чесності. Він є інституалізацією практики академічної доброчесності, ознакою позитивних змін суспільної свідомості та важливим кроком до системного впровадження високих стандартів навчальної та дослідницької діяльності у закладі вищої освіти. Дотримання цього кодексу характеризує рівень культури якості закладу. Адже виконання його основних положень сприяє покращенню формування із студентів фахівців високого рівня, підвищення якості праці професорсько-викладацького складу, утворенню корпоративних стосунків між усіма. Накопичення і повторення цих процесів між студентами, викладачами, адміністрацією зумовлює створення в академічній громаді сукупності стійких форм діяльності, тобто її культури, про що свідчить європейський досвід формування культури забезпечення якості освіти.

До культури якості належить готовність усіх учасників освітнього процесу до інновацій та експерименту, високий рівень колегіальності в прийнятті рішень (що важливе в умовах корпоративної моделі управління), сприятливі умови та перспективи фахового зростання персоналу, прозорість діяльності та підзвітність громадськості та інше.

Важливі співвідношення між корпоративною (організаційною) культурою, професійною культурою (зокрема з погляду професійної сатисфакції викладачів) та культурою якості (як визначальним та результируючим елементом системи внутрішнього забезпечення якості освіти). У дослідженні [8] вивчено вплив організаційної культури та задоволеності працею на якість послуг, що надаються у вищій школі. Результати показують, що розуміння природи цих зв'язків має суттєвий вплив на прийняття управлінських рішень щодо підвищення якості освіти. На рисунку 2 зображено графічну інтерпретацію цих зв'язків. Очевидно, що зв'язки мають двосторонній характер, тобто має місце взаємовплив.

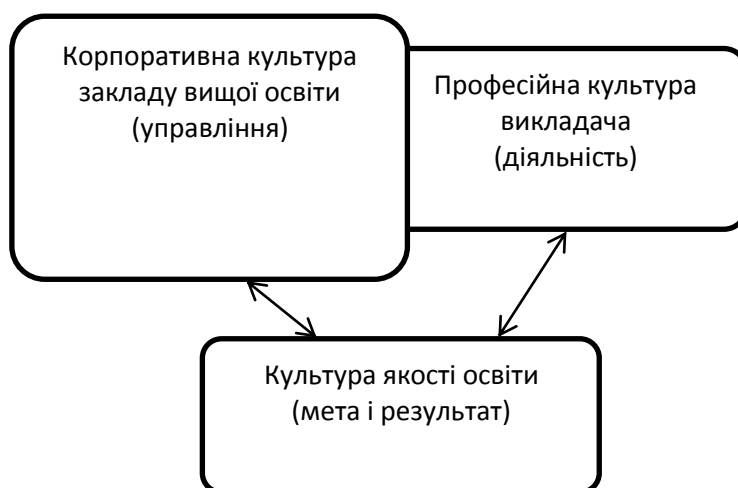


Рис. 2. Співвідношення культуральних компонентів закладу вищої освіти

Для ефективного управління якістю заклади вищої освіти повинні застосовувати адаптивні технології, що передбачають постійний моніторинг якості освітніх послуг (не тільки у вигляді анкетування, контрольних зрізів знань). Сучасні особливості організації моніторингу якості освіти описані нами в [9]. На основі результатів замірів робляться управлінські висновки та розробляють заходи для покращення якості.

Оцінювання всієї системи внутрішнього забезпечення якості охоплює оцінювання:

- організації роботи викладача (наукову та методичну роботу, підвищення кваліфікації, участь у розробленні та реалізації освітніх програм);
- організаційної роботи вишу (організація освітнього процесу);
- організації роботи студентів (перевірка знань та вмінь студентів, забезпечення самостійної навчальної, наукової та громадської роботи);
- організації практичної підготовки (формування вимог до практичного наповнення навчальних курсів, організація та методичне забезпечення різних видів практик, залучення роботодавців з перспективою працевлаштування випускників).

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (стаття 40) студенти беруть участь (зокрема через органи студентського самоврядування) «в управлінні закладом вищої освіти, в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, у заходах (процесах) щодо забезпечення якості вищої освіти».

Існує зворотний зв'язок між управлінням закладом вищої освіти та системою забезпечення якості освіти: «Ефективність реалізації управління у сфері освіти значною мірою залежить від того, наскільки система моніторингу та оцінювання якості освіти відповідає цілям і завданням державної політики у цій сфері та наскільки управлінські рішення, що приймаються, адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень» [1].

Сьогоднішнє реформування системи вищої освіти покликане створити якісне освітнє середовище. Одним з найефективніших кроків у цьому процесі є визнання фінансової та адміністративної автономії закладу вищої освіти. Це – вітчизняна адаптація європейських моделей організації освітньої галузі до національних стратегій. Адже в сучасному світі тільки конкурентне

середовище, а не виключно державна підтримка (у вигляді державних замовлень фахівців) уможливить розвиток закладів вищої освіти, змусить їх постійно підвищувати якість освітніх послуг. Чимало дослідників вважає, що культура якості теж є необхідною умовою для автономії закладів вищої освіти.

На зміст культури якості освіти впливають зовнішні та внутрішні чинники, відповідно трансформуючи його. У нинішніх суспільно-політичних умовах інтеграції до європейської спільноти необхідно провадити освітню діяльність на рівні європейських норм. Це зумовлене й активізацією за останні роки міжнародної співпраці вищих навчальних закладів, зокрема у вигляді академічної мобільності як викладачів, так і студентів.

Навіть порівняно з минулим десятиліттям значно зросла вимогливість та мінливість ринку трудових ресурсів. Роботодавець потребує не тільки готового фахівця із відповідними знаннями та навичками, але й такого, що вміє швидко адаптуватись до змін і постійно підвищує свої професійні якості.

В усьому світі відбувається процес децентралізації освіти. Аналіз наукових досліджень цього питання засвідчує подібність проблем та переваг у різних країнах. Децентралізація забезпечує організаційну та повну/часткову фінансову автономію університетів. Це дозволяє навчальним закладам бути вільними у виборі стратегії розвитку, проте повністю переносить на них відповідальність за результати своєї діяльності. Реалізація концепції студентоцентризму не тільки збільшує можливості студента у самостійному формуванні своєї навчальної магістралі, але і переносить на них значну відповідальність за якість навчання.

Корпоративна модель управління закладами вищої освіти передбачає участь у стратегічному управлінні закладом стейкхолдерів: внутрішніх – науково-педагогічних працівників, студентів; зовнішніх – роботодавців, членів наглядових рад навчальних закладів, представників громадськості (що актуально в умовах територіально-адміністративної децентралізації).

Чудовим показником ефективності системи внутрішнього забезпечення якості освіти та рівня культури якості є працевлаштованість та динаміка професійного зростання випускників закладу вищої освіти. Адже зреалізований попит на «продукцію» закладу вищої освіти виражає ефективність його діяльності. Тому закладу необхідно підтримувати зв'язки зі своїми випускниками, формувати бази даних про місця їх праці, дистанційно анкетувати їх щодо достатності рівня набутих під час навчання фахових компетентностей.

Описані фактори, що впливають на систему забезпечення якості та, відповідно, культуру якості, можна погрупувати таким чином:

Внутрішні фактори	Зовнішні фактори
внутрішні вимоги до якості освіти (визначені освітніми програмами, положенням про організацію освітнього процесу)	вітчизняні норми якості освіти (ліцензійні та акредитаційні умови, інші нормативні документи)
стейкхолдери: студенти, науково-педагогічні працівники, керівництво/засновники закладу вищої освіти	стейкхолдери: замовники підготовки фахівців (держава, батьки, роботодавці), наглядова рада, громадськість (представники ОТГ)
студентоцентризм	умови та вимоги ринку праці
університетська автономія	децентралізація освіти
модель організації та управління	світові/європейські норми якості освіти (як наслідок глобалізаційно-інтеграційних процесів)
стратегічна місія університету	академічна мобільність учасників навчального процесу випускники університету

Очевидно, що порівняно з попередніми роками на культуру якості збільшився вплив загальнодержавного курсу на інтеграцію та відкритість кордонів. Суттєво впливає автономія закладів. Вибір корпоративної моделі управління посилив вплив зовнішніх зацікавлених агентів. За всіх цих умов визначальною складовою будь-якої освітньої організації є не її організаційна структура чи навіть структура системи внутрішнього забезпечення якості освіти, а сама суть якості освіти, що відображається у культурі забезпечення якості освіти.

Культуру якості освіти вишу можна використовувати як засіб покращення управління, підвищення академічної якості та фінансово-економічної оптимізації діяльності університету. За європейською практикою кожен університет має будувати власну стратегію з урахуванням глобалізаційних концепцій і своїх унікальних систем цінностей водночас, бо вони відображають його специфіку діяльності та цілі. Культура якості – це інноваційний потенціал університету, його візитка. Її рівень впливає на конкурентоспроможність закладу в сучасному освітньому середовищі. Це проявляється в привабливості закладу вищої освіти для абітурієнтів, для ринку праці, для міжнародних партнерів у науці та дидактиці.

Висновки. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що «підвищення якості рівня освіти має бути спрямовано на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, подальше навчання та розвиток особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства» [1]. Національна система забезпечення якості вищої освіти має враховувати глобальні тенденції сучасного світу і водночас національні особливості. Сучасні освітні управлінські моделі повинні базуватись на концепції якості освіти. При цьому обов'язковим елементом структури цих моделей має бути система забезпечення якості освіти. Згідно зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти «забезпечення якості та покращення якості є взаємопов'язаними. Вони можуть сприяти розвитку культури якості, яку сприймають усі: від студентів і академічних працівників до керівництва й адміністрації закладу» [10].

Ефективність діяльності закладів вищої освіти досягається завдяки формуванню адаптивної культури якості. У корпоративній моделі управління культуру якості освіти можна трактувати як зміну мислення з егоцентричного на соціоцентричне: «Я досягну успіху тільки тоді, коли до успіху прийде суспільство».

Отже, організаційна культура з акцентом на якість забезпечить здобувачів освіти не тільки хорошими фаховими, але і соціальними компетенціями, які формуватимуться під час реалізації ними освітніх програм.

Відомий дослідник проблем сучасної університетської освіти та забезпечення її якості професор Ягелонського університету (Польща) Тадеуш Вавак запевняє, що тільки ліберально-підприємницький тип університету, якому властива корпоративна модель управління, є гарантом культури якості. Кожен заклад вищої освіти повинен знайти власну культуру якості, сформувати свій імідж, мобільно адаптуватися до суспільних умов і при цьому зберігати найкращі з набутих колективних цінностей.

Список використаних джерел та літератури

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page4>.
3. Кондур О. С. Менеджмент організацій : навчальний посібник / О. С. Кондур, В. І. Гуменник, Ю. С. Копчак. – К. : Знання, 2012. – 503 с. (Вища освіта XXI століття).
4. Андрусак Н. С. Корпоративна культура в туризмі : навч. посібник / Н. С. Андрусак. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 253 с.
5. Ярошенко О. В. Професійна культура викладача ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2012/S20>.
6. Vilcea M. A. Quality Culture in Universities and Influences on Formal and Non-formal Education / Mihai Adrian Vilcea // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 163. – P. 148–152.
7. Jawad S., Jamshaid I., Wahab F. Quality culture in higher education institutes: perspective of different stakeholders / Saima Jawad, Iram Jamshaid, Fazal Wahab // *VFAST Transaction on Education and Social Sciences*. – 2015. – V. 6, № 2. – P. 72–79.
8. Trivellas P., Dargenidou D. Organisational culture, job satisfaction and higher education service quality: The case of Technological Educational Institute of Larissa / Panagiotis Trivellas, Dimitra Dargenidou // *TQM Journal*. – 2009. – 21 (4). – P. 382–399.
9. Kondur O., Mykhaylyshyn G., Chervinska I. Social and Cultural Determinants of Monitoring the Quality of University Education / O. Kondur, G. Mykhaylyshyn, I. Chervinska // *IntellectualArchive*. – 2017. – Vol. 6, № 1. – P. 27–32.
10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – 32 с.

Оксана Созонтовна Кондур,

кандидат физико-математических наук, доцент,
заместитель декана педагогического факультета
Государственного высшего учебного заведения
«Прикарпатский национальный университет
имени Василия Стефаника»,
e-mail: oxikon13@i.ua

**КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА В КОРПОРАТИВНОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

Динамичность внешней среды и быстрые темпы развития образовательных процессов требуют постоянной адаптации к ним системы обеспечения качества образования. Одной из важных составляющих этой системы является культура качества. Статья посвящена исследованию места и значения культуры качества образования при переходе к корпоративной модели управления вузами. Использование корпоративного управления образовательными системами способствует развитию культуры качества. Составляющие культуры качества образования требуют уточнения с учетом современных требований глобализации, интеграции и стратегических целей учреждения высшего образования. Целесообразно для этого использовать методы стратегического анализа. Современные образовательные управленческие модели должны базироваться на концепции качества образования.

Ключевые слова: образование, управление, культура качества, учреждение высшего образования, корпоративное управление.

Oksana Kondur,

Candidat of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor
Deputy Dean of the Teacher's Training Department,
State Higher Educational Establishment
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»,
e-mail: oxikon13@i.ua

**QUALITY CULTURE IN THE CORPORATIVE MODEL OF MANAGEMENT
OF EDUCATIONAL SYSTEMS**

Introduction. *In modern socio-political conditions, the concept of qualitative education is determinative in the activities of educational establishments. The dynamic nature of the environment and the rapid development of educational processes need the constant adaptation to them of the provision with qualitative system of education. One of the important components of this system is the culture of quality.*

Purpose. *The article is devoted to the study of the place and importance of the quality of education culture in the transition to a corporate model of management in higher educational establishments.*

Methods. *Methods of analysis, generalization, systematization, methods of comparative analysis.*

Results. *The using of corporative management in educational systems contributes to the development of a culture of quality. Moreover, it can not be identified with the corporate culture. The components of the culture of quality of education need to be clarified in the light of modern requirements of globalization and integration. Each establishment of higher education forms its own culture of quality. It all depends on the strategic goals of the establishment and management system. It is reasonable to use strategic methods of analysis.*

Originality. *The conditions that influence the transformation of the content of the culture of quality are classified. There are external and internal, managed and unmanaged among them. This will allow to predict the path of effective activity of the establishment, which will lead to the implementation of a strategic mission. It is substantiated that the culture of quality but not the structure, is a determining component of educational organizations. The corporate management model is a guarantee of culture quality.*

Conclusion. *Modern educational management models should be based on the concept of quality education. At the same time, the obligatory element of their structure should be a system of ensuring the quality of education. The effectiveness of the activity of higher educational establishments is achieved through the formation of an adaptive culture of quality.*

Key words: *education, management, quality culture, higher educational establishments, corporative management.*

References

1. Nacionalna strategiya rozvytku osvity Ukrainy na period do 2021 roku [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017r.) [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page4>
3. Kondur O.S. Menedzhment organizacij: navchalnyj posibnyk. / O.S. Kondur, V.I. Gumennyk, Yu. S. Kopchak. — K. : Znannya, 2012. — 503 s. (Vyshcha osvita XXI stolittya).
4. Andrusyak N.S. Korporatyvna kultura v turyzmi: navchalnyj posibnyk / N.S. Andrusyak – Chernivtci : Cherniv.universytet, 2012. – 253 s.
5. Yaroshenko O.V. Profesiyna kultura vykladacha VNZ [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: // <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2012/S20>
6. Vilcea M.A.. Quality Culture in Universities and Influences on Formal and Non-formal Education / Mihai Adrian Vilcea // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 163. – P. 148-152.
7. Jawad S., Jamshaid I., Wahab F. Quality culture in higher education institutes: perspective of different stakeholders / Saima Jawad, Iram Jamshaid, Fazal Wahab // VFAST Transaction on Education and Social Sciences. – 2015. – V.6, №2. – P. 72-79.
8. Trivellas P., Dargenidou D. Organisational culture, job satisfaction and higher education service quality: The case of Technological Educational Institute of Larissa / Panagiotis Trivellas, Dimitra Dargenidou // TQM Journal. – 2009. – 21(4). – P. 382 – 399.
9. Kondur O., Mykhaylyshyn G., Chervinska I. Social and Cultural Determinants of Monitoring the Quality of University Education / O. Kondur, G. Mykhaylyshyn, I. Chervinska // IntellectualArchive. – 2017. – Vol. 6, №1. – P.27-32.
10. Standarty i rekomendaciyi schodo zabezpechennya yakosti v Evropejskomu prostori vyshchjiy osvitu (ESG). — K. : TOV «Poligraf plus», 2015. — 32 s.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 37.014

Тетяна Федорівна Зенченко,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: tatianazenchenko@ukr.net

Марина Вікторівна Бугайова,

магістрант кафедри педагогіки та
менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: marinkabv@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні основи управління освітніми системами, розкрито основні поняття і тенденції розвитку освітнього менеджменту. Зроблено акцент на вирішальній ролі керівника закладу освіти у реформуванні сучасної української школи, визначено особистісні якості керівника, важливі й необхідні в умовах реформування освіти.

Ключові слова: управління, освітній менеджмент, освітня система, ринок освітніх послуг, державно-громадське управління.

Постановка проблеми. Суспільство сьогодні розуміє, що без перебудови всієї системи освіти не зможе вирішити сучасних проблем, які становлять загрозу для його існування і подальшого розвитку. Один з найважливіших шляхів їх вирішення – вдосконалення процесу управління освітньою діяльністю будь-якої ланки безперервної освіти.

Теорія управління сучасними закладами освіти як один із напрямів галузі «Менеджмент» привертає до себе пильну увагу педагогів, психологів, соціологів, політологів, економістів, юристів, особливо в період кардинального реформування української освіти.

З-поміж документів, що супроводжують процес реформування вищої освіти, основними є: Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 рр. [5], якою визначено основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики у галузі освіти у нових економічних і соціокультурних умовах; Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», у яких окреслено основні засади реалізації громадського самоврядування та державно-громадського управління у сфері освіти; поданий на громадське обговорення проект Концепції розвитку педагогічної освіти, яким, зокрема, обґрунтовано підвищення вимог до менеджерської підготовки керівного складу закладів освіти, зорієнтовано професійну підготовку педагогічних працівників на здобуття «додаткової формальної освіти, підвищення кваліфікації в галузі 07 «Управління та адміністрування» або неформальної освіти для набуття необхідного для заняття керівної посади набору компетентностей» [6] тощо.

Означені документи спрямовують діяльність керівників закладів освіти на пошук сучасних моделей управління освітою в умовах упровадження громадсько-державного управління, орієнтування освітніх процесів на сталий розвиток. Водночас важливо передбачити гармонійне поєднання засобів і механізмів державного контролю із внутрішнім управлінням, що сприятиме розширенню управлінських можливостей усіх стейкхолдерів освіти, усвідомленню ними особливостей управління освітнім процесом згідно з науковими засадами освітнього менеджменту. Вважаємо істинним твердження дослідників, що управління реально і необхідно не тільки в галузі технічних, виробничих процесів, а й у сфері складних соціальних систем, у тому числі педагогічних. Навчання і виховання можна розглядати як процеси управління навчальною діяльністю і формування творчої гармонійної особистості, різних її якостей. Дуже часто загальні закономірності процесу управління застосовуються стихійно, проте сучасна динаміка організації діяльності освітньої галузі вимагає необхідності широкого використання загальної теорії управління.

Поняття «управління» є одним із найпоширеніших, тому аналіз літератури показує, що єдиного підходу до його визначення немає, існують різні, іноді навіть суперечливі підходи.

У 80-90-ті рр. ХХ ст. до традиційних уявлень про управління школою було додано ідеї педагогічного менеджменту, орієнтовані на досягнення позитивних змін в освітній системі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час теорія управління освітніми системами розвивається досить активно. Розробленням теорії педагогічного менеджменту займалися Ю. А. Конаржевській, М. М. Поташник, Т. І. Шамова, Ю. А. Конаржевський у 1991 році першим розпочав дослідження і створення концепції управління закладом освіти на основі системного підходу і принципу гуманізму, переосмислення цілей, принципів, закономірностей і методів внутрішньошкільного управління з орієнтацією на особистість. Цю теорію було орієнтовано на оптимізацію управлінського процесу, гармонізацію взаємодії між керівною і керованими системами на засадах суб'єкт-суб'єктного характеру.

В Україні вивченням проблеми управління закладами освіти займаються вчені В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, Л. М. Калініна (дослідження теорії і технології управління освітнім процесом у закладі середньої освіти, застосування інновацій), Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, Л. М. Карамушка, В. В. Крижко, В. І. Маслов, О. І. Мармаза та інші (теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти, концептуальні засади побудови змісту і структури орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів, державно-громадське управління закладами освіти, освітній і стратегічний менеджмент тощо).

Мета статті: висвітлити основні цілі та особливості освітнього менеджменту, зокрема окреслити визначальну роль керівника закладу в реформуванні освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Поняття «менеджмент» набуло поширення у багатьох сферах сьогодення, й освіта не є винятком. У найширшому тлумаченні під менеджментом розуміють загальне управління процесами, що забезпечують ефективність професійної діяльності різних систем. Наприклад, «освітній менеджмент» потрактовується як «процес реалізації основних функцій та єднаних процесів управління освітою в конкретному закладі відповідно до цілей суспільства щодо свого майбутнього» [7, с. 24]. Реалії сьогодення залучили до постійного вжитку поняття освітнього менеджменту, яке є обов'язковим складником діяльності вчителя, викладача. Освітнім менеджером має бути кожний педагог, оскільки освітній менеджмент не тільки забезпечує ефективну діяльність вертикального рівня управління в освіті (міністр – заступники міністра – директори департаментів – інспектори управлінь (обласних департаментів) освіти – ректори/директори закладів освіти – викладачі/вчителі), а й горизонтального (викладач/учитель – студент/учень), який безпосередньо забезпечує процес навчання.

Відтак, освітнім менеджментом є процес управління закладом освіти, що має чітко окреслені

механізми і функції та забезпечує ефективну, результативну та раціональну діяльність конкретного закладу освіти. Освітній менеджер у цьому процесі – педагогічний працівник, який реалізує основні функції управління освітнім процесом, забезпечуючи комунікації всіх структурних ланок, використовуючи ефективні рішення.

Існують певні спільні й відмінні ознаки між менеджментом та освітнім менеджментом. Спільними ознаками можемо вважати наявність організації/установи та керівників, урахування в управлінському процесі зовнішніх та внутрішніх чинників/факторів діяльності, забезпечення основних функцій управління. Освітній менеджмент характеризується нестійкістю групи (склад різниться за віком, кількістю, умовами, типом закладу тощо) і керівників, обов'язковим поєднанням управлінських і педагогічних функцій однією особою. «В основі професійної діяльності педагога як керівника лежить одна із головних його функцій – управління процесами навчання, виховання, розвитком. Але не вчити, а саме направляти учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання закликаний педагог як керівник. Не повідомляти готові істини, а допомагати народитися думці в голові учня має досвідчений педагог. Як керівник, менеджер, педагог здійснює функції цілепокладання; прогнозування, тобто планування проекту; його організацію; інформування і, зрештою, контролювання, оцінювання і коригування» [7, с. 314].

У сучасному освітньому менеджменті визначено такі провідні тенденції розвитку:

- особистісна орієнтація управління (урахування особистісних якостей керівника);
- орієнтація на особистість керованого – підлеглого, переважання принципу гуманності у стосунках керівник – керований;
- створення умов і делегування повноважень від керівника до підлеглих, колективне ухвалення рішень, цілепокладання, прогнозування результатів і спільне вироблення концепції діяльності.

Сучасне життя потребує забезпечення оптимального поєднання державних і громадських чинників в управлінні закладом освіти на основі врахування громадської думки й залучення учасників освітнього процесу, громадськості і держави до ухвалення управлінських рішень. Основні принципові положення реалізації громадського самоврядування та державно-громадського управління у сфері освіти окреслено в статті 70 Закону України «Про освіту» [2]. Водночас інститути державно-громадського управління освітою ще не демонструють ефективну співпрацю різних суб'єктів управлінського процесу, оскільки переважає монопольне державне управління освітою, механізм участі громадськості в управлінні освітою поки що на етапі становлення.

Дослідники наголошують, що відповідальність за управління закладом освіти насамперед покладено на його керівника, який «здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти» [2].

Маємо зауважити, що питання про правила відбору осіб, які мали бути призначені на посаду директора закладу освіти, було актуальним ще у минулому столітті. Так, у 1912 році на сторінках «Вестника воспитания» було зазначено: «Серед завдань майбутньої шкільної реформи (яка коли-небудь повинна здійснитись) питання про положення, значення і характер посади директора, про якості і достоїнства осіб, призначаємих директорами, повинні зайняти серйозне місце і звернути на себе особливу увагу» [8, с. 50].

Освітній менеджер лише тоді буде здатний спрогнозувати необхідні новації, управляти ними, якщо сам матиме спроможність і бажання до оновлення. Для забезпечення високого рівня виконання управлінських функцій керівні кадри закладів освіти повинні мати належну спеціальну підготовку, яка забезпечуватиме усвідомлення проблеми, творче осмислення мети і завдань функціонування закладів освіти, стратегічні перспективи розвитку, поєднання у своїй діяльності практичного фахового досвіду і наукових досягнень, упровадження інноваційних методів роботи тощо.

Як бачимо, освіта України, як і будь-якої іншої країни, перебуває в постійному реформуванні, тому основною метою директорів закладів освіти є менеджмент інновацій, генерування й реалізація нових ідей, освітніх ініціатив.

Як зазначає директор Тернопільського навчально-виховного комплексу «Школа-ліцей № 6 ім. Н. Яремчука» Олександр Остапчук, нова українська школа має починатись не тільки з нового директора, а й з нового вчителя, оскільки «школа – це відкрита освітня система, а її наповнення залежить також і від ідей, отриманих у результаті співпраці» [1]. Проте, звичайно, створити в школі атмосферу позитивної енергії, що наповнює і класи, і сам простір, зробити тандем «вчителі-учні» дієвим, взаємодоповнювальним, підтримувати «неповторну ауру» конкретної школи може і має саме успішний менеджер-управлінець-директор.

Згідно з дослідженнями Світового економічного форуму, проведеними для визначення

основних умінь людей у 2015 році із прогнозованими вміннями, що будуть важливими у 2020 році, «Вирішення комплексних життєвих проблем (Complex Problem Solving)», «Критичне мислення (Critical Thinking)», «Креативність (Creativity)», «Управління людьми (People Management)» як здатність правильно делегувати обов'язки, вміння налагоджувати внутрішню комунікацію в команді, «Співпраця з іншими (Coordinating with Others)» – є тими здатностями, які є на вершині рейтингу, так звані «навички майбутнього» [9].

Однак варто констатувати, що значна частина директорів шкіл не була ознайомлена з надбаннями теорії менеджменту, зокрема освітнього, що можна розцінювати як суттєву прогалину в їхній управлінській освіті. Це, у свою чергу, вплинуло на якість і глибину управлінських процесів у всіх типах навчальних закладів» [3, с. 8].

Маємо зазначити, що керівники закладів освіти визнають недостатність власної фундаментальної підготовки з теорії управління і у практичній діяльності спираються на власний досвід та інтуїцію. Більше того, опитані в межах дослідження працівники освіти, з-поміж яких слухачі курсів підвищення кваліфікації Глухівського НПУ ім. О. Довженка (60 %), директори/заступники директорів закладів загальної середньої освіти (м. Київ, м. Глухів) зазначають нагальну потребу в оновленні власних знань згідно з широким процесом упровадження освітніх інновацій; 38 % – відчують гостру необхідність у консультативних семінарах, майстер-класах, онлайн-семінарах на постійній основі з метою оптимального впровадження в освітній процес закладів освіти консультації щодо вибору інновації для апробації у своєму закладі освіти; 2 % – з метою повідомити про рівень ефективності власної інновації (інноваційної діяльності) інші заклади освіти.

Безперечно, це є важливим у здійсненні керівної діяльності, однак аналіз успішних інноваційних закладів освіти (наприклад, проект центру інноваційної освіти «Про.Світ», модуль «Школа 3.0» [9]) дав змогу зазначити, що в сучасному динамічному освітянському просторі набувають більшої ваги такі особистісні якості керівника: потреба у здобутті нових знань, новаторство, творчий підхід до процесу управління закладом освіти, нестандартне мислення, ініціативність та здатність генерувати ідеї; відчуття доцільності та вчасності конкретної дії; готовність до змін, відкритість, гнучкість та сприйняття змін; внутрішня потреба і готовність до саморозвитку та самоорганізації; відповідальність за власні рішення та дії тощо. «Директор – ключова особа у школі, від якої залежить поступ всієї організації. Часто перед директором постає виклик: як вибудувати командну роботу, заохочувати вчителів реалізувати свої амбіції та творити середовище, де зміни можливі...» [9].

З метою виявлення індивідуально-психологічних особливостей у здійсненні управлінської діяльності керівниками закладів освіти було використано тест «16-факторний опитувальник Кеттела» – один із розповсюджених анкетних методів оцінювання індивідуально-психологічних особливостей особистості [4].

Для більшості опитаних управлінців різних шаблів характерна природність і невимушеність у поведінці, уважність, доброта, м'якосердність у стосунках. Вони охоче працюють з людьми, активні в розв'язанні конфліктів, довірливі, не бояться критики, переживають яскраві емоції, відгукуються на будь-які події. Їм характерно осмислене усвідомлене додержання певних норм і законів, чітка спрямованість на досягнення мети, відповідальність, прагматизм. Окрім того, властива комунікабельність, соціальна активність, готовність працювати з незрозумілими супроводжувальними обставинами, незнайомими людьми, схильність до ризиків. Переважна більшість управлінців володіє високим творчим потенціалом, схильністю до експериментів, сприйняття та впровадження нових, неусталених поглядів, механізмів і явищ.

Здатність виявляти, формулювати й розв'язувати проблеми, генерувати нові ідеї (креативність), яка характеризується вмінням застосовувати та модифікувати різноманітні підходи до процесу розроблення стратегій розвитку освітніх установ, застосовувати та модифікувати шляхи стратегічного управління закладом освіти, творчо використовуючи інструментарій стратегічного менеджменту, забезпечення більшої частини яких передбачено освітньою програмою, навчальним планом, пояснювальною запискою до навчального плану, навчальними програмами спеціальності 073 «Менеджмент» (спеціалізація «Освітній менеджмент»).

Сукупність професійних компетентностей освітніх менеджерів передбачає усвідомлення й сприяння застосуванню широкого спектру інноваційних технологій навчання: інтерактивних технологій, розвитку критичного мислення, життєвого проектування, технологій розвитку творчої особистості або теорії розв'язання винахідницьких завдань, визначення рівня готовності керівника закладу освіти до управління інноваційною діяльністю, кваліметричні методики в управлінській діяльності керівника (Г. Єльнікова), методика неформальної освіти публічного дебатування (на основі

«Оксфордських дебатів» програми «Громадські ініціативи у Східній Європі»), метод кейсів (Harvard Business School) тощо.

Водночас для окремих керівників характерною є недостатня мотивація та активність у діях, конкретність мислення, що заважає стратегічному баченню проблеми, здатності швидко навчатися. Це, у свою чергу, стримує процес формування необхідних для керівників компетентностей, необхідних для успішної діяльності сучасної української школи.

Висновки. Дослідження літературних джерел з питань освітнього менеджменту дає змогу дійти висновків, що до сьогодні науковцями не визначено єдиного поняттєвого апарату – сутність змісту понять різними вченими розкривається по-різному, що, у свою чергу, зумовлює недостатнє ефективне використання теоретичних засад в управлінській діяльності керівника закладу освіти і потребує подальшого теоретико-методологічного обґрунтування, практичного дослідження з урахуванням нових концептуальних реформ освіти, зокрема і проектів Нової української школи.

Зміни в соціально-економічному й політичному житті України, зумовлюють зміни в освіті, що зорієнтована насамперед на задоволення запитів і потреб суспільства. Освітні інновації, що реагують на потреби суспільства, мають бути науково обґрунтованими й практично апробованими. Керівник сучасного закладу освіти є менеджером, який повинен бути організатором інноваційного процесу, має володіти сучасними технологіями управління, високою управлінською культурою, розвинутою управлінською компетентністю, бажанням до створення позитивної атмосфери в колективі й формування загальношкільної (колективної) культури інновацій, толерантністю до ризиків тощо.

Освітні реформи в Україні потребують збільшеної уваги, залучення до освітніх реформ кваліфікованих «агентів змін», створення оптимальних умов для: здобуття фундаментальних знань освітнього менеджменту керівниками закладів освіти з невеликим досвідом управлінським досвідом; підвищення рівня управлінської майстерності керівників зі стажем шляхом урізноманітнення джерел інноваційного професійного досвіду; подальшого розвитку творчого потенціалу висококваліфікованих, досвідчених управлінців; розроблення і запровадження технології управління системою освіти на державно-громадських засадах.

Список використаних джерел та літератури

1. В. Громовий, О. Остапчук. Чи легко створити українську креативну школу? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/57967>. Дата звернення : 25.02.2018.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України: [офіційний веб-портал]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page4>. Дата звернення : 25.02.2018.
3. Лунячек В. Е. Развитие теории управления образованием в Украине и мире в новейший период (после 1991 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kbuara.kharkov.ua/e-book/apdu/2014-1/.../01.pdf. Дата звернення : 25.02.2018.
4. Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://psylab.info>. Дата звернення : 23.02.2018.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>. Дата звернення : 25.02.2018.
6. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. [Електронний ресурс].– Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. Дата звернення : 25.02.2018.
7. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.; за заг. ред. М. В. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.
8. Роль и значение должности директора в современной школе // Вестник воспитания / под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – М. : Типо-литография тов-ва И. Н. Кушенев и К., 1912. – № 7. – С. 23–51.
9. Центр інноваційної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.prosvitcenter.org/uk/yakuy-vu-lider>. Дата звернення : 23.02.2018.

Татьяна Федоровна Зенченко,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко
e-mail: tatianazenchenko@ukr.net

Марина Викторовна Бугаєва,
магістрант кафедри педагогіки
і менеджмента освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: marinkabv@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ЗАВЕДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены теоретические основы управления образовательными системами, раскрыты основные понятия и тенденции развития образовательного менеджмента. Сделан акцент на решающей роли руководителя заведения образования в реформировании современной украинской школы, определены личностные качества руководителя, важные и необходимые в условиях реформирования образования.

Ключевые слова: управление, образовательный менеджмент, образовательная система, рынок образовательных услуг, государственно-гражданское управление.

Tetyana Zenchenko,
candidate of Pedagogical Sciences
PhD (pedagogical sciences),
senior Lecturer of the Department
of Pedagogy and Management of Education
of the Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv national pedagogical University,
e-mail: tatianazenchenko@ukr.net

Maryna Bugaiova,
masters of the Department
of Pedagogy and Management of Education
of the Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv national pedagogical University,
e-mail: marinkabv@gmail.com

THEORETICAL FOUNDATIONS OF MANAGING ACTIVITY OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

***Introduction.** Nowadays society understands that without the restructuring of the education system will not be able to solve modern problems which threaten its existence and further development. One of the most important ways of solving them is to improve the educational management process of any level of continuous education. In Ukraine scientists V. I. Bondar, L. I. Danilenko, L. M. Kalinina (studying the theory and technology of managing the educational process at the institution of secondary education, application of innovations), G. A. Dmitrenko, G. V. Yelnikova, L. M. Karamushka, V. V. Krizko, V. I. Maslov, A. I. Marmaz (theoretical and methodological principles of modeling the professional competence of heads of educational institutions, state and public administration of educational institutions, educational and strategic management etc.) are engaged in the study the problem of the management of educational establishments.*

***The purpose of the article:** to highlight the main goals and peculiarities of educational management, in particular, to outline the decisive role of the head of the institution in reforming the education in Ukraine.*

***Presenting main material.** The education of Ukraine is being under the reforming constantly therefore the main goal of the directors of educational institutions is to manage innovations, generate and implement new ideas and educational initiatives. In the broadest sense, management understands as the general management of processes that ensure the effectiveness of the professional activities of different systems, in particular, «educational management» is described as «the process of implementing the basic functions and connecting processes of education management in a particular institution in accordance with*

the goals of society concerning their future.»

The definition of educational management has been attracted to the constant use because of today's realities, which is a compulsory component of the activity of both a teacher and a lecture. Every teacher should be an educational manager whereas the educational management provides the effective activity of the vertical level of management in education (the minister – the deputy ministers – the heads of departments – the inspectors of the educational departments – rectors / directors of educational institutions – lectures / teachers) as well as horizontal one (a lecture / a teacher – a student / a pupil), which directly provides the learning process.

Conclusions. *The study of literary sources on issues of educational management allows us to conclude that before now scientists have not identified a single conceptual apparatus – different scientists reveal the essence of the content of concepts differently, which, in turn, leads to an inadequate effective use of theoretical foundations in management of the head of the educational institution and needs further theoretical and methodological substantiation, practical researches which take into account new conceptual educational reforms, in particular, the projects of the New Ukrainian School.*

Key words: *management, educational management, educational system, the market of educational services, the managing of a higher educational establishment. State and public administration.*

References

1. V. Hromovyy, O. Ostapchuk. Chy lekho stvoryty ukrayins'ku kreatyvnu shkolu? Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : <https://osvita.ua/school/reform/57967>. Data zvernennya : 25.02.2018.
2. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» [Elektronnyy resurs] // Verkhovna Rada Ukrayiny: [ofitsiyyny veb portal]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page4>. Data zvernennya : 25.02.2018.
3. Lunyachek V. E. Rozvytok teoriiy upravlinnya osvitoyu v Ukrayini i sviti v novitniy period (pislya 1991 r.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2014-1/.../01.pdf. Data zvernennya : 25.02.2018.
4. Metodyka bahatofaktornoho doslidzhennya osobystosti R. Kettela. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : <http://psylab.info>. Data zvernennya : 23.02.2018.
5. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na 2012 – 2021 roky [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.mon.gov.ua>. Data zvernennya : 25.02.2018.
6. Proekt Kontseptsiyi rozvytku pedahohichnoyi osvity. Elektronnyy resurs.– Rezhym dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. Data zvernennya : 25.02.2018.
7. Psykholohiya diyal'nosti ta navchal'nyy menedzhment: Navch. posib. / M. V. Artyushyna, L. M. Zhuravs'ka, L. A. Kolesnichenko ta in.; Za zah. red. M. V. Artyushynoyi. – K.: KNEU, 2008. – 336 s.
8. Rol' y znachenyє dolzhnosti dyrektora v sovremennoy shkole // Vestnyk vospytanyya. – 1912. – # 7. – S. 23-51
9. Tsentr innovatsiynoyi osvity. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu : <http://www.prosvitcenter.org/uk/yakuy-vu-lider>. Data zvernennya : 23.02.2018.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 37.013

Оксана Володимирівна Урсол,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної педагогіки
та соціально-гуманітарних наук
Львівської академії НАУ,
e-mail: ursol7@ukr.net

АКСІОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто аксіологічні орієнтири гуманізації та демократизації педагогічного процесу у вищій школі, сутнісні характеристики гуманізації педагогічного процесу та актуальні проблеми реалізації принципів гуманізації у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, які сприяють формуванню фахівців нового типу. Обґрунтовано доцільність переходу від інформаційно-пізнавальної до соціально-культурної освітньої системи, необхідність використання таких принципів у педагогічному процесі. Досліджено поняття та структурні елементи гуманізації освітнього процесу як засобу, що сприятиме самоактуалізації особистості, та визначено шляхи впровадження принципів гуманізації у навчально-виховний процес, що сприятиме формуванню фахівців нового типу, які матимуть широку технічну та гуманітарну підготовку.

Ключові слова: аксіологічний підхід, гуманізація, персоніфікація, діалогізація, індивідуалізація, самоактуалізація, демократизація.

Постановка проблеми. Процеси державотворення, що відбуваються в Україні сьогодні, спричинили істотні перетворення в системі освіти. Вищий навчальний заклад повинен не просто дати студентам той чи інший обсяг знань і умінь, а й сформувати таку людину, яка здатна творчо мислити, приймати рішення, виробити свою життєву позицію, свій світогляд, ставлення до себе та інших, вміння адаптуватися до умов життя. Це, відповідно, вимагає зміни стратегії управління процесом навчання, за якою акценти переносяться на особистість як суб'єкт навчальної діяльності. Тому постала проблема перебудови і підвищення ефективності педагогічного процесу. У зв'язку із цим освіта одержує нові філософські й методологічні передумови: демократизацію, індивідуалізацію, свободу творчості, що включаються безпосередньо до поняття гуманізації як способу, засобу формування цінностей. За умови гуманізації освіти, при побудові освітніх систем, спрямованих на забезпечення прав особистості, на розвиток, самовизначення й визнання її самоцінності, змінюється ціннісна парадигма, у якій домінують стають морально-етичні цінності.

Зміст сучасної освіти має готувати майбутнього громадянина до життя і діяльності в сучасних умовах, які висувають нові вимоги до особистості. Переорієнтація з рівня формального на рівень особистісного знання передбачає гуманізацію навчально-виховного процесу у вишах. Система вищої освіти, заснована на класичній освітній парадигмі, ідеї якої сформульовані в кінці XVII і початку XIX століття, багато в чому вичерпала себе. Соціально-економічні зміни у світі, вступ суспільства в постіндустріальний етап свого розвитку висувають нові вимоги до університетської освіти. Сьогодні від спеціалістів з університетською освітою потрібно не тільки і не стільки виконання алгоритмічних дій, скільки володіння творчими вміннями і свободою вибору способів вирішення виникаючих проблем, вміннями самостійно визначати цілі, способи і засоби своєї професійної діяльності. Нова парадигма освіти, заснована на суб'єкт-суб'єктній матриці відносин, є основним стратегічним напрямом гуманізації університетської освіти. Особистість нового суспільства повинна буди цілісною, творчою індивідуальністю, що має спрямованість на самопізнання і саморозвиток.

У ході стрімкого розвитку науки і техніки, появи нових технологій та інформаційних систем накопичена велика кількість знань, але від цього людина не стала щасливішою, навпаки, глобальні проблеми, які постають перед суспільством, ставлять людство перед новими викликами та проблемами. Поступово з'являється усвідомлення того, що для вирішення глобальних проблем людства в системі освіти потрібно впроваджувати нові підходи до навчання та виховання особистості.

Освіта відіграє значну роль у житті людини, оскільки вона триває все її життя. Освіта є одним з найважливіших методів передавання наукового знання і його адаптації до масової свідомості. Крім того, через освіту передається той набір духовно-моральних ідеалів і цінностей, який зберігається в національних культурах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження ідей гуманізму внесли М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, І. Ільїн, М. Каган, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.

Важливий внесок у розроблення проблеми засобів гуманізації освітнього процесу, формування гуманістичних цінностей особистості студентської молоді зробили: Ш. Амонашвілі, А. Бакалець, С. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Гриньов, М. Добрускін, А. Донцов, І. Зязюн, Б. Кваша, Ю. Мальований, Є. Петров, І. Соколова, В. Сухіна, О. Сухомлинська та ін.

Теоретичні основи проблеми гуманітаризації освіти розглянуті в роботах С. Архангельського, М. Богуславського, Е. Городоцької, А. Зінківського, Л. Коган, В. Орлова, Ю. Сенько, В. Сластьонана та ін.

Проблема гуманітаризації вищої технічної освіти розкрита в роботах Е. Бондаревської, М. Брикалової, В. Горбунова, В. Зінченко, Г. Лаврентьєва, Є. Литвиненко, І. Сулова, В. Шубіна та ін.

До теперішнього часу у вітчизняній педагогіці накопичена досить велика теоретична база з досліджуваної проблеми: визначено окремі аспекти підготовки інженерів засобами гуманітарних дисциплін (Н. Дулина, В. Зінченко, Р. Петрунева, Е. Сапір, С. Сисенко, В. Токарев), вивчена роль самостійної навчальної діяльності студентів в процесі формування гуманітарної культури (В. Горбунов, Л. Єфремов), виділені дидактичні умови реалізації гуманістичної спрямованості інженерної освіти (Н. Кузнецова), розроблена проблемно-орієнтована концепція базової гуманітарної освіти (Н. Розов).

Формування мети статті. Дослідити аксіологічні орієнтири гуманізації та демократизації педагогічного процесу вищої школи. Визначити сутнісні характеристики гуманізації педагогічного процесу вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції соціального прогресу визначають орієнтацію суспільної свідомості на гуманізацію всіх сфер життя і діяльності суспільства, у якому відбувається розуміння того, що економічне процвітання і технічний прогрес не можливі без розвитку духовності та реалізації внутрішнього потенціалу людини. Абсолютно очевидно, що ніякі соціальні реформи, ніякі нові конструкції, плани та закони не працюватимуть доти, доки люди не стануть досить здоровими, сильними, розвиненими, поки вони не пізнають самих себе і не виберуть розумний, гуманістичний спосіб існування.

Метою гуманізації освіти стає людина, здатна жити в гармонії з собою та зі світом. Засобом гуманізації системи освіти є створення в освітньому просторі умов для розвитку особистісного потенціалу студента з урахуванням сутнісних сил його людської природи. До цих умов можна віднести:

– створення у виші культуротворчого середовища, що забезпечує цілісний розвиток особистості, її інтелектуальної, духовної, творчої складових;

– навчання і виховання в гуманістичній атмосфері, джерелом якої є задоволення фундаментальних потреб індивіда, у внутрішній свободі, в емоційному контакті, у творчому самовираженні, у системі життєвих орієнтирів, у переживанні соціальної значущості своєї особистості та ін.;

– посилення гуманітарної компоненти у змісті освіти;

– стимулювання мотивації та збагачення досвіду самопізнання і саморозвитку особистості;

– визнання діалогу основою відносин у педагогічному процесі.

Необхідно акцентувати увагу на трьох аспектах. Педагог визнає цінність особистого життєвого досвіду студента і спирається на нього у навчанні, прагне надати навчальному матеріалу персоналізований характер; демонструє готовність стати у відкриту позицію (відкрити не тільки світ професійних знань, а і свій внутрішній світ).

Гуманізація вищої освіти передбачає інший підхід до структурування її змісту. Він полягає в розширенні спектру гуманітарних наук і включенні в робочі плани додаткового циклу гуманітарних дисциплін. Орієнтація на гуманітарне пізнання (визначальними координаторами якого виступають сутнісні прояви людської природи: свобода, творчість, духовність, відповідальність, гідність, політична та національна свідомість) надає особистісного сенсу навчально-пізнавальної діяльності студента. Крім того, засвоєння системи антропологічних знань про природу і призначення людини дозволить студенту краще розуміти себе, досягати внутрішньої гармонії, більш гуманно вибудовувати свої стосунки зі світом, відкривати нові можливості для свого розвитку.

Гуманізація освіти є морально-психологічним підґрунтям та соціально-педагогічною характеристикою педагогічного процесу. Вона становить процес, спрямований на розвиток особистості як активного суб'єкта творчої навчальної діяльності, пізнання і спілкування. Гуманізація за своїми цілями є умовою гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей та прагнень особистості, встановлення гармонійної взаємодії зі світом, природою, суспільством та іншими людьми, тобто встановлення ціннісних відносин між суб'єктами педагогічного процесу, людської взаємодії та взаєморозуміння. Гуманізація педагогічного процесу – це

увага педагога до студента як до людини, як до найвищої цінності, подолання відчуження освіти від особистості студента, його потреб і інтересів, завдань розвитку. Вона становить найважливішу характеристику способу життя і діяльності педагогів та студентів. Основним змістом педагогічного процесу стає оволодіння студентами ціннісними знаннями і способами діяльності, що обумовлює творчий розвиток особистості.

На рівні загального гуманізація є відображенням сутності людини в онтологічних, буттєвих процесах, в яких проявляється її природа у всій суперечливості, а на рівні «загального» вона стає громадською потребою в усіх сферах життєдіяльності суспільства, утвердженням ідей гуманізму як базових принципів і законів суспільного розвитку і фіксації їх у громадській свідомості. На рівні «особистого» гуманізація передбачає якісну характеристику процесів, які відбуваються у різних сферах суспільної діяльності, наповнюючи її гуманістичним змістом. Гуманізація освіти на цьому рівні пов'язує всіх учасників педагогічного процесу (особливо у ланці викладач–студент) загальними принципами, нормами, цінностями, правилами діяльності. Рівень «одиночного» відповідає усвідомленню конкретним учасником педагогічного процесу самоцінності людини, реалізація ним свого творчого потенціалу, самоосвіта, самовдосконалення [1].

Не менш важливим для гуманізації освітнього процесу є положення аксіології як науки про цінності духовного життя і культури суспільства та аксіологічні засади навчання і виховання студентів. Аксіологічний підхід спрямований на усвідомлення студентами соціальних цінностей як загально визнаних стандартів поведінки і діяльності людини. Світ цінностей – це сфера духовної діяльності людини. При цьому необхідно розуміти, що духовність – не знання, а здатність до особистісного зростання, рушійна сила, яка повинна пронизувати все буття людини. Духовний розвиток людини відбувається всередині, його зовнішнє життя дає матеріал для духовної переробки, якщо така відбувається, людина росте і розвивається духовно.

Гуманізація педагогічного процесу проявляється в культурі довіри, свободи і відповідальності людських відносин, свободи і гідності особистості. Дії людини завжди передбачають її відповідальність перед суспільством за свої вчинки. «Свобода і відповідальність – це дві сторони одного цілого – свідомої людської діяльності. Свобода є можливістю здійснення цілепокладаючої діяльності, здатністю діяти зі знанням справи заради обраної мети, і реалізується вона тим повніше, чим краще знання об'єктивних умов, чим точніше обрана мета і засоби її досягнення які відповідають об'єктивним умовам, закономірним тенденціям розвитку дійсності. Відповідальність же диктується об'єктивними умовами, її усвідомленням і суб'єктивно поставленою метою необхідністю вибору способу дії, необхідністю активної діяльності для здійснення цієї мети. Свобода породжує відповідальність, відповідальність направляє свободу [2].

Аксіологічний підхід як методологічна основа сучасної освіти дозволяє його розглядати як соціально-педагогічний феномен, який, за твердженням В. Сластьоніна та Г. Чіжакової, проявляється в єдності мети і засобів, взаємозв'язку свободи і відповідальності особистості за свої вчинки і поведінку, в універсальності і фундаментальності гуманістичних цінностей [3].

Мета і завдання освіти, розглянуті з аксіологічних позицій, покликані забезпечити усвідомлення їх цінності, сенсу, значення, осмислення та прийняття студентами. У людини зростає інтерес до цінності за рахунок того, що вона починає розуміти життєву необхідність у ній. Можна говорити про цінності як елементи усвідомленого і ціннісного ставлення особистості до освіти. Цілі ми поділяємо на задані ззовні (цілі-завдання), цілі, що з'являються при взаємодії в самій виховній системі (цілі-орієнтири), і організаційні цілі, спрямовані на підтримку певного управлінського порядку (цілі-порядку). Варто зазначити, що цілі, задані ззовні, і сприймаються як борг, стають цілями-орієнтирами, цілями-цінностями. Конструювання освітнього процесу, визначення його конкретних завдань по етапах роботи і стадіях підготовки майбутнього фахівця, планування його майбутньої професійної діяльності, створення структури педагогічних відносин направлено на усвідомлення та прийняття студентами мети і завдань як особистісно значущих [3].

Мета студентів – різнобічна підготовка до майбутньої професійної діяльності на основі інтелектуального і емоційного розвитку, що сприяє формуванню особистісно-професійних і індивідуальних якостей, які відповідають їх ціннісним уявленням про майбутню професійну діяльність, а також їх здібностям, інтересам і потребам. При цьому у вишівській системі освіти студенту належить провідна роль в осмисленні ціннісного аспекту цілепокладання, тому що він той, хто навчається, а не той, якого навчають. Доросла людина прагне до осмислення висунутих цілей, їх оцінювання та прийняття як особистісно значущих, здійснення яких забезпечить самореалізацію, самовдосконалення, розкриття своїх творчих сил і можливостей. Усвідомлення і ціннісне ставлення до цілей пов'язано з

прагненням особистості до розуміння сенсу життя, досягнення успіху в діяльності.

В умовах реалізації педагогічного процесу в навчальному закладі вироблені ідеали і цінності стають багатством особистості вихованця тільки тоді, коли ґрунтуються на оволодінні певним змістом. Теоретичні знання, практичні вміння та навички стають цінностями тоді, коли студент розуміє їх важливість і необхідність для майбутнього життя та професійної діяльності. Послідовний перехід від осмислення студентом загальних цінностей до оволодіння конкретними цінностями стає найбільш істотним моментом у формуванні його особистості.

Фундаментальність гуманістичних цінностей визначається їх первинністю стосовно інших якісних характеристик. Аксиологічний підхід у педагогічному процесі проявляється через ціннісне оцінювання добра і зла, прекрасного і потворного, справедливого і несправедливого. У тісному зв'язку з категорією справедливості перебуває цінність свободи, яка може постати як онтологічна свобода волі й практична свобода вибору. Перший вид свободи дозволяє студенту отримувати знання, а викладачу – різні погляди щодо досліджуваного питання. Таким чином, наявність різних ракурсів досліджуваного матеріалу створює умови для рефлексії і усвідомленого вибору. Для реалізації другого виду свободи в освіті важливо надавати студенту вибір альтернатив, кількістю яких і визначається рівень свободи. Найбільш високий рівень свободи полягає в суверенітеті – надані студенту можливості створювати для себе не передбачені державою, додаткові, нові альтернативи [4].

Аксиологічний підхід акцентує увагу на цінностях-засобах. До цінностей-засобів належать різні види діяльності, які стимулюють багатобічний розвиток особистості. Справжня вихованість людини визначається сформованістю моральних, духовних цінностей. Духовні цінності – це справжні почуття людини. Для гуманної людини характерні: товариськість, чуйність до стану іншого, співчуття до близьких і далеких людей, у загальному сенсі – емпатія. Для формування особистості важливі цілісні уявлення, осмислення і прийняття всієї ієрархії системи цінностей: загальнолюдських, національних, культурних, освітніх та особистісних [4].

Загальнолюдські цінності сприймаються і засвоюються студентами в гуманістичному педагогічному процесі. Вони формуються протягом усього життя і діяльності людини, особливо в шкільні та університетські роки.

Цінність у своїй внутрішній структурі може проявлятися як значення, коли розкривається сутнісний зміст того чи іншого предмета, навчального матеріалу, явища, інформація про його властивості та особливості, завдяки чому відбувається оцінювання та віднесення феномену, який переноситься в ту чи іншу ціннісну систему. На цьому рівні відбувається виявлення сенсу, оцінювання.

Не менш важливим є виявлення причиново-наслідкових зв'язків і ціннісних відносин між суб'єктами педагогічного процесу. Ціннісні відносини між людьми є одним з важливих показників гуманності. До ключових понять, що розкривають ціннісні відносини з іншими людьми, можна віднести: емоційну чуйність, співчуття, взаємопідтримку, здатність розділяти почуття і думки іншого, його смуток, здатність приймати людей такими, якими вони є, визнавати їхнє право на власні переконання і розвиток власним шляхом, відповідати за свої вчинки, що завдають іншому збиток (протилежна установка – придушення індивідуальності іншого, неухвага до його потреб, безвідповідальність, обман і приниження), співпрацю, взаємодопомогу, сприяння, принцип ненасильства у вирішенні конфліктів (протилежна установка – конкуренція, конфронтація, протиборство) [2].

Традиційно в аксіології виділяють два основні типи цінностей: цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні). Цінність може виступати в якості мети, що розглядається як бажаний результат. Цінності-цілі, безумовно, містять інформацію про ідеал і перспективи, що вказують на шляхи і засоби діяльності особистості. Інструментальні цінності (цінності-засоби) можна розподілити на цінності-відносини, цінності-якості, цінності-знання.

У гуманістичному педагогічному процесі особливо велика роль цінностей-знань. Вироблені людством ідеали і цінності стають скарбом особистості вихованця тільки тоді, коли ґрунтуються на оволодінні певним змістом освіти [5].

Теоретичні знання, практичні вміння та навички стають цінностями тоді, коли студенти розуміють їх важливість і необхідність для майбутньої професійної діяльності та життя. Зміст педагогічного процесу у виші пропонує передавання не будь-якого знання, а значущого знання, що володіє певною цінністю. Зміст педагогічного процесу покликаний прищепити студентам комплекс найважливіших цінностей, над якими вони розмірковують, оцінюють, потім їх осмислюють і освоюють. Послідовний перехід від осмислення загальних цінностей до оволодіння конкретними цінностями стає найбільш істотним моментом у формуванні його особистості.

У процесі виховання і навчання важливо створити умови для реалізації цінностей-відносин. У

гуманістичній педагогіці в центрі навчально-виховного процесу повинен перебувати студент, у системі «викладач-студент» важливо налагодити поважні й довірливі відносини. На зміну авторитарної педагогіки, кредо якої полягає в тому, що викладач вчить, а студент вчиться, приходять новий підхід, суть якого відображається в тому, що обидва учасники педагогічного процесу вчать, відбуваються нові взаємодії відносини – обидва учасники педагогічного процесу перебувають у пошуку: викладач – як зацікавити студентів, долучити до майбутньої професії, знайти оптимальні варіанти викладу навчального матеріалу, розвинути природні здібності і таланти студентів, підтримати їхню тягу до пізнання, не дати згаснути допитливості та інтересу до того чи іншого навчального предмета, до навчання взагалі, а студент – в прагненні оволодіти знаннями, вміннями, навичками, необхідними професійними компетенціями, розвинути свої творчі сили і здібності. Якщо викладач виступає як суб'єкт більш обізнаний, то студент – як той, хто стимулює викладача більше знати, вміло вести взаєморозвивальну діяльність. Теза ж авторитарної педагогіки, що викладач знає все, а студент нічого, в гуманістичній педагогіці замінюється: у процесі навчання йде взаємообмін інформацією [2].

Гуманістична спрямованість процесу навчання і виховання пов'язана з прагненням педагога до розвитку студентів, наданням їм можливості навчатися і розвиватися відповідно до їхніх інтересів, потреб і здібностей. Вона забезпечується при врахуванні індивідуальних інтересів, здібностей і запитів студентів. У сучасній вищій школі особлива увага звертається на розвиток студентів: упроваджуються розвивальні технології навчання, пропонуються курси за вибором, залучення студентів до науково-дослідної діяльності, що покликане задовольнити запити кожного студента у розвитку творчих здібностей [6].

Залучення студентів до загальнолюдських цінностей відбувається в умовах педагогічного процесу. Процес інтеріоризації цінностей може бути представлений у вигляді ланцюжка: включення в освітній процес ціннісних об'єктів – цінностей особистості – забезпечення зв'язку «суб'єкт-об'єкт» – виклик емоційно позитивної реакції – фіксація цієї реакції – генералізація відносин – усвідомлення цінності – корекції ціннісного ставлення на основі наявних уявлень про ідеальний рівень цінності. На підставі цього можна виділити основні етапи оволодіння студентами цінностями в процесі навчання і виховання: усвідомлення цінностей, прийняття цінностей, реалізація їх у діяльності і поведінці, закріплення цінностей [7].

Отже, можна констатувати, що процес гуманізації освіти масштабний та складний. Це процес морально-психологічної перебудови людини, внутрішньої переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомлення власної гідності і цінності іншої людини, формування почуттів відповідальності і причетності до минулого, сучасного і майбутнього.

Висновки. На основі викладеного вище можна стверджувати, що аксіологічні орієнтири гуманізації та демократизації педагогічного процесу передбачають руйнацію стереотипів, що мають місце в освітній практиці та створення необхідних передумов для реалізації особистісно-орієнтованого виховання і навчання студента. Таким чином, під гуманізацією варто розуміти введення в навчально-виховний процес людських критеріїв і насамперед моральності, духовності і краси.

Саме в гуманістичному освітньому процесі гармонійно поєднуються інтелектуальний і моральний початки, панує дух співдружності, співтворчості, самоорганізації і саморозвитку. Цілісне знання студента про світ, природу і самого себе буде сприяти розумінню ролі та місця людини в сучасному світі, усвідомленню необхідності ґрунтуватися на принципах добра, честі, справедливості у своїй життєдіяльності. Гуманістично орієнтований освітній процес проявляється в посиленні уваги педагогів до особистості кожного студента як вищої соціальної цінності суспільства, установці на формування у майбутнього фахівця високих інтелектуальних, моральних якостей. Гуманізація освіти означає створення такої освітньої соціальної системи, яка відповідає цінностям і ідеалам та передбачає «олюднення» освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Черницкая А. Л. Гуманизация высшего образования: сущность и перспективы развития : автореф. дис. ... канд. филос. наук / А. Л. Черницкая. – М., 2008. – 23 с.
2. Алексашина И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования. Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем : моногр. / И. Ю. Алексашина. – СПб. : С.-Петербург. ун-т пед. мастерства, 1997. – 153 с.
3. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – М. : Издат. Центр, «Академия», 2003. – 192 с.
4. Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. – М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. – 216 с.
5. Волков Ю. Г. Личность и гуманизм (Социологический аспект) / Ю. Г. Волков. – Челябинск :

Акад. соц. наук, 1995. – 226 с.

6. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса / А. П. Сманцер. – Минск : «Бестпринт», 2005. – 362 с.

7. Буюва Л. П. Сакральность духовного пространства человека / Л. П. Буюва («Круглый стол» Культура, образование, религия) // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 52–56.

Оксана Владимировна Урсол,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры профессиональной педагогики
и социально-гуманитарных наук
Лётной академии НАУ,
e-mail: ursol7@ukr.net

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ГУМАНИЗАЦИИ И ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются аксиологические ориентиры гуманизации и демократизации педагогического процесса, характеристики гуманизации педагогического процесса в высшей школе, проблемы реализации принципов гуманизации в учебно-воспитательном процессе вуза, которые способствуют формированию специалистов нового типа. Обоснована целесообразность перехода от информационно-познавательной к социально-культурной образовательной системе, необходимость использования таких принципов в педагогическом процессе. Исследованы понятия и структурные элементы гуманизации образовательного процесса как средства, которые будут способствовать самоактуализации личности и определению путей внедрения принципов гуманизации в учебно-воспитательный процесс, что будет способствовать формированию специалистов нового типа, которые имеют широкую техническую и гуманитарную подготовку.

Ключевые слова: аксиологические ориентиры, гуманизация, персонификация, диалогизация, индивидуализация, самоактуализация, демократизация.

Oksana Ursol,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Professional
Pedagogics and Social-Humanitarian
Science Department, Flight Academy
of National Aviation University,
e-mail: ursol7@ukr.net

AXIOLOGICAL POINTS OF EDUCATIONAL PROCESS HUMANIZATION AND DEMOCRATIZATION IN HIGH SCHOOL

***Introduction.** The concept of modern educational system has to prepare future citizens for the life and activity in modern conditions which has new demands to personality. Refocusing from the formal level to the level of individual knowledge provides educational process humanization. High educational establishments have to not only offer students some knowledge and skills but to form such person that can think creatively, solve problems, identify his/her own life philosophy and outlook, interrelations, ability to life conditions adopting. Such things demand changes in strategy of educational process management, so the personality becomes the subject of educational process. That's why the problem of education changing and efficiency improving has become important. As a result the education acquires new philosophical and methodological conditions: democratization, individualization, the freedom to create. All these conditions are included into the concept of humanization as the method of forming values. In the condition of education humanization or during the education systems creation, directed to provide personal rights, to develop, to identify self-concept the valuable paradigm changes. Moral-ethic values become dominant.*

***Purpose.** To search the axiological orientations of educational process humanization and democratization and its main features.*

***Methods.** Theoretical generalization and systematization of the scientific literature; analysis, systematization and generalization of the pilot research data.*

***Results.** Everything mentioned above demonstrates that educational system humanization foresees destroying all existing stereotypes and development new conditions for individual-orientated education of*

students. Thus, humanization is the process of implementation human criteria into educational system and, first of all, moral and spiritual values.

Originality. Intellectual and moral sources can be mixed only in humanitarian educational process. The spirit of friendship, cooperation, self-organization and self-development exists there. Integral knowledge about the world, nature, about him/herself helps students to realize the person's role in modern society, helps them to act according to the principles of good, honour and justice in their life.

Conclusion. Humanitarian-orientated educational process appears in high attention of teachers to each student personality as to the superior value in the society. Educational humanization means the creation of such educational social system that complies with values and ideals.

Key words: Axiological points, humanization, personification, dialogization, individualization, self-actualization, democratization.

References

1. Chernitskaya A. L. Gumanizatsiya vysshego obrazovaniya: suschnost i perspektivy razvitiya : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk / A. L. Chernitskaya. – M., 2008. – 23 s.
2. Aleksashina I. Yu. Uchitel i novye orientiry obrazovaniya. Gumanizatsiya obrazovaniya kak predmet teoreticheskoy refleksii i prakticheskogo osvoeniya uchitelem: monogr. / I. Yu. Aleksashina. – SPb. : S.-Peterb. un-t ped. masterstva, 1997. – 153 s.
3. Slastenin V. A. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu / V. A. Slastenin, G. I. Chizhakova. – M. : Izdat. Tsentra, «Akademiya», 2003. – 192 s.
4. P'in V. V. Aksiologiya / V. V. P'in. – M. : Izd-vo MGU im. M. V. Lomonosova, 2005. – 216 s.
5. Volkov Yu. G. Lichnost i gumanizm (Sotsiologicheskii aspekt) / Yu. G. Volkov. – Chelyabinsk : Akad. sots. nauk, 1995. – 226 s.
6. Smantser A. P. Gumanizatsiya pedagogicheskogo protsessa / A. P. Smantser. – Minsk : «Bestprint», 2005. – 362 s.
7. Bueva L. P. Sakralnost duhovnogo prostranstva cheloveka / L. P. Bueva («Kruglyiy stol» Kultura, obrazovanie, religiya) // Pedagogika. – 1995. – N 5. – S. 52 – 56.

Отримано редакцією 26.02.2018 р.

УДК 378.012:801.73

Юрій Васильович Тимошенко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
і освітнього менеджменту,
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького,
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

УПРАВЛІННЯ ПРОДУКУВАННЯМ ЗНАНЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (КОМУНІКАТИВНО-ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД)

Зроблено спробу окреслити коло ключових завдань когнітивного менеджменту, що розкривають його комунікативно-герменевтичну специфіку в освітньому процесі. Обґрунтовано доцільність застосування до стратегії і тактики управління системою когнітивно-комунікативних діяльностей суб'єктів освітнього процесу герменевтичного підходу як філософсько-методологічної парадигми, адекватної змісту сучасної епістемологічної ситуації на тлі трансформації інформаційного суспільства в суспільство знання та суспільство, що навчається.

Ключові слова: когнітивний менеджмент (управління знаннями); освітній процес; герменевтичний підхід; комунікація; суб'єкт; знання; розуміння; когнітивні компетентності; метакогнітивна обізнаність.

Постановка проблеми. Освітній процес – один з найскладніших і найспецифічніших об'єктів управління. Буквально кожен компонент освітнього процесу як системи (управління прогнозуванням очікуваних результатів, проектуванням, формуванням змісту, компонуванням освітніх програм, створенням навчальних текстів, управління діяльністю викладання, управління діяльністю учіння і т. д.) демонструє свою складність і специфічність. З цієї причини звичайна екстраполяція конструкцій того чи того виду менеджменту і його інструментальних матриць на освітній процес виявляється не завжди

продуктивною. Це ж саме можна сказати і про підходи, використовувані для управління ним. Свого часу відома дослідниця в царині педагогічної психології Ніна Тализіна застерігала від некоректного перенесення на навчальний процес особливостей, характерних для інших, зокрема технічних (кібернетичних), систем [1, с. 9]. «Для організації ефективного управління повинна бути реалізована одна й та ж система вимог загальної теорії управління, – писала вона, – однак реалізація кожного разу повинна відбуватися з відображенням специфічних закономірностей процесу (об'єкта), яким управляють» [1, с. 11].

Отже, перед управлінням освітнім процесом постає завдання пошуку підходів, адекватних природі цієї педагогічної реальності. З одного боку, розглядаючи управління освітнім процесом як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів для розв'язання спільної мети за допомогою впливу один на одного, що веде до змін їх стану, а з іншого боку, визначаючи освітній процес як когнітивно-комунікативну систему, яка уможливує ці зміни через трансляцію і засвоєння (сприймання, усвідомлення, осмислення, розуміння, інтерпретацію, застосування) соціокультурного досвіду й генерування суб'єктних смислів і знань, одним з таких підходів видається герменевтичний.

Чи не найточніше його сутність передають Михайло Роговін і Генріх Залевський. На їхню думку, герменевтичний підхід усуває протиставлення суб'єкта і об'єкта пізнавальної діяльності й генетично фіксує в собі стан нерозчленованості наук [2, с. 72]. Завдяки цим якостям герменевтичний підхід до управління продукуванням знань в освітньому процесі виявляється суголосним не лише сутності останнього, а й тим актуальним завданням, котрі він покликаний розв'язувати в умовах сучасної епістемологічної ситуації, зумовленої постнеокласичною парадигмою, новим типом раціональності.

Як відомо, атрибутивними ознаками нинішньої епістемологічної ситуації є:

- 1) трансгресія, розмивання меж наукового знання, інтеграція соціогуманітарних і природничих наук;
- 2) плюралізм методологічних підходів, інтердисциплінарність, трансдисциплінарність;
- 3) антропологізація та дискурсивність знання, елімінування суб'єкт-об'єктної опозиції;
- 4) усвідомлення різнорідності, плинності, мінливості, суперечливості знання й множинності смислів;
- 5) доповнення кількісних методів якісними (на кшталт методів розуміння, опертими на суб'єктність, контекстуальність, інтерпретативність, рефлексивність, емпатійність, діалогічність, взаємодію суб'єкта й об'єкта пізнання).

Відповідно до цих позицій «освіта має бути, – як зазначать І. Предборська і Д. Шевчук, – трансфеноменальною за своєю природою, трансдисциплінарною за характером пізнання, трансдискурсивною за змістом...» [3, с. 41].

А для цього епіцентром системи управління освітнім процесом має бути когнітивний менеджмент, або менеджмент знань. З огляду на особливості освітнього процесу смислотвірний характер діяльності його суб'єктів в основу управління знаннями в ньому якраз і необхідно покласти герменевтичний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельною базою тут можуть слугувати опубліковані переважно впродовж двох останніх десятиліть роботи, де науково осмислено застосування герменевтичного підходу до освітнього процесу. Авторами цих робіт є Д. Ануфрієва, Л. Беляєва, В. Гарага, І. Демакова, М. Демір, А. Закірова, Т. Зирянова, В. Імакаєв, С. Карпенчук, Н. Крилова, І. Левицька, М. Ломонова, Н. Лосєва, Л. Мікешина, О. Мокієнко, Д. Назаров, О. Олексюк, В. Онищенко, О. Пономарьов, Т. Радчук, Л. Самойлов, Ю. Сенько, І. Сулима, Н. Фролова, В. Шовковий та ін.

Формулювання мети статті. Утім відчутно бракує окремих досліджень, які розкривали б герменевтичні засади когнітивного менеджменту як теорії та мистецтва управління знаннями в освітньому процесі. Тож, виходячи з такого стану справ й міркувань, викладених вище, вважаємо за потрібне з'ясувати в контексті когнітивного зламу, інспірованого переходом від інформаційного суспільства до суспільств знання й суспільства, яке навчається, герменевтичний аспект управління діяльністю з продукування знань у суб'єктній дидактичній взаємодії освітнього процесу. І під таким кутом зору уточнити сутнісні характеристики й завдання когнітивного менеджменту (менеджменту знань) у просторі власне освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Передусім необхідно пролити світло на саме поняття «когнітивний менеджмент», або «управління знаннями»: до сьогодні воно так і не має однозначного витлумачення. Зазвичай, у нього вкладають зміст, пов'язаний з уявленням про знання як особистісний

ресурс саморозвитку і як ресурс (інтелектуальний капітал, інтелектуальний потенціал) розвитку організації взагалі, джерело її інноваційного поступу, конкурентоздатності в перманентно змінюваному ландшафті ринку (про концепцію управління знаннями в сучасних організаціях див., наприклад, монографію Бенціона Мільнера [4]).

Аналіз теорій когнітивного менеджменту показує, що в його основу кладуть: по-перше, середовище створення й використання знань; по-друге, інфраструктуру, що забезпечує пошук, якісне оброблення, зберігання інформації за допомогою автоматизованих систем і тим самим сприяє її перетворенню в знання; по-третє, суб'єктів – носіїв унікального досвіду й генераторів знань.

У розрізі освітнього процесу головним об'єктом когнітивного менеджменту є суб'єкт – той, хто навчається, і той, хто навчає. Причому не просто кожен суб'єкт сам собою, а *їхня взаємодія*. Між суб'єктами освітнього процесу як агентами знання «відбувається діалог, розмова... І вони обидва протистоять об'єкту та предмету знання», і, як слушно підкреслює Володимир Зінченко, «здійснюють сукупну навчальну дію щодо розуміння предмета (наступне засвоєння й запам'ятовування, якщо воно знадобиться) залишиться за учнем» [5, с. 288]. Інші об'єкти когнітивного менеджменту – освітнє середовище загалом й інфраструктура (технології) зокрема – цілком підпорядковані суб'єктам і становлять собою сукупність усіх чинників, які вможливають продукування знань.

Як бачимо, управляти знаннями в освітньому процесі – означає управляти діалогічною дидактичною взаємодією його суб'єктів. Йдеться як про суб'єкт-суб'єктну взаємодію – міжособистісну комунікацію, так і про взаємодію, опосередковану текстами (відеолекціями, опублікованими/електронними текстами лекцій, посібниками тощо), тобто непрямую комунікацію.

Ефективність обох видів взаємодії (комунікації) залежить від діалогічного характеру їх перебігу, а якість знання як результату такого діалогу-взаємодії – від розуміння суб'єктами повідомлень (текстів) в дидактичному когнітивно-комунікативному процесі.

Ось чому осередям освітнього середовища – як середовища спеціально створюваного для цілеспрямованої роботи зі знаннями (соціокультурним досвідом) – служить комунікація, точніше кажучи, управління нею. (Тут і далі поняття «комунікація» вживаємо в луманівському трактуванні: емерджентної самовідтворювальної системної цілісності, породжуваної синтезом інформації, повідомлення, розуміння [6, с. 115]).

У своїх дальших твердженнях ми будемо виходити з того, що знання – це комунікативний продукт. Поза комунікацією (полем безпосередньої чи опосередкованої взаємодії суб'єктів, їх діалогічної зустрічі) поява знань неможлива. Завдяки комунікації інформація як «сирий матеріал», просте «зібрання даних» [7] матеріалізується, об'єктивується, закодовується в знаковій формі повідомлення (тексту) для передавання та обміну й таким чином підлягає когнітивній актуалізації, суб'єктивізації (сприйманню, інтерпретації, розумінню), словом, трансформації в знання.

Справді, маємо підстави констатувати: комунікація – базовий механізм продукування знань. Забігаючи наперед, зазначимо, що використовувані в ній новітні технології здебільшого полегшують інформаційні процеси, утім не можуть замінити собою сам процес перетворення інформації в знання. Так от не буде перебільшенням бачити серед головних завдань когнітивного менеджменту управління інформаційно-комунікативними процесами в освітньому середовищі: конструюванням, передаванням і розумінням повідомлень (текстів) як носіїв потенційних знань.

Продукування знань пов'язане щонайперше з когнітивними (інтелектуальними) зусиллями реального суб'єкта, націленими на розуміння об'єкта пізнання – інформації. Водночас знання – це і ресурс розуміння, ресурс пізнавальної активності. «Знання, – стверджував Георгій Щедровицький, – несе в собі певні способи дії і людські здатності: здатність діяти і здатність розуміти» [7, с. 441]. У цьому сенсі «знання є те, що змінює, трансформує, робить іншою, більш сильною саму людину» [7, с. 443].

Роль знання як особистісного потенціалу, здатностей розуміти і діяти стає вирішальною в неминучому зіткненні людини з неймовірним зростанням лавиноподібних обсягів інформації в глобальному суспільстві. Ігнорування цього фундаментального чинника в управлінні освітнім процесом спричиняє необґрунтоване збільшення й розширення потоків інформації без належного дидактичного ущільнення обсягу даних у текстових комплексах навчальних дисциплін та їх психолого-педагогічного препарування. Як наслідок – виникає колосальне розходження між кількістю інформації на вході освітньої комунікації і якістю оброблення інформації (її інтерпретації, розуміння, перетворення в особистісно значуще знання) на виході. Існування вказаної суперечності викликane порушенням дидактичної закономірності, на яку звертають увагу дослідники інформаційного підходу до освіти Аркадій і Тетяна Урсули. «Неможливо досягти високого рівня розуміння, – констатують

вони, – навчаючись великої кількості предметів (і в неефективній формі подання інформації), причому можна сказати, що між цією кількістю і рівнем розуміння спостерігається зворотна пропорційна залежність» [8].

Даремно сподіватися на повне подолання цієї суперечності лише через комп'ютеризацію, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Освітнім менеджером, які управляють знаннями на різних рівнях педагогічних систем, варто завше пам'ятати слова академіка Андрія Єршова про те, що «найбільш грандіозною системою оброблення інформації у світі є сама людина» [9, с. 34]. Не зайве пригадати й співзвучну з виразом А. Єршова позицію філософа Олександра Зінов'єва, котрий риторично запитує: «Чи спроможні інформаційні машини обробляти потік інформації, так як це здійснюють ... люди, які знають стан справ і мають досвід відбору й оцінювання інформації?» [10, с. 93].

Відповідь на це запитання знаходимо у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знання». У ній справедливо зроблено акцент на залежності трансформації світового інформаційного суспільства в суспільство знання і суспільство, що навчається, від самої людини, від її когнітивних здатностей, які забезпечують правильне осмислення інформації через критичне оцінювання, аналіз, фільтрацію, сортування тощо і тим самим перетворюють інформацію в знання. На тлі переходу від суспільства інформації до суспільств знання освіта мусить відповідним чином відреагувати на той факт, що в останніх «кожна людина повинна буде вміти вільно орієнтуватися в потокові інформації... і розвивати когнітивні здатності й критичний розум, щоб відрізнити «корисну» інформацію від «некорисної» [11, с. 21]. Адже якісне когнітивне оброблення інформації (де основним інструментом була й лишається робота думки, мислення, розуміння) – це ключова умова отримання і прирощення знань.

Тому ми приєднуємося до закиду авторів доповіді щодо тих педагогічних досліджень у галузі нових інформаційних технологій, котрі «все ще несуть відбиток надто фрагментарного бачення існуючих взаємозв'язків і сильного технологічного детермінізму». Водночас погоджуємося, що «зацікавленість у швидкій віддачі від упровадження нових технологій в освіту і професійну підготовку може привести до відмови від більш поглибленого вивчення нових змістових аспектів освіти, їх якостей і обсягів» і що «подібна тенденція не може не викликати занепокоєння..., коли у сфері освіти інколи визнають за краще мати справу з інформацією, «попередньо відформатованою» постачальниками онлайн-контенту на шкоду розвитку аналітичних здібностей і критичного підходу» [11, с. 23].

Звичайно, проблема розвитку когнітивних здатностей суб'єкта, що навчається, згармонізування змісту освітніх програм із його потребами, рівнем психічного розвитку, індивідуально-психологічними особливостями (зокрема через зменшення кількості навчальної інформації, дидактично грамотне її «упакування» в тексти, методично правильну їх трансляцію та розуміння в освітньому процесі) з'явилася не лише у зв'язку з переходом від інформаційного суспільства до суспільств знання. Ще на початку ХХ століття нею переймався відомий вітчизняний учений-гуманітарій Дмитро Овсянико-Куликовський. Розмірковуючи про шляхи реформування тодішньої середньої освіти, серед яких слушно називав скорочення або спрощення програм викладання, чітке втілення дидактичного принципу «non multa, sed multum» («не багато, але змістовно»), дотримання раціонального педагогічного паралелізму й послідовності у викладанні предметів, необхідність викладання курсів психології і логіки, він усе ж найважливішим вважав *розвиток мислення* тих, хто навчається, на матеріалі наук. Цю тезу Д. Овсянико-Куликовський аргументує так: «Фактичні знання без розвиненого мислення – непотрібний баласт, який і викидається із пам'яті, тимчасом як тренуючи і розвиваючи мислення учня, викладач спонукає його, непомітно для нього самого, немовби «мимохідь», засвоювати й фактичні знання, які вже не так легко забуваються, – у будь-якому разі їх *суть*, їх *смисл* залишаються в пам'яті, утворюючи належність набутого розвитку думки...» [12, с. 426].

З плином цілого століття на схожих позиціях стоять і сучасні дослідники. Це свідчить про повсякчасну актуальність проблеми розвитку когнітивних здатностей здобувачів освіти. Приміром, Е. Гельфман, Л. Демидова, М. Холодна пропонують закласти в основу розвитку інтелектуальних можливостей концепт індивідуального пізнавального (ментального) досвіду суб'єкта освітнього процесу.

Прибічники цієї ідеї (до якої й ми приєднуємося) переконані, що, збагачуючи індивідуальний пізнавальний досвід здобувача освіти, ми водночас забезпечуємо ефективне перероблення ним інформації, її розуміння, а отже, перетворення в знання, урешті-решт, породження суб'єктом «індивідуальної картини світу». Тож стосовно освітнього процесу завдання викладачів як когнітивних менеджерів полягає в актуалізації, реорганізації, нарощуванні індивідуального пізнавального досвіду суб'єкта, який навчається, через «розширення арсеналу суб'єктивних засобів інтелектуального

оволодіння дійсністю» [13]. Своєю чергою, це вимагає використання інтелектоємних технологій викладання. До них ми й відносимо дидактичні технології, методологічно впроваджені в комунікативно-герменевтичному підході.

Якщо коротко сформулювати мету цих технологій навчання (викладання й учіння), то нею є не засвоєння об'єктивних знань, що, по суті неможливо, а контекстуальне породження (в комунікативних дидактичних ситуаціях) так званого живого (суб'єктного, особистісно забарвленого) знання. Суб'єктна вартість особистісного знання визначається тим, що воно, «так само як особистісне розуміння, являє собою не тільки використання засвоєного, прочитаного як певної «цінності», але і знання та розуміння в сенсі участі того, що розуміється, у своєму житті» [4, с. 11], у своїй професійній діяльності, у своєму особистісному розвитку й саморозвитку.

Зі сказаного виходить ще одне, на наш погляд, найголовніше завдання управління знаннями в освітньому процесі – цілеспрямоване формування й розвиток когнітивних здатностей (компетентностей) його суб'єктів, серед них і здатності розуміти. Для пояснення сутності цього завдання скористаємося слушними міркуваннями Галини Петрової. Згідно з її концепцією завдання когнітивного менеджменту в освіті полягає у виробленні «стратегії та установки освітнього знання на оволодіння особистістю когнітивною компетентністю» [14], тобто вмінням продукувати нове знання, активізуючи власний когнітивний потенціал, розвиваючи процесуальну сторону *cogito*, а саме: мислення, уяву, фантазію і т. д. Особливої ваги тут набуває розвиток тих якостей, які готують майбутнього фахівця до гнучкості, мобільності, ризиків, до прийняття рішень в ситуації невизначеності, швидких змін у професійній сфері.

Хоча коло таких якостей велике й називати їх усі немає сенсу, однак виділимо тріаду властивостей, які, за нашими спостереженнями, сьогодні посідають у професійній діяльності виняткове місце й несуть у собі значення системоутворювальної домінанти для когнітивного менеджменту (самоменеджменту). Це – ініціативність, винахідливість і розуміння персональної відповідальності за розвиток усієї організації і за свій індивідуальний розвиток професіонала й особистості, за спільні (колективні, командні) успіхи / прорахунки і за власні успіхи / невдачі.

Реалізуючи завдання формування та розвитку когнітивних компетентностей на організаційно-педагогічному, технологічно-методичному рівнях управління діяльностями викладання й учіння, важливо домогтися його інтегрування в розв'язання іншого (тісно зв'язаного з ним) фундаментального завдання когнітивного менеджменту – навчити суб'єктів освітнього процесу – як викладачів, так і здобувачів освіти – самостійно й постійно вчитися не тільки для здійснення утилітарних виробничих функцій, а й для особистісно-професійного зростання, для розуміння світу, іншого суб'єкта й себе самого, особистісної ідентичності, що передбачає «необхідність самостійного вибору у плюральному світі одночасного існування різних ідеалів, форм і зразків розвитку» [14].

Зі свого боку, практично втілити в освітньому процесі ці два взаємозв'язані складні завдання когнітивного менеджменту можна за однієї істотної умови – досконалого опанування інструментарію когнітивної діяльності та її комунікативно-герменевтичного компонента. Цього разу йдеться передусім не тільки про власне когнітивні процеси, скільки про метакогніції.

Якщо когнітивні процеси, стверджує творець поняття «метапізнання» Джон Флейвел [15], уможливають здійснення процесу пізнання, то метакогніції забезпечують його регулювання і контроль. Узагальнюючи дослідження таких учених, як А. Браун, С. Вайнштейн, Р. Гланц, Р. Ключе, К. Кріппен, К. Хартлі, М. Холодна та деяких інших, бачимо, що метакогнітивні процеси охоплюють усе те, що перебуває над процесами пізнання: 1) ініціація пізнавальної діяльності, формулювання цілей (цілепокладання), прогнозування результату; 2) обґрунтування методології, визначення принципів, підходів, умов, ресурсів досягнення результатів; 3) побудова програми (стратегії і тактики) пізнавальної діяльності; 4) контроль (самоконтроль) результатів; 5) рефлексивне осмислення, самоаналіз процесуальної і результативної сторін пізнавальної діяльності.

Оскільки метакогніції відповідають за самоуправління (самопланування, самоорганізацію, саморегуляцію, самоконтроль і самооцінювання) продукуванням знань і процесами, які цьому передують, то формування метакогнітивних компетентностей не просто органічно входить у зміст когнітивного менеджменту в освітньому процесі, а є його центральною опорою. Цю опору прийнято називати метакогнітивною обізнаністю (*metacognitive awareness*), або інформованістю. Як інтегративне особистісне утворення метакогнітивна обізнаність містить знання про знання, які дають відповіді на чотири блоки питань: 1) що і для чого я пізнаю; 2) яким чином я пізнаю; 3) за допомогою чого я пізнаю; 4) що я повинен робити, щоб удосконалити процес і результат пізнання та самоуправління ним; 5) що я знаю / не знаю, розумію / не розумію. Йдеться, як видно, про дуже складний комплекс предметних,

інструментальних, методологічних, методичних, ментальних і рефлексивних знань, що трансформуються у здатність продукувати нові знання.

Певна річ, формування метакогнітивної обізнаності вимагає застосування до управління освітнім процесом метакогнітивного підходу, розроблення й використання технологій метакогнітивного навчання, ґрунтованого на теорії метапізнання і метакогнітивної психології.

У межах цієї статті ми змушені були обмежитися з'ясуванням лише головних завдань когнітивного менеджменту в освітньому процесі, які розкривають його комунікативно-герменевтичну специфіку. До слова, з-поміж двох варіантів перекладу англійського словосполучення «*knowledgemanagement*» – управління знаннями й когнітивний менеджмент надаємо перевагу другому, бо цей термін точніше відбиває свій об'єкт (денотат) – управління когнітивними й метакогнітивними процесами продукування знань суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності.

І ще одне (власне те, задля чого створено цей текст). Скільки б завдань когнітивного менеджменту ми не виділяли, усі вони так чи інакше мають виходити із принципового засновку управління освітнім процесом як пізнавально-комунікативною системою продукування знань та їх використання для особистісно-професійного розвитку (саморозвитку): «Знання виникає в результаті активної конструкції» [16, с. 49]. Його безперервно вибудовує сам суб'єкт освітнього процесу, проявляючи пізнавальну активність у комунікативно-герменевтичних актах взаємодії зі світом. Або, кажучи словами Владислава Гінецинського, «знання і, відповідно, рівень освіченості завжди є результат суб'єктивних зусиль реалізації наставлень, що конституують суб'єкта» [17]. При цьому основним конститутивним зусиллям суб'єкта у взаємодії зі світом, його пізнання і самопізнання виявляється розуміння.

Ідучи в логіці своїх міркувань за цим очевидним фактом, ми й спробували обґрунтувати доцільність розгляду змісту завдань когнітивного менеджменту крізь призму комунікативно-герменевтичного підходу до продукування знань суб'єктами освітнього процесу.

Висновки. В остаточному підсумку можемо з достатніми підставами зробити висновок про чотири головні завдання, які покликаний виконувати когнітивний менеджмент як стратегія і тактика управління діяльністю з продукування знань суб'єктами освітнього процесу.

Перше. Управління дидактичною взаємодією як полем діалогічного смислотворення в результаті сукупної навчальної дії того, хто навчається, і того, хто навчає, щодо розуміння предмета (зокрема іншого суб'єкта і самого себе), що «стоїть» за повідомленням (текстом).

Друге. Управління інформаційно-комунікативними процесами, котрі вможливають продукування знань як основи особистісного й професійного розвитку й саморозвитку. Це процеси, пов'язані з: а) породженням, конструюванням повідомлень (текстів); б) їх трансляцією; в) обробленням (сприйняттям, інтерпретацією, розумінням); г) використанням (перетворенням в інші повідомлення або тексти).

Третє. Управління формуванням когнітивно-комунікативних і мета когнітивних компетентностей через розроблення й застосування відповідних освітніх, педагогічних, дидактичних технологій.

І нарешті, четверте завдання. (Певно, найголовніше завдання когнітивного менеджменту в освітньому процесі.) Це управління навчанням умінню вчитися, тобто виробленням у суб'єктів освітнього процесу «звички до інтелектуальної роботи» (Олександр П'ятигорський), або до «роботи розуміння» як провідної умови освіченості. Тієї глибинної освіченості, яка дає людині самостійність думки і критичність мислення – найпотужніші джерела її мобільності, ініціативності, винахідливості, комунікативності, особистої відповідальності. Отже, усього того, що дозволяє продукувати знання та приймати на їх основі адекватні життєвим чи професійним ситуаціям власні, часто нестандартні рішення.

Список використаних джерел та літератури

1. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – Изд. 2-е, дополн., исправл. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 345 с.
2. Роговин М. С. Теоретические основы психологического и психопатологического исследования : [монография] / М. С. Роговин, Г. В. Залевский. – Томск : ТГУ, 1988. – 288 с.
3. Феномен університету в контексті «суспільства знань» : монографія / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. – К. : [НАПНУ, Ін-т вищої освіти], 2014. – 256 с.
4. Мильнер Б. З. Управления знаниями / Б. З. Мильнер. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 178 с.

5. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина. – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
6. Луман Н. Что такое коммуникация? / Н. Луман; пер. с нем. Д. Озирченко // Социологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 114–124.
7. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: курс лекций / Г. П. Щедровицкий. – 2-е изд. – М. : Путь, 2003. – 480 с.
8. Урсул А. Д. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации [Электронный ресурс] / А. Д. Урсул, Т. А. Урсул // Современное образование. – 2013. – № 2. – Режим доступа: http://e.notabene.ru/pp/article_8997.html.
9. Ершов А. П. Позиционное выступление на панельной дискуссии «Многообразие в вычислительной науке» на Международной конференции по математическим основам информатики / А. П. Ершов // Андрей Петрович Ершов – ученый и человек : [сб.] / ред.-сост. М. А. Бульонков [и др.]; отв. ред. А. Г. Марчук. – Новосибирск : Изд-во СОРАН, 2006. – С. 34–35.
10. Зиновьев А. А. Логическая социология / А. А. Зиновьев. – М. : Социум, 2002. – 260 с.
11. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2005. – 239 с.
12. Овсяннико-Куликовский Д. О преподавании «теории словесности» в средней школе / Д. Овсяннико-Куликовский // Вопросы теории и психологии творчества: пособие при изучении словесности в высших и средних учебных заведениях / [Е. Аничков, А. Горнфельд, Д. Овсяннико-Куликовский и др.]; ред.-изд. Б. Лезин. – Харьков : Типография «Мирный труд», 1911. – С. 426–430.
13. Гельфман Э. Г. Психологические основы конструирования учебной информации (проблема интеллектуальных технологий преподавания) [Электронный ресурс] / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л. Н. Демидова. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrist2/04.php.
14. Петрова Г. И. Когнитивный менеджмент в образовании: специфика, возможность, релевантность социокультурному состоянию [Электронный ресурс] / Г. И. Петрова. – Режим доступа: <http://vspu2014.ipu.ru/proceedings/prcdngs/9464.pdf>
15. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving / J. H. Flavell // The Nature of Intelligence / L. B. Resnick(ed.). – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1976. – P. 231–236.
16. Mascolo M. Constructivist theories / M. Mascolo, K. Fischer // The Cambridge encyclopedia of child development / Edited by Brian Hopkins; associate editors: Ronald G. Barr, George F. Michel, PhillippeRochat. – N. Y. Cambridge University Press, 2005. – P. 49–63.
17. Гинецинский В. И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства / В. И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.

Юрий Васильевич Тимошенко,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогики высшей школы
и образовательного менеджмента,
Черкасского национального университета
имени Богдана Хмельницкого,
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОДУЦИРОВАНИЕМ ЗНАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
(КОММУНИКАТИВНО-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

Предпринята попытка очертить круг ключевых задач когнитивного менеджмента, раскрывающих его коммуникативно-герменевтическую специфику в образовательном процессе. Обоснована целесообразность применения стратегии и тактики управления системой когнитивно-коммуникативных деятельности субъектов образовательного процесса герменевтического подхода как философско-методологической парадигмы, адекватной содержанию современной эпистемологической ситуации на фоне трансформации информационного общества в общество знания и обучения.

Ключевые слова: когнитивный менеджмент (управление знаниями), образовательный процесс; герменевтический подход; коммуникация; субъект; знания; понимание; когнитивные компетентности; метакогнитивная осведомленность.

Yuri Tymoshenko,
Ph.D., Associate Professor of Higher School
Pedagogy and Educational Management Department
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

KNOWLEDGE PRODUCTION MANAGING IN THE EDUCATIONAL PROCESS (COMMUNICATIVE-HERMENEUTIC APPROACH)

Introduction. *An attempt is made to outline the range of key tasks of cognitive management, which reveal its communicative-hermeneutic specificity in the educational process. The usefulness of the strategy and tactics of managing the system of cognitive and communicative activities of the subjects of the educational process, the hermeneutic approach as a philosophical and methodological paradigm, adequate to the content of the modern epistemological situation against the background of the transformation of the information society into the society of knowledge and learning, is justified.*

Purpose. Methods. *In particular, it is shown that, considering the peculiarities of the educational process as a specially organized environment for the learning of socio-cultural experience and the generation of knowledge, the cognitive (hermeneutic) character of the activities of subjects, the epicenter of its management system should be cognitive management.*

As a result of the research, the conclusion is drawn about the four main tasks, which are designed to perform cognitive management as a strategy and tactics in the management of activities for the production of knowledge by subjects of the educational process.

Results. Conclusion. *The first. Management of didactic interaction as a field of dialogic thinking as a result of the aggregate learning action of the learner and the one who teaches to understand the subject (in particular, another subject and himself), «standing» by the message (text).*

The second. Management of information and communication processes, which enable the production of knowledge as the basis of personal and professional development and self-development. these are processes associated with a) generating, constructing messages (texts); b) their broadcast; c) processing (perception, interpretation, understanding); d) use (conversion into other messages or texts).

The third. Management of formation of cognitive-communicative and metacognitive competencies through the development and application of appropriate educational, pedagogical and didactic technologies.

The fourth. Learning management is the ability to learn, that is, the development of «habits of intellectual work» in the subjects of the educational process, or to «work of understanding» as the leading condition of education, which gives a person autonomy of thought and critical thinking – the most powerful sources of its mobility, initiative, ingenuity, communicative, personal responsibility. consequently, all that allows the production of knowledge and the adoption of their own, often non-standard solutions, on their basis are adequate to life or professional situations.

Key words: *cognitive management (knowledge management), educational process, hermeneutic approach, communication, subject, knowledge, understanding, cognitive competence, metacognitive awareness.*

References

1. Talyzina, N.F. (1984). *Management of the process of mastering knowledge (psychological basis)*. Moscow: Moscow University. (in Rus.)
2. Rogovin, M. S. (1988). *Theoretical bases of psychological and psychopathological research*. Tomsk: TSU. (in Rus.)
3. Andruschenko, V. P., Predborska, I. M., Pinchuk, Ye. A., Stepanenko, I. V. (2014). *The phenomenon of the University in the context of «knowledge society»*. Kyiv: NAPS, Institute of higher education (in Ukr.)
4. Milner, B. Z. (2003). *Knowledge Management*. Moscow: INFRA-M. (in Rus.)
5. Zinchenko, V.P. (2002). *Psychological foundations of pedagogy (psychological and pedagogical foundations of the system of developmental education D. B. Elkonin-V. V. Davydov)*. Moscow: Gardariki. (in Rus.)
6. Lumann, N. (1995). What is communication? *Sociological Journal*, 3, 114–124. (in Rus.)
7. Shchedrovitsky, G. P. (2003). *Orthopedic thinking: ideology, methodology, technology*. Moscow: Way. (in Rus.)
8. Ursul, A. D. (2013). Education as information process and prospects of its futurization [Electronic

resource] *Modern education*.2, Access mode: http://e.notabene.ru/pp/article_8997.html

9. Yershov, A. P. (2006). *Positional speech at the panel discussion «Diversity in Computational Science» at the International Conference on the Mathematical Foundations of Informatics*. Novosibirsk: «Sun» Publishing House. (in Rus.)

10. Zinoviev, A. A. (2002). *Logical sociology*. Moscow: Socium. (in Rus.)

11. *Towards knowledge societies: UNESCO World Report (2005)*. Paris: UNESCO Publishing House. (in Rus.)

12. Ovsyaniko-Kulikovskiy, D. (1911). About teaching «theory of literature» in secondary school *Questions of theory and psychology of creativity: manual for studying literature in higher and secondary educational institutions*. Kharkov: «Peaceful work» publishing house, 426–430. (in Rus.)

13. Gelfman, E.G. *Psychological Foundations of Designing Educational Information (the Problem of Intellectual Teaching Technologies)*. Retrieved from http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrist2/04.php

14. Petrova, G.I. *Cognitive management in education: specificity, possibility, relevance to the socio-cultural state*. Retrieved from <http://vspu2014.ipu.ru/proceedings/prcdngs/9464.pdf>

15. Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 231–236.

16. Mascolo, M. (2005). Constructivist theories. *The Cambridge encyclopedia of child development*. N. Y.: Cambridge University Press, 49–63.

17. Ginetsinsky, V.I. (1997). The problem of structuring the world educational space. *Pedagogy*, 3, 10–15. (in Rus.)

Отримано редакцією 18.01.2018 р.

УДК 378.4/.6:352.9

Олександр Володимирович Літашов,
аспірант кафедри публічної служби й управління
навчальними та соціальними закладами
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка,
e-mail: litlav23@gmail.com

ВНУТРІШНЯ АВТОНОМІЯ ВНЗ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

У статті розглянуто проблему впровадження внутрішньої автономії у вищих навчальних закладах України та здійснення порівняння її складових та особливостей із внутрішньою автономією ВНЗ за кордоном. До кола проблемних питань статті належить процес упровадження автономії в українських ВНЗ – європейський взірець як приклад для наслідування тактики впровадження; основні складові внутрішньої автономії та її відмінність від зовнішньої; завдання, що стоять перед ВНЗ, який має внутрішню автономію; ряд вимог до внутрішньої автономії ВНЗ в Україні та основні проблемні елементи, що заважають вищим навчальним закладам України впровадити внутрішню автономію за аналогією до того, як цей процес відбувся в європейських ВНЗ.

Ключові слова: внутрішня автономія, автономія ВНЗ, тактика автономії, впровадження, європейські ВНЗ, взірець, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань упровадження внутрішньої автономії у вищі навчальні заклади України є надання можливості ВНЗ самостійно формувати внутрішню політику та КРІ для всіх учасників навчального процесу.

У нашій дисертації «Управління розвитком внутрішньої автономії вищого навчального закладу» ми детально заглибилися у тактику набуття ВНЗ автономії від зародження ідеї до моделі повної її практичної реалізації в Україні.

Однак у цій статті ми взяли до уваги інший аспект питання, а саме порівняння у вимірі європейського досвіду позитивних та негативних особливостей, гарантованих українських ВНЗ при набутті ними внутрішньої автономії. Тому ще одним завданням статті буде зіставлення особливостей, що можуть бути реалізовані відносно українських ВНЗ і які здійснять безпосередній вплив на українську систему вищої освіти, із тими, які через об'єктивні причини не можуть бути впроваджені в Україні найближчим часом, оскільки не є життєздатними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Літературна база представлена науковими працями

таких учених, як Я. Ганіткевич, С. Квіт, В. Мокляк. Історико-педагогічні аспекти розвитку внутрішньої автономії ВНЗ знайшли відображення у працях таких дослідників, як: А. Аврус, А. Андреев, В. Білокуров, А. Бойко, Н. Брехунець, Н. Дем'яненко, В. Єлютін, А. Іванов, В. Кінельов, С. Клепко, О. Кривоноженко, М. Поляков, С. Посохов, О. Раду, В. Савчук, П. Садовничий, С. Сірополко, І. Стражнікова, В. Слушко, Г. Черевичний, Є. Шикін та інші.

Філософсько-педагогічні аспекти внутрішньої автономії ВНЗ та управління ними у своїх працях висвітлювали В. Бакіров, Т. Габрієлова, Л. Герасіна, В. Добреньков, М. Дудка, Д. Іванов, М. Квіск, В. Кондратов, Д. Мехонцева, В. Нечаєв, Л. Одерій, Л. Полякова, Ю. Фірсова та інші.

Правові основи під час упровадження внутрішньої автономії ВНЗ науково обґрунтували вчені: Е. Писарева, В. Томсінов, О. Хоменко. Для нашої статті актуальними є роботи таких учених, як: С. Квіт, Н. Брехунець, Н. Дем'яненко, В. Єлютін, І. Сікорська, В. Мокляк, М. Гриньва. Ці дослідники сформували контраст між тактикою впровадження внутрішньої автономії у вищі навчальні заклади у країнах Європи та аналогічної тактикою впровадження її в Україні.

Формулювання мети статті. Метою статті є визначити основні очікування системи освіти України від упровадження у вищі навчальні заклади внутрішньої автономії та зробити розбір тактичних прийомів процесу впровадження внутрішньої автономії.

Виклад основного матеріалу. Внутрішня автономія вищого навчального закладу, що сьогодні активно впроваджується в Україні, є слідством європейської глобалізації, адже на Заході ще до набуття Україною незалежності у 1991 році, розпочався цей тривалий процес [9]. Однак з огляду на певні відмінності між пострадянською Україною та капіталістичною Європою деякі риси автономії ВНЗ не могли бути реалізовані, а саме:

1. Фінансове утримання ВНЗ з внутрішнього бюджету.
2. Відповідальність за навчальний процес кожного з його учасників;
3. Самостійне внутрішнє розроблення ВНЗ власного підходу до контролю якості вищої освіти в окремо взятому виші: розроблення навчального плану, вступних та випускних іспитів, контрольних та проміжних контрольних робіт, методичних посібників для написання наукових робіт учасниками навчального процесу тощо.
4. Самостійне внутрішнє розроблення ВНЗ власного дидактичного матеріалу в окремо взятому виші.

Для розуміння світового, переважно – європейського освітнього контексту, розглянемо, як ці складові внутрішньої автономії реалізувалися у вишах інших держав [8, с. 34–35].

У Швеції з 1977 р. бюджетна система передбачала внутрішню автономію дій адміністрації вищих навчальних закладів щодо фінансових питань для них. Шведські вищі навчальні заклади отримали більше внутрішньої автономії завдяки послідовним реформам вищої освіти, в основі яких було надання вишам можливості бути самоокупними та фінансувати всю свою діяльність виключно з внутрішнього бюджету [1, с. 257–260].

У США ВНЗ самостійно розподіляють ресурси внутрішнього бюджету на пошук та тестування інноваційних програм, аби залишатися серед лідерів вищої освіти у світі.

ВНЗ Нідерландів декларують, що якість освіти – це обов'язок ВНЗ, і що інспекторські служби не мають права поширювати свою діяльність на оцінювання загальних досягнень ВНЗ в цій царині. Проблема автономії вищої освіти в Нідерландах пов'язана зі змінами у взаєминах уряду й ВНЗ, зумовлених концепцією «економічного раціоналізму» [2, с. 193–194].

В Італії внутрішня автономія ВНЗ визначається та виконується статтею 33 Конституції Італії. Ця стаття передбачає, що вищі навчальні заклади повністю автономними у вирішенні питань щодо організаційної структури, змісту навчальних програм, форм і методів управління [3, с. 34–36]. Кожен ВНЗ самостійно формує навчальний процес, впроваджує форму одягу для його учасників, створює навчальний план тощо. В Італії цим опікується не керівник ВНЗ, а самі студенти під керівництвом старших викладачів. Це дає змогу внутрішній автономії бути ще й демократичною.

У Португалії принцип внутрішньої автономії вищих навчальних закладів був зазначений у Конституції ще у 1976 році. У статті 76 Конституції Португалії записано: «ВНЗ є автономними у визначенні власних правил і мають наукову, освітню, адміністративну і фінансову автономію, відповідно до законодавства та без упередження до відповідного оцінювання якості освіти» [3, с. 56–58]. У 1990 році ВНЗ отримали фінансову та адміністративну автономію, а також право самостійно впроваджувати навчальні програми [6, с. 137–138].

У Японії вищими навчальними закладами управляють президенти, які очолюють сенати ВНЗ. Президенти обираються шляхом демократичного голосування серед учасників освітнього процесу, які

формують засади внутрішньої автономії, оскільки мають достеменні знання. Отже, випускники можуть піклуватися про ВНЗ, де вони навчалися.

Власні результати дослідження у нашій дисертаційній розвідці свідчать про те, що українська вища освіта лише після Революції Гідності вступила на шлях впровадження внутрішньої автономії ВНЗ на законодавчому та глобалізаційно освітньому рівнях. У результаті цього дослідження нами були виявлені такі основні критерії поступової автономізації організації навчального процесу у ВНЗ України:

1. Нові законодавчі акти та законопроекти, що лібералізують систему контролю держави за вищими навчальними закладами (наприклад, Закон «Про вищу освіту») [5, с. 14].

2. Перетворення українських ВНЗ на активних гравців ринку за рахунок розширення міжнародного співробітництва із закордонними ВНЗ.

3. Соціально-економічне заохочення інтеграції українських вищих навчальних закладів в європейський освітній простір.

4. Делегування повноважень МОН України з власного регулювання діяльності ВНЗ на новостворені управлінські освітні організації, які віддаватимуть частину повноважень ВНЗ поступово протягом певного періоду, поки не будуть готові передати їм усі повноваження та самоліквідуватися.

5. Упровадження системи незалежного оцінювання діяльності ВНЗ із залученням зарубіжних експертів, на основі якого можна буде визначати обсяги фінансування вищого навчального закладу.

6. Створення та впровадження загальноосвітніх критеріїв формування рейтингів вищих навчальних закладів в Україні, що відповідатимуть європейській практиці за всіма параметрами [4, с. 17–18].

Також, відповідно до власних результатів дослідження, ми з'ясували, що на сьогодні у 47 % українських ВНЗ практикується переймання відповідальності за навчальний процес студентами та викладачами вищого навчального закладу та зняття її з МОН України. Такі результати ми отримали після того, як провели соціологічне Інтернет-опитування серед молодших викладачів та завідувачів кафедри 68 ВНЗ України (переважно – університети). А гарантують таку відповідальність новостворені Асамблеї студентського самоврядування, де обирається президент Асамблеї (переважно серед студентів старших курсів) та парламент Асамблеї, до складу якого можуть входити студенти будь-яких курсів, а також магістранти, аспіранти та молодші викладачі. Ця спудейська оргструктура відповідає за всі господарські питання ВНЗ, навіть за розподіл бюджетних коштів ВНЗ для гуртожитку, фінансування конкурсів наукових робіт, святкування усіх державних та університетських свят тощо.

На другому місці, згідно з результатами нашого дослідження, перебуває самостійна розробка навчальних планів кожним окремим ВНЗ. У цьому випадку 33 % респондентів дали позитивні відповіді, що в них дійсно усі початкові плани формуються в середині ВНЗ педагогічною радою й співробітниками ректорату та РМУ (Радою молодих учених), до складу якої входять переважно студенти старших курсів та молоді викладачі).

На третьому місці самостійна система контролю якості освіти у ВНЗ – 27 %, яка виявляється у таких аспектах:

– Контроль складання вступних / випускних іспитів (розробляється ректоратом та педагогічною радою відповідно до загальноєвропейських стандартів оцінювання якості освіти);

– Формування завдань та запитань до проміжних контрольних робіт;

– Складання та друк власних методичних посібників та навчальних книг (цей аспект набуває поширення ще й через те, що у ВНЗ переважно вчилися за книгами колишнього СРСР, де більша частина інформації застаріла або втратила значення);

– Впровадження вимог до оформлення та написання наукових робіт;

– Формування положень університетських конкурсів наукових робіт та активна участь у формуванні основних та допоміжних положень зовнішніх наукових конкурсів (всеукраїнських та міжнародних) наукових робіт;

І на четвертому місці – усього 3 % респондентів дали позитивні відповіді – однак цей процес активно шириться територією України та за прогнозованим у нашому дослідженні періодом, через роки 10–12 охопить понад 50 % ВНЗ в Україні – це процес формування внутрішнього бюджету кожного окремого вищого навчального закладу.

Так, на сьогоднішній день лише 3 % ВНЗ мають привілею власного фінансування, в той час коли всі інші вищі навчальні заклади фінансуються з державного бюджету, однак наявність таких вишів – не виняток, а прогресивний крок української освіти до демократизації освіти, послаблення фінансового впливу держави та всебічний розвиток вищої освіти в Україні. Ці 3 % – це природній

процес створення нової української вищої освіти, яка в кожному окремому ВНЗ розпочинає активний процес конкуренції за рейтинги серед абітурієнтів та їхніх родин, що спровокує розвиток усіх інших критеріїв: навчальних планів, вимог до оцінювання якості освіти, друку підручників, критеріїв складання вступних та випускних іспитів, написання проміжних контрольних робіт тощо.

Нижче у діаграмі з рисунку № 1 наведений відсотковий розподіл відповідей респондентів відповідно до поставлених нами в опитуванні запитань:

1. Який недержавний орган дійсно контролює навчальний процес у Вашому ВНЗ?
2. Який офіційний недержавний орган несе відповідальність за розробку навчального плану на рік та на перспективу у Вашому ВНЗ?
3. На який офіційний недержавний орган покладено відповідальність за оцінювання якості освіти у Вашому ВНЗ?
4. Які джерела фінансування – основні у Вашому ВНЗ?

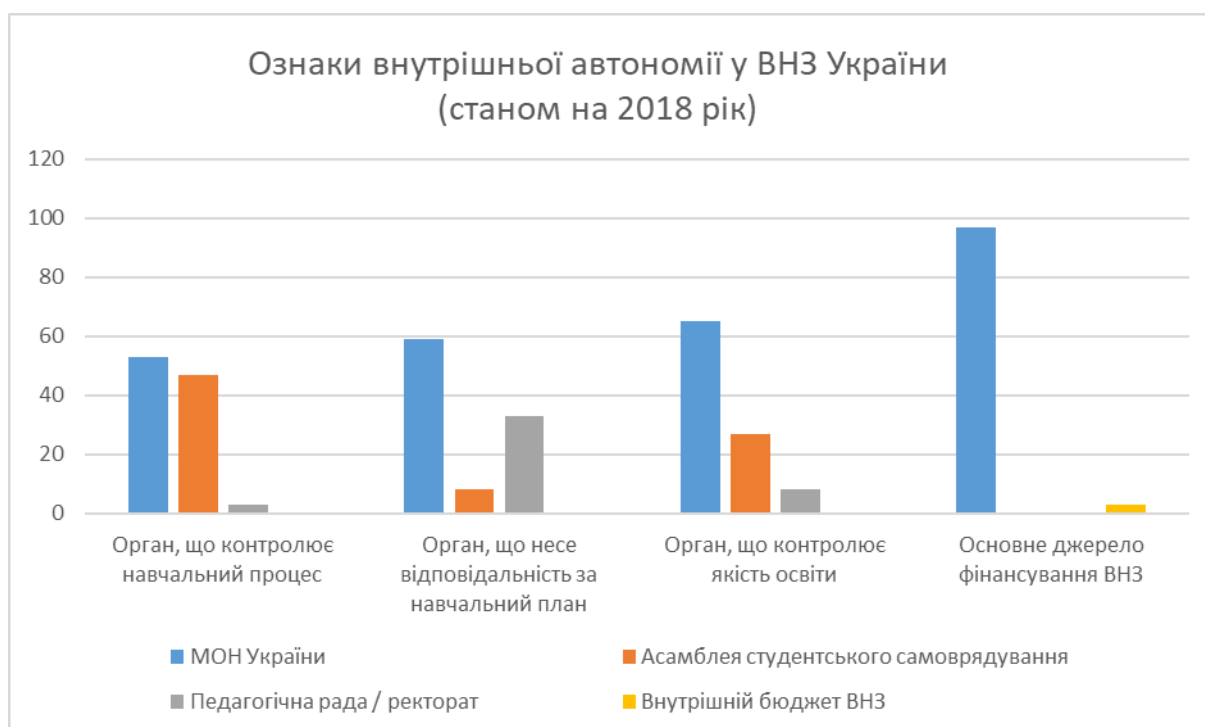


Рис. 1. Ознаки внутрішньої автономії у ВНЗ України (станом на 2018 рік)

Висновки. На основі викладеного вище можна стверджувати, що формування процесу надання вищим навчальним закладам України внутрішньої автономії вже неможливо зупинити. Оскільки глобалізаційні та євроінтеграційні процеси активно просуваються всіма верствами суспільства та органами влади країни. Тож перспектива подальших розвідок у напрямі дослідження внутрішньої автономії, що буде ґрунтуватися в тому числі і на нашій дисертації, дедалі глибше розкриватиме тактичні кроки, які робитимуть ВНЗ щодо впровадження внутрішньої автономії, а саме:

1. Формування ініціативних груп з викладачів та студентів.
2. Перехід на повне внутрішнє фінансування вишу.
3. Перехід на повністю платну вищу освіту та відкриття шляху для самоокупності ВНЗ.
4. Відхід від державного контролю вступних та випускних іспитів.
5. Демократизація вищої освіти [7, с. 97–98].

І хоча сьогодні у нашій статті ми говоримо про те, що не всі складові внутрішньої автономії можна успішно застосувати щодо українських вишів, однак зміна ще 2–3 поколінь вирішить і цю проблему остаточно. Зрештою, не в такому далекому майбутньому потреба у державному контролі вищої освіти відпаде як віджила та неефективна.

Список використаних джерел та літератури

1. Askling B. Lifelong learning and higher education: The Swedish case / B. Askling, R. Ross-Rridliziuz // European Journal of Education. – 2000. – Vol. 35, no. 3. – P. 257–260.
2. Hiroko T. The Swedish Model of Quality Assurance at Higher Education Institutions / Take Hiroko // Journal of International Cooperation Studies. – 2013. – Vol. 20, no 2–3. – P. 193–194.

3. Talerud B. Implementation of a New National Strategy for Quality Assurance in Europe. Paper presented at the INQAANE / B. Talerud // Conference on Quality, Standards and Recognition. – 2001. – 322 p.
4. Сікорська І. М. Удосконалення державного управління вищою освітою в контексті європейської інтеграції : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.02 / І. М. Сікорська // Донец. держ. ун-т управління. – Донецьк, 2006. – 21 с.
5. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. // Офіційний вісник України. – 2014. – № 63. – Ст. 1728. – С. 14.
6. Академічні свободи, університетська автономія та освіта сталого розвитку. Мовою документів : наукове видання. – Миколаїв : Вид-во Чорноморського державного університету ім. Петра Могили, 2009. – 288 с.
7. Мокляк В. Автономія як форма академічної свободи вищого навчального закладу / В. Мокляк // Педагогічні науки : збірник наукових праць / Полтавський національний педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2014. – Випуск 61/62. – С. 97–98.
8. Гриньва М. В. До питання про автономію сучасних вищих навчальних закладів / М. В. Гриньва // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 2. – С. 34–35.
9. Аналітика: університетська автономія – перспективи та перепони [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=525>. – Дата звернення: 25.02.2018.

Александр Владимирович Литашов,
аспірант кафедри публичной службы
и управления учебными
и социальными учреждениями
Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко,
e-mail: litlav23@gmail.com

ВНУТРЕННЯЯ АВТОНОМИЯ ВУЗА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБРАЗЕЦ И УКРАИНСКИЕ РЕАЛИИ

В статье рассмотрена проблема внедрения внутренней автономии в высших учебных заведениях Украины и сравнение ее составляющих и особенностей с внутренней автономией вузов за границей. В круг проблемных вопросов статьи входит процесс внедрения автономии в украинские вузы – европейский образец как пример для подражания тактики внедрения; основные составляющие внутренней автономии и ее отличия от внешней; задания, которые стоят перед вузами в Украине и основные преграды, которые не позволяют высших учебным заведениям Украины полностью внедрить внутреннюю автономию по аналогии с тем, как это происходит в европейских вузах.

Ключевые слова: внутренняя автономия, автономия вуза, тактика автономии, внедрение, европейские вузы, образец, высшее учебное заведение

Oleksandr Litashov,
postgraduate student of the Department of public
service and management
educational and social institutions
Lugansk National University
the name of Taras Shevchenko,
e-mail: litlav23@gmail.com

INTERNAL AUTONOMY OF THE UNIVERSITY: FOREIGN MODEL AND UKRAINIAN REALITIES

In this article the problem of introduction of internal autonomy in higher educational institutions of Ukraine and comparison of its components and features with internal autonomy of the university abroad are considered. The range of problematic issues of the article includes the process of introducing autonomy into Ukrainian universities. European model is the example for imitating the implementation tactics. Also in the article examined the main components of internal autonomy and its differences from external; the tasks that stand before the university in Ukraine and the main obstacles that do not allow higher educational institutions of Ukraine to fully implement the internal autonomy by analogy with how it happens in European universities.

Introduction. *One of the most important tasks of introducing internal autonomy in higher education institutions in Ukraine is to enable universities are independently to formulate internal policy and KPI for all*

participants in the educational process: teachers, students, management of the university, staff and other elements. In our thesis «Modeling the Process of Development of Internal Autonomy for Higher Education Institutions», we went into detail in the tactics of introducing autonomy to higher educational institutions of Ukraine from the origin of the idea of it to the model of its full practical implementation in Ukraine. However, in this article we touched upon another problem, namely, a comparison with the European model of positive and negative features that are guaranteed to Ukrainian universities when they acquire autonomy. Therefore, one more task of the article will be to compare as closely as possible those features that can be safely implemented in relation to Ukrainian universities. In addition, we examined which of them will be useful to the Ukrainian higher education system, with those that, due to certain economic, political, mental and cultural-ethnic reasons, cannot be introduced in Ukraine, because they are not viable.

Purpose. The aim of the article is to determine, respectively, the following: to compare the positive and negative expectations from the introduction of internal autonomy in higher educational institutions of Ukraine by analogy with the way it was done in European higher education institutions. In addition, describe in detail the tactics of introducing internal autonomy in Ukrainian universities.

Methods. The article used methods of studying scientific documents, a method of sociological survey on the Internet for information gathering and a graphical schematic method of data analysis

Results. The importance of our research is reinforced by the unique data obtained as a result of the analysis of the sociological survey on the Internet. The research showed that today in 47% of Ukrainian higher education institutions, taking responsibility for the educational process by students and teachers of higher educational institutions and removing responsibility from the Ministry of Education of Ukraine is practiced.

33% of respondents gave positive answers that in fact all curricula are formed in the middle of higher educational institutions by the Pedagogical Council and the staff of the administration and the Council of Young Scientists, which consists mainly of senior students and young teachers.

Independent system of quality control of education in higher educational institutions was determined in 27% of respondents' answers.

And only 3% of respondents gave positive answers to the questions about the active formation of the internal budget of each individual institution of higher education. However, this process is actively expanding in the territory of Ukraine and according to the projected period of our study, in 10-12 years it will cover more than 50% of higher educational institutions in Ukraine.

Originality. The originality of the article is emphasized by the unique data obtained as a result of the analysis of the sociological survey on the Internet.

Conclusion. Thus, it is impossible to stop the process of providing the higher educational institutions of Ukraine with internal autonomy. As globalization and European integration processes are being actively promoted by all strata of society and authorities of the country. Therefore, the prospect of further inquiries into the study of internal autonomy, which will be based also on our dissertation, will further reveal the tactical steps that the universities will undertake to implement internal autonomy, namely:

- Formation of initiative groups from teachers and students;
- Go to full internal financing of higher education;
- The transition to fully paid higher education and the opening of the path to self-sustaining higher education;
- Exclusion from state control of entrance and exams;
- Democratization of higher education

And although today in our article we are talking about the fact that not all components of internal autonomy can be successfully applied to the Ukrainian higher education, however, despite this, the change 2-3 more generations are solved and this problem is finally. And, ultimately, in such a distant future, the need for state control of higher education will disappear as outdated and ineffective.

Key words: Internal autonomy of a higher educational institution, higher education in Ukraine, universities of Ukraine, autonomy, educational process, democratic processes in Ukrainian education

References

1. Askling, B. Lifelong learning and higher education: The Swedish case / B. Askling, R. Ross-Rridliziuz // European Journal of Education. – 2000. – Vol. 35, no. 3. – P. 257-260.
2. Hiroko, T. The Swedish Model of Quality Assurance at Higher Education Institutions / Take Hiroko // Journal of International Cooperation Studies. – 2013. – Vol. 20, no 2–3. – P. 193-194.
3. Talerud, B. Implementation of a New National Strategy for Quality Assurance in Europe. Paper presented at the INQAAHE / Bo Talerud // Conference on Quality, Standards and Recognition. – 2001. – 322 p.

4. Sikorska I. M. Improvement of Public Administration in Higher Education in the Context of European Integration: author's abstract: 25.00.02 / I. M. Sikorsky // Donets. State un-t management. – Donetsk, 2006. – 21 p.

5. About Higher Education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 // Official Bulletin of Ukraine. – 2014. – No. 63. – Art. 1728. – P. 14.

6. Academic Freedom, University Autonomy and Education for Sustainable Development. In the language of documents: Scientific publication. – Nikolaev: View of the Black Sea State University named after. Petra Mohyla, 2009 – 288 pp.

7. Moklyak V. Autonomy as a Form of Academic Freedom of a Higher Educational Institution / V. Moklyak // Pedagogical sciences: Collection of scientific works / Poltava National Pedagogical University. V. G. Korolenko. – Poltava, 2014. – Issue 61/62. – P. 97-98.

8. Grinva M. V. On the issue of the autonomy of modern higher educational institutions / M. V. Grinva // Image of a modern teacher. – 2015. – No. 2. – P. 34-35.

9. Analytics: University Autonomy – Prospects and Obstacles [Electronic Resource]. – Mode of access on 02/25/2018: <http://www.eurosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=525>.

Отримано редакцією 14.02.2018 р.

УДК: 378.2:378.245

Ірина Вікторівна Олійник,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри педагогіки та психології

ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»,

м. Дніпро,

e-mail: iv_oliylik@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

У статті здійснено аналіз наукової літератури щодо сутності інтерактивних технологій, їх переваг у порівнянні з традиційними методами викладання; визначено арсенал інтерактивних підходів; висвітлено основні аспекти практичного використання інтерактивних технологій у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.

Ключові слова: майбутні доктори філософії, аспірантура, дослідницька компетентність, інтерактивні технології навчання, інтерактивні методи навчання.

Постановка проблеми. Тенденції розвитку вищої професійної освіти на сучасному етапі вимагають нового підходу до організації навчального процесу. Для реалізації освітніх вимог, що висуваються до підготовки здобувачів наукового ступеня необхідною умовою є використання у навчальному процесі інтерактивних та активних форм навчання.

Навчання в аспірантурі повинно сприяти набуттю професійних знань і навичок, які необхідно використовувати у сфері наукових досліджень та в практичній діяльності майбутніх докторів філософії.

Вимоги сучасного соціуму в процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури вимагають від викладача не лише трансляції наукових знань, але і вміння обирати відповідну стратегію викладання, використовувати сучасні освітні технології, спрямовані на створення творчої атмосфери освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Елементи інтерактивного навчання ми можемо знайти ще в працях педагогів-класиків В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших.

Теоретико-практичні аспекти використання інтерактивних технологій у навчальному процесі стали предметом дослідження О. Пометун, Л. Пироженко. До проблеми підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ у контексті процесів глобалізації звернулася О. Комар. У рамках контекстного підходу активні методи навчання у вищій школі стали предметом наукових розвідок А. Вербицького.

Формулювання цілей статті. Не зважаючи на наявність достатньої кількості науково-практичної та методичної літератури з обраної теми, питання щодо використання інтерактивних технологій у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах

аспірантури ще недостатньо досліджені. Тому метою статті є здійснення аналізу та узагальнення педагогічної, психологічної та методичної літератури щодо використання інтерактивних технологій у навчальному процесі та визначення їх ефективності у процесі формування дослідницької компетенції майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Трансформації, що відбуваються в системі вищої освіти, обумовлені динамічним рухом у бік інноваційної особистісно-розвиваючої освітньої парадигми, необхідністю використання інтелектуально-творчого потенціалу особистості для здійснення нею усвідомленої діяльності у всіх сферах життєдіяльності.

Вирішення зазначеної проблеми вимагає перегляду цілей та змісту навчання. Стандарти нового покоління у якості запланованих результатів навчання вимагають оволодіння універсальними навчальними діями, а саме: особистісні, регулятивні, пізнавальні, комунікативні, що, у свою чергу, забезпечить оволодіння ними культурною ідентичністю, соціальною компетентністю, здатності до творчих пошуків та креативного мислення, прагнення до самовдосконалення.

Зрозуміло, що традиційна організація навчального процесу неспроможна задовольнити дані вимоги, оскільки орієнтована процес передачі інформації у формі односторонньої комунікації.

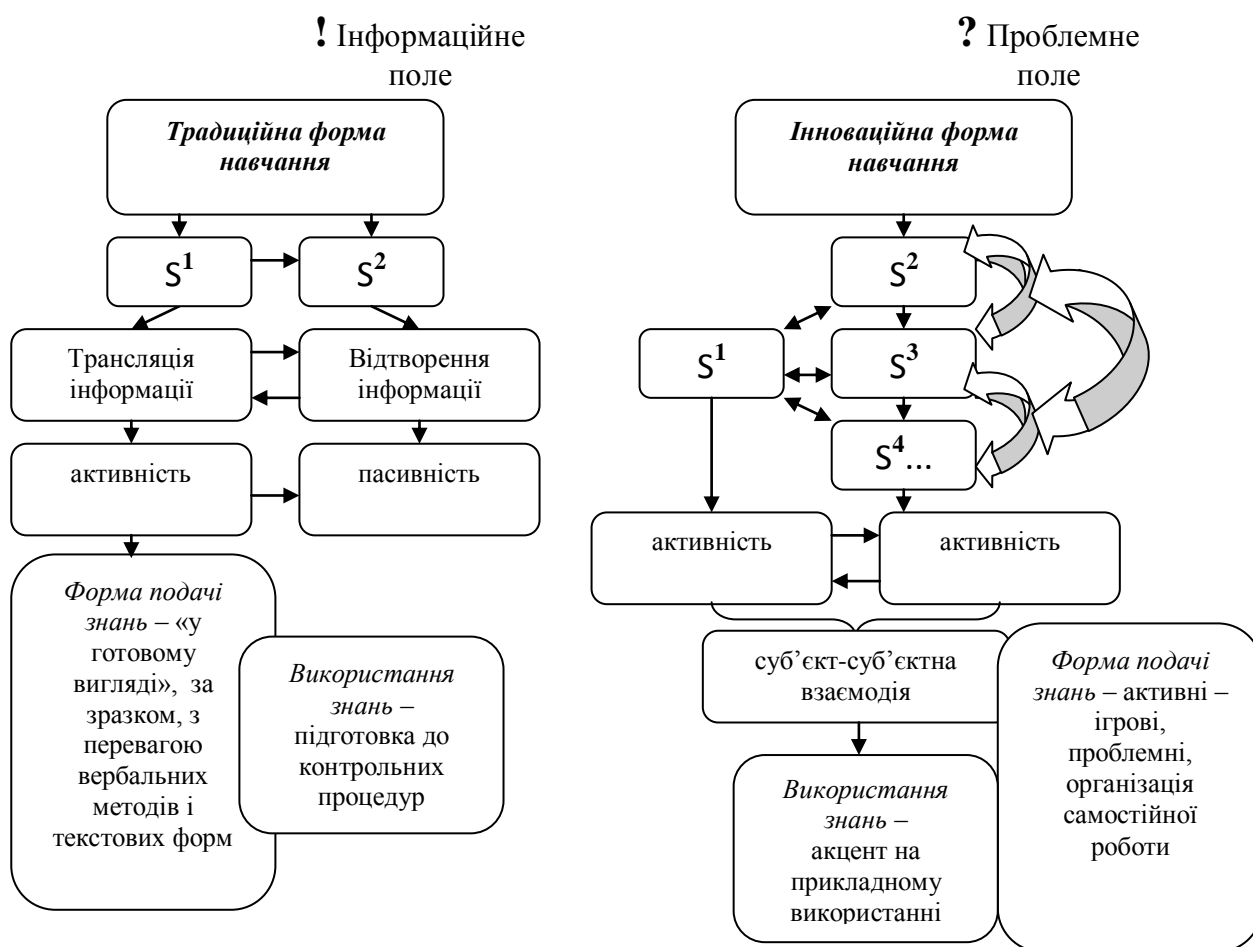


Рис. 1. Традиційна та інноваційна форми навчання

У межах нашого дослідження однією з популярних моделей ефективного навчання розглядаємо циклічну модель Девіда Коулба, засновану на досвіді.

Цикл Коулба [1] – теорія, згідно з якою весь навчальний процес та процес засвоєння інформації складається з 4 сходинок:

- безпосередній конкретний досвід (concrete experience);
- рефлексивне спостереження, в ході якого здобувач розмірковує над отриманою інформацією (observation and reflection);
- теоретичне узагальнення, в процесі якого здобувач вищої освіти інтегрує отримані відомості в систему знань, яку він вже має, і встановлює між ними певні зв'язки – ідеї чи абстрактні концепції (forming abstract concepts);

– експеримент і самостійне застосування нових знань на практиці (testing in new situation).
Схематично дану модель можна зобразити таким чином (рис. 2)

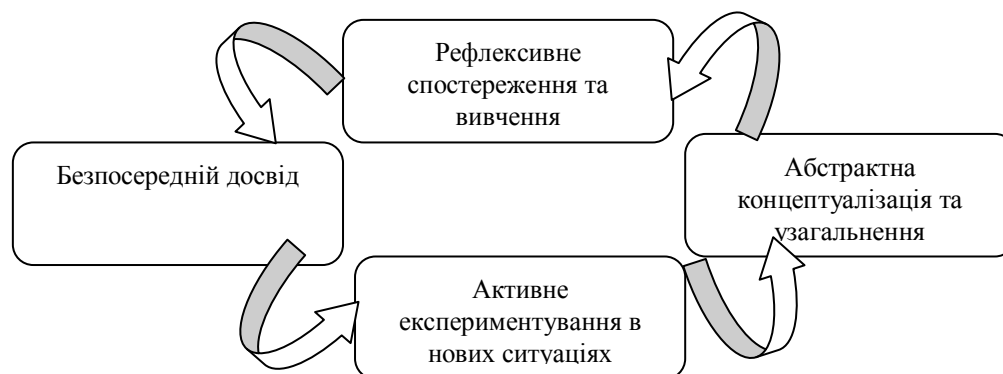


Рис. 2. Циклічна модель Девіда Коулба

Практика доводить, що традиційні форми навчання у вищій школі є малоефективними, оскільки від пасивної участі у навчальному процесі згодом не залишається і сліду.

Саме тому актуалізується необхідність використання інтерактивних методів навчання у процесі післядипломної освіти, особливо, коли мова йде про підготовку майбутніх докторів філософії, оскільки даний рівень вимагає впровадження методичних інновацій, що дозволить навчити особистість критичному сприйняттю інформації, креативному мисленню, творчій самостійності.

У цьому контексті нам імпонує думка науковця А. Іоффе, який під інтерактивними методами навчання вбачав усі види діяльності, що вимагають творчого підходу до матеріалу та забезпечують умови для розкриття кожної особистості [2].

Упровадження інтерактивних методів навчання – один із важливих напрямів удосконалення підготовки студентів ВНЗ і обов'язкова умова ефективного реалізації компетентнісного підходу. Формування заявлених компетенцій передбачає застосування нових технологій та форм реалізації навчального процесу. У першу чергу – це нагальна необхідність переходу від інформативних форм та методів організації навчального процесу до активних, переорієнтація від знанневого підходу до діяльнісного, пошук можливостей консолідування теоретичних знань суб'єктів навчального процесу з їхніми практичними потребами. Вибір сучасних освітніх технологій, активних та інтерактивних методів навчання повинен корелювати з компетенціями, що формуються.

Звернемося до семантичного аналізу феномену «інтерактивні технології». Уперше дефініція «інтеракція» (з англ. Interaction – взаємодія) виникла у контексті таких наук, як соціологія та соціальна психологія. Американський філософ, засновник теорії символічного інтеракціонізму, Дж. Мід розглядав процес розвитку та життєдіяльності особистості у рамках, усвідомлення нею свого власного «Я» у ситуації спілкування та взаємодії з іншими суб'єктами.

Семантичне значення слова інтерактивний походить від англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти. Отже інтерактивний – це здатність взаємодіяти в режимі бесіди, діалогу з кимось (комп'ютером), або з кимось (людиною).

Інтерактивне навчання – це навчання, що відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де викладач і здобувач є рівноправними суб'єктами навчального процесу, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють здійснювати. Безпосередньо, сама організація інтерактивного навчання передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання рольових ігор [3].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає діалогову форму набуття знань, суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Дослідниця Т. Паніна інтерактивне навчання розглядає як спосіб пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності всіх учасників навчального процесу.

Варто зазначити, що інтерактивні методи навчання орієнтовані на більш широку взаємодію суб'єктів навчального процесу не лише з викладачем, але і один з одним, на домінування активності суб'єктів у процесі навчання [4].

Крім того, сутність інтерактивного навчання полягає в організації навчального процесу таким чином, щоб всі учасники були включені у пізнавальний процес, мали можливість розуміти та

рефлексувати. За таких умов кожний учасник суб'єкт-суб'єктної взаємодії може здійснити особистий внесок, обмінятися знаннями, ідеями, способами та формами діяльності, розвивати пізнавальну активність, переходити на більш високий рівень кооперації та співпраці.

Інтерактивне навчання у нашому розумінні – це діалогове навчання, в ході якого відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем та здобувачем вищої освіти.

Серед важливих аспектів даної взаємодії варто відзначити наступні: перебування суб'єктів освітнього простору в одному змістовому вимірі; включення суб'єктів в єдиний творчий простір – спільне занурення в проблемне поле завдання, що має бути вирішеним; узгодженість у виборі засобів та методів реалізації освітніх та науково-дослідних завдань.

Інтерактивні технології навчання мають відмінні особливості, а саме:

- орієнтовані на діяльнісний підхід (пов'язані з творчою, продуктивною діяльністю суб'єкта);
- відтворюють натуралістичну концепцію навчально-виховної парадигми, що на відміну від технократичної концепції, на якій ґрунтується традиційна форма навчання, де суб'єкт є пасивним слухачем та виконавцем вимог викладача, передбачає сприйняття суб'єкта як особистості, яка сама обирає шляхи свого розвитку, а викладач лише виступає в ролі орієнтира;
- спрямовані на самостійний пошук шляхів вирішення певної ситуації;
- мають незвичний алгоритм дій та умови діяльності;
- забезпечують активну участь усіх учасників навчального процесу;
- покликані створити комфортну, невимушену атмосферу взаємодії;
- сприяють відходу від «сліпої» трансляції знань до критичного аналізу інформації та генерування власної позиції.

Усе перераховані аспекти є дуже актуальними у межах нашого дослідження, оскільки сприяють формуванню дослідницької компетенції.

Сучасна педагогічна наука налічує значний арсенал інтерактивних підходів до організації навчально-виховного процесу, серед яких найбільшої популярності набули: робота в малих групах; навчальні ігри (рольові, ділові, освітні ігри, імітації); використання суспільних ресурсів (work-shop, залучення відповідних фахівців до навчального процесу); сократичний діалог; обговорення складних дискусійних питань і проблем; кейс-метод тощо.

Процес формування дослідницької компетенції при інтерактивному підході передбачає послуговування такими принципами навчання як:

- індивідуалізація (побудова здобувачем вищої освіти власної освітньої траєкторії руху в процесі набуття знань на основі формування індивідуальної освітньої програми з урахуванням уподобань та спрямованості інтересів – вибір теми наукового дослідження чи проекту, підбір діагностичного інструментарію та методів дослідження тощо);
- міждисциплінарність (використання знань з різних галузей, їх групування та концентрація в контексті вирішуваної проблеми – розгляд здобувачем вищої освіти певної проблеми у контексті суміжних дисциплін: філософії, психології, соціології тощо);
- проблемність (стимулювання суб'єктів навчального процесу до самостійного набуття знань, необхідних для вирішення конкретної проблеми; в умовах проблемного навчання відбувається активне оволодіння особистістю тими прийомами, способами, що найбільш характерні для будь-якої творчої діяльності – проблемний характер теми, що досліджується, обґрунтування актуальності та виявлених суперечностей).

Погоджуємося з думкою І. Лернера [5] про те, що для того, щоб навчити людину творити, треба йти одним шляхом – вчити її творчим процедурам, тобто тим структурам, що і складають сутність творчої діяльності (самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію, бачення проблеми знакової ситуації, бачення нової функції об'єкта, визначення об'єкта (проблеми), бачення альтернативи вирішення або його шляхів, комбінування раніше засвоєних способів діяльності у новий, що стосується проблеми; все інше виконує лише допоміжну роль); навчання на основі досвіду (активізація когнітивної та пізнавальної діяльності майбутніх докторів філософії за рахунок асоціації їх власного досвіду з предметом навчання); контекстне навчання, у ході якого тріада знання, уміння і навички формуються як засіб розв'язання професійних задач; випереджальна самостійна робота – знайомство аспірантів з новим матеріалом до його вивчення у ході аудиторних занять.

У процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури нами активно використовуються такі інтерактивні технології та методи як:

Аналіз конкретних ситуацій (case study) – аналіз реальних проблемних ситуацій, що пов'язані з педагогічною діяльністю, та пошук шляхів її вирішення; даний метод дозволяє удосконалити навички

та отримати науковий досвід у процесі виконання таких операцій як: відбір та вирішення проблем, робота з інформацією – осмислення окремих деталей, аналіз та синтез інформації та аргументів, оцінка альтернатив, прийняття рішень тощо. Кейс-метод, що передбачає створення певної проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. Даний метод розвиває аналітичне мислення, забезпечує системний підхід до вирішення проблеми, дозволяє виділяти варіанти правильних та помилкових суджень, обирати критерії знаходження правильного рішення. Майбутнім докторам філософії надаються конкретні ситуації стосовно їх дослідження чи проекту, які вони мають проаналізувати та зробити відповідні висновки. Зазначеним методом послуговуємося у межах вивчення дисципліни «Педагогічна майстерність викладача вищого закладу», акцентуючи на науково-дослідній складовій.

Метод моделювання конкретних ситуацій активно діє на формування мотивації до конкретної діяльності, в процесі якої відбувається пошук потрібної інформації, що дозволяє розв'язати проблемну ситуацію. У процесі моделювання виділяється проблема, учасники, зв'язки між ними, мета, яку треба реалізувати у процесі вирішення проблеми, моделюється і розв'язується поставлене завдання шляхом використання знань, що є в наявності та трансформованих із нової, щойно знайденої інформації. «Тренінг комунікативності й особистісного розвитку» – навчальна дисципліна, в процесі вивчення якої зазначений метод довів свою ефективність, оскільки майбутні доктори філософії в процесі представлення власної розробленої моделі стосовно певної ситуації демонструють власні практичні доробки.

Групова дискусія, спрямована на обговорення будь-якого питання, проблеми за трьома стадіями: *орієнтації* (адаптація учасників дискусії до самої проблеми, один до одного, що дозволяє сформулювати проблему, мету дискусії); *оцінки* (виступ учасників, їх відповіді на питання, що виникають, збір максимального об'єму ідей, пропозицій тощо); *консолідації* (аналіз результатів дискусії, узгодженні думок і позицій, спільному формулюванні рішень та їх прийняття. Як інтерактивний метод навчання навчальна дискусія передбачає цілеспрямоване, колективне обговорення конкретної проблеми, що супроводжується обміном ідей, суджень, думок у групі. Ефективність використання даного методу визначається цілим переліком факторів: актуальність обраної проблеми, співставлення різних позицій учасників, інформованість, компетентність та наукова коректність дискусантів, володіння викладачем методикою дискусивної процедури; дотримання правил та регламенту тощо.

«Круглий стіл» можна визначати як інтерактивний метод навчання, що дозволяє активізувати пізнавальну діяльність суб'єктів навчального процесу, використовувати знання, отримані раніше, і заповнювати інформаційні прогалини, яких не вистачає для формування знань при розгляді конкретної ситуації, формувати компетенції, спрямовані на виділення, аналіз та вирішення проблеми. Бесіда за «круглим столом» є синергетичним поєднанням тематичної дискусії з груповою консультацією та взаємонавчанням. Разом з активним обміном знань у аспірантів формуються комунікативні здібності, що містять здатність взаємодіяти з іншими учасниками, формулювати свої думки, аргументувати та обґрунтовувати запропоновані рішення.

Ці два методи активно використовуються в процесі проведення засідань «Клубу аспірантів», де майбутні доктори філософії можуть стати активним учасником обговорення теми дослідження один одного, висловити своє бачення стосовно озвученої проблеми, отримати цінні пропозиції та рекомендації, взяти на озброєння певні зауваження тощо. Такий підхід, на наш погляд, є дуже цінним, оскільки в процесі інтеграції різноманітних думок та пропозицій кожен з учасників може переосмислити погляд щодо проблеми, над якою працює, або поглянути на її вирішення під іншим кутом зору.

Мозковий штурм (англ. *Brainstorming*) – один із найбільш популярних методів стимулювання творчої активності та креативності, що дозволяє знайти нетрадиційне розв'язання проблеми шляхом застосування спеціальних правил обговорення. Метод і термін «мозковий штурм», «мозкова атака» запропоновані американським ученим А. Осборном як покращений варіант сократичного діалогу з широким використанням вільних асоціацій, одночасним створенням психоевристичного мікроклімату в міні-групах для підвищення ефективності розв'язання творчих завдань.

Даний метод є ефективним для групових досліджень і передбачає доброзичливу критику ідей. У процесі мозкового штурму у майбутніх докторів філософії формуються і розвиваються такі якості як самостійність, пізнавальна та творча активність, уміння висловлювати власний погляд на певну проблему, слухати опонента та здійснювати рефлексію, що є невід'ємними складниками процесу формування дослідницької компетенції

Метод вирішення дилеми (*dilemmadecision*) передбачає активні дії здобувачів вищої освіти у

процесі аналізу та вирішенні ситуації. Аспіранти повинні вирішити проблемну ситуацію шляхом перенесення знань з природничих, загальнотехнічних, спеціальних наук і застосовуючи методи активізації творчого мислення, після чого їм пропонується ознайомитись з реально існуючим варіантом вирішення ситуації і порівняти їх. Даний метод сприяє підвищенню мотивації до навчання, оскільки дозволяє зануритися в реальні професійні проблемні ситуації, відчути себе учасником їх вирішення.

Спільна діяльність аспірантів у процесі застосування цього методу доводить, що кожен з них вносить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, уміннями та способами діяльності. Груповий пошук інформації і робота з нею стимулює інтелектуальну та науково-пошукову діяльність, що є необхідною передумовою формування дослідницької компетенції.

Рольові та ділові ігри – рольова імітація реальної професійної діяльності з виконанням конкретних функцій фахівців відповідної сфери. Даний метод є творчим, а отже, продуктивним. Застосування методу стимулює пізнавальні інтереси, пошукову активність, формує мотивацію до навчальної, професійної та інноваційної діяльності. Гра як один із видів діяльності знімає психологічну інерцію у суб'єктів навчального процесу, налаштовує на позитивний характер взаємодії. Працюючи над завданнями ігрового характеру, майбутні доктори філософії мають можливість зрозуміти свою роль у діловій грі, оцінивши свої здібності. Крім того, цей метод дозволяє перевірити ступінь вміння перенесення знань в діяльність. Створення ігрового середовища, наближеного до реальних умов професійної діяльності, дозволяє навчитися самостійно виділяти проблеми, аналізувати їх, формулювати задачі, знаходити можливі методи їх розв'язання, правильно керувати результатами інтелектуальної та науково-дослідної діяльності.

Інтелект-карти відомий інтенсивний метод, автором якого є Т. Бьюзен, представлення інформації для структурування мисленнєвого процесу. Дана технологія призначена для індивідуального використання, проте її можна використовувати і в груповому форматі (навчити кожного аспіранта послуговуватися даною методикою, а потім в режимі групової взаємодії порівнювати його результати з результатами інших).

У рамках даного методу можна здійснювати і групове картирування – мисленнєва операція, що полягає у створенні єдиної ментальної карти, що допомагає об'єднати інформацію, відобразити взаємозв'язки, візуалізувати думки. За допомогою картирування створюються інтелект-карти, що допомагають при виконанні всіх організаційних та структурованих завдань. Цей метод вимагає точності і ясності мислення, дозволяє вирішити навіть складні завдання. Сутність технології полягає в тому, що в спеціально створену форму записуються всі ідеї, які асоціюються з певним поняттям, причому кожна з цих ідей повинна бути виражена одним словом або фразою на окремому рядку. З цією метою аспірантам пропонується визначити аспекти його теми (проблеми), які поняття є взаємопов'язаними, що для нього є важливим понад усе інше. Рядки розташовуються на аркуші паперу у вигляді великої діаграми таким чином, щоб чітко прослідковувалася відповідність різних її частин: візуалізація полегшує цілісне сприйняття і в той же час дозволяє сфокусувати увагу на деталях, стимулювати креативне покрокове мислення.

Інформаційний лабіринт (баскетметод) – учасникам необхідно вивчити певну ситуацію і в різних пунктах обрати одну з багатьох альтернативних дій, іншими словами, пройти своєрідний лабіринт. Аспіранти за допомогою технології інформаційного лабіринту вчаться обирати правильні методи та технології дослідження, навчаючись на своїх помилках.

Брейнрайтинг – термін введено вченими Інституту Баттеля у Франкфурті. Дана методика заснована на техніці мозкової атаки, але відмінність полягає в тому, що учасники висловлюють свої думки не в голос, а в письмовій формі, а потім обмінюються своїми ідеями. Думка сусіда стає стимулом для нових пошуків, виникнення нової ідеї, яка має бути зафіксована в отриманий аркуш. Потім знову відбувається обмін аркушами і так триває протягом певного часу (не більше 15 хвилин). Майбутнім докторам філософії варто прагнути до генерування великої кількості ідей, не дозволяється критикувати висунуті пропозиції до кінця заняття, варто заохочувати «вільні асоціації».

Крім зазначених вище методів інтерактивного навчання, якими послуговуємося у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури, ефективною вважаємо технології проектування.

Проектування – індивідуальна чи колективна діяльність, що передбачає підбір, розподіл, систематизацію матеріалу з визначеної теми, розв'язання конкретного завдання на основі самостійних досліджень проблеми, що має відповідний результат та представлений у вигляді презентації та доповіді. Метод проектів сприяє розвитку пізнавальних творчих здібностей та критичного мислення аспірантів (ад'юнктів), умінню самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі.

У рамках навчальної дисципліни «Виконання проекту» даний метод є цінним інструментом у контексті формування дослідницької компетенції у майбутніх докторів філософії, оскільки передбачає досягнення практичної мети через детальну розробку проблеми, що повинна у кінцевому результаті мати реальний, практичний результат, оформлений відповідним чином. До заліку кожен зі здобувачів вищої освіти має представити власний проект, що відповідає темі дослідження та захистити його.

Ігрове проектування (ІП) – один із найбільш розповсюджених способів інтенсивного навчання. Основною його метою є процес створення або удосконалення проектів. Для здійснення даної технології учасників розбивають на групи, кожна з яких займається розробкою свого проекту. Функціонально-рольова позиція обумовлена сукупністю цілей та інтересів учасників колективного проектування організаційно-педагогічної системи.

Процес ігрового проектування повинен містити механізм узгодження різних інтересів учасників. У цьому полягає сутність процесу ІП і його відмінність від будь-якого іншого процесу генерації рішень (наприклад, дискусії), основу яких складає мобілізація колективного досвіду.

Ігрове проектування може включати проекти різного типу:

– *дослідницький проект* (перед здобувачами можуть бути поставлені завдання типу: розробити анкети чи систему запитань і провести анкетування чи інтерв'ю для дослідження думки членів колективу стосовно певної проблеми, що допоможе зробити ситуацію більш чіткою, завершеною, такою, що викликає відчуття «спрямованої напруги» та мотивує до творчого пошуку шляхів та засобів її трансформації);

– *пошуковий проект* (майбутнім докторам філософії дається опис певної ситуації та декілька альтернативних варіантів її розв'язання; необхідно виконати наступні завдання: уважно вивчити, виділити і занотувати переваги кожного з варіантів вирішення (на основі прогнозування, визначити, до яких позитивних змін та результатів він призведе); виявити і записати недоліки (використовуючи прогностичні здібності, виявити можливі наслідки та визначити, з якими втратами доведеться зіткнутися); зваживши «плюси» і «мінуси» усіх варіантів, обрати найбільш оптимальний та ефективний; підготувати проект впровадження і обґрунтувати можливості обраного варіанта);

– *творчий (креативний) проект* (може здійснюватися у двох варіантах: 1) аспірантам необхідно описати 2-3 ситуаційні задачі (СЗ) або конкретні ситуації (КС) для виконання таких завдань: проаналізувати ситуації, виокремити проблеми, систематизувати їх за ступенем важливості; визначити причини виникнення даних проблем; знайти варіанти рішення і зробити прогнози їх позитивних та негативних наслідків; знайти найбільш ефективне вирішення і розробити проект впровадження; опис ситуації може даватися у вигляді вихідної інформації, що представлена текстом, додатковими схемами, рисунками, графіками тощо, які ілюструють розвиток ситуації і відповідні умови діяльності; 2) учасникам пропонується проаналізувати професійну діяльність двох або більше практиків і описати їх психологічні портрети, для чого їм необхідно підібрати відповідні тести і розробити систему питань для бесіди чи інтерв'ю;

– *прогностичний проект* (аспірантам дається завдання розробити проект ідеальної моделі майбутнього (наприклад, «Викладач майбутнього»); процес конструювання перспективи містить елементи творчого ставлення до справжньої реальності, дозволяє краще і глибше зрозуміти явища сьогодення, побачити шляхи розвитку і удосконалення в майбутньому);

– *аналітичний проект* (учасникам ІП дається завдання виконати роботу щодо аналізу певної ситуації чи суб'єкта діяльності, на основі отриманого матеріалу і його аналізу запропонувати рекомендації щодо покращення ситуації чи діяльності суб'єкта).

Серед переваг використання даного методу можна назвати наступні:

– ІП розвивають навички спільної діяльності, співробітництва та партнерства, тобто розвивають метакомпетентність;

– групова діяльність не лише зміцнює колектив, а і розвиває почуття індивідуальної та колективної відповідальності;

– робота над проектом дозволяє здобувачам розвинути аналітичний, прогностичний та креативний потенціал, який є невід'ємною складовою дослідницької компетентності;

– під час захисту проектів розвиваються презентаційні вміння та навички, комунікативна та інтерактивна компетентність.

Послугування технологією проектування дозволяє майбутнім докторам філософії краще ознайомитися зі змістом проблеми дослідження, сформулювати мету і завдання; виділити досліджувані фактори, висунути гіпотези тощо.

Крім того, такий підхід надає можливість краще зрозуміти хід наукового дослідження, різноманітного трактування отриманих даних і знаходження правильної точки зору, що найбільше відповідає реальності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, впровадження інтерактивних форм навчання – один із найбільш важливих напрямів удосконалення підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії в сучасному освітньому просторі. Цінність інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі здобувачі занурені у процес наукового пізнання, мають можливість зрозуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність аспірантів і викладача в процесі науково-дослідної діяльності виявляється у тому, що кожний вносить свій особливий індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, науковими ідеями, способами діяльності.

Безумовно, вибір методів розвитку дослідницьких умінь як важливої складової дослідницької компетенції цим не обмежується. Зазначені методи визначаються конкретною ситуацією та цілями дослідницької діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Модестов С.Ю. Цикл Дэвида Колба и теория поэтапного формирования умственных действий [Электронный ресурс] / С.Ю. Модестов. – Режим доступа : www.treko.ru/show_article_927.
2. Иоффе А.Н. Активная методика – залог успеха [Текст]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 382 с.
3. Интерактивне навчання. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтерактивне_навчання.
4. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс]. Н.Н.Двучичанская. – Режим доступа : <http://technomag.edu.ru>.
5. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.

Ірина Вікторівна Олейник,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии,
ВУЗ «Университет имени Альфреда Нобеля»,
г. Днепр,
e-mail: iv_oliylik@ukr.net

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ДОКТОРОВ ФИЛОСОФИИ В УСЛОВИЯХ АСПИРАНТУРЫ

В статье проведен анализ научной литературы о сущности интерактивных технологий, их преимуществ по сравнению с традиционными методами преподавания; определен арсенал интерактивных подходов; освещены основные аспекты практического использования интерактивных технологий в процессе формирования исследовательской компетенции будущих докторов философии в условиях аспирантуры.

Ключевые слова: будущие доктора философии, аспирантура, исследовательская компетенция, интерактивные технологии обучения, интерактивные методы обучения.

Iryna Oliylik,

Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor
of Pedagogy and Psychology department,
Alfred Nobel University, Dnipro,
e-mail: iv_oliylik@ukr.net

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY RESEARCH COMPETENCE FORMING DURING POSTGRADUATE STUDIES

Introduction. Transformations in the system of the higher education are caused by the dynamic movement towards the innovative personal developing educational paradigm, need of use of intellectual and creative potential of the personality for implementation of conscious activity in all spheres.

The purpose of the article is to analyze pedagogical, psychological and methodological sources as for the question of interactive technologies usage in education and to determine their in the process of future doctors of philosophy competence forming during postgraduate studies.

Methods. The analysis and synthesis of pedagogical, psychological and methodical sources, comparative analysis of research results on the problem of interactive technologies usage efficiency have been used.

Results. The semantic analysis of the phenomenon «interactive technologies» is carried out; the variety of interactive approaches is defined; the main aspects of practical use of interactive technologies in the course of future doctors of philosophy competence forming during magistracy education are reflected in the article.

Originality. The interactive technologies and methods which are used in the course of future doctors of philosophy competence forming during magistracy education are reviewed, namely: the analysis of certain situations; methods of situations modeling: group discussion; brainstorming; dilemma decision; role-playing and business games; round table; intelligent cards; information labyrinth; game design, various types of design technologies: research search, creative, predictive, analytical projects; brain rating.

Conclusions. The introduction of interactive forms of teaching is one of the most important areas for improving the training of Ph.D. students in modern education. The value of interactive teaching is in learning process organizing in the way that practically all applicants are immersed in the process of scientific knowledge, have the opportunity to understand and reflect on what they know and think.

Keywords: future doctors of philosophy, magistracy, research competence, interactive technologies, interactive methods.

References

1. Modestov, S.Yu. Tsikl Devida Kolba i teoriiia poetapnoho formirovaniia umstvennykh deistvii [The David Kolb cycle and the theory of the step-by-step formation of mental actions]. Access mode: www.treko.ru/show_article_927 (In Russian).
2. Ioffe, A.N. (2000). Aktivnaia metodika – zalog uspekha [Active methodology – the key to success]. Sankt-Peterburh, RHPU im. A.I. Hertseny Publ., 382 p. (In Russian).
3. Interaktyvne navchannia [Interactive learning]. Access mode: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтерактивне_навчання (In Ukrainian).
4. Dvulichanskaia, N.N. Interaktivnye metody obucheniiia kak sredstvo formirovaniia kliuchevykh kompetentsii [Interactive methods of teaching as a means of forming key competences]. Access mode: <http://technomag.edu.ru> (In Ukrainian).
5. Lerner, I.Ya. (1982). Razvitie myshleniia uchashchikhsia v protsesse obucheniiia istorii [Development of students' thinking in the process of teaching history]. Moskva, Prosveshchenie Publ., 191 p. (In Russian).

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 378.004

Євдокія Дмитрівна Харькова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
e-mail: tdlrbz65@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В СИСТЕМІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

На підставі аналізу наукової літератури конкретизована суть поняття «інформаційна культура», розроблений зміст формування інформаційної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Визначені організаційно-педагогічні умови і шляхи формування інформаційної культури майбутніх вихователів у навчальному процесі вишу. Охарактеризовано методику реалізації організаційно-педагогічних умов, описано зміст курсу «Інформаційна культура студента».

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційно-освітнє середовище, інформаційна діяльність, віртуальне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта України перебуває в стадії реформування. Для вихователів дошкільних навчальних закладів актуальною стає проблема інформаційного забезпечення навчального процесу з урахуванням вікових особливостей дошкільників. Це, у свою чергу, зумовило пошук нових форм та технологій підготовки студентів до майбутньої професії, які б забезпечували

творчу самореалізацію в соціокультурному просторі, розвивали теоретичний та емпіричний стиль мислення відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти.

Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників, здобуті з різних джерел інформації, повинні бути застосовані й практично застосовані на користь усієї Європи.

Оскільки ми живемо в суспільстві, що постійно збагачується інформаційними ресурсами, що передбачають широке використання сучасних інформаційних технологій, надання можливості користуватися та обмінюватися інформацією та знаннями, виробляти інформаційні продукти, сповна реалізуючи особистісний потенціал кожної людини щодо професійної кар'єри та якості власного життя то формування єдиного інформаційного простору, висуває певні вимоги до всіх сфер суспільного життя. Зокрема це стосується і системних перетворень освітнього процесу та модернізації національної системи освіти в питаннях, пов'язаних з інформатизацією та комп'ютеризацією.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розв'язання суперечності між постійним зростанням обсягів та складності наукової, навчально-методичної інформації та обмеженістю часових і навчальних можливостей студентів для її опрацювання, що потребує формування в них інформаційної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукових джерел свідчать про неоднозначність трактування змісту поняття «інформаційна культура». С. Каракозов характеризує її як складову базисної культури особистості, що забезпечує можливість ефективно взаємодіяти з інформацією (отримувати, накопичувати, кодувати і переробляти, створювати якісно нову інформацію, передавати її, використовувати на практиці) і передбачає сформованість компетентності в розумінні інформаційних процесів і відношень, гуманістично орієнтовану інформаційну ціннісно-смыслову сферу (прагнення, світогляд, інтереси, ціннісні орієнтації), розвинену інформаційну рефлексію, а також творчість в інформаційній поведінці й соціально-інформаційній активності [5].

Ю. Зубов визначає інформаційну культуру як «систематизовану сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечує оптимальне здійснення індивідуальної інформаційної діяльності, спрямованої на задоволення як професійних, так і непрофесійних потреб» [4].

Н. Гендіна під інформаційною культурою особистості розуміє «важливий фактор успішної професійної та непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві» [9, с. 32].

Основою інформаційної культури, на думку Н. Джинчарадзе [2, с. 28], є знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку, а також досконале вміння орієнтуватися в сучасному світі інформації.

Таким чином, з позиції психолого-педагогічної науки можна визначити інформаційну культуру як імператив (вимогу, умову) усебічного і гармонійного розвитку особистості, як мету і результат вищої професійної (педагогічної) освіти, який забезпечує випускникам повноцінну життєдіяльність в інформаційному суспільстві.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури охарактеризувати зміст і шляхи формування інформаційної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в освітньому процесі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу наукової літератури свідчать про недостатню розробленість теоретичних основ проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до самостійної навчально-пізнавальної діяльності з інформаційними джерелами. Це позначилося на різних підходах до тлумачення основних понять дослідження, зокрема «інформаційна культура», «інформаційно-освітнє середовище», «інформаційна діяльність», «віртуальне освітнє середовище» та ін. У нашому розумінні, інформаційно-освітнє середовище (ІОС) – це системне утворення, що охоплює соціальний, психодидактичний, просторово-предметний і рефлексивно-поведінковий компоненти, забезпечує формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС вищого навчального закладу.

Проаналізуємо поняття «інформаційна культура особистості» та «інформаційна культура студента». Спираючись на концепцію структури діяльності, виділяють такі сторони культури: *пізнавальну, комунікативну, естетичну, моральну, фізичну, трудову*. При цьому пізнавальна діяльність формує пізнавальну культуру, мотиваційна діяльність – моральну культуру, художня діяльність – естетичну культуру, комунікативна діяльність – комунікативну культуру, фізична діяльність – фізичну культуру. Останнім часом зростає роль інформаційного компонента будь-якого виду діяльності людини, і тому в цій системі культур особливе місце належить інформаційній культурі.

Зіставляючи різні позиції щодо сутності інформаційної культури особистості (як комплексної характеристики особистісних та професійних якостей, що відповідають вимогам суспільної та професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства [1]) і змісту ІК майбутнього педагога [3], а також урахувавши специфіку його діяльності, ми вважаємо, що зміст ІК студента містить такі складові:

- 1) інтереси, схильності, потреби – їх сукупність визначає спрямованість особистості в процесі використання СІКТ;
- 2) знання, вміння, навички, досвід роботи з комп'ютером, сукупність яких розглядається через інтегративні поняття «комп'ютерна грамотність», «інформаційна грамотність»;
- 3) почуття, емоції, що виникають у процесі роботи з комп'ютером, сприяють формуванню моральності, розвитку алгоритмічного мислення;
- 4) біопсихічні властивості, до яких у нашому випадку належать технічні, творчі, комунікативні здібності [7].

Таким чином, ІК має яскраво виражений особистісно-індивідуальний характер, який виражає властивості індивіда (здатність до оперування інформацією, запам'ятовування, логічного, алгоритмічного стилю мислення, творчості та ін.).

Формування та розвиток високої ІК майбутнього фахівця вимагає не тільки знання визначених норм, але й постійної роботи над собою протягом усієї трудової діяльності.

Таким чином, ми розуміємо професійну *інформаційну культуру педагога як суб'єктивний, соціально значущий засіб поєднання інформаційних технологій із загальногуманістичними і аподіктичними (достовірні, засновані на логічній необхідності) цінностями професії, що втілюються в послідовності професійних дій та операцій – педагогічній технології.*

Результати емпіричних досліджень (педагогічні спостереження, анкетування, інтерв'ювання, аналіз результатів виконання завдань) свідчать, що традиційна практика навчання у ВНЗ характеризується слабким розвитком освітніх комунікацій. Мова йде про формальний характер спілкування і взаємодії, під час якої викладач виконує роль живого ретранслятора інформації, що викладає новий матеріал, пояснює, інформує, наводить приклади, вимагає уваги і дисципліни тощо. Тобто навчання обмежується трьома основними ланками: виклад матеріалу, закріплення і контроль.

За результатами зрізу було встановлено, що в студентів молодших курсів різних ВНЗ домінує середній рівень сформованості інформаційної культури, умінь здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність з інформаційними ресурсами (53 %). Високий рівень сформованості цього феномену було виявлено лише у 8 % студентів. Студентів із низьким рівнем виявилось 39 %.

На думку студентів і викладачів, до основних проблем формування інформаційної культури як мети і результату професійної підготовки в ІОС вищого навчального закладу належать: 1) відсутність стандартів інформаційного забезпечення навчального процесу; 2) нерозробленість критеріїв оцінювання якості інформаційної культури; 3) недостатня захищеність інформації у ВНЗ, у тому числі слабкий захист авторських прав викладачів; 4) відсутність інформаційного забезпечення з позицій конкурентних переваг ВНЗ, можливостей інформаційної культури у формуванні іміджу ВНЗ тощо.

Результати зрізу свідчать, що вміння здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність з інформаційними ресурсами в процесі традиційного навчання більшою мірою формується стихійно і не відповідає вимогам до процесу професійної підготовки майбутнього педагога.

Для розроблення змісту формування інформаційної культури професійної підготовки майбутнього вихователя необхідно систематизувати знання про структуру, види, типи ІОС, його функції, особистісні виміри, освітньо-розвивальний потенціал, інформаційну культуру як мету і результат навчання в ІОС з опорою на методологію пізнання.

Основою для розроблення змісту формування інформаційної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, структури загальнотеоретичних та інформаційно-технологічних знань, інформаційно-пошукових та аналітико-синтетичних умінь стали вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики, а також вимоги до його педагогічної діяльності.

Результати аналізу теорії і практики підготовки педагога до професійної діяльності свідчать, що її вдосконалення потребує забезпечення оптимального співвідношення між знанням теорії інформатизації, інформаційної культури та знанням сутності інформаційно-освітнього середовища, його розвивального потенціалу, а також знанням сутності та закономірностей навчального процесу, який є одним з об'єктів удосконалення професійної підготовки. За такої умови, щоб успішно здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність з інформаційними ресурсами, необхідно використовувати інформаційно-технологічні знання на всіх стадіях освітнього процесу, виявляючи при цьому дослідницьке ставлення до власної навчальної діяльності для надання їй більш високої якості.

У процесі структурування системи загальнотеоретичних та інформаційно-технологічних знань та вмінь було враховано вимоги принципів системності (виділення цілісних підсистем знань та їх структурних елементів), прогностичності (формування елементів знань, що моделюють майбутню діяльність), цілеспрямованості (послідовність реалізації вимог професійної підготовки), неперервності (забезпечення послідовності реалізації етапів удосконалення), діагностичності (забезпечення можливості оцінювання й аналізу рівня навчальних досягнень).

На основі вивчення науково-педагогічної літератури та емпіричного досвіду розроблено педагогічну систему формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкової школи, що охоплює:

- цілі й завдання підготовки (підготовка до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища (ІОС), формування інформаційної культури в суб'єктах освітнього процесу, стимулювання і розвиток їхньої інтелектуальної активності);

- компоненти: просторово-предметний, психодидактичний, соціальний, рефлексивно-поведінковий;

- дві основні групи принципів: загальні та специфічні. Першу групу становлять принципи науковості, неперервності, систематичності, індивідуалізації та диференціації. Другу – інтерактивності, педагогічної доцільності застосування потенціалу ІОС, активності й самостійності, рефлексивності, неперервності;

- технології навчання: інформаційна, інтеграційна, комп'ютерна, що забезпечують навчання в середовищі навчання, активне використання в навчальному процесі таких засобів віртуального ІОС, як дискретні лекції, інтернет-конференції, форуми, блоги та ін.;

- організаційно-педагогічні умови: забезпечення ціннісно-орієнтаційної значущості знань, умінь і навичок у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів з інформаційними ресурсами, організація аналітико-синтетичної діяльності з інформаційними ресурсами під час вивчення спецкурсу «Інформаційна культура студента», педагогічний супровід професійного саморозвитку студентів засобами віртуального ІОС педагогічного ВНЗ;

- етапи підготовки: пропедевтичний, базовий, рефлексивно-корегувальний;

- критерії і показники для визначення рівнів сформованості інформаційної культури;

- результат: сформованість інформаційної культури.

Вихідною в процесі визначення зв'язків між компонентами системи вдосконалення підготовки є процесуальна сторона навчання у ВНЗ педагогічного профілю. Це дає можливість досліджувати педагогічний процес у всій його своєрідності та неповторності як цілісність, що складається із взаємозалежних компонентів і підкоряється загальним законам організаційної будови та функціонування будь-якої системи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у вказаному напрямі. Таким чином, для забезпечення підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу необхідно формувати в нього інформаційну культуру, що дасть можливість підвищити рівень організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищого закладу освіти потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін. Це пов'язано з тим, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Нині багато інформації можна знайти в Інтернеті. Орієнтація на формування репродуктивних навичок, таких як запам'ятовування та відтворення, за традиційного навчання замінюється на розвиток умінь зіставлення, синтезу, аналізу, оцінювання, виявлення зв'язків, планування, групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У таких умовах зміни мають торкнутися методики проведення аудиторних занять та організації самостійної роботи. Інформаційно-комунікаційні технології посилюють роль методів активного пізнання та дистанційного навчання. За вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах усіх дисциплін. Інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента тощо.

У сучасних умовах, коли суспільні вимоги до професійного рівня підготовки студентів вищої школи зростають, є потреба в розробленні сучасних педагогічних підходів до їхньої професійної підготовки із застосуванням медіаосвітніх технологій.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні дидактичного потенціалу освітньо-розвивального середовища ВНЗ для самоорганізації навчання майбутніх вихователів ДНЗ.

Список використаних джерел та літератури

1. Вишинська Г. В. Формування інформаційної культури особистості майбутнього офіцера : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Галина Василівна Вишинська. – Хмельницький, 2002. – 197 с.
2. Джинчарадзе Н. Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз) : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Наталія Гаврилівна Джинчарадзе. – К., 1997. – 425 с.
3. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – Вип. 7. – 263 с.
4. Зубов Ю. С. Информация и информационная культура / Ю. С. Зубов // Проблемы информационной культуры : сб. ст. – М., 1994. – С. 6–11.
5. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С. Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. – №. 2. – С. 41–55.
6. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Світлана Миколаївна Мартиненко. – К., 2009. – 476 с.
7. Мизинова Л. В. Система формування інформаційної культури студентів в учебном процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Владимировна Мизинова. – Саратов, 2001. – 257 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
9. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова. – М. : Шк. б-ка, 2003. – 296 с.

Евдокия Дмитриевна Харьковская,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного
и начального образования
Сумского государственного педагогического
университета имени А. С. Макаренко,
e-mail: tdljrbz65@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

На основе анализа литературы конкретизирована сущность понятия «информационная культура», рассмотрено содержание формирования информационной культуры будущего воспитателя дошкольного учебного заведения. Определены организационно-педагогические условия и пути формирования информационной культуры будущего воспитателя в учебном процессе вуза. Описана методика реализации организационно-педагогических условий и содержание курса «Информационная культура студента».

Ключевые слова: информационная культура, информационно-образовательная среда, информационная деятельность, виртуальное образование.

Yevdokiia Kharkova,
PhD, associate professor, associate professor
of Preschool and Primary Education Chair,
Sumy state pedagogical university named
after A. S. Makarenko,
e-mail: tdljrbz65@ukr.net

FUTURE PRESCHOOL TEACHER'S INFORMATION CULTURE FORMING IN THE SYSTEM OF HIS PROFESSIONAL TRAINING

Introduction. Modern higher education in Ukraine is in the process of reforming. For the preschool teachers the problem of information support in the process of education is relevant in accordance with the age-specific characteristics of the preschoolers. This, in its turn, has led to the search of new forms and technologies for preparing students for their future profession, which would ensure creative self-realization in the socio-cultural space, develop a theoretical and empirical style of thinking in accordance with the requirements of the European Higher Education Area.

The relevance of the study is caused by the need to resolve the contradiction between the constant growth of volume and complexity of scientific, educational and methodological information and the limited time resources and learning capabilities of students for its processing, which requires their information culture forming.

The purpose of the article is to characterize the content and the ways of future preschool teacher's information culture forming in the system of his professional training on the basis of the analysed research literature.

Methods. In the article there have been used such theoretical methods as analysis, synthesis, generalization and systematization, and empirical methods which enabled to study the peculiarities of future preschool teacher's information culture forming in the system of his professional training.

Results. In order to prepare the future preschool teacher, it is necessary to form his informational culture, which will enable to raise the level of organization of independent educational-cognitive activity at a significantly higher level.

The use of modern information technologies in the educational process of a higher educational institution requires changes in teaching methodology of all disciplines. This is due to the fact that the teacher ceases to be the only source of knowledge for the student. Nowadays a lot of information can be found on the Internet. The orientation towards formation of reproductive skills, such as memorization and reproduction, in conditions of traditional learning, is replaced by the development of skills for comparison, synthesis, analysis, evaluation of revealed connections, planning, and group interaction with the use of information and communication technologies. In such circumstances, changes should affect the methodology of holding classes and organization of independent work. Information and communication technologies enhance the role of methods of active cognition and distance learning. According to the requirements of the Bologna process, the proportion of independent work of students in the curricula of all disciplines increases. Information and communication technologies and distance learning technologies provide students with electronic learning resources for independent study, tasks for independent work, help to implement an individual approach to each student, and so on.

Originality. On the basis of scientific and pedagogical literature and empirical experience the pedagogical system of future preschool teacher's information culture forming has been developed.

Conclusion. In modern conditions, when public demands for the professional level of students' training in the system of higher education increase, it requires the development of modern pedagogical approaches to their professional training with the use of media educational technologies.

Prospects for further research are seen in determining the didactic potential of the higher educational establishments educational environment for the future preschool teacher's self-organization training.

Key words: information culture, informational and educational environment, information activity, virtual education.

References

1. Vyšyn'ska H. V. Formuvannja informacijnoji kul'tury osobystosti majbutn'oho oficera: dys. ... kand. ped. nauk: 20.02.02 / Vyšyn'ska Halyna Vasylivna. – Xmel'nyč'kyj, 2002. – 197 s.
2. Džynčaradze N. H. Informacijna kul'tura osoby: formuvannja ta tendenciji rozvytku (social'no-filosofs'kyj analiz) : dys. ... d-ra filos. nauk : 09.00.03 / Džynčaradze Natalija Havrylivna. – K., 1997. – 425 s.
3. Žaldak M. I. Pedahohičnyj potencial kompjuterno-orijentovanyx system navčannja matematyky / M. I. Žaldak // Kompjuterno-orijentovani systemy navčannja: zb. nauk. prac' / NPU im. M. P. Drahomanova. – K., 2003. – Vyp. 7. – 263 s.
4. Zubov Ju. S. Ynformacyja y ynformacyonnaja kul'tura / Ju. S. Zubov // Problemy ynformacyonnoj kul'tury: sb. st. – M., 1994. – S. 6–11.
5. Karakozov S. D. Ynformacyonnaja kul'tura v kontekste obščej teoryy kul'tury lyčnomy / S. D. Karakozov // Pedahohyčeskaja ynformatyka. – 2000. – #. 2. – S. 41–55.
6. Martynenko S. M. Systema pidhotovky včytelja počatkovyx klasiv do diahnostryčnoji dij'al'nosti : dys.... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Svitlana Mykolajivna Martynenko. – K., 2009. – 476 s.
7. Myzynova L. V. Systema formyrovanyja ynformacyonnoj kul'tury studentov v učebnom processe : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Myzynova Larysa Vladymyrovna. – Saratov, 2001. – 257 s.
8. Nacional'na doktryna rozvytku osvity Ukrajinu u XXI st. // Osvita. – 2002. – № 26. – S. 2–4.
9. Formyrovanye ynformacyonnoj kul'tury lyčnomy v byblyotekax y obrazovatel'nyx učreždenyjax / N. Y. Hendyna, N. Y. Kolkova, Y. L. Skypor, H. A. Starodubova. – M. : Šk. b-ka, 2003. – 296 s.

Отримано редакцією 26.02.2018 р.

УДК 378.091:007:658.8

Наталія Миколаївна Лашук,
аспірантка кафедри мов і методики
їх викладання Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
e-mail: lashuknata@gmail.com

РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СТРАТЕГІЙ МЕДІАОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

У статті узагальнено особливості використання медіаосвітніх технологій для формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки. Проаналізовано відмінності між поняттями «медіатехнології» та «медіаосвітні технології». Виділено методи медіаосвітніх технологій. Як елементарну медіаосвітню технологію запропоновано спецкурс «Медіакомпетентність. Технології та стратегії» і надано приклади медіарекомендацій. Висвітлено поняття «медіадидактика» як сукупність освітніх технологій, безпосередньо пов'язаних з використанням різних видів медіа, та запропоновано її різновид блогодидактику у вигляді медіаосвітнього блогу викладача.

Ключові слова: технології навчання, медіатехнології, медіаосвіта, медіаосвітні технології, медіазасоби, спецкурс, медіарекомендації, медіаосвітній блог.

Постановка проблеми. Проблема розвитку медіаграмотності та медіакомпетентності студентів, інтеграції медіаосвітніх технологій до навчального процесу вищої школи й захисту від медіаманіпуляцій, фейків та пропаганди стає дедалі актуальнішою у світлі інформатизації освіти, інформаційних війн та перевантаження інформацією. Медіаосвіта – це комплекс заходів, спрямований на формування вмінь, навичок, готовності до опанування медіапростору, до розроблення власних освітніх та інформаційних стратегій на рівні медіаобізнаності, медіаповедінки та медіаактивності, до застосування технологій та стратегій критичного мислення в професійній та особистісній діяльності (за І. В. Жилавською). Мультимедійний продюсер, спеціаліст у сфері інтерактивного навчання О. Силантьєва формує концепцію медіаосвіти з позиції розуміння «медіа» як посередників комунікації між людьми або між спільнотами, «освіти» як комунікації та взаємодії, що характеризується рівноправністю й однаковим впливом обох сторін на результат. Професор Г. В. Онкович звертає увагу на ефективність і перспективи впровадження та розвитку медіаосвітніх технологій як однієї з форм медіаосвіти з метою реалізації компетентнісного особистісно орієнтованого підходу, опанування комунікативного простору [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування медіакомпетентності майбутніх фахівців та питання впровадження медіаосвітніх технологій у вищій школі розглядалася у численних дослідженнях, зокрема, у працях О. А. Бондаренко, І. С. Власенка, О. А. Георгіаді, І. Ю. Гуріненко, Г. В. Онкович, І. А. Сахневич, О. К. Янишин, І. В. Жилавської, О. В. Федорова, І. М. Хижняк та ін. Загальні питання медіаосвіти, використання засобів медіаосвіти та проблеми формування медіаосвітнього простору певним чином висвітлені у роботах О. Т. Барішполець, С. В. Іць, Ю. М. Казакова, Д. В. Коломієць, Г. Я. Майбороди, В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк; О. В. Мурюкіної, Н. П. Рижих, О. А. Столбнікової, В. С. Тоїскіна, І. В. Челишевої, І. М. Чемерис, Н. О. Шубенко. Проте, незважаючи на великий доробок науковців у сфері медіаосвіти, питання формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів за допомогою залучення медіаосвітніх технологій залишається актуальним і недостатньо розробленим.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження особливостей використання медіаосвітніх технологій для формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки. Завдання дослідження: аналіз сутності понять «медіатехнології» та «медіаосвітні технології»; виділення методів, прийомів та технік медіаосвіти; узагальнення особливостей використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи.

Виклад основного матеріалу. У рамках нашого дослідження необхідно з'ясувати сутність понять «технології» та «технології навчання». Технологія – це система послідовних дій, виконання яких за певних умов приводить до запланованих результатів [2, с. 297]; «технологія навчання — системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій науково-педагогічного працівника і на досягнення високих результатів у професійній компетенції та розвитку особистості студентів» [3, с. 35]. Щодо медіатехнологій дослідник П. В. Саварин визначає поняття

«медіатехнології» як сукупність способів, спрямованих на організацію навчального процесу на основі багатоканальності сприйняття інформації, інтерактивності та застосування мультимедійних апаратних і програмних засобів [4, с. 20]. Необхідно розрізняти поняття «медіатехнології» та «медіаосвітні технології» або «технології медіаосвіти». У словнику О. В. Федорова пропонується формулювання терміна «медіатехнології» як способів створення медіатекстів за допомогою сукупності медіатехніки, а медіаосвітні технології – як сукупність форм, методів, прийомів створення педагогічних умов, що забезпечують ефективну медіаосвіту [5, с. 46], тобто різниця між медіатехнологіями і медіаосвітніми технологіями полягає в тому, що перші мають на меті створення медіапродукції, а останні – вживаються у більш широкому значенні та спрямовані на організацію медіаосвітньої діяльності, яка сприяє та залучає до створення медіатекстів різних медіаформатів із використанням медіатехніки та медіазасобів. Цікавою для нас є позиція В. П. Котенка та А. П. Константинової, зокрема розгляд медіатехнологій через призму концепції діяльності [6], згідно з якою медіатехнології – це технології роботи з інформацією, синкретичні форми комунікації. Медіатехнології розглядаються як один з аспектів або принципів створення та дослідження технологічної діяльності (здобування, передавання, зберігання, опрацювання, збереження, використання, репрезентації інформації). У широкому розумінні медіатехнології пов'язують зі здобутками цивілізації, такими як розвиток і освоєння нової техніки, нових форм кооперації, нових можливостей концентрації ресурсів, науково-технічний та культурний прогрес, тобто технологіями соціальної діяльності на основі ЗМК в інформаційній реальності; у вузькій інтерпретації медіатехнології – це «засоби організації інформаційної діяльності». Науковці підкреслюють міждисциплінарний характер медіатехнологій. Структура медіатехнологій включає медіасуб'єкт (індивід, спільнота, суспільство: розробники, видавці, дистриб'ютори, користувачі мультимедійними продуктами), медіаоб'єкт (об'єктивна реальність, яка зазнає різних форм перетворення), мета (побудова інформаційної моделі процесу, явища: розроблення інтегрованих інформаційних систем маркетингу, індивідуалізація освітньої діяльності і т. д.), медіазнання (знання про медіатехнології та їх складові), медіазасоби (преса, кіно, радіо, телебачення, Інтернет тощо), медіасередовище (визначає умови функціонування медіатехнологій і одночасно є їх основою), медіапроцес, результат медіадіяльності [7]. У цілому засоби медіа поділяють на дві великі групи: традиційні (преса, радіо, кіно, телебачення) та нові (відео, комп'ютер, відеоігри, мобільні телефони, планшети, ноутбуки, Інтернет та ін.). О. С. Галченков виділяє категорію «дидактичні медіатехнології» і класифікує їх за характером медіазасобів як аудіовізуальні, мультимедійні, гіпертекстові, голографічні [8, с. 84–85]. Переваги медіатехнологій (за О. С. Галченковим): «проживання» знань, образність і розвиток образного мислення, реалізація смислоутворювальної діяльності студентів, надання орієнтовної основи дій, використання механізмів перетворення одних текстових структур в інші тощо. У навчальному процесі виділяють такі функції медіатехнологій, як-от: доступ до різних інформаційних джерел та медіаресурсів; активізація пізнавальної діяльності студентів; підвищення мотивації та емоційний вплив; забезпечення інтерактивності; моніторинг навчально-пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння навчального матеріалу; розвиток критичного творчого мислення; інтенсифікація та диверсифікація навчального процесу.

І. А. Сахневич розглядає медіаосвітні технології як процес, що охоплює техніки, методи, прийоми впровадження медіазасобів до структури освітньої діяльності з метою формування медіакультури майбутнього фахівця [9]. Оскільки наразі для сучасної освіти характерні процеси медіатизації, медіатехнології доцільно й конструктивно використовуються як засоби для розроблення нових форм і методів навчання. Продуктивною для нашого дослідження є позиція медіапедагога В. М. Фатєєва, який виділяє «елементарні медіаосвітні технології» на противагу методам чи прийомам, сукупність яких становить технологію, – медіаосвітній курс/програма (спрямована на формування когнітивного компонента медіакомпетентності: знання про ЗМІ, вміння та навички критичного аналізу) та медіаосвітній проект, спрямований на медіавиробництво [10]. На базі Чернігівського національного технологічного університету нами було розроблено та впроваджено до навчального процесу медіаосвітній спецкурс «Медіакомпетентність. Технології та стратегії» для студентів, які навчаються за спеціальністю 075 «Маркетинг», галузь знань: 07 «Управління та адміністрування». Також розроблено дистанційний спецкурс на платформі Moodle.



Рис. 1 Дистанційний спецкурс «Медіакомпетентність. Технології та стратегії»

Спецкурс має практичне спрямування, надаючи студентам можливість набуття певного рівня медіакомпетентності та медіаосвіди в професійній діяльності. Програма нашого спецкурсу «Медіакомпетентність. Технології та стратегії» враховує сучасні тенденції у викладанні основ медіаграмотності та медіаосвіти й базується на таких принципах: культуровідповідності, діяльності, гуманізації, міждисциплінарної інтеграції, розвитку критичного мислення, креативності, контекстності, актуальності, диференціації, пріоритету проблемних форм навчання, семіотичності, плюрилінгвізму, продуктивної мотивації. Предметом вивчення спецкурсу є основні поняття медіаосвіти, критичного мислення, професійно орієнтовані медіатехнології та медіакомпетентність студента, що передбачає оволодіння комплексом знань та вмінь для формування освітніх та інформаційних стратегій та використання медіатехнологій на рівні медіаповедінки, медіадіяльності та медіатворчості. Метою спецкурсу є формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів, їхньої готовності до взаємодії з професійно-орієнтованими медіа, розвиток критичного та креативного мислення, умінь інтерпретації, сприймання, аналізу, оцінювання та створення медіатекстів для освіти, самоосвіти й здійснення професійної діяльності (медіамоніторингу, медіапланування, маркетингових комунікацій).

Науковці, зокрема З. Р. Гафурова, виділяють медіарекомендацію як елемент медіаосвітньої технології. Медіарекомендації є передумовою самоосвіти студентів, розвитку їхньої медіаактивності і, зокрема, медіатворчості, тому що за допомогою медіарекомендацій створюється поняттєвий контекст і розширюється діапазон вивчення будь-якої проблеми. У процесі розроблення спецкурсу, нашого навчального посібника до спецкурсу «Медіакомпетентність. Технології та стратегії» ми використовували різні види медіарекомендацій: переглянути фільми, телепередачі, відеоролики на Youtube, презентації, пройти тестування, відвідати музеї, прослухати лекції, порівняти різні медіаосвітні сайти, професійно орієнтовані сайти, блоги, подкасти для маркетологів, зареєструватися та пройти он-лайн курси, переглянути та проаналізувати підручники, відвідати тренінги з медіаосвіти, фестивалі кіно в Чернігові тощо. Наприклад, для вивчення теми «Гроші як медіа» пропонуються такі медіарекомендації, що передбачають ознайомлення з україномовними, російськомовними та англійськомовними ресурсами:

1. Прочитати статтю Богданенко О. «Самые необычные деньги в мире» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.obozrevatel.com/blogs/90142-samyie-neobyichnyie-dengi-v-mire.htm>
2. Відвідати Музей грошей Національного банку, зареєструватися на екскурсію можна за посиланням: https://bank.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=16724838
3. Переглянути відеоролики на каналі Youtube за посиланням:
 - a) Introducing The New Fiver [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=1_fUKDmI8bU
 - b) Money in the modern economy: an introduction – Quarterly Bulletin article [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=ziTE32hiWdk>

4. Ознайомитись і порівняти презентації «Історія виникнення грошей» та «Історія гривні» за посиланнями:

a) <http://svitppt.com.ua/ekonomika/istoriya-groshey.html>;

b) <http://svitppt.com.ua/ekonomika/istoriya-grivni.html>.

5. Переглянути фільм «Money masters» / «Господарі грошей» (1996 р., режисер William T. Still) англійською або російською мовами.

Медіаосвітні технології об'єднують поняттям «медіа дидактика». Існують різні інтерпретації цього поняття (за В. В. Протопоповою, Г. В. Онкович, О. В. Федоровим, І. А. Сахневич):

– медіадидактика як система принципів, теоретичних положень медійного навчання, спрямована на розвиток медіаграмотності/медіакомпетентності;

– медіадидактика як частина загальної дидактики, яка досліджує проблеми залучення різних медіа до освітнього процесу і вміщує класичні концепції щодо використання медіа як основних і допоміжних інструментів навчання, концепцію навчання за допомогою Інтернет-ресурсів, концепцію навчання щодо створення власних медіапродуктів, концепцію кооперативного навчання;

– медіадидактика як сукупність освітніх технологій, безпосередньо пов'язаних з використанням кіно, телебачення, преси (пресодидактики, радіодидактики, Інтернет-дидактики, яка, у свою чергу, поділяється на сайтодидактику, подкастдидактику, блогодидактику тощо).

Автором було створено медіаосвітній блог «Mediaосвіта» на платформі Blogger з адресою <https://lashuknata.blogspot.com/>. У блозі викладача представлено такі розділи: Головна сторінка, Маркетинг і медіа, Про блог, WebQuests, Контакти. У розділі «Головна сторінка» автор розміщує публікації медіаосвітньої спрямованості щодо нових медіатехнологій та прикладів їх застосування для самостійної роботи, інтенсифікації вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, із застосуванням медіатекстів українською або англійською мовами з метою диверсифікації, інтенсифікації, медіатизації навчально-виховного процесу на основі залучення медіатехнологій, систематизації, диференціації, індивідуалізації навчання та розвитку критичного мислення. У розділі «WebQuests» подано завдання англійською мовою для групових проєктів медіаосвітньої тематики. У розділі «Маркетинг і медіа» надається перелік ділової преси для маркетологів, професійно-орієнтованих телевізійних програм, фільмів про створення реклами та маркетинг, професійно-орієнтованих Інтернет-ресурсів, сайтів для підвищення рівня медіаграмотності.

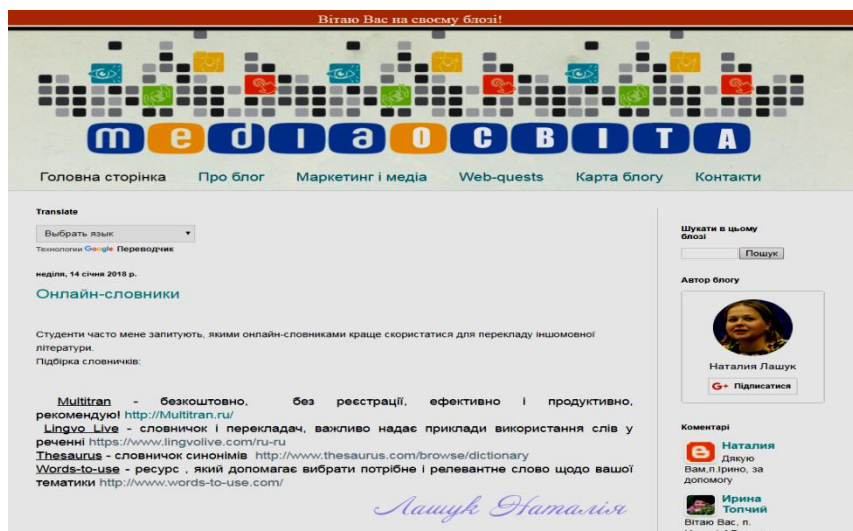


Рис. 2 Медіаосвітній блог викладача

Медіаосвітні технології, як і будь-які навчальні технології, вимагають спеціальних форм і методів, що відповідають змісту навчання. Медіаосвіта передбачає застосування таких методик і форм навчання, за яких відбувається розвиток особистості, її творчих здібностей, критичного мислення за допомогою залучення до творчості, аналізу, інтерпретації та створення медіатекстів, занурення в основу медіадіяльності на базі автономних курсів або інтеграції в традиційні предмети. Вважаємо основними методами реалізації медіаосвітніх технологій проблемно-орієнтований, дослідницький, метод тематичного пошуку, кооперативного навчання, кейс-метод, методи та стратегії розвитку критичного та креативного мислення, методи критичного аналізу медіатекстів, вебквести,

мультимедійний сторітеллінг тощо. Наведемо приклади завдань спецкурсу «Медіакомпетентність. Технології та стратегії», що їх розроблено на основі використання цих методів:

1) у групах проаналізувати одне з професійно-орієнтованих періодичних видань, використовуючи п'ять ключових концепцій медіаосвіти;

2) порівняти два різні професійно орієнтовані ресурси для маркетологів, виділити їх переваги та недоліки;

3) провести опитування групи для визначення п'яти найпопулярніших професійно орієнтованих медіаресурсів; репрезентувати результати дослідження й обговорити їх у групах;

4) підготувати у групах та репрезентувати огляд іншомовної професійно орієнтованої ділової преси для маркетологів (англійською / українською мовами), визначити критерії, за якими ви будете складати список періодичних видань для використання групою; порівняти списки;

5) створити буктрейлер (невеликий, не більше 3 хвилин, відеоролик, у якому коротко розповідається про будь-яку книгу, наприклад, про підручник з маркетингу) і розмістити його на сайті бібліотеки або в соціальних мережах; репрезентувати свій буктрейлер у групі;

6) вивчити й репрезентувати рекламну кампанію певної продукції в різних медіа;

7) зробити й завантажити на SlideShare презентацію з аналізом рекламної стратегії будь-якого підприємства Чернігівщини; відповісти на запитання:

a) до кого звернутися за консультацією?

b) де ми можемо знайти більше інформації про це?

c) чому в цьому сьогодні є потреба?

d) чи чітко я озвучив, сформулював, доніс до аудиторії мету своєї медіадіяльності?

e) які слабкі/ сильні сторони мого медіатексту?

8) підготуватися до проведення дослідження і, зокрема, проведення опитування, для виявлення стереотипів, що подобається / не подобається вашим потенційним клієнтам; підготувати запитання; розробити форму анкети, за допомогою якої буде проводитися опитування; скласти список можливих помилок, яких необхідно уникати у процесі опитування;

9) придумати казку або невелику історію, яка б проілюструвала ваше бачення концепції критичного мислення; представити цю історію у вигляді коміксів / відео / ситуації / хмари слів;

10) створити схему медіакомпетентності, яка допоможе розробити свою освітню стратегію професійного розвитку, самостійно вибрати медіаформат її презентації; визначити вміння, якими ви володієте, й ті, які необхідно опанувати.

Висновки. Медіаосвітні технології та медіатехнології як їх складові сприяють формуванню медіакомпетентності майбутніх маркетологів, передбачають використання мультимедійних інструментів, різних медіаплатформ та Інтернет-сервісів; відповідають вимогам часу, сприяють зв'язку навчальної діяльності з реаліями нашого життя, забезпечуючи сучасним медіаконтентом та медіаформатами. Медіаосвітні технології сприяють розвитку здібностей студентів до комунікації та самовираження, розвитку критичного творчого мислення, характеризуються діалогічністю й інтерактивністю. До перспектив відносимо дослідження застосування технології трансмедіа сторітеллінгу в процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням із застосуванням різних медіаформатів: лонгрідів, таймлайнів, інфографіки, концептуальних карт, інтерактивних презентацій тощо з метою формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів.

Список використаних джерел та літератури

1. Онкович Г. В. Медиаобразовательные технологии и компетентностно-ориентированный поход в вузовском обучении / Г. В. Онкович // Медиаобразование. – 2010. – № 4. – С. 12–17.

2. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів [2-ге видання переробл.] – Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2015. – 544 с.

3. Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. – 121 с. – (Серія «Педагогіка вищої школи»).

4. Саварин П. В. Підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Павло Вікторович Саварин. – Луцьк, 2017 – 270 с.

5. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – М. : МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.

6. Котенко В. П. Методологические основы анализа медиатехнологий / В. П. Котенко, А. П. Константинова // Библиосфера. – 2009. – № 2. – С. 14–21.

7. Константинова А. П. Философские проблемы медиатехнологий : автореф. дис. канд. философ. наук : 09.00.08 – философия науки и техники / Анна Павловна Константинова. – Санкт-Петербург, 2011. – 20 с.

8. Галченков А. С. Дидактические особенности применения медиатехнологий в дополнительном гуманитарном образовании подростков : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) / Алексей Сергеевич Галченков. – Ростов-на-Дону, 2014. – 231 с.

9. Сахневич І. А. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Інна Андріївна Сахневич. – Київ, 2012. – 20 с.

10. Фатеев В. М. Эффективность технологии медиаобразовательного курса в высшем профессиональном образовании (на примере образования менеджеров) / В. М. Фатеев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Образование. Педагогические науки, 2011. – Вып. 13. – № 24. – С. 113–117.

Наталія Николаевна Лашук,

аспірантка кафедри мови і методики
їх преподавания,
Национального университета
«Черниговский коллегиум»
имени Т. Г. Шевченко,
e-mail: lashuknata@gmail.com

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИЙ И СТРАТЕГИЙ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАРКЕТОЛОГОВ

В статье обобщены особенности использования медиаобразовательных технологий для формирования медиакомпетентности будущих маркетологов в процессе профессиональной подготовки. Проанализированы различия между понятиями «медиатехнологии» и «медиаобразовательные технологии». Выделены методы и приемы медиаобразования. Как элементарная медиаобразовательная технология представлен спецкурс «Медиакомпетентность. Технологии и стратегии». Освещено понятие «медиадидактика» как совокупность образовательных технологий, непосредственно связанных с использованием различных видов медиа, и, как пример, рассматривается блогодидактика в форме медиаобразовательного блога преподавателя.

Ключевые слова: технологии обучения, медиатехнологии, медиаобразование, медиаобразовательные технологии, медиасредства, спецкурс, медиарекомендации.

Nataliia Lashuk,

post-graduate student of
the Department of Languages
and Teaching Methods,
T. H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
e-mail: lashuknata@gmail.com

THE ROLE OF TECHNOLOGIES AND STRATEGIES OF MEDIA EDUCATION FOR FORMING FUTURE MARKETERS' MEDIA COMPETENCE

***Introduction** The problems of developing media literacy and media competence of students, integrating media education technologies into the higher education curriculum and protecting from media manipulation, fakes and propaganda are becoming increasingly relevant in the process of education informatization, information wars and information overload. Media education is a complex of activities aimed at developing skills, readiness for mastering the media space, developing own educational and information strategies at the level of media awareness, media behaviour and media production, and the application of critical thinking technologies and strategies to professional and personal activities.*

***Purpose** of the article is to investigate the peculiarities of the media education technologies for forming future marketers' media competence in the process of professional training. The objectives of the study are*

analysis of the essence of the concepts of media technology and media education technology; selection of methods and techniques of media education; generalization of the peculiarities of media education technologies implementation in the high school educational process.

Methods. *During the research, the following methods were used: the analysis of theoretical sources on the media competence forming and integration of media education technologies into high school educational process, reasoning, synthesis and systematization of the results, observation and generalization of pedagogical practice.*

Results. *The article summarizes the peculiarities of the use of media education technologies for forming mediacompetence of future marketers in the process of professional training. The differences between the concepts of «media technology» and «media education technologies» are analyzed. Methods and techniques of media education are considered.*

Originality. *A special course «Media Competence. Technologies and Strategies» is presented as an elementary media education technology. The concept of «media didactics» is described as a set of educational technologies associated with the use of different types of media, and a type of blog didactics in the form of a teacher's media education blog is analysed.*

Conclusion. *Media education technologies and media technologies as their components promote forming media competence of future marketers, envisaging the use of multimedia tools, various media platforms and Internet services; meet the requirements of the time, facilitate communication of learning activities with the realities of our lives, providing modern media content and media formats. Media education technologies contribute to the development of students' abilities for communication and self-expression, the development of critical creative thinking, characterized by dialogue and interactivity*

Key words: *educational technologies, media technologies, media education, media education technologies, media tools, special course, media recommendations.*

References

1. Onkovich G.V. Mediaobrazovatel'nye tehnologii i kompetentnostno-orientirovannyj pohod v vuzovskom obuchenii / G.V. Onkovich // Mediaobrazovanie. – 2010. – № 4. – S.12-17.
2. Strilets S.I. Innovatsii u vyshchii pedahohichnii osviti: teoriia i praktyka : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv [2-he vydannia pererobl.] – Chernihiv: Vydavets Lozovyi V.M., 2015. – 544 s.
3. Dydaktychni systemy u vyshchii osviti: navch. posib. / avt.-uporiad. V.V. Boichenko. – Uman : PP Zhovtyi O.O., 2013. – 121 s. – (Seriiia «Pedahohika vyshchoi shkoly»).
4. Savaryn Pavlo Viktorovych Pidhotovka maibutnoho vykladacha tekhnichnykh dystsyplin do zastosuvannia mediatekhnolohii u profesiinii diialnosti : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 04 – teoriia i metodyka profesiinnoi osvity / Savaryn Pavlo Viktorovych – Lutsk, 2017 – 270 s.
5. Fedorov A.V. Slovar' terminov po mediaobrazovaniju, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti. / A.V. Fedorov – M.: MOO «Informacija dlja vseh», 2014. – 64 s.
6. Kotenko V.P. Metodologicheskie osnovy analiza mediatekhnologij / V.P. Kotenko, A.P. Konstantinova // Bibliosfera, 2009. – № 2. – S. 14-21.
7. Konstantinova A.P. Filosofskie problemy mediatekhnologij : avtoref. dis. kand. filosof. nauk : 09.00.08. – «Filosofija nauki i tehniki» / Konstantinova Anna Pavlovna. – Sankt-Peterburg, 2011 – 20 s.
8. Sakhnevych I.A. Pedahohichni umovy zastosuvannia mediaosvitnikh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv naftohazovoho profilu : avtoref. dys. na zdobuttia stup. kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinnoi osvity / Sakhnevych Inna Andriivna – Kyiv, 2012 – 20 s.
9. Galchenkov A.S. Didakticheskie osobennosti primeneniya mediatekhnologiy v dopolnitelnom humanitarnom obrazovanii podrostkov: dis. kand. ped. nauk : 13.00.01 – obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya (pedagogicheskie nauki) / Galchenkov Aleksey Sergeevich. – Rostov-na-Donu, 2014. – 231s.
10. Fateev V.M. Jeffektivnost' tehnologii mediaobrazovatel'nogo kursa v vysshem professional'nom obrazovanii (na primere obrazovaniya menedzherov) / V.M. Fateev // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija : Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki, 2011 – Vip. 13. – № 24. – S.113-117.

Отримано редакцією 15.02.2018 р.

УДК 378:[37.091.12.011.3-051:62/64

Ольга Анатоліївна Кітова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри природничо-математичних
дисциплін та методики їх викладання
Донецького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
e-mail: kitova@ippo.dn.ua

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито сучасні умови модернізації фахової підготовки вчителів трудового навчання; доведено необхідність її спрямованості на формування технологічно освіченої особистості педагога, готового до проектно-технологічної діяльності та змін у технологічній освіті. Визначено, що досягненню окресленого сприятиме дотримання таких організаційно-педагогічних умов: побудова навчального процесу на принципах інтеграції, фундаменталізації, гуманітаризації та гуманізації, технологічності, проблемності та креативності; запровадження інтегрованих навчальних курсів; трансформування набутих теоретичних знань у реальну шкільну практичну діяльність; залучення майбутніх учителів до предметно-перетворювальної діяльності; застосування ІКТ в самоосвітній діяльності; організація педагогічної практики в закладах освіти з технологічним напрямом профільного навчання тощо.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, фундаменталізація знань, інтегровані навчальні курси, проектна діяльність, інженерна та методична компоненти, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми: Соціокультурні та науково-технічні перетворення, інформатизація, інтеграція у світовий простір обумовлюють суттєві зміни в освітянській галузі та вимагають модернізації фахової підготовки вчителів трудового навчання. Останнім часом їх діяльність ускладнено невизначеністю та знеціненням духовних і культурних цінностей відносно трудової діяльності, падінням престижності та зміною соціального статусу людей праці, недостатньою зацікавленістю учнів трудовим навчанням.

Водночас саме діяльність учителів трудового навчання спрямована на формування в молоді технологічних умінь і навичок; забезпечує реалізацію здібностей та інтересів учнів у сфері технологічної діяльності; сприяє ознайомленню учнів з виробничим середовищем, традиційними, сучасними та перспективними технологіями обробки матеріалів, декоративно-ужитковим мистецтвом; створює умови для професійного самовизначення учнів. Концепцією «Нова українська школа» (НУШ) окреслено, що вона має формувати не лише знання, а і навчити користуватися ними, сформувати життєві компетентності учнів, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Відповідно до цього одним з дев'яти ключових компонентів НУШ визначено підготовку вмотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно. Отже, саме від фахової підготовки вчителя залежить майбутня самореалізація учня – як особистості, громадянина і фахівця в сучасному культурно-технологічному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Проблемам розвитку сучасної педагогічної освіти присвячені роботи І. Беха, В. Бондаря, Б. Гершунського, В. Кременя, О. Сухомлинської, М. Євтуха та ін. Особливості професійно-педагогічної діяльності та підготовки вчителів висвітлювали В. Бондар, В. Беспалько, І. Зязюн, Б. Коротяєв, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, М. Фіцула тощо. Питання напрямів оновлення та змісту професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання (технології) висвітлені в наукових роботах О. Авраменка, О. Коберника, М. Корця, Л. Оршанського, В. Сидоренка, В. Стешенка, В. Титаренко, С. Ткачука, О. Торубари, Д. Тхоржевського, А. Цини, В. Юрженка, С. Яшанова, С. Ящука тощо. Систему підготовки майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи висвітлено в науковому доробку І. Жерноклеєва.

Задеклароване сьогодні формування проектно-технологічної компетентності в учнів вимагає відповідної системи знань, умінь, навичок та власного досвіду проектно-технологічної діяльності від учителя трудового навчання. Саме тому продовжується пошук шляхів модернізації їхньої підготовки. Отже, **метою нашої статті** і стало визначити та розкрити організаційно-педагогічні умови модернізації фахової підготовки вчителів трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Звертаючи увагу на національний, демократичний, особистісний та регіональний аспекти у реформуванні змісту шкільної освіти, В. Сидоренко наголошував, що сучасна школа потребує вчителя «нової формації», якому притаманна широта поглядів, високий рівень загальної та професійної культури, вміння швидко оновлювати свої знання та адаптуватися в педагогічних інноваціях.

Увагу педагога було звернуто на недостатню досліджень психолого-педагогічної і методичної складових у підготовці вчителів трудового навчання. Учений наголошував, що якість підготовки майбутнього вчителя має визначатися не лише рівнем його інженерної підготовки, а і готовністю до проведення уроків, до розвитку і виховання учнів, вмінням планувати та проводити заняття, визначати їх виховну та розвивальну мету тощо.

Умовами забезпечення відповідного рівня якості підготовки майбутніх учителів В. Сидоренко вважав фундаменталізацію. Педагог зазначав, що фундаментальність підготовки має полягати не в засвоєнні навчальних предметів, традиційно віднесених до фундаментальних (математика, фізика), а в широті та ґрунтовності, яка забезпечує в перспективі професійну мобільність фахівця, розширює його професійну компетентність, формує готовність до оперативного реагування на можливі зміни у сфері професійної діяльності та безперервне підвищення кваліфікації [1].

Одним із ефективних засобів розв'язання проблеми фундаменталізації у закладах вищої освіти вчений вважав інтеграцію знань, яка сприятиме систематизації та виділенню в змісті освіти фундаментальних, генералізуючих понять, теорій і законів, встановленню системи причиново-наслідкових і корелятивних зв'язків. Це дасть можливість переструктурувати зміст освіти з позицій інтегративного підходу та усунути другорядний і застарілий матеріал. Ученим наголошено на доцільності таких нових навчальних предметів, як «Психофізіологічні основи формування трудових дій», «Дидактика трудового навчання», «Теоретичні основи проектно-технологічної діяльності», «Технологічна культура вчителя трудового навчання» тощо.

Увагу педагога було приділено і питанню формування особистісних і професійних якостей учителя. Саме він, на думку вченого, має бути носієм технологічної культури в школі, усебічно обізнаним з фундаментальними основами всіх видів діяльності, що належать до його компетенцій, із фізичними основами сучасних технологій, еволюцією та сучасним станом технічних знарядь праці тощо.

Ідея необхідності оновлення змісту як фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання, так і самого трудового навчання учнів знайшла відображення в науковому доробку В. Стешенка. Ураховуючи те, що основою наукової галузі знань із трудового навчання має бути виробнича (технічна) діяльність людства, теоретичною основою оновлення структури та змісту технологічної освіти учнів та вчителів учений пропонує визначати структуру та зміст процесу виробничої діяльності підприємства [2]. При цьому, зазначає педагог, зміст навчання необхідно визначати не тільки з погляду предметного підходу (вивчення матеріалів, засобів, прийомів, вимог і результатів роботи), а й і з погляду функціонального (ознайомлення з усіма процесами, стадіями та комплексом робіт із підготовки виробництва).

Увагу вченого звернуто і на необхідність фундаменталізації, гуманітаризації та гуманізації змісту й процесу підготовки майбутніх учителів. При цьому зазначено, що в освітньо-професійній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання необхідно визначати фундаментальні дисципліни трьох рівнів: природничі (загальна фізика, вища математика, загальна хімія, біологія, психологія, соціологія, філософія), технічно-профільні (технічна механіка, машинознавство, загальна електротехніка) та методологічні (методологія та методика педагогічних розробок, теорія управління, філософія освіти). Ці дисципліни визначено теоретичною основою відповідних професійно орієнтованих прикладних і розробкових (методичних) дисциплін.

Ученими обґрунтовано і зміст двоступеневої освітньо-професійної підготовки вчителів. При цьому доведено, що на першому рівні освітньо-професійної підготовки студенти повинні вивчати природничі та профільні (технічні) фундаментальні дисципліни, що сприятиме становленню та розвитку індивідуальних професійних якостей і сформує аналітико-синтетичні здібності; на другому рівні – методологічні дисципліни, що сформують особливі професійні якості та алгоритмічні й творчі здібності [2].

Ураховуючи оновлення змісту сучасної технологічної освіти на основі компетентнісного підходу, який вимагає від учнів грамотності, освіченості, ерудованості у сфері виробничих технологій, сформованості практичного досвіду в різних видах предметно-перетворювальної діяльності, О. Коберник звертає увагу на необхідність теоретичного обґрунтування й процесуального забезпечення формування системи методичних компетенцій у вчителів. Методичну компетентність учений пропонує

розглядати як складну динамічну характеристику особистості майбутнього вчителя трудового навчання, що поєднує теоретичну, технологічну, трансформаційну і творчі компетенції [3].

Педагог запевняє, що методична підготовка майбутнього вчителя має реалізовуватися не лише через відповідну навчальну дисципліну, а бути основним принципом під час викладання фундаментальних навчальних дисциплін на педагогічних спеціальностях. Ученим обґрунтовано важливість курсу «Теорія і методика трудового навчання» у формуванні теоретичної компетенції майбутніх учителів; наголошено на доцільності таких варіативних спецфакультативів, як методика організації проектно-технологічної діяльності, методика організації технічної творчості, методика позаурочної роботи з художньо-технічної творчості. Особливу увагу педагога приділено трансформаційній компетенції, яка дає можливість утілювати в реальну шкільну практику набуті теоретичні знання. Умовами її формування визначено: моделювання та аналіз шкільних уроків; мікрореконструкції; відпрацювання студентами об'єктів праці, які є проектами в шкільній програмі; застосування активних та інтерактивних методів навчання; оновлення тематики та змісту практичних занять і педагогічних практик з методики трудового навчання тощо.

Техніко-технологічну підготовку, спрямовану на набуття технічної грамотності, технологічної вмінності і технологічної вихованості, визначено одним із головних напрямів професійного формування майбутніх учителів трудового навчання в роботах О. Авраменка. Науковцем розкрито соціальну важливість техніки та залежність людства від неї, доведено доцільність комплексного розуміння техніки з погляду технологічного, економічного, екологічного, культурологічного та антропологічного підходів. Саме таке розуміння техніки майбутніми вчителями трудового навчання, запевняє О. Авраменко, сприятиме реалізації завдань освітньої галузі «Технології» – формуванню в учнів політехнічних знань і вмінь, навичок практичної діяльності, знань про сучасні досягнення технічної думки та способи організації виробничої діяльності, про ефективні й безпечні технології тощо [4, с. 13].

Увагу науковця звернуто на необхідність комплексності технологічної підготовки педагогів, яка має бути складовою загальної освіти, основним елементом професійної підготовки та сприяти формуванню соціотехнічної компетентності [4, с. 20]. Її визначено як систему понять, методів та засобів перетворювальної діяльності зі створення матеріальних і духовних цінностей, якими оволоділа особистість.

Організаційно-педагогічними умовами формування соціотехнічної компетентності майбутніх фахівців технологічної освіти визначено [4, с. 29]: забезпечення усвідомлення важливості вивчення техніко-технологічних дисциплін і перспектив використання соціотехнічних знань у майбутній професійній діяльності в техногенному середовищі; застосування активних та інтерактивних форм, методів, освітніх технологій, спрямованих на розвиток професійно значущих (інтелектуальних, комунікативних, рефлексивних) здібностей; напрацювання досвіду професійної діяльності на засадах соціотехнічності в умовах практики.

Автором показано, що сформованість соціотехнічної компетентності необхідно оцінювати за теоретичною готовністю до здійснення професійної діяльності; за установками, інтересами, ідеалами, світоглядом майбутнього вчителя технологічної освіти; за професійною компетентністю, яка реалізується в освоєнні, створенні й передаванні техніко-технологічних знань; за самостійністю діяльності майбутнього вчителя [4, с. 22].

О. Авраменко запевняє, що саме особистість учителя трудового навчання дозволяє допомогти перебороти ті труднощі, з якими зіштовхуються учні в сучасному технологічному світі, та допомагає виявити їхні технічні здібності, які в майбутньому стануть інтелектуальним ресурсом нашої держави.

На значущу роль учителя трудового навчання в розвитку індивідуальних інтересів особистості учнів, їхньому орієнтуванні на конкретний вид майбутньої професійної діяльності звернуто увагу і в науковому дослідженні В. Курок, яка важливою складовою фахової підготовки вчителя трудового навчання вважає інженерну компоненту.

Учена запевняє, що модель інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання має базуватися на таких принципах, як інтеграція, фундаментальність, контекстність, технологічність, проблемність та креативність [5, с. 19]. Педагог доводить, що реалізацію інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання доцільно поетапно пов'язати із засвоєнням репродуктивних способів дій і наслідування чужого досвіду; з формуванням мотиваційної спрямованості на творче розв'язання навчальних завдань у ході практично-лабораторних занять та під час проходження практики; з домінуванням продуктивного компонента в навчальній діяльності та творчим підходом до технічної діяльності.

Системотвірними компонентом процесу інженерної підготовки визначено інтегровані курси

«Технікознавство», «Машинознавство», «Основи виробництва». Увагу звернуто на те, що цілісність запропонованої моделі вможливають взаємопов'язані концептуально-проектувальний, процесуально-змістовий і організаційно-технологічний блоки. Педагогічними умовами доцільної підготовки майбутніх учителів трудового навчання визначено використання контекстного і практико-орієнтованого підходів, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки із залученням майбутніх учителів до проектної діяльності на всіх етапах вивчення технічних дисциплін; організацію проходження практики студентами в закладах освіти з технологічним напрямом профільного навчання; застосування індивідуального та диференційованого підходів тощо [5, с. 28].

Одним із засобів підготовки майбутніх учителів трудового навчання як винахідливих фахівців, з творчим потенціалом, з досвідом різноманітних форм практичної техніко-технологічної діяльності М. Корець вважає запровадження інтегрованого курсу з технічної творчості. Формуванню творчих здібностей майбутніх учителів, запевняє науковець, сприятимуть такі розділи курсу, як основи технічного моделювання та конструювання, практикум з технічної творчості, комп'ютерне проектування і моделювання, винахідництво і патентознавство [6].

Доцільності загальнотехнічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання приділено увагу і в дослідженні І. Повечері, яка запевняє, що вона дає основні систематичні знання про техніку як одну з важливих галузей навколишньої дійсності та сприяє формуванню загальнотехнічних умінь, які необхідні для занять у навчальних майстернях і самостійної роботи з технічної творчості [7, с. 6].

Наголошуючи на необхідності загальнотехнічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, увагу науковця приділено впровадженню в навчальний процес закладів вищої освіти значних обсягів різноманітних видів самостійної роботи студентів, що вимагає від них готовності використовувати різноманітне інформаційне забезпечення. Так, готовність майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційного забезпечення в процесі самостійної роботи І. Повечеря розглядає як динамічно розвинуту якість особистості, що виражає ступінь засвоєння досвіду використання інформаційного забезпечення і виявляється на суб'єктивному рівні як цілісна система, яка інтегрує мотиваційний, когнітивний та предметно-практичний компоненти [7, с. 15].

Організаційно-педагогічними умовами ефективного використання інформаційного забезпечення самостійної роботи визначено: готовність майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційного забезпечення; наявність системи завдань для самостійної роботи; забезпечення самостійної роботи ефективними інформаційними джерелами; систематичність заходів з керування та контролю самостійною роботою.

Педагогом доведено, що саме використання телекомунікаційних, мережевих та мультимедійних технологій спрямовує майбутніх учителів на свідоме засвоєння знань у процесі самостійної роботи; формує самостійність і науковий світогляд; забезпечує цілісне сприймання процесів; розвиває логічне та творче мислення тощо.

Думка про те, що сьогодні одним із напрямів модернізації системи освіти, зокрема підготовки вчителів трудового навчання, є застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і мультимедійних систем знайшла відображення і в роботах О. Федоренко, яка запевняє, що саме вони є одним із ефективних засобів самоосвіти вчителів і сприяють розвитку їхньої самоосвітньої компетентності. Педагог наголошує, що структура самоосвітньої компетентності майбутніх учителів трудового навчання залучає такі компоненти [8, с. 14]: мотиваційно-ціннісний, організаційний, процесуально-інформаційний, контроль-рефлексивний. Проведене науковцем дослідження доводить, що формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх учителів трудового навчання сприятиме: підвищення мотивації до самоосвітньої діяльності засобами ІКТ; збагачення форм і методів самоосвітньої діяльності; методичне забезпечення організації та проведення самоосвітньої діяльності із залученням засобів ІКТ; освоєння майбутніми вчителями алгоритмічних навичок самоосвітньої діяльності тощо.

Звертаючи увагу на те, що в професіограмі вчителя трудового навчання важливим компонентом є психолого-педагогічна та методична складові, М. Курач наголошує на необхідності художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання, яка визначає її якість та готовність до організації творчої предметно-перетворювальної діяльності. Ураховуючи те, що відповідно до вимог освітньої галузі «Технології» учитель повинен сприяти формуванню в учнів естетичного ставлення до навколишнього світу, вченим обґрунтовано методичну систему навчання художнього проектування вчителів трудового навчання. Її структурно-функціональними складниками визначено [9, с. 30]: цільовий, змістово-процесуальний, організаційно-управлінський та результативно-оцінювальний. При цьому організаційно-педагогічні умови, що сприяють ефективній реалізації методичної моделі, поділено на зовнішні (зміст, форми, методи, засоби освітньої діяльності), внутрішні (мотивація) та

матеріальні (технологічний та науково-методичний супровід).

У відповідності до вимог стандарту передбачено формувати в учнів здатність розвивати надбання рідної культури засобами ознайомлення з декоративно-ужитковим мистецтвом. Питанням методики підготовки майбутніх учителів трудового навчання до художньо-трудової діяльності та формування в них естетичної культури присвячені праці Л. Оршанського та В. Титаренко. Необхідність поглиблення знань майбутніх учителів трудового навчання про традиції, звичаї, ремесла українського народу (загальнонаціональні, регіональні, шкільні та сімейні) обґрунтовано в роботах М. Олексюк та Я. Климівич О. Коберником з цього приводу зазначено, що робота закладів вищої освіти в цьому напрямі, має бути дослідницькою – пов'язаною з відродженням традиційних технологій, ремесел, промислів, та дидактичною – спрямованою на вивчення методики навчання та її впровадження в навчальний процес закладів вищої освіти.

Висновки. Таким чином, з'ясовано, що модернізація фахової підготовки вчителів трудового навчання має відповідати реформуванням шкільної освіти та бути спрямованою на формування технологічно освіченої особистості педагога, готового до проектно-технологічної діяльності та змін у технологічній освіті. Визначено, що досягненню окресленого сприятиме дотримання таких організаційно-педагогічних умов:

- мотивування значущості технологічної освіти в суспільстві;
- узгодженість спрямування підготовки майбутніх учителів зі шкільними програмами з трудового навчання та технології;
- увага як до загально технічної, так і до методичної та психолого-педагогічної компоненту в системі підготовки вчителів трудового навчання;
- використання предметно-функціонального, практико-орієнтованого та компетентнісного підходів до змісту технологічної освіти;
- побудова навчального процесу на принципах інтеграції, фундаменталізації, гуманітаризації та гуманізації, технологічності, проблемності та креативності;
- застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і мультимедійних систем в організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів трудового навчання;
- залучення майбутніх учителів трудового навчання до проектної та предметно-перетворювальної діяльності та формування здатності організувати її;
- застосування активних та інтерактивних форм, методів, освітніх технологій організації навчально-виховного процесу;
- запровадження інтегрованих навчальних курсів;
- трансформування набутих теоретичних знань у реальну шкільну практичну діяльність;
- організація проходження педагогічної практики студентами в закладах освіти з технологічним напрямом профільного навчання;
- залучення до художньо-проектної діяльності засобами ознайомлення з народними ремеслами та промислами, декоративно-ужитковим мистецтвом.

Список використаних джерел та літератури

1. Сидоренко В. К. Що заважає подолати невідповідність підготовки вчителя трудового навчання потребам сучасної школи / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2013. – № 5. – С. 2–6.
2. Стешенко В. Теоретичні підстави модернізації освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання / В. Стешенко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. – № 5. – С. 32–35.
3. Коберник О. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання / О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. – № 3. – С. 37–40.
4. Авраменко О. Б. Теоретико-методичні засади проектування системи «техносвіт – технологічна освіта» у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (технічні дисципліни)» / О. Б. Авраменко. – Київ, 2013. – 40 с.
5. Курок В. П. Теоретико-методологічні засади інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. П. Курок. – Черкаси, 2013. – 40 с.
6. Корець М. Інтегрований курс з технічної творчості у професійній підготовці майбутніх учителів / М. Корець // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 4. – С. 28–30.
7. Повечера І. В. Зміст і методика інформаційного забезпечення самостійної роботи майбутніх учителів трудового навчання з загальнотехнічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / І. В. Повечеря. – Чернігів, 2011. – 20 с.

8. Федоренко О. Г. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Федоренко. – Слов'янськ, 2016. – 20 с.

9. Курач М. С. Теоретичні і методичні засади навчання художнього проектування майбутніх учителів технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання технологій» / М. С. Курач. – Київ, 2016. – 40 с.

Ольга Анатольевна Китова,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры естественно-математических
дисциплин и методики их преподавания
Донецкого областного института
последипломного педагогического образования,
e-mail: kitova@ippo.dn.ua

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье раскрыты современные условия модернизации профессиональной подготовки учителей трудового обучения; обосновано необходимость ее направленности на формирование технологически грамотной личности педагога, готового к проектно-технологической деятельности и изменениям в технологическом образовании. Определено, что достижению указанного будет способствовать соблюдение таких организационно-педагогических условий: построение учебного процесса на принципах интеграции, фундаментализации, гуманитаризации и гуманизации, технологичности, проблемности и креативности; введение интегрированных учебных курсов; трансформирование приобретенных теоретических знаний в реальную школьную практическую деятельность; привлечение будущих учителей к предметно-преобразовательной деятельности; применение ИКТ в самообразовательной деятельности; организация педагогической практики в учреждениях образования с технологическим направлением профильного обучения и т. д.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, фундаментализация знаний, интегрированные учебные курсы, проектная деятельность, инженерная и методическая компоненты, информационно-коммуникационные технологии.

Olga Kitova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Methods of Teaching
Natural and Mathematical disciplines Department
in Donetsk Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
e-mail: kitova@ippo.dn.ua

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MODERNIZATION OF LABOR
EDUCATION TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING**

***Introduction.** Socio-cultural and scientific and technical transformations, computerization, integration into the world stipulate significant changes in the educational sphere and require the renewal of the labor education teachers' professional training. Recently, their activities have been complicated because of the uncertainty and the depreciation of spiritual and cultural values with respect to labor activity, the decline of prestige and the change in the social status of working people, the lack of students' interest in the educational subject «Technologies».*

At the same time, the activity of technology teachers is aimed at the formation of technological skills in young people; provides realization of students' abilities and interests in the field of technological activity; promotes acquaintance of students with the production environment, traditional, modern and perspective technologies of materials processing, decorative and applied arts; creates conditions for students' professional self-determination. The concept «New Ukrainian School» (NUS) states that it should form not only knowledge but also teach them how to use them, to develop the vital competencies of students which are necessary for successful self-realization in life, education and work. According to this, one of the nine key components of

NUS is the preparation of a motivated teacher, ready for creativity and professional development. Consequently, the future self-realization of the student as a person, a citizen and a specialist in the modern cultural and technological world depends on the teacher's professional training.

Purpose. *Identify and reveal the organizational and pedagogical conditions of modernization of vocational training of labor education teachers.*

Methods. *Search and problem-targeted, contributed to the disclosure of the theoretical foundations of the problem under study; the methods of generalization provided the definition of organizational and pedagogical conditions for the modernization of vocational training of labor education teachers.*

Results. *The scientific developments of scientists, which prove that modern approaches to modernization of the professional training of future labor education teachers are analyzed with the justification of the necessity of fundamentalization of training, the means of ensuring which knowledge integration is determined (V. Sidorenko); the need to update the content and structure of both the professional training of future teachers and the labor training of students as it is (V. Stešhenko); expediency of implementation of updated technical and technological, engineering (O. Avramenko and V. Kourok) and methodical components in the system of training future teachers of labor education (V. Sidorenko and O. Kobernik); the need to use information and communication technologies as an effective means of self-education and self-improvement of teachers (I. Povecherya and O. Fedorenko); the need to involve future teachers of labor training in design and creative subject-transforming activities (M. Kurachev).*

Originality. *Modern approaches to modernizing the professional training of labor education teachers are revealed and the organizational and pedagogical conditions that will contribute to the formation of technologically educated personality of a teacher who is ready for design and technological activity and changes in technological education are determined.*

Conclusion. *Thus, it was found out that the modernization of vocational training of labor education teachers should correspond to the reform of school education and be aimed at the formation of technologically educated personality of the teacher prepared for design and technological activities and changes in technological education. It has been determined and disclosed that the achievement of the above will promote compliance with such organizational and pedagogical conditions:*

- motivation of significance of technological education in society;*
- coherence of the direction of training future teachers with school curricula on labor education and technology;*
- attention to both general technical and methodical and psycho-pedagogical components in the system of labor education teachers training;*
- use of subject-functional, practical-oriented and competent approaches to the content of technological education;*
- construction of the educational process on the principles of integration, fundamentalization, humanization and liberalization, technology, problem and creativity;*
- application of information and communication technologies (ICT) and multimedia systems in the organization of self-education activity of future labor education teachers;*
- involvement of future labor education teachers in the design and subject-transforming activities and the formation of the ability to organize it;*
- application of active and interactive forms, methods, educational technologies of educational process organization;*
- introduction of integrated training courses;*
- transformation of the acquired theoretical knowledge into real school practical activity;*
- organization of passing of pedagogical practice by students in educational institutions with the technological direction of profile education;*
- involvement in the artistic and design activities by means of familiarization with folk trades and crafts, decorative and applied arts.*

Key words: *organizational and pedagogical conditions, fundamentalization of knowledge, integrated training courses, project activity, engineering and methodical components, information and communication technologies.*

References

1. Sidorenko V.K. What prevents from overcoming the mismatch of teacher training for labor education needs of modern school / V.K. Sidorenko // Labor training in educational institutions. – 2013. – No. 5. – pp. 2-6.
2. Steshenko V. Theoretical basis for the modernization of educational and vocational training of the

future teacher of labor education / V. Steshenko // Labor training in educational institutions. – 2009. – No. 5. – pp. 32-35.

3. Kobernik O. Formation of methodological competence of the future teacher of labor education / O. Kobernik // Labor training in educational institutions. – 2009. – No. 3. – pp. 37-40.

4. Avramenko O.B. Theoretical and methodological principles of designing the system «technoworld – technological education» in higher educational institutions: abstract of a thesis for obtaining the Doctor of Education Degree, speciality 13.00.02 «Theory and Methods of Teaching (Technical Disciplines)» / O. B. Avramenko – Kyiv, 2013. – 40 ps.

5. Kourok V. P. Theoretical and methodological principles of engineering training of future teachers of labor education: abstract of a thesis for obtaining the Doctor of Education Degree: speciality 13.00.04 «Theory and methods of vocational education» / V.P. Kourok – Cherkasy, 2013. – 40 ps.

6. Korets M. Integrated course on technical creativity in the professional training of future teachers / M. Korets // Labor training in educational institutions. – 2004. – No. 4. – pp. 28-30.

7. Povecherya I.V. Content and methodology of informational support of independent work of future teachers of labor education in general technical disciplines: abstract of a thesis for obtaining the Candidate of Educational Science Degree: speciality 13.00.02 «Theory and methodology of labor education» / I. V. Povecherya – Chernihiv, 2011. – 20 ps.

8. Fedorenko O.G. Formation of self-educational competence of future teachers of technologies by means of information and communication technologies: abstract of a thesis for obtaining the Candidate of Educational Science Degree: speciality 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» / O. G. Fedorenko – Slavyansk, 2016. – 20 ps.

9. Kurach M.S. Theoretical and methodological principles of training of artistic designing of future technology teachers: abstract of a thesis for obtaining the Doctor of Education Degree: speciality 13.00.02 «Theory and Techniques of Technology Learning» / M.S. Kurach – Kyiv, 2016. – 40 ps.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

Валентина Анатоліївна Фрицюк,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри
музикознавства та інструментальної підготовки
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського,
e-mail: hfrjdcmrif@ukr.net

Василь Миколайович Фрицюк,

викладач кафедри музикознавства
та інструментальної підготовки
Вінницького державно педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського,
e-mail: hfrjdcmrif@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито особливості розвитку креативності як важливої складової професійної готовності майбутніх учителів музики, що виявляється у різних видах музично-педагогічної діяльності (зокрема, в інструментальному виконавстві, вербальному тлумаченні музичних творів тощо). У дослідженні вивчалась можливість застосування різних форм і методів, які сприяють формуванню креативності у майбутніх учителів музики. Розроблена організаційно-методична система дозволила створити основу для саморозвитку і самовдосконалення особистості. Вона включала: етапи роботи – організаційно-інформаційний, частково-творчий, творчої самореалізації.

Ключові слова: майбутні учителі; креативність; умови розвитку креативності; методи, прийому.

Постановка проблеми. Сучасна підготовка педагогічних кадрів на перше місце ставить формування професіоналізму, майстерності майбутніх учителів, їхнього творчого підходу до навчально-виховного процесу. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті»

визначені принципи розвитку освіти в Україні, де серед основних – розвиток творчих здібностей у дітей і молоді, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості. Реалізація цього принципу потребує відповідної підготовки вчителя, здатного виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальні рішення. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування в майбутнього вчителя музики креативності, яка є важливою складовою його професійної готовності та однією з умов самореалізації.

Перебудова системи вітчизняної освіти передбачає реалізацію ряду важливих завдань, одним з яких є підготовка педагогічних кадрів нової формації, зокрема підвищення кваліфікації майбутніх учителів музики шляхом розвитку в них необхідних професійних якостей. Це безпосередньо стосується креативності – феномена, який має велике суспільне та особистісне значення та є одним із визначальних чинників ефективної професійної діяльності вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування творчої особистості вчителя музики в процесі професійної підготовки досліджувалось у різних аспектах (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, М. Білецька, В. Бутенко, В. Волкова, С. Деніжна, Т. Завадська, Н. Згурська, Є. Йоркіна, Л. Костенко, В. Крицький, І. Могилей, В. Муцмакер, О. Олексюк, Л. Остапенко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Саїк, І. Сипченко, Т. Стратан, О. Щолокова, В. Яконюк та ін.); педагогічні основи формування творчої активності (Т. Шевченко); підготовка до творчого відбору музичного матеріалу (Б. Целковников); музично-творчий розвиток у процесі навчання гри на баяні (Є. Бурвін); формування умінь підбору на слух і транспонування (Т. Карнаухова); формування художньо-творчої функції майбутнього вчителя музики (Л. Файзрахманова); формування музично-аналітичних умінь (І. Гринчук); творча самостійність як фактор музично-педагогічної діяльності (Л. Рахімбаєва); творчий розвиток у виконавській діяльності (Ю. Бай, М. Давидов), проблеми індивідуального навчання в класі основного музичного інструмента (Л. Баренбойм, Г. Гінзбург, Г. Ципін та ін., які водночас широко висвітлили і досвід роботи у цій галузі відомих музикантів-педагогів). Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядалися у працях Л. Бочкарьова, Л. Котової, В. Медушевського, Є. Назайкінського, В. Петрушина, В. Ражникова, В. Самітова, Г. Тарасова, Д. Юника, В. Фрицюка [7] та ін. Разом з тим доводиться констатувати, що проблема формування креативності як інтегративної професійної якості вчителя музики поки що не досліджена недостатньо.

Метою статті є обґрунтування особливостей розвитку креативності майбутніх учителів музики у творчому освітньому середовищі педагогічного вищого навчального закладу, висвітлення методів і прийомів розвитку креативності майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. Розгляд креативності з урахуванням філософського, психологічного і педагогічного підходів дозволив вбачити в ній динамічну, інтегративну, особистісну характеристику, що визначає здатність до творчості і є умовою самореалізації особистості. Креативність – важлива складова професійної готовності майбутніх учителів музики, яка виявляється у різних видах музично-педагогічної діяльності (зокрема, в інструментальному виконавстві, вербальному тлумаченні музичних творів тощо) [6].

У дослідженні вивчалась можливість застосування різних форм і методів, які сприяють формуванню креативності у майбутніх учителів музики. Ми прагнули побудувати організаційно-методичну систему таким чином, щоб вона була органічною частиною навчального процесу і позитивно впливала на розвиток креативності.

Складність професії вчителя музики визначається необхідністю тісного взаємозв'язку елементів, що входять у поняття «вчитель» і «музикант». Він має бути не тільки широко освіченою людиною, яка добре володіє своїм предметом, а й особистістю у високому розумінні цього слова [7]. Саме цим зумовлена складність розвитку у нього креативності.

Розроблена організаційно-методична система дозволила створити основу для саморозвитку і самовдосконалення особистості. Вона включала: етапи роботи – організаційно-інформаційний, частково-творчий, творчої самореалізації; форми роботи – індивідуальна і дрібногрупова; методи і прийоми – діалог, дискусія, ділова гра, творчі завдання і вправи, моделювання педагогічних ситуацій; педагогічні умови – розвиток творчої мотивації, чіткість уявлень студентів про сутність креативності, активізація самостійної творчо-пошукової діяльності, забезпечення зразків креативної поведінки та підтримуючого середовища.

Враховувалось, що формування креативності майбутніх учителів музики неможливе без зв'язків виконавської підготовки з циклом професійно орієнтованих дисциплін. Особлива увага зосереджувалась на індивідуальному підході до кожного студента, його вихідних музичних і педагогічних здібностях, психологічних можливостях, своєрідності тезаурусу, а також власне на

психолого-педагогічних особливостях формування означеної якості. Тому одним із основних завдань нашої методики було надання студентам психологічних засобів, які б забезпечили їм можливість виявити власну індивідуальність. Ми прагнули актуалізувати, розвинути у студентів здатність самостійно осмислювати проблеми і виробляти способи та шляхи їх розв'язання в процесі індивідуального пізнавального пошуку.

У побудові методики велика увага приділялась мотивам соціального співробітництва, коли студенти включались у групові форми діяльності та могли аналізувати власні досягнення і порівнювати їх з роботою своїх товаришів. Прагнення комфортно почуватися в колективі класу, отримати схвалення від педагога і своїх товаришів також стало компонентом методики. У такій роботі виховувалось уміння студента оцінювати себе з точки зору своїх товаришів. Це сприяло виробленню адекватної самооцінки, здатності до саморегуляції і активізувало прагнення досягти бажаних якостей.

За дрібногрупових форм навчання виникали сприятливі умови для творчого становлення особистості кожного. Студентську групу ми розглядали як колектив, що займається спільною навчальною діяльністю, а процеси спілкування в групі – як такі, що формують міжособистісні стосунки у цьому творчому колективі. За такої форми міжособистісних стосунків кожний студент групи одночасно виступав у ролі вихователя і вихованця. Спілкування ставало необхідним атрибутом навчальної діяльності, а предметом спілкування був її продукт: студенти обмінювались враженнями від почутих виступів, обговорювали їх, дискутували (при цьому предметом обговорення були не тільки результати їхньої власної гри, а й виступи студентів інших класів, навіть тих, хто грає на інших інструментах; концерти видатних виконавців; аудіо– та відеозаписи тощо).

Міжособистісні стосунки в навчальному і позааудиторному спілкуванні підвищують мотивацію за рахунок включення соціальних стимулів: з'являється особиста відповідальність, почуття задоволення від успіху, який переживається публічно; а успішна діяльність завжди стимулює своє продовження, викликаючи позитивні переживання, почуття власної гідності. Все це формує у студентів нове ставлення до предмета, почуття особистої причетності до спільної справи. Для того, щоб колективна робота була по-справжньому продуктивною, студентам пропонувалась така спільна діяльність, яка була б цікавою, особистісно і соціально значущою: проведення різних форм поточного і рубіжного контролю (були присутні всі студенти експериментальної групи, всі виступи завжди жваво обговорювались); спільне відвідування та обговорення різноманітних концертів, виставок та інших культурно-естетичних заходів; концертно-виконавська та лекторська (лекція-концерт) робота.

Важливою умовою реалізації власної індивідуальності і, відповідно, розвитку здатності до творчості ми вважали взаємодію викладача і студента за принципами гуманістичної психології: безоцінність у прийнятті інших, психологічна безпека і підтримка. Ми намагались забезпечити психологічну безпеку, відсутність зовнішніх оцінок і критики.

Нашою метою було забезпечити надання студенту відносної самостійності та свободи в роботі над музичним твором; створення сприятливого творчого робочого клімату в класі; відсутність суворих вимог (наприклад, щодо інтерпретації твору) і регламенту; створення ситуацій незавершеності та відкритості, на відміну від чітко заданих і суворо контрольованих; дозвіл і заохочення великої кількості запитань (щодо жанру, стилю тощо); акцент на самостійних розробках, спостереженнях, почуттях, узагальненнях, зіставленнях. Незалежність у виборі і прийнятті рішень створюють найкращі можливості для розвитку креативності. Ми намагались також забезпечити увагу кожного із студентів до інтересів решти (студенти часто були присутні на уроках один в одного), безоцінне прийняття студентами один одного, емоційне прийняття всього, що відбувається в класі.

Принципове значення мало вироблення загальної творчої атмосфери, стимуляція проявів творчої активності в будь-яких суспільно корисних видах діяльності. Тоді спрацьовував своєрідний «принцип єдиного творчого інтелекту». Провідну роль у таких випадках відіграють загальні закономірності творчості, звичка до творчості, яка виробляється під час спроб творити – навіть не завжди завершених, не завжди з конкретними результатами.

Для стимуляції творчого розвитку особистості ми прагнули дотримуватись вимог, які конкретизують педагогічні умови:

– забезпечувати сприятливу творчу атмосферу на уроці, давати якомога менше конкретних настанов (наприклад, щодо інтерпретації твору), відмовитись від критики, дозволити студенту діяти незалежно (самостійно вибирати репертуар, засоби музичної виразності, доцільну аплікатуру, міх тощо) – це допомагає розвитку дивергентного мислення;

– збагачувати навколишнє мікросередовище різноманітними новими стимулами з метою розвитку допитливості (знайомити студентів з новими нотами, самому виконувати нові, незнайомі

твори; проводити відкриті уроки та відвідувати уроки інших викладачів; знайомити з новими виконавцями тощо);

– не стримувати ініціативу студентів у виборі репертуару, тем лекцій-концертів, участі у концертах та конкурсах, підтримувати висловлення оригінальних ідей;

– навчити студентів використовувати міжпредметні зв'язки та аналогії з іншими видами мистецтв (особливо під час підготовки лекцій-концертів), широко залучаючи при цьому запитання дивергентного типу стосовно різних галузей [6].

Між викладачем і студентом забезпечувались відносини співробітництва: допомога викладача надходила не у вигляді прямого втручання у виконання завдання, а у вигляді порад, які підштовхують студента до самостійного розв'язання. Ми намагались сприяти формуванню у студентів досить високої самооцінки, яка б стимулювала їх до творчої діяльності. В оцінці творчих досягнень враховувались індивідуальні результати кожного (оскільки у студентів різний рівень попередньої підготовки), а не загальноприйняті стандарти. Крім цього, мали значення цікавість викладання; незвичайна форма подачі матеріалу, що викликала здивування, захоплення у студентів; емоційність, виразність мови та ін.

Задля активізації мислення під час лекцій та семінарів використовувались аналітичні бесіди, диспути, рольові ігри, розігрування педагогічних ситуацій, створювались проблемні ситуації (висловлювались різні погляди на саме визначення творчості і креативності, на можливість формування креативності на значення творчості у сучасному суспільстві). Проблемні ситуації розв'язувались шляхом спільного обговорення різних поглядів, їх співвідношення з власним виконавським досвідом студентів, що вело до самостійних висновків про взаємозв'язок інструментального виконавства і формування здатності до творчості.

Творчу активність учасників дискусій стимулювала постійна зміна позицій, яка виникала в дискусії. Використання в семінарі-дискусії таких методів, як, наприклад, «мозковий штурм», дозволило студентам виділити самостійно головні якості, в яких виявляється креативність майбутнього вчителя музики. Дискусійна форма обговорення проблеми сприяла продуктивному характеру діяльності студентів, становленню чітких власних поглядів, позицій щодо цієї проблеми. Такий підхід дозволив кожному учаснику групи співвіднести власне бачення ситуації і способів її розв'язання з поглядами інших, що сприяло розширенню уявлень про ситуацію і можливі варіанти виходу з неї.

Дискусія давала змогу ефективно розв'язувати наступні завдання: формування у майбутніх учителів музики умінь аналізувати педагогічні ситуації, знаходити та самостійно ставити проблему, знаходити шляхи її розв'язання, демонструючи варіативність рішень; формування умінь слухати, аргументувати, доводити свою точку зору, обстоювати власні позиції; і, що особливо цінно для розвитку креативності, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії. Аналіз дискусії, її змістового наповнення свідчить, що у студентів значно активізувалась пізнавальна діяльність, це сприяло закладенню основ знань, необхідних для формування креативності, усвідомлення необхідності її формування для майбутнього учителя музики.

Роль педагога полягала в підтримці у студента ініціативності, незалежності, винахідливості, впевненості у своїх силах і здібностях, умінь зберігати впевненість у собі, незважаючи на тимчасові складнощі та невдачі.

У процесі навчання зміст навчального матеріалу має максимально використовуватись для розвитку мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь і психічних процесів, які мають провідне значення для творчої діяльності, і, перш за все, забезпечувати розвиток дивергентного мислення, умінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи розв'язання проблемних завдань. Реалізації цього принципу в практичній діяльності сприяє аналіз змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення, застосування навчальних і навчально-творчих завдань, методів і прийомів стимулювання творчої активності студентів [4].

З метою формування у студентів потреби у творчій діяльності нами використовувалась спеціально розроблена система завдань, ситуаційних ділових і рольових ігор, в яких розвивається комплекс умінь і якостей, що забезпечують творчий характер навчальної діяльності: проблемне бачення, альтернативне мислення, умінь висувати гіпотезу, пропонувати варіанти її розв'язання і передбачати їх результати.

Ці умінь ми формували у таких видах діяльності: читання з листа, ескізне вивчення творів, транспонування, підбір по слуху, імпровізація, елементарна композиція – саме ці види, на наш погляд, визначають творчу основу виконавської діяльності майбутнього учителя музики.

Формування умінь і навичок у перерахованих видах діяльності ми розглядали з двох позицій: як важливий засіб формування творчого мислення і уяви на основі активізації музично-слухових уявлень

та як необхідну умову підготовки майбутнього вчителя до класної і позакласної роботи в школі. Оволодіння відповідними вміннями і навичками допомагає швидше і глибше засвоювати новий репертуар і в своїй роботі (під час педагогічної практики) використовувати нову музичну літературу, різноманітні ілюстрації до матеріалу, що вивчається, адаптувати твори, які написані в незручних для дитячих голосів тональностях (транспонуючи їх), підбирати по слуху практично будь-яку музику за відсутності нот і комбінувати її для дитячих свят тощо.

Ескізне вивчення музичних творів передбачало роботу зі стилістично різноманітним і різноплановим репертуаром. Оскільки при цьому не вимагалось ретельно відпрацьовувати деталі і довести п'єсу до рівня «концертної готовності», відбувалось прискорене проходження музичного матеріалу, суттєве збільшення його обсягу. Хоча ескізне розучування не виключає ґрунтового і серйозного опрацювання твору (на відміну від досить поверхового знайомства при читанні з листа), не обов'язково вивчати п'єсу напам'ять. Увага спрямовувалась на цілісне охоплення твору і передачу його емоційно-образного змісту. При цьому ми спостерігали підвищення творчої активності студентів, розвиток гнучкості мислення.

Читання з листа. Не заглиблюючись в теорію і методику читання нот з листа, відзначимо, що постійна зміна нових музичних вражень і різнохарактерної інформації сприяє переходу на якісно новий рівень музичного мислення. Уміння вільно читати з листа може розвинути тільки при систематичній роботі протягом усіх років навчання. Ми намагались оптимізувати цей процес за допомогою активних методик. У цьому виді роботи ми розвивали вміння студентів використовувати типові формули баянної фактури викладення (гами, арпеджіо, акорди та ін.) і типові аплікатурні формули, тому що налагоджені, автоматизовані послідовності пальців допомагають відтворювати різноманітні комбінації автоматично, звільняючи при цьому увагу виконавця на вирішення художніх завдань, пов'язаних із звуковидобуванням.

Для удосконалення читання з листа ми починали ми з найпростіших творів, з малою кількістю знаків, потім поступово ускладнювали завдання. За цією ж методикою в класі студент читав твір з листа, а дома транспонував його. Особливе значення надавалось аналізу нотного тексту, який створює найбільш сприятливі умови для взаємодії музично-слухових і слухо-рухових уявлень, тому що студент, вникаючи в музичний матеріал, намагається почути, уявити характер музики ще до відтворення її на інструменті. На основі аналізу активно формуються технічні уявлення.

Пам'ятаючи про те, що швидкість осмислення нотного тексту залежить від індивідуальних особливостей, ми не обмежували студентів у часі, прагнули того, щоб студенти виконували запропонований їм текст одразу обома руками, без спрощень, красивим звуком, ґрамотно і виразно. Для успішного здійснення цих вимог ми дотримувались однієї обов'язкової умови: ступінь складності музичного матеріалу повинен повністю відповідати поставленому завданню і можливостям виконавця. Але ми завжди підкреслювали, що в майбутньому можуть зустрічатись такі твори, які не дозволять відтворити їх у всій повноті під час читання з листа. Тому ми навчали студентів спрощувати фактуру музичного матеріалу з обов'язковим збереженням мелодії та гармонічної основи.

Транспонування визначається як перенесення музичного твору або його частини в нову тональність. Цей вид роботи використовувався нами у розвитку показників музично-пізнавального компонента креативності: інтелектуально-творчої ініціативи у різних видах виконавської діяльності, гнучкості, кмітливості. Важливе значення має уміння орієнтуватись у будь-якій тональності. Ми намагались, щоб тональності для початкового навчання транспонуванню відповідали двом основним вимогам: по-перше, щоб вони були зручними для усвідомлення і сприйняття в теоретичному плані, а по-друге – щоб сам перехід з тональності в тональність з перших кроків був спрямований на активізацію слуху і музично-теоретичного мислення, а не на асоціативно-руховий взаємозв'язок.

Формуванню творчих навичок і умінь читання з листа, транспонування і підбору по слуху сприяла проблемна постановка завдань. Проблемне навчання актуалізує знання, уміння і навички, отримані студентами з інших дисциплін, не дозволяючи зводити складні види діяльності до формального оволодіння чисто технічними прийомами (наприклад, механічною грою в іншій тональності). Ми намагались активізувати мислення студентів таким чином, щоб вони привчались порівнювати, аналізувати, узагальнювати особливості баянного викладення, тип фактури, елементи виразності музичної мови і на основі цього моделювати план свого виконання чи транспонування в іншу тональність.

Важливим завданням було різними засобами активізувати самостійну творчо-пошукову діяльність: студенти підбирали собі репертуар для виконавської практики, продовжили розучування і виконання творів шкільного репертуару, перекладали акомпанементи шкільних пісень. Також на цьому

етапі значущими були розвиток творчої мотивації і забезпечення зразків креативної поведінки.

Під впливом творчої праці студенти виявили бажання краще пізнати себе як особистість. Однак бесіди показали, що майже ніхто з них не знайомий з системою самоосвіти і самовиховання, і цьому теж довелося присвятити лекцію. Як зразок для програми самовдосконалення був запропонований портрет особистості, яка прагне самоактуалізації, розглянутий в роботах А. Маслоу. Як допоміжний засіб самопізнання використано групове та індивідуальне (домашнє) читання спеціальної літератури, присвяченої проблемам самопізнання та самовдосконалення. Прочитане стало предметом групового обговорення і дискусій. Читалися і обговорювалися, зокрема, роботи П. Вайнцвайга [1], О. Лука [2], А. Маслоу [3], К. Роджерса [5] та ін.

За висновками діагностичного зрізу значна частина студентів характеризувалася пасивністю стосовно творчої діяльності. Частково це пояснюється недостатнім розвитком інтелектуально-логічних здібностей, необхідних для професійного становлення і саморозвитку. Та в більшій мірі, на наш погляд, це пов'язано зі слабкою вираженістю мотиваційної сфери, з відсутністю потреби у творчості, у спеціальних знаннях тощо. Відсутність творчої мотивації та мотивації саморозвитку породжує у студентів хибну самореалізацію на примітивному рівні і небажання пізнати себе, щоб не спровокувати незадоволеність собою і не порушити ілюзію самодостатності. Для нас було важливо на цьому етапі активізувати самопізнання і самосвідомість; розвивати інтелектуальний потенціал у вигляді активної уяви, здатності до подолання інерції мислення, незалежності суджень; необхідно було також активізувати механізми самовивчення особистості, формувати і корегувати її самооцінку, вміння самому оцінювати власне виконання, визначати межі своїх можливостей і відсутніх здібностей. Все це мало сприяти побудові цілісної концепції «Я-особистості».

Важливо було сформувати потребу у творчій виконавській діяльності (передусім елементарні, загальні спрямування, установки на творчу діяльність), усвідомлене ставлення до креативності як важливої якості професійної майстерності майбутнього учителя музики, активізувати самостійне мислення.

Загальна (зовнішня) установка визначалась як далекими перспективами вдосконалення професійної майстерності, так і близькими вимогами до студентів у процесі навчання. Далека перспектива – стати справжнім фахівцем своєї справи – може надихнути студентів, захопити їх, активізувати, сприяти формуванню мотивів оволодіння майстерністю. Однак, щоб забезпечити систематичність та цілеспрямованість у роботі, для формування установок ми ставили більш близькі перспективи, зокрема застосування набутого досвіду під час шкільної педагогічної практики або під час мистецьких заходів у вищому навчальному закладі.

На даному етапі експерименту створювались такі ситуації, які актуалізували творчий досвід студентів, переконували в його недосконалості та недостатності, формували потребу і здатність до творчості (креативність) та застосування набутої якості у самостійній діяльності.

Ми прагнули розвивати у студентів мотивацію самовдосконалення, стимулюючи їх до самостійної творчості. Кожний урок ми будували так, щоб студент міг самостійно ставити перед собою і розв'язувати нові завдання. Якщо спочатку ми доручали виконувати прості завдання (проставити нескладну аплікатуру, завершити редагування штрихів), то згодом завдання ускладнювались в художньому відношенні (самостійно зробити аналіз засобів музичної виразності, знайти необхідні прийоми для втілення певного емоційного настрою), а далі ми пропонували самостійно вивчити та інтерпретувати новий твір.

Вивчення механізмів креативності дозволило зробити припущення про те, що основою цієї здатності є одночасна активізація творчого мислення та уяви.

Для розвитку асоціації, уяви, фантазії ми пропонували такі завдання:

Завдання 1. Дати короткий аналіз твору, що вивчається. Охарактеризувати емоційний зміст образів або образу, його ознаки; динаміку розвитку образу та найважливіші засоби художньої виразності, якими це досягається.

Завдання 2. Знайти твори, аналогічні за емоційним змістом, зі своєї програми з диригування, вокалу, хорового класу тощо.

Завдання 3. Знайти твори, аналогічні за емоційним змістом, із суміжних видів мистецтв (поезії, живопису...).

Завдання 4. Придумати назву до творів, запропонованих для ескізного вивчення, читання з листа, на основі опрацювання нотного тексту тощо.

Такі завдання вимагали включення асоціативних зв'язків, добре розвиненої уяви. Виконуючи їх, студенти доходили висновку, що вибір засобів художньої виразності та їх сприйняття залежать від

задуму автора, його емоційного стану та емоційного стану того, хто сприймає.

Велике значення для формування креативності майбутнього вчителя музики має розвиток асоціативних уявлень. Саме асоціативна функція уяви сприяє створенню музикантом того образу, розкриттю того емоційного змісту твору, який найбільше відповідає авторському задуму.

Ми прагнули до того, щоб студент після виконання чи слухання музики міг дати їй хоча б загальну словесну характеристику, а також скромні коментарі на зразок вступного слова, із застосуванням різного роду образних порівнянь, асоціацій. Ми активізували і підтримували прояви творчої самостійності, ініціативи у доборі відповідних до характеру музики асоціативних образів, у прагненні висловити своє ставлення до того чи іншого музичного твору.

Ці своєрідні вправи проводились спочатку в усній формі і тільки на класних заняттях, де педагог упродовж бесіди мав можливість корегувати роздуми студентів. Допомога з боку викладача виявлялась у спрямуванні думки студента на пошуки цікавих порівнянь і асоціацій. Згодом студенти писали рецензії на виступи один одного та інших виконавців.

У рецензії студент давав оцінку тому, як розкритий музичний образ, якими засобами музичної виразності це досягалось, наскільки доцільні обрані засоби, наскільки вони відповідають авторським чи редакторським ремаркам і власне емоційне враження від почутого виконання.

Вагоме місце на цьому етапі зайняло вправління у самостійному редагуванні студентами нових (для студентів) музичних творів. Твори обирались найрізноманітніші. При редагуванні студентам давались наступні завдання:

1. До вказаного твору розробити різні редакторські варіанти.
2. Виконати твір повністю за тією чи іншою власною редакцією.
3. Визначити найпереконливішу редакцію відповідно музичного образу (спочатку власну, потім – роботу інших студентів) тощо.

Час від часу ми створювали проблемні ситуації, намагаючись показати хибним вибір того чи іншого засобу виразності, обраного студентом при редагуванні і студенту потрібно було довести, «відстояти», обґрунтувати свій вибір.

Деякі завдання виконувались малими групами. Ось одне з них.

Вправа називалась «Дивний телефон» (В. Рагозіна). Основне її завдання – активізувати асоціативне мислення студентів. Вправа нагадує відому гру «Зіпсований телефон», тільки слово, що передається, є асоціацією до почутого. Після того, як коло замкнеться, кожний присутній називає вголос сказане ним слово-асоціацію. Під час обговорення ми просили учасників пояснити, чому виникла та чи інша асоціація.

Активно використовувались також ситуаційно-рольові та ділові педагогічні ігри (студент-викладач, викладач-студент) зі створенням проблемно-пошукових ситуацій; спільно аналізувалась виконавська майстерність студентів свого класу, інших класів, видатних музикантів. На цьому етапі викладач ще частково залишився керівником, але його дії мали консультативний характер. Педагог здебільшого надавав можливість для самостійної творчості.

Практичні заняття, присвячені розвитку креативності у спілкуванні, доцільно проводити у формі ділової гри, у якій виникають різні педагогічні ситуації, з яких студенти повинні самостійно знайти вихід. Наприклад, студенти, які грали роль учнів, задавали багато «несподіваних» запитань щодо того чи іншого жанру музики, творчості того чи іншого композитора тощо. Особливо цікавими виявились запитання від «першокласників». Нерідко вони ставили вчителя в скрутне становище, вимагали миттєвої реакції, творчого виходу із складної ситуації.

Ми виходили з того, що ігрові методи, ділові ігри, проблемні ситуації ставлять особистість в активну позицію, стимулюють ініціативу, самостійність, ведуть до творчого перетворення ситуації, до саморозвитку особистості.

Для розвитку інтерпретаційних умінь студентам доцільно пропонувати такі завдання:

1. Прослухати твір у різному виконанні та зробити порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій (таке завдання давалось спочатку). Пізніше вони повинні були порівняти виконавські стилі (для цього ми використовували вже не один, а декілька творів).
2. Прослухати різні інтерпретації одного твору і порівняти засоби музичної виразності, які використовує кожний виконавець
3. Продемонструвати кілька варіантів власних інтерпретацій певного твору (завдання давалось заздалегідь).

Ми намагались спрямувати увагу студентів на своєрідність музичних образів у кожному із варіантів, а не на окремі деталі. Це, на нашу думку, мало допомогти їм виробити своє ставлення до

твору, знайти власне, оригінальне тлумачення. Ми вважаємо, що порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій музичного твору є дієвим методом активізації такого показника креативності, як відкритість досвіду. Порівняння, без сумніву, збагачує уявлення студента про музичний образ, сприяє розвитку творчого мислення, віднайденню і закріпленню особистісної позиції студента щодо виконання музичного твору.

Значну увагу ми приділяли також таким практичним навичкам, як імпровізація та написання власного акомпанементу. Розвиток здібностей до цих видів діяльності розглядається нами не як самоціль, а як фактор продуктивного формування творчої особистості педагога-музиканта, фактор, що впливає на формування його креативності.

Серед завдань на удосконалення імпровізаційних умінь були такі: у вказаній мелодії змінити по черзі всі засоби музичної виразності (лад, розмір, темп, регістр, штрихи тощо); імпровізувати мелодію на основі певного ритмічного малюнка; використовуючи дану мелодію, варіювати жанр; імпровізація мелодії при незмінному акомпанементі тощо.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що, як зазначають педагоги-дослідники, навчити творчості не можна, але можна створити умови для виникнення, активізації творчого імпульсу. Ці умови – результат систематичного, цілеспрямованого просування студентів у розвитку творчих умінь через засвоєння техніки читання з листа, транспонування, підбір музики по слуху до вищих форм творчих проявів – написання акомпанементу чи твору та імпровізації, а також результат спільної діяльності і особистісного спілкування студентів з педагогом.

Головне призначення комплексу педагогічних впливів у даному випадку полягає в активізації проблемної ситуації: спонукати студента до творчості, використовуючи для цього різні засоби розвитку самостійної активності (на відміну від традиційної педагогіки, коли творчий акт бере на себе викладач). Мета цього комплексу впливів – у духовному розкріпаченні особистості і практичному засвоєнні закономірностей музичної мови в процесі творчого пошуку.

Список використаних джерел та літератури

1. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности, пер. с англ. С. Л. Лойко, Ф. Б. Сарнова / П. Вайнцвайг. – М. : Прогресс, 1990, – 187 с.
2. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976, – 144 с.
3. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики, пер. с англ. А. М. Татлыдаевой; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной / А. Г. Маслоу. – СПб. : Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія, за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001, – 502 с.
5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. общ. ред. Е. И. Исениной / К. Р. Роджерс. – М. : Издат. группа «Прогресс», «Универс»; 1994. – 480 с.
6. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Фрицюк. – Вінниця, 2004, – 180 с.
7. Фрицюк В., Шатковська І. Самоактуалізація майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки / В. Фрицюк, І. Шатковська // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. За заг. ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, – Вип. 6, 2016, – С. 56-67.

Валентина Анатолієвна Фрицюк,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри
музикознавства та інструментальної підготовки
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського,
e-mail: hfrjdcnrf@ukr.net

Васильй Николаевич Фрицюк,

преподаватель кафедри музикознавства
та інструментальної підготовки
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського,
e-mail: hfrjdcnrf@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье раскрыты особенности развития креативности как важной составляющей профессиональной готовности будущих учителей музыки, которая проявляется в различных видах музыкально-педагогической деятельности (в частности, в инструментальном исполнительстве, словесном толковании музыкальных произведений и т.д.). В исследовании изучалась возможность применения различных форм и методов, способствующих формированию креативности у будущих учителей музыки. Разработанная организационно-методическая система позволила создать основу для саморазвития и самосовершенствования личности. Она включала: этапы работы – организационно-информационный, частично-творческий, творческой самореализации; формы работы – индивидуальная и групповая; методы и приемы – диалог, дискуссия, деловая игра, творческие задания и упражнения, моделирование педагогических ситуаций; педагогические условия – развитие творческой мотивации, четкость представлений студентов о сущности креативности, активизация самостоятельной творческо-поисковой деятельности, обеспечение образцов креативного поведения и поддерживающей среды.

Ключевые слова: будущие учителя музыки; креативность, условия развития креативности; методы, приемы.

Valentyna Frytsiuk,

pedagogical sciences doctor, associate professor
of musicology department and instrumental training
Vinnytsia State Pedagogical University,
e-mail: hfrjdcmr@ukr.net

Vasily Frytsiuk,

assistant of musicology department
and instrumental training
Vinnytsia State Pedagogical University,
e-mail: hfrjdcmr@ukr.net

FEATURES OF CREATIVITY DEVELOPING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

Introdukcion. *In the paper, the distinctive features of creativity developing as an important component of professional preparedness of intending musical teachers were highlighted.*

Purpose. *The features appear in various types of musical pedagogical activity (in particular, in instrumental performance, verbally interpretations of music etc.).*

Methods. *Theoretical generalization and systematization of the scientific literature, analysis, questioning theoretical analysis.*

Results. *In the paper different forms and methods aimed at forming of creativity in prospective musical teachers were explored. Organizational and methodical system, developed by the authors, assists in creation of the basis for self-development of personality. It included the following: stages of progress – organizational and informational, partially creative, the step of creative self-fulfillment; forms of work – individual and in small groups; methods and instruments – dialogue, discussion, games, modeling of pedagogical situations; pedagogical circumstances – development of creative motivation, clearness of vision within students concerning essence of creativity and augmentation of personal creative-research creativity. The problem of future music teacher's creativity in basic musical instrument class at Music-Pedagogical departments of higher pedagogical institutions of education is being revealed in the paper. The subject, creativity structural components, criteria and determined quality level of future music teacher's are described; pedagogical conditions and methods of Music Pedagogical department students creativity forming are developed.*

Originality. *The main function of the complex of pedagogical influence described in the paper is realized in activization of problematic situation. The essence is to encourage students for creativeness by using different instruments of developing personal activity (unlike traditional pedagogics in which the act of creativity is provided by the teacher).*

Conclusion. *The importance of interrelation between teachers and students according to principals of humanistic psychology was proved (psychological safeness and support).*

Keywords: *future music teachers; creativity, conditions for the development of creativity; methods, techniques.*

References

1. Vaintsvaih P. Desiat zapovedei tvorcheskoi lychnosti, per. s anhl. S. L. Loiko, F. B. Sarnova / P. Vaintsvaih. – M. : Prohress, 1990, – 187 s.
2. Luk A. N. Myshlenye y tvorchestvo / A. N. Luk. – M.: Polytyzdat, 1976, – 144 s.
3. Maslou A. H. Dalnye predely chelovecheskoi psyhiky, per. s anhl. A. M. Tatlydaevoi; nauch. red., vstup. st. y komment. N. N. Akulynoi / A. H. Maslou. – SPb. : Yzdat. hruppa «Evrazyia», 1997. – 430 s.
4. Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti : monohrafiia, za red. S. O. Sysoievoi. – K. : VIPOL, 2001, – 502 s.
5. Rodzhers K. R. Vzhliad na psykhoterapiyu. Stanovlenye cheloveka. Per. s anhl. obshch. red. E. Y. Ysenynoi / K. R. Rodzhers. – M. : Yzdat. hruppa «Prohress», «Unyvers»; 1994. – 480 s.
6. Frytsiuk V. A. Formuvannia kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv muzyky : dys. ... kand. ped. nauk / V. A. Frytsiuk. – Vinnytsia, 2004, – 180 s.
7. Frytsiuk V., Shatkovska I. Samoaktualizatsiia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi profesiinoy pidhotovky / V. Frytsiuk, I. Shatkovska // Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohika. Za zah. red. A. M. Lomakovycha, V. Ye. Benery. – Kremenets : VTs KONPA im. Tarasa Shevchenka, – Vyp. 6, 2016, – S. 56-67.

Отримано редакцією 14.02.2018 р.

УДК 37.159.92

Вікторія Василівна Півень,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Льотної академії НАУ,
e-mail: vita68psh@ukr.net

Микола Ілліч Півень,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної і психофізіологічної
підготовки Льотної академії НАУ,
e-mail: costaluka011@gmail.com

ОСОБИСТІТЬ КУРСАНТА ЯК ЯДРО ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЛЬОТНОГО ВНЗ

У статті на підставі теоретичного аналізу сучасних філософських і науково-педагогічних досліджень розглянуто умови формування психолого-педагогічної компетентності в курсантів льотної ВНЗ. Визначальною умовою цього процесу є здатність курсанта до інтеграції психолого-педагогічних компетенцій та до конструювання власного професійно-освітнього простору. Конструйований ним професійно-освітній простір і його здатність до інтеграції психолого-педагогічних компетенцій забезпечують належний рівень розвитку професійної надійності.

Ключові слова: інтеграція психолого-педагогічних компетенцій, професійно-освітній простір, професійний та особистісний саморозвиток, здібності до конструювання, автодидактичні навички.

Постановка проблеми. Сучасна світова практика розвитку професійної освіти в умовах цивілізаційних змін і пошуку нової освітньої парадигми дедалі більше орієнтується на дві полярні тенденції – універсалізацію й інтеграцію знань з одного боку, та їх науково-технічну спеціалізацію – з іншого. На думку О. Вознюка, універсальна парадигма розвитку є тріадною, тобто вона реалізує тріаду «внутрішнє – межа – зовнішнє». Тріадна логіка змінює норми і критерії отримання наукового знання, що, у свою чергу, є ознакою нової наукової парадигми, а також і нової холистичної парадигми освіти. Нова парадигма освіти є парадигмою духу, що орієнтує на розвиток людини. Ці принципові положення холистичної освітньої парадигми найповніше відповідають синергетичній освітній парадигмі, оскільки орієнтація першої на цілісність, універсалізм, синтез знань, творчість, спонтанність, надситуативність, парадоксальність, трансцендентність реалізує синергетичну природу соціо-космопланетарної дійсності. Тому доцільною є конкретизація холистичної освітньої парадигми за допомогою розроблених аспектів педагогічної синергетики [2]. Водночас постає питання про специфіку інноваційних освітніх процесів і вміння комплексного застосування знань, їх синтезу і самостійного добування, коли перенесення ідей і

методів з однієї науки в іншу повинне братися за основу творчого підходу до професійної діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу [2; 12].

На сьогодні для всієї світової спільноти характерне прагнення подолати в освіті професійну замкнутість і культурну обмеженість, прагнення у своїй діяльності орієнтуватися на синтетичну особистість, її цілісність, що вимагає розширення меж вузької спеціалізації [1; 2]. На думку науковців, ці завдання можливо вирішити за допомогою інтеграції [7; 14; 15]. Саме на основі інтеграції обґрунтовуються нові освітні системи – гуманітарний освітній простір [3; 9], який на якісно новому рівні вирішує проблему інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки [7]. Це дає підстави об'єднати в систему різноякісні за змістом і впливом чинники, створити нові міжпредметні ресурси та забезпечити формування цілісної особистості майбутнього фахівця, котрий володіє професійними й особистісними компетенціями.

Новий підхід до професійної освіти з точки зору конструктивізму й синергетики [8; 13] передбачає створення умов, за якими стають можливими процеси породження знань самим курсантом, його активна й продуктивна творчість, за якими він умів би і сам вчитися й інших навчати. За таких умов саме курсант засвоює, і активує для себе свій власний світ, конструює свій суб'єктно-розвивальний простір і, таким чином, забезпечує безперервне професійне й особистісне вдосконалення. Як зазначає Хайнц фон Фестер, «хочеш пізнати, навчись діяти... Завжди дій так, щоб виникали нові можливості для вибору» [17, с. 60]. Утім не все можна сконструювати, а тільки те, що узгоджено з внутрішніми тенденціями розвитку особистості. Не випадково сучасні дослідники, спираючись на інноваційні тенденції в освіті, виокремили цілий ряд проблем й сформулювали такі актуальні завдання для вищої професійної освіти в сучасних умовах:

- 1) вища освіта має задовольнити інтелектуальні потреби особистості як суб'єкта життєдіяльності;
- 2) вища освіта має формувати особистість курсанта як суб'єкта творчої навчальної діяльності;
- 3) вища освіта має формувати особистість майбутнього фахівця як суб'єкта творчої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У контексті новітніх освітніх тенденцій найбільш слушною є думка про те, що в освітньому просторі створюються нові можливості для професійного й особистісного саморозвитку майбутніх фахівців, оскільки його розглядають як підсистему соціокультурного простору зі всіма його функціональними механізмами [16]. Професійно-освітній простір має специфічні властивості, характерні для суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку, суб'єкта творчої і цілепокладальної діяльності [5].

Найпереконливішими видаються погляди науковців, які пов'язують професійне й особистісне зростання майбутніх фахівців з формуванням навичок самонавчання. Стрижнем навчально-виховної роботи з формування цих навичок у курсантів має стати думка, що може докорінно змінити їхнє життя – змінити себе через діяльність. Ключовим моментом у цій роботі є передчуття події, в якій знаходиш себе самостійним, зацікавленим і активним суб'єктом самотворення. Власне, успішність курсанта в професійній підготовці безпосередньо залежить від його внутрішньої кар'єри як особистості. Це і є моментом становлення їхньої професійної надійності: адже заявляючи про здатність до самонавчання, курсант започатковує процес ідентифікації з тим, що він робить, виявляє спроможність бачити себе носієм того, що він може. Мова йде про здатність курсанта бути суб'єктом навчальної діяльності, бути суб'єктом саморозвитку і самотворення, бути тим, хто постійно спонукає себе до розвитку. Цілеспрямоване здійснення навчальної діяльності як інструменту саморозвитку і самотворення – це наповнено й напружено працювати в контексті розвитку своїх внутрішніх можливостей, які забезпечують надійне виконання професійних навичок у будь-яких умовах діяльності.

Усе це переконує, що навички самонавчання треба розглядати як складні утворення у структурі особистості курсанта, завдяки яким відбувається врівноваження та конструктивна взаємодія професійно-освітнього і суб'єктно-розвивального просторів особи. Найважливішою внутрішньою умовою такої конструктивної взаємодії є опанування курсантом архітекtonіки інтеграції в собі психолого-педагогічних компетенцій.

Те, що однією з найбажаніших умов надання якісної професійної освіти майбутнім авіаційним фахівцям є їхня здатність до самонавчання, що може відбуватися через осягання механізмів інтеграції психолого-педагогічних компетенцій, підтверджує тісний зв'язок автодидактичних навичок особистості з її успішністю в навчально-професійній діяльності. Саме завдяки інтеграції цих компетентностей набуває реальних обрисів процес конструювання моделі формування психолого-педагогічної компетентності на міжпредметній основі в льотних ВНЗ. У цій моделі момент

самотворення майбутнього авіаційного фахівця здійснюється на тріадній основі як перехід від індивідуальної форми вихідного рівня розвитку психолого-педагогічної компетентності через спільну мета-форму синергетичного навчання до індивідуальної форми вищого рівня розвитку професійної надійності. В акті самотворення курсант використовує власну психолого-педагогічну компетентність як інструмент подолання, перевершування в собі зовнішніх і внутрішніх меж, як спосіб перетворення власного алгоритму інтеграції психолого-педагогічних компетенцій. Однак з огляду на вищевикладене цей алгоритм необхідно сприймати не як ще одне навчальне навантаження на курсанта, а як органічну частину розгортання змістовного процесу становлення внутрішньої кар'єри особистості курсанта, яка є водночас гарантом його особистісного та професійного зростання.

Формування мети статті. Обґрунтувати інноваційні шляхи формування цілісності особистості майбутнього авіаційного фахівця, яка володіє здатністю до інтеграції психолого-педагогічних компетенцій як інструментом професійного й особистісного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. Для системи професійної освіти майбутніх авіаційних фахівців конструктивний підхід представляє особливий інтерес, оскільки реалії сьогодення такі, що неспинний потік нової інформації став доповнювати коло проблеми людського фактору в авіації. ВНЗ не встигає за новизною і різноманітністю інформації. Неможливо передбачити, що в майбутньому буде потрібно авіаційному фахівцю. Саме тому мета професійної підготовки курсантів льотного ВНЗ в сучасних умовах має бути зорієнтована на пошук й конструювання способів отримання нової інформації, нових знань, широких компетенцій, на формування активної суб'єктної позиції в навчальній діяльності, смаку до професійного й особистісного саморозвитку. Особистість із сформованим конструктивним мисленням у майбутньому може самостійно знайти необхідну інформацію і спосіб власного професійного й особистісного зростання.

Отже, самостійність і конструктивна позиція майбутніх авіаційних фахівців мають стати пріоритетом у професійній освіті. Це дозволить інструментально озброїти особистість курсанта в пізнанні майбутнього й творенні сучасного, а головне – змістовно наповнити авторство власного особистісного й професійного саморозвитку. Власне, формується метапредметний простір креативних дій особистості. «Мета» від грецького слова «meta» – «над, після» символізує вихід за власне «Я» і прийняття інших як суб'єктів діяльності, підкреслює вплив освітнього простору на особистість, з одного боку, з другого – конструктивну силу індивіда у відтворенні освітнього простору у власному внутрішньому досвіді. Так народжується синергетична метаформа організації власного освітнього простору, де суб'єктні здібності особистості є рушійною силою стійкого самоорганізаційного цілого – конструюючий індивід і конструйований ним освітній простір утворюють процесуальну єдність. У цій єдності повною мірою проявляється метаіндивідуальність людини як провідної особистісної властивості, що сприяє її інактивації (термін Ф. Варели) в освітній простір. Згідно з концепцією Л. Дорфмана метаіндивідуальний світ людини – це індивідуальність у світі та світ в індивідуальності. Світ як холон (ціле) й індивідуальність як холон перебувають у стосунках доповнення. Індивідуальність є відправною точкою системи координат її досвіду, який забезпечує проникнення індивідуальності у світ і світу в індивідуальність. Оскільки такі стосунки можливі лише за умов реалізації багатоякісної полідетермінації метаіндивідуальності в указаній системі координат, автор виділяє чотири відносно самостійні сфери функціонування особистості: «Прийняття», «Залежність», «Володіння» і «Авторство» [4]. На нашу думку, взаємодія цих сфер метаіндивідуальності формує підґрунтя для синергетичних метаформ організації й самоорганізації навчальної діяльності в льотному ВНЗ, де повною мірою може бути представлено авторство курсанта як суб'єкта навчальної діяльності.

Актуалізація проблем професійної освіти курсантів льотного ВНЗ в контексті конструктивного і синергетичного підходів відчутно змінила кут зору на автодидактичну проблематику. Власне, автодидактику стали розглядати як засіб особистісного і професійного зростання людини. Не випадково в кінці 90-х років ХХ століття у педагогічних словниках з'явився новий термін – «автодидактика» (від грецького «автос» – сам і «дідаско» – вчу, вивчаю). Так, Д. Левітас [11] автодидактику назвав теорією і практикою конструювання власних технологій навчання, В. Курінський [10] убачає в автодидактиці універсальну систему самоосвіти і саморозвитку.

Висновки. Подобається це нам чи ні, але сила авторства в особистісному і професійному зростанні в кінцевому рахунку залежить від автодидактичних навичок особистості курсанта. Немає і не може бути авторства поза творчими конструктивними його здібностями, поза його здібностями до інтеграції психолого-педагогічних компетенцій, поза взаємодією з професійно-освітнім простором. Очевидно, що ці процеси взаємопереплетені, як очевидне й те, що і на індивідуальному рівні, і на рівні осмислення в системі наукових дисциплін оцінні судження щодо цього взаємопереплетіння можуть

істотно варіювати. Проте здатність курсанта до інтеграції психолого-педагогічних компетенцій – це і стан, і якість, і ядро особистості курсанта, спрямовані на ефективне конструювання ним професійно-освітнього простору й певною мірою самореалізація його творчих здібностей як у навчанні, так і у творенні власного авторства. Це дія – прийняття, дія – залежність, дія – володіння і дія – авторство. Сконструйований ним таким чином професійно-освітній простір постає як простір прояву суб'єктних здібностей, їх універсального характеру, як простір прояву самостійного активного оперування психолого-педагогічними знаннями, спрямованими на досягнення конкретної мети, як простір усвідомлення інструментального психолого-педагогічного забезпечення творчого, професійного й особистісного саморозвитку курсанта. У цьому просторі курсант силою своєї думки створює нове опосередковане уявлення про самого себе, про свій внутрішній простір, з одного боку, з другого – про об'єктивний зовнішній професійно-освітній простір, про взаємодію з іншими суб'єктами навчальної діяльності й ін. Це уявлення на якісно новому рівні створює умови для особистісного і професійного саморозвитку курсанта. Важливо наголосити, що цей метаіндивідуальний професійно-освітній простір курсанта вважається вихідною «точкою» у структурній композиції професійно-освітнього простору, що його оточує. Рух курсанта за межі власного простору, за межі власного «Я» і прийняття інших як суб'єктів, здатних до творчого саморозвитку, сприяє формуванню якісно нової метаіндивідуальної позиції особистості – творчої взаємодії, де суб'єкти безупинно діляться один з одним досвідом «самооволодіння», досвідом «самодіяльності» і, таким чином, сприяють усвідомленню чи не єдиного шляху конкретизації власної обмеженості, вірогідних способів її подолання та створенню тільки собі притаманного індивідуального (оригінального) алгоритму самоперевершування. Метаіндивідуальна позиція курсанта в навчальній діяльності – це динамічний процес взаємодії й конструювання зовнішніх можливостей і внутрішніх умов – ресурсів для професійного й особистісного зростання. Її сутність розкривається через здатність курсанта як суб'єкта навчальної діяльності забезпечити інтеграцію психолого-педагогічних компетенцій, яка спрямована на конструювання «золотої пропорції» (за В. Петровським) між внутрішніми прагненнями особистості і зовнішніми умовами їх реалізації.

Список використаних джерел та літератури

1. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 21–35.
2. Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : монография / А. В. Вознюк, А. А. Дубесенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2011. – 564 с.
3. Джордж Р. Найт. Философия и образование. Введение в христианскую перспективу / Джордж Р. Найт. [перевод с английского, предисл. и примеч. М. В. Бахтина]. – СПб. : Анима, 2001. – 244 с.
4. Дорфман Л. Я. Концепция метаиндивидуального мира / Л. Я. Дорфман. – Москва : Смысл, 1993. – 456 с.
5. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука – 2003. – № 5 (23). – С. 79–90.
6. Киричук О. В. Розвиток комунікативного ядра особистості в системі неперервної освіти / О. В. Киричук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 243–249.
7. Кміт Я. М. До питання про концепцію інтеграції у дидактиці професійної школи / Я. М. Кміт // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 1. – С. 27–33.
8. Князева Е. Н. Концепция инактивированного познания : исторические предпосылки и перспективы развития / Е. Н. Князева // Эволюция. Мышление. Сознание. – М. : Канон, 2004. – С. 308–349.
9. Кремень В. Г. Людиноцентризм в стратегиях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
10. Курінський О. В. Українська постпсихологічна дидактика : лекції / О. В. Курінський – К. : ЗАТ «Віпол», 2006. – 484 с.
11. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения : учеб. пособие / Д. Г. Левитес // Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003 – 318 с.
12. Лузік Е. В. Три іпостасі вищої технічної освіти в інформатизації майбутнього суспільства / Е. В. Лузік // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – Вип. 1. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ друк», 2009. – С. 4–8.
13. Сліпчишин Л. Психолого-педагогічні засади впровадження ідей конструктивної педагогіки у

навчання / Л. Сліпчишин // Розвиток педагогічних наук в Україні та Польщі на початку XXI ст. : зб. наук. праць. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011 – С. 258–262.

14. Смирнова И. Л. Интегративные теоретические знания пилотов – залог безопасности полётов / И. Л. Смирнова – Кировоград : КОД, 2008. – 183 с.

15. Собко Я. М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті : монографія / Я. М. Собко. – Львів : Сполом, 2007. – 332 с.

16. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование : монография / И. Г. Шендрик. – М. : АПКИПРО, 2003. – 156 с.

17. Foerster H. von. Das Konstruieren einer Wirklichkeit // Die erfundene. Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben S. 60.

Виктория Васильевна Пивень,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
Лётной академии НАУ,
e-mail: vita68psh@ukr.net

Николай Ильич Пивень,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры физической и психофизиологической
подготовки Лётной академии НАУ,
e-mail: costaluka011@gmail.com

ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТА КАК ЯДРО ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛЕТНОГО ВУЗА

В статье, основанной на теоретическом анализе современных философских, научно-педагогических исследований, рассматриваются условия формирования психолого-педагогической компетентности в курсантов летного ВУЗа. Ключевым условием этого процесса является способность курсанта к интеграции психолого-педагогических компетенций и к конструированию собственного профессионально-образовательного пространства. Конструктивная учебная деятельность курсанта и его способность к интеграции психолого-педагогических компетенций обеспечивают высокий уровень развития профессиональной надежности.

Ключевые слова: интеграция психолого-педагогических компетенций, профессионально-образовательное пространство, профессиональное и личностное саморазвитие, способности к конструированию, автодидактические навыки.

Victoria Piven,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor of Foreign Languages Department,
Flight Academy of National Aviation University,
e-mail: vita68psh@ukr.net

Mykola Piven,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor of Physical and Psychophysiological
Training Department, Flight Academy of
National Aviation University,
e-mail: costaluka011@gmail.com

PERSONALITY OF A CADET AS A CELL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCES INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF FLIGHT UNIVERSITIES.

Introduction. The publication is based on a theoretical analysis of modern philosophical, psychological and educational researches and it examines the conditions of professional and personal self-development of cadets at flight educational establishments. The main condition of this process is the ability of cadets to design their own professional and educational space. Educational space designed by themselves and their abilities makes procedural unity for professional and personal self-development designing. This professional-educational space serves as a manifestation of subjective abilities, their universal character, as space-expression of active

manipulation of autodidactic self-knowledge to achieve a specific goal, as space-awareness of instrumental support their creative professional and personal self-development. Cadets' capability to design is provided by «golden ratio» between the aspirations of the individual internal and external conditions of their implementation. This can be possible only if cadets have high level of subjectivity professional and psycho-pedagogical competence.

Purpose. *The purpose of the publication is in innovation ways substantiation of forming the future aviation specialist integral personality, that has ability to integrate psycho-pedagogical competence as the instrument of professional and personal self-development.*

Methods. *Consolidation of information and systematization of scientific literature concerning the conditions of psycho-pedagogical competence development; analysis of aviation specialists competence research.*

Results. *Professionally-educational space of a cadet is considered an initial «point» in structural composition of professionally-educational space that surrounds him or her. Integrity of professionally-educational space is a factor and a condition of cadet personality becoming as a subject of his or her activity. Cadet's moving outside own space, outside own «ME» and acceptance other people as subjects which have ability to develop themselves creatively assists the forming of qualitatively new meta-individual position of personality such as creative cooperation. Thus cadets share their experience of «self-control» with each other, and they assist realization experience of independent «action» as a unique way of own limit nature specification, possible methods of its overcoming and realize how to create his or her own (original) algorithm of self-overreaching. Meta-individual position of a cadet in educational activity is a dynamic process of cooperation and constructing external possibilities and internal conditions. These are resources for professional and individual development.*

Originality. *New approach to the professional education involves the implementation of the conditions for cadets to create their own knowledge, with the help of which they could study and teach others. In such conditions cadets can provide their continuous professional and individual self-development. A lot of scientists pay their attention to some problems and set next tasks for higher education in modern conditions:*

- 1) *higher education has to satisfy intellectual demands of a personality as a subject of life activity;*
- 2) *higher education has to develop a personality of a cadet as a subject of creative educational activity;*
- 3) *higher education has to develop a future specialist as a subject.*

Conclusion. *The professional development of the future aviation specialist depends on his/her auto didactical skills. It depends on his/her ability to integrate psycho-pedagogical competence. All the processes of development are mixed and directed to the effective construction of professional educational process by him/her own.*

Key words: *psycho-pedagogical competence integration, professional-educational space, professional and individual self-development, capability to construct, autodidactic skills.*

References

- 1 Ball H. O. Humanistychni zasady pedahohichnoi diyalnosti / H. O. Ball // Pedahohika i psiholohiya. – 1994. – №2. – S. 21–35.
2. Voznyuk A. V. Filosofskiye osnovaniya pedagogicheskoi aksiomatiki : monografiya / A. V. Voznjuk, A. A. Dubesenjuk. – Zhitomir : Izd-vo ZhGU im. I. Franka, 2011. – 564 s.
3. Dzhordzh R. Nait. Filosofiya i obrazovaniye. Vvedeniye v hristianskuyu perspektivu / Dzhordzh R. Nait. [perevod s anglijskogo, predisl. i primech. M. V. Bahtina]. – SPb.: Anima, 2001. – 244 s.
4. Dorfman L. Ya. Kontsepsiya metaindividualnogo mira: sovremennoye sostoyaniye / L. Ya. Dorfman. – Moskva : Smysl, 1993. – 456 s.
5. Zeer `E. F. Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskij podhod / `E. F. Zeer // Obrazovanie i nauka, 2003. №5 (23). S. 79–90.
6. Kyrychuk O. V. Rozvytok komunikativnogo yadra osobystosti v systemi neperervnoyi osvity / O. V. Kyrychuk // Neperervna profesiyana osvita : teoriya i praktyka : Zb. nauk. pr. – K., 2001. – Ch. 1. – S. 243–249.
7. Kmit Ya. M. Do pytannya pro kontsepsiyu intehratsiyi u dydaktytsi profesiyanoi shkoly / Ya. M. Kmit // Pedahohika i psiholohiya profesiyanoi osvity. – 1998. N 1. – S. 27–33.
8. Knyazeva E. N. Kontsepsiya inaktivirovannogo poznaniya : istoricheskie predposylki i perspektivy razvitiya / E. N. Knyazeva // Evolyutsiya. Myishlenie. Soznanie. M. : Kanon, 2004. – S. 308–349.
9. Kremen' V. H. Lyudynotsentryzm v stratehiyakh osvitynoho prostoru / V. H. Kremen'. – K. : Pedahohichna dumka, 2009. – 520 s.
10. Kurins'kyy O. V. Ukrayins'ka postpsykhologichna dydaktyka : Lektsiyi / O. V. Kurins'kyy – K. :

ZAT «Vipol», 2006. – 484 s.

11. Levites D. G. Avtodidaktika. Teorija i praktika konstruirovaniya sobstvennykh tekhnologiy obuchenija : Ucheb. posobie / D. G. Levites. // Ros. akad. obrazovaniya, Mosk. psihol.-sots. in-t. – M. : Izd-vo Mosk. psihol.-sots. in-ta; Voronezh : Izd-vo NPO «MOD`EK», 2003 – 318 s.

12. Luzik E. V. Try ipostasi vyshchoyi tekhnichnoyi osvity v informatyzatsiyi maybutn'oho suspil'stva / E. V. Luzik // Visnyk Natsional'noho aviatsiynoho universytetu. Seriya : Pedagogika. Psykholohiya: Zb. nauk. pr. – Vyp. 1. – K. : Vyd-vo Nats. aviats. un-tu «NAU druk», 2009. – S.4–8.

13. Slipchyshyn L. Psykholoho-pedahohichni zasady vprovadzhennya idey konstruktyvnoyi pedagogiki u navchannya / L. Slipchyshyn // Rozvytok pedagogichnykh nauk v Ukraini ta Pol'shchi na pochatku XXI st. :z b. nauk. prats' Cherkasy : Vydavets' Chabanenko Yu. A., 2011 – S. 258–262.

14. Smirnova I. L. Integrativnye teoreticheskie znaniya pilotov – zalog bezopasnosti poljotov / I. L. Smirnova – Kirovograd : KOD, 2008. – 183s.

15. Sobko Ya. M. Teoretychni ta metodychni osnovy intehratyvnykh kursiv u profesiyiniy osviti : monohrafiya / Ya. M. Sobko. – L'viv : Spolom, 2007. – 332 s.

16. Shendrik I. G. Obrazovatel'noe prostranstvo sub»ekta i ego proektirovanie : monografija / I. G. Shendrik. – M. : APKiPRO, 2003. – 156 s.

17. Foerster H. von. Das Konstruieren einer Wirklichkeit // Die erfundene. Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben S. 60.

Отримано редакцією 27.02.2018 р.

УДК 159.373.3

Ірина Олександрівна Пінчук,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: pinchukiryna6@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто проблему розвитку критичного мислення майбутніх учителів англійської мови початкових класів у процесі підготовки їх до роботи в Новій українській школі за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, підкреслено її важливість. У роботі описано навчальний процес, побудований на засадах критичного мислення, його характерні особливості. У дослідженні названо і схарактеризовано чотири етапи процесу розвитку критичного мислення студентів та види діяльності, що використовуються на кожному з них. Автором визначено основні методи, що їх найчастіше використовують у процесі застосування технології критичного мислення.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, Нова українська школа, критичне мислення, процес вивчення англійської мови, початкова школа.

Постановка проблеми. 1 вересня 2018 року всі першокласники України придуть у Нову українську школу та навчатимуться за новим Державним стандартом початкової загальної освіти. Ключовими особами реформи середньої освіти є вчителі, які мають реалізувати зміни. Саме тому сьогодні триває процес масштабного підвищення кваліфікації вже працюючих учителів [1].

Особливої уваги потребує процес підготовки вчителів до викладання іноземних мов у початковій школі. Педагогів, що навчатимуть першокласників у 2018 році англійської мови, найбільше – 17 тис 524 особи. Підготовку тренерів організували Британська Рада спільно з Кембриджським Університетом. Навчання проходитиме в очно-дистанційному форматі протягом трьох місяців. Учителі отримають доступ до онлайн-платформи, створеної спільно Британською Радою і Кембриджським Університетом [1].

Не менш важливим кроком у реформуванні є підготовка молодого покоління вчителів початкових класів до навчання іноземних мов у Новій українській школі. У зв'язку з цим викладання методик початкової освіти у педагогічних ВНЗ варто переорієнтувати і адаптувати до підготовки нових кадрів для роботи у початковій школі за новим стандартом. Одним із найважливіших завдань професійної підготовки майбутніх учителів є стабільна зорієнтованість навчального процесу на системне неперервне якісне формування особистості вчителя, основою якої є готовність людини до

відбору необхідних знань шляхом критичного аналізу, осмислення інформації та вміння самостійно приймати рішення. Тому, на нашу думку, розвиток критичного мислення є невід'ємною частиною модернізації сучасної школи в цілому та оптимізації навчання іноземних мов зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявна джерельна база з проблеми розвитку критичного мислення представлена різноманітними поглядами.

Теоретичні основи технології розвитку критичного мислення описано в роботах М. Вайнштейна, В. Гузеєва, О. Давиденко, М. Кларіна, В. Кушнір, О. Павлової, О. Тягло, Н. Лінкевич детально описала методи і прийоми технології розвитку критичного мислення. Гузеєв В. акцентував увагу на прихованому потенціалі технології розвитку критичного мислення і цінності її використання в навчальному процесі. В. Кларіним було проаналізовано зарубіжний досвід використання технології критичного мислення. В. Кушнір було розглянуто особливості критичного мислення педагога. О. Павлова описує особливості використання технології розвитку критичного мислення на уроках хімії.

Практичним упровадженням проблеми застосування технології критичного мислення на уроках англійської мови займалися вчителі-практики В. Потьомкіна, Т. Табачна. Вони запропонували різноманітні вправи і завдання на розвиток критичного мислення учнів середньої ланки школи на уроках англійської мови.

Методика розвитку критичного мислення передбачає використання педагогічних технологій проблемної спрямованості, що віддзеркалюють основні принципи особистісно-орієнтованого підходу: навчання у співробітництві, мозковий штурм, дискусії, круглі столи, рольові ігри проблемної спрямованості та ін., які були розроблені американськими педагогами Дж. Стілом, К. Меридіт, Ч. Темплом.

Як зазначає Є. Полат, «не просто засвоєння знань, а вміння їх творчо застосовувати для отримання нових знань, розвиток самостійного критичного мислення – ось проблема, реалізація якої вимагає принципового іншого погляду як на технологію навчання, так і на теорію» [2].

Формулювання мети статті: вивчити теоретико-методичні основи з питання розвитку критичного мислення майбутніх учителів англійської мови початкової школи та розглянути особливості застосування технології розвитку критичного мислення на заняттях з англійської мови в педагогічних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в наукових джерелах можна знайти різні визначення терміна «критичне мислення». Джуді А. Браус і Девід Вуд визначають критичність мислення як здатність аналізувати інформацію з позиції логіки і особистісно-психологічного підходу для того, щоб застосовувати отримані результати як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань, проблем [3]. Найчастіше під критичним мисленням розуміють процес оцінювання достовірності, точності або цінності чого-небудь, здатність шукати і знаходити причини й альтернативні думки, сприймати ситуацію в цілому і змінювати свою позицію на основі фактів і аргументів. Його ще називають логічним, або аналітичним мисленням. Критичне мислення – розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на рішенні, у що вірити і що робити.

Узявши за основу нові досягнення когнітивної психології та власний унікальний педагогічний досвід, Д. Гальперин, американський психолог і в минулому президент американської психологічної асоціації, у своїй роботі «Психологія критичного мислення» визначає критичне мислення таким чином: це спрямоване мислення, яке відрізняється виваженістю, логічністю і цілеспрямованістю, його відрізняє використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату [4, с. 512].

Достатньо детально розглядає важливість вивчення зазначеної проблеми український дослідник С. Терно, визначаючи критичне мислення як наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих і зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Він вважає, що основними рисами критичного мислення є такі вміння: робити логічні умовиводи; приймати обґрунтовані рішення; давати оцінку позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; бути спрямованим на результат. Таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю [5].

Критичне мислення – це інтелектуально організований процес, спрямований на активну діяльність щодо осмислення, застосування, аналізу, узагальнення або оцінювання інформації, отриманої або створюваної шляхом спостереження, досвіду, рефлексії, міркувань або комунікації, як керівництво до дії або формування переконання.

Саме тому його треба розвивати в нового покоління вчителів початкових класів. Сьогодні для Нової української школи потрібен учитель, який є вільною творчою особистістю. Традиційний підхід до

навчання не здатний забезпечити формування творчої особистості, тому залишаються незатребуваними такі якості мислення, як глибина, критичність, гнучкість, що є ознаками самостійності студента.

Одним із таких підходів є формування навичок критичного мислення, яке разом із фаховою і соціальною компетентністю забезпечує конкурентоздатність і мобільність освіченої людини на ринку праці, її готовність жити і працювати в умовах неперервних змін.

При таких інноваційних поглядах на навчання англійської мови основне завдання викладача – організувати продуктивну навчально-пізнавальну діяльність студента, що забезпечує реалізацію його особистісного когнітивного та креативного потенціалу, що дає можливість опанувати стратегії освітньої діяльності і набути ефективного самостійного досвіду вивчення і використання англійської мови в різних професійних ситуаціях і умовах самореалізації та саморозвитку. Особливу роль у реалізації зазначених концептуальних положень покликана відіграти технологія розвитку критичного мислення, яка дедалі інтенсивніше впроваджується в систему вищої педагогічної освіти.

Відповідно, формування навичок критичного мислення передбачає розвиток здатності студентів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, знаходити аргументи, приймати незалежні продумані рішення.

Основними ключовими елементами критичного мислення є: самостійність; етапність (починається з постановки питання і подальшого визначення проблеми); переконливість аргументації; застосування певних прийомів, що в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації; обґрунтованість (передбачається використання відповідних критеріїв – положень, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу) тощо.

При цьому навчальний процес, побудований на засадах критичного мислення, характеризується такими особливостями:

- 1) процес навчання вміщує завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня;
- 2) навчальний процес, організований як дослідження учнями певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними;
- 3) результатом навчання є не засвоєння фактів чи чужих думок, а вироблення власних суджень засобом використання певних прийомів мислення;
- 4) критичне мислення потребує від студентів достатніх навичок оперування доказами та формулювання умовиводів, умінь знаходити та інтерпретувати оригінальні документи і джерела інформації, аналізувати аргументи, обґрунтовувати висновки доказами;
- 5) важливим поштовхом має бути вмотивованість студентів до обговорення проблеми, а не уникання її розв'язання. Вони мають працювати всі разом, щоб досягти консенсусу [6].

У психолого-педагогічній літературі названо чотири етапи процесу формування і розвитку критичного мислення студентів, що ми використовували у процесі навчання на заняттях з англійської мови [7].

Перший етап – актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу, активна участь студентів у процесі навчання. Дуже важливо, щоб кожен сам визначав рівень своїх знань. Формування особистого інтересу до теми з подальшим визначенням мети навчання.

Види діяльності, що використовувалися на цьому етапі: парна та групова мозкова атака, використання ключових слів, перехрещених логічних ланцюгів, поділ на кластери (сміслові блоки), конструктивна таблиця «знаємо – хочемо знати – дізналися», правильні й неправильні твердження тощо. Робота студентів на першому етапі, зазвичай, не оцінюється.

Другий етап – осмислення нової інформації, критичне читання та письмо. Активізація студента, націлена на свідомий, ґрунтовний та критичний підхід до розуміння нової інформації. Отримання нової інформації за умови постійної підтримки активності в процесі навчання, інтересу до теми. Осмислення нової інформації, під час якого основним завданням учителя є допомога в усвідомленні студентами власного розуміння матеріалу та сприйманні нового. Зіставлення нової інформації з власними знаннями.

Види діяльності, що використовуються на цьому етапі: маркування тексту – прийом «insert», складання таблиць (синтезу, «плюс – мінус – цікаво», концептуальної таблиці), доповнення таблиці головних та другорядних запитань, пошук відповідей на запитання, поставлені в першій частині уроку, тощо.

Третій етап – роздуми або рефлексія, формування власної думки стосовно навчального матеріалу. Цілісне осмислення, узагальнення отриманої інформації; закріплення нових знань і активна

перебудова уявлень відповідно до нової інформації. Вироблення відповідного ставлення до вивчуваного матеріалу, виявлення ще невідомого – тем і проблем для подальшої роботи: активне переформулювання отриманої інформації сприяє формуванню особистого ставлення до нових знань.

Види діяльності, що використовувалися на цьому етапі: заповнення кластерів, таблиць; написання творчих робіт тощо.

Четвертий етап – узагальнення й оцінювання інформації (проблеми), визначення способів її розв’язання, з’ясування власних можливостей. Аналіз усього процесу вивчення матеріалу; обмін думками дає можливість розширити мовний простір і ознайомитись з іншими думками.

Види діяльності, що використовувалися на цьому етапі: заповнення таблиць; дискусії; написання творчих робіт тощо.

Сучасна освітня технологія розвитку критичного мислення допомагає викладачеві виконати низку дуже важливих функцій у процесі вивчення англійської мови:

– освітньої мотивації: підвищення інтересу студентів до процесу вивчення англійської мови та активного сприйняття вивченого матеріалу;

– інформаційної грамотності: розвиток умінь студентів до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності;

– культури мовлення: формування навичок усного і писемного англомовного мовлення у процесі вирішення різноманітних проблемних ситуацій і написання творів різних жанрів;

– соціальної компетентності: формування комунікативних англомовних навичок та відповідальності за власні знання.

Методи, які найчастіше використовують у процесі застосування технології критичного мислення, – дискусія, метод взаємних запитань, метод реконструкції, метод спрямованого читання й слухання, метод помилок, метод доведення від протилежного, метод критичної перевірки тощо – допомагають викладачеві розвивати у студентів уміння оцінювати проблемну ситуацію, аналізувати її, висловлювати власну думку англійською мовою, пропонувати її розв’язання.

Методика розвитку критичного мислення передбачає використання педагогічних технологій проблемної спрямованості, що віддзеркалюють основні принципи особистісно-орієнтованого підходу: навчання у співробітництві, мозковий штурм, дискусії, круглі столи, рольові ігри проблемної спрямованості тощо.

У дискусії, на відміну від мозкового штурму, критичні судження студентів не лише не забороняються, але й заохочуються.

У наш час усе частіше вдаються до поєднання обох методик (мозкового штурму та дискусії), що отримало назву діалогу-диспуту. При проведенні подібних занять з метою дотримання правил ведення дискусії В. Кларин пропонує ознайомити учасників диспуту з його правилами і вивісити їх на дошці або на стіні, як це робиться за кордоном. Наприклад, такі:

1. Я критикую ідеї, а не людей.
2. Моя мета полягає не в тому, щоб перемогти, а в тому, щоб прийти до найкращого рішення.
3. Я спонукаю кожного з учасників до участі в обговоренні й засвоєнні всієї необхідної інформації.
4. Я вислуховую міркування кожного, навіть якщо я з ними не згоден.
5. Я переказую (роблю парафраз) те, що для мене не є цілком зрозумілим.
6. Я спочатку з’ясовую всі ідеї й факти обох позицій, а потім намагаюся поєднати їх так, щоб це поєднання давало нове розуміння проблеми.
7. Я прагну осмислити й зрозуміти обидва погляди на проблему.
8. Я змінюю свою думку, коли факти доводять іншу і подано її обґрунтування [8, с. 158].

На думку зарубіжних дослідників, навчальний матеріал засвоюється поглиблено в ході дискусії за рахунок:

- обміну інформацією між учасниками;
- різних підходів до одного й того самого предмета, що заохочуються викладачем;
- співіснування різних аж до протилежності точок зору;
- можливості критикувати й навіть відкидати будь-яку думку;
- пошуку групової згоди у вигляді спільної думки або рішення [8, с. 128].

У процесі навчання студентів англійської мови ми користувалися такими формами роботи, запропонованими Олександром Елькіним, керівником EdCamp Ukraine і Річем Кзисом – американським едкемпером.

1. Зустрічі, спрямовані на вирішення певної проблеми. Для їх проведення варто звернутися до

студентів з проханням перерахувати всі проблеми, з якими вони стикаються у своєму щоденному житті. Потім разом обрати найважливішу проблему, що хвилює більшість, і обдумати її вирішення. Наприклад, якщо студенти хочуть змінити розклад занять, то вони можуть оцінити його переваги і недоліки та скласти новий (за умов дотримання всіх вимог до складання розкладу).

2. Організувати «App Hour» (година ІКТ), де студенти можуть репрезентувати добірки веб-сайтів чи додатків для вивчення англійської мови і поділитися досвідом їх використання. Можливе колективне реєстрування на тому чи іншому сайті, проходження одного з курсів з подальшим його обговоренням на заняттях з англійської мови. Визначення його переваг і недоліків. Це осучаснить викладання і дозволить бути ближчими до студентів і їхніх інтересів.

3. Техніка «Проговори це» дуже вдала у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням. Ідея в тому, що ви задаєте певну тему і просите всіх поділитися лайфхаками про ті чи інші речі, які спрацьовують на заняттях. Бажано створити атмосферу довіри, розставивши стільці колом, щоб усі присутні могли бачити один одного.

4. Принцип «Обери це» працює так. Студенти отримують стікери з різнокольоровими крапками, де кожен колір означає частотність використання певної практики: завжди, часто, рідко або ніколи. Ви можете ставити запитання стосовно різних дій: наприклад, «Як часто Ви займаєтеся фізичними вправами?» Потім треба проаналізувати відповіді за допомогою цих кольорових відміток і обговорити результати.

5. Цікавою можливістю також є використання глека для голосування, особливо коли важко визначитися з наступною темою для розмови. Варто запропонувати кілька важливих тем, а потім нехай студенти проголосують за найбільш актуальну. Таким чином можна обрати тему наступної зустрічі.

6. Одним зі способів організації зустрічей може бути «Стаття тижня» – ви обираєте день, коли будете обговорювати якусь статтю, пост у блозі або будь-який актуальний текст. За тиждень до зустрічі надсилається текст групі, аби дати час на прочитання, а протягом самої зустрічі рефлексуєте. Ця ідея добре спрацьовує і з фільмами, тож можна започаткувати традицію «Фільм тижня».

7. Сучасним і популярним видом самовдосконалення та розвитку в освіті є «Книжковий клуб». Прочитані студентами книги варто обговорити на зустрічах клубу. Це не обов'язково мають бути книги зі сфери освіти, вони можуть бути не пов'язані безпосередньо зі шкільним життям, але бути світогляднотворчими, що позитивно вплинуть на особистісний розвиток чи розширення світогляду студента.

8. Досить сучасною є така форма роботи, як «підпільна» розсилка чи група в соцмережах з контраверсійними матеріалами й новинами, які містять різні думки. Публікації на гострі теми – чудова можливість подискутувати з однодумцями. Варто намагатися кожного дня чи тижня дізнаватися щось нове у галузі вивчення англійської мови, наприклад, ми проводили таку форму роботи, як «фраза тижня» (це може бути англійськомовний фразеологічний зворот, неологізм або прислів'я), яке може обговорюватися протягом тижня з подальшим його запам'ятовуванням і використанням у власному англійськомовному мовленні.

9. Щоденні рефлексивні п'ятихвилинки або щотижневі години. Навчання наодинці теж можливе, адже «ніколи краще побути на самоті, аніж у поганій компанії». Кожен студент особисто обирає час, коли йому зручніше займатися самоаналізом – наприклад, година вранці чи ввечері або щоп'ятниці після занять. Головне, щотижня виділяти хоча б одну годину на самовдосконалення, дізнаватися й пробувати щось нове, регулярно з'являтися на професійних сторінках і в групах соціальних мереж. На кожному занятті з англійської мови студенти намагалися відповідати на такі запитання: Що я дізнався нового за період від останнього заняття з англійської мови? Чи я ознайомив когось із знайомих мені людей з новою англійськомовною інформацією за цей період? Як змінилося моє мислення після цього?

10. «Проблемний саміт», який складається з 5 кроків:

1 крок – 5 проблем для вирішення. Коли ми говоримо про проблеми, ми маємо на увазі сфери, де можливі конкретні зміни або покращення. З цього можна почати зустріч або заздалегідь підготувати проблемні зони – наприклад, оцінювання, що мотивує, формат домашніх завдань, пристосування завдань до життя.

2 крок – можливість обрати проблему, яку учасники насправді хочуть вирішити разом. Це також можна зробити до зустрічі, щоб зберегти час, або безпосередньо протягом зустрічі, об'єднавшись у малі групи, аби домовитися. У будь-який спосіб варто впевнитися, що проблеми, які ви намагаєтесь вирішити, є насправді значущими для студентів.

3 крок – 25 хвилин обміну думками. Жодна ідея не є поганою, тому варто створити в колективі

безоцінну атмосферу. Те, що працює для однієї людини, може не спрацювати для іншої. Тож певне непогодження під час обговорення є природним. Важливо, щоб усі відкрито могли висловлювати свою думку. Варто обговорювати проблеми та абсолютно всі рішення, що пропонуються.

4 крок – 15 хвилин рефлексії. На цей момент уже всі мають бути озброєні кількома методами розв'язання проблеми, які можна застосувати.

5 крок – розсилка групі рішень, що були напрацьовані, з подальшим обговоренням, які рішення спрацювали, а які – ні, та чому так сталося.

11. На рівні групи або навіть факультету можна використати ідею «Доставка на завтра» – тобто дати студентам 24 години свободи робити все що завгодно щодо вивчення англійської мови, але за однієї умови: всі студенти наступного ж дня мають прозвітувати про те, що було зроблено щодо вивчення англійської мови. Іншими словами, «доставити» свої напрацювання як швидкісний поштовий сервіс.

12. Ведення власного блогу допомагає зібрати думки до купи, а також відкрити щось цікаве для інших. Можна вести блог групи. Але пам'ятати, що ви його ведете передусім для себе, тому прагніть до регулярності публікацій. Легко й безкоштовно створити персональний веб-сайт з функцією ведення записів можна в проєкті «School Champion».

13. «Занурення у відомості» дозволяє аналізувати інформацію, що пов'язана з освітнім процесом з англійської мови. Досліджуючи явні й неявні тренди, можна дізнатися багато нового. Проаналізувати підручники, посібники з англійської мови, зазначити їх переваги і недоліки. Обговорити сучасні засоби навчання, запропонувати власне рішення, або навіть створити власний колективний підручник або посібник.

Варто пройти певні етапи: 1 етап – дискусія (запропонувати переглянути дані, обговорити їх), 2 етап – розуміння (дослідити, чому саме так відбувається, від чого це залежить), 3 етап – планування змін (спробувати трансформувати підходи, стратегію чи інші чинники) [9].

Важко назвати таку складову критичного мислення, яку не можливо сформулювати. Педагоги навчають студентів навичок усного та писемного мовлення, вважаючи, що вони зможуть використовувати ці навички, коли будуть говорити чи писати на будь-яку тему. Критичне мислення не з'являється автоматично у вигляді побічного результату звичайного навчання англійської мови. Щоб домогтися очікуваного ефекту, потрібно докладати систематичні зусилля щодо вдосконалення мислення. Для того щоб студенти могли повністю і свідомо зосередитися на поліпшенні своїх розумових здібностей і розширити сферу застосування отриманих навичок, навчання критичного мислення має містити велику кількість прикладів із різних сфер життя. Будь-яка людина може мислити критично.

Для того щоб студент міг скористатися своїм критичним мисленням, йому важливо розвивати в собі ряд якостей, серед яких Д. Гальперин виділяє: 1) готовність до планування. Думки часто виникають хаотично. Важливо впорядкувати їх, вибудувати послідовність викладу. Упорядкованість думки – ознака впевненості; 2) гнучкість. Якщо студент не готовий сприймати ідеї інших, він ніколи не зможе стати генератором власних ідей і думок. Гнучкість дозволяє почекати висловлення судження, поки він не володіє різноманітною інформацією; 3) наполегливість. Часто, стикаючись з важким завданням, ми відкладаємо його рішення на потім. Розвиваючи наполегливість у напруженні розуму, студент обов'язково матиме кращі результати в навчанні; 4) готовність виправляти власні помилки. Людина, яка мислить критично, не буде виправдовувати свої неправильні рішення, а зробить правильні висновки, скористається помилкою для продовження навчання; 5) усвідомлення. Це дуже важлива якість, що передбачає вміння спостерігати за собою в процесі мисленнєвої діяльності, відстежувати хід міркувань; 6) пошук компромісних рішень. Важливо, щоб прийняті рішення сприймалися іншими людьми, інакше вони так і залишаться на рівні висловлювань [4, с. 56].

На нашу думку, варто ознайомитися зі стратегіями, що можна застосовувати для розвитку критичного мислення студентів, запропонованими проєктами eTwinning Plus:

1. Використання «пустопорожнього часу».
2. Вирішення 1 проблеми за день.
3. Інтерналізація – засвоєння інтелектуальних стандартів. Кожен тиждень працюйте з однією з інтелектуальних норм (зрозумілість/чіткість, точність, доречність, глибина, широта, логічність, значення та ін.).
4. Ведення інтелектуального щоденника.
5. Перебудова власного характеру. Виберіть одну інтелектуальну рису – наполегливість, автономія, співчуття, хоробрість, смиренність тощо – та розвивайте її протягом тижня.
6. Зменшення рівня егоцентризму.
7. Переоцінка власних суджень, думок, розгляд явищ з іншого боку.

8. Робота над власними емоціями.

9. Аналіз впливу групи на життя студента [10].

На шляху до розвитку критичного мислення особистості треба пройти 6 послідовних кроків:

1) нерелексивний мислитель – ще не усвідомлює «недорозвиненість» власного мислення; 2) спантеличений мислитель – усвідомив, що має проблеми зі своїм мисленням; 3) мислитель-початківець – намагається вдосконалитися, але без регулярної практики; 4) практикуючий мислитель – визнає необхідність регулярної практики; 5) просунутий мислитель – зростає у процесі своєї регулярної практики; 6) майстер мислення – усвідомлене і проникливе мислення стає візитівкою людини [11, с. 165].

Оскільки процес формування і розвитку критичного мислення особистості починається ще в період навчання в школі, а протягом університетського навчання особистість студента лише вдосконалює свої вміння і навички критичного мислення, то, вважаємо, що три останні кроки є найбільш властивими для майбутніх учителів початкових класів. Саме тому метою викладачів є досягнення рівня майстра мислення у студентів до закінчення навчання в педагогічному університеті.

Висновки. На основі викладеного вище можна стверджувати, що технологія розвитку критичного мислення студентів у процесі вивчення англійської мови є важливим засобом підготовки майбутніх учителів англійської мови в початковій школі і може бути широко використаною у викладацькій та методичній роботі. Крім того вона допомагає в самоосвіті студентів і є своєрідним путівником у сучасній когнітивній психології. Перспективи подальших розвідок з досліджуваної проблеми вбачаємо в подальшому пошуку раціональних шляхів використання технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаних джерел та літератури

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Пляди», 2017. – 206 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
3. Браус Дж. Инвайронментальное образование в школах: Пер. с англ. / Дж. Браус, Д. Вуд. – Вашингтон : NAAEE, 1994. – 130 с.
4. Гальперин Д. Психология критического мышления: 4-е междунар изд. / Д. Гальперин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
5. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 275 с.
6. Технології розвитку критичного мислення на уроках історії. З досвіду роботи вчителів. – Миколаїв : Наук.-метод. центр Упр. освіти Миколаївської міської ради, 2008. – 47 с.
7. Тягло О. В. Критичне мислення : навчальний посібник / О. В. Тягло. – Х. : Основа, 2008. – 189 с.
8. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 246 с.
9. Лінкевич Н. В. Технологія розвитку критичного мислення – методи і прийоми стадії виклику / Н. В. Лінкевич // Англійська мова: газета «Перше вересня». – 2008. – № 13. – С. 4-6.
10. Кушнір В. Особливості критичного мислення педагога / В. Кушнір // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 58-60.
11. Курнос Л. Б. Розвиток критичного мислення учнів на уроках англійської мови / Л. Б. Курнос // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 2 (50). – Частина I. – С. 162-167.

Ирина Александровна Пинчук,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, e-mail: pinchukiryna6@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматривается проблема развития критического мышления будущих учителей английского языка начальных классов в процессе подготовки их к работе в Новой украинской школе по

новому Государственному стандарту начального общего образования, подчеркивается ее важность. В работе описаны учебный процесс, построенный на основе критического мышления, его характерные особенности. В исследовании названы и охарактеризованы четыре этапа процесса развития критического мышления студентов и виды деятельности, используемые на каждом из них. Автором определены основные методы, которые чаще всего используют в процессе применения технологии критического мышления.

Ключевые слова: будущие учителя английского языка, Новая украинская школа, критическое мышление, процесс изучения английского языка, начальная школа.

Iryna Pinchuk,

Pedagogical sciences candidate, Associate professor,
Primary education theory and methods department.

Olexandr Dovzhenko Hlukhiv

National pedagogical university,

e-mail: pinchukiryna6@gmail.com

PECULIARITIES OF THE DEVELOPING CRITICAL THINKING OF INTENDING ENGLISH TEACHERS AT PRIMARY SCHOOL

The article deals with the issue of developing critical thinking of intending English teachers at primary school in the process of their training for work at the new Ukrainian school under the new state Standard of primary general education; its importance is emphasized. The work describes the educational process based on the principles of critical thinking, its characteristic features. The study describes the four stages of the students' critical thinking developing process and the types of activities that are used on each of them. The author identifies the main methods that are most often used in the process of applying critical thinking technology and its functions.

Introduction. *The issue of developing critical thinking of intending English teachers at primary school in the process of their training for work at the new Ukrainian school is very important nowadays in Ukraine, because it is one of the steps in reforming education and preparing the young generation of primary school teachers for teaching foreign languages at the new primary Ukrainian school. In this regard, teaching methods of primary education in pedagogical universities should be redirected and adapted to prepare new staff for work at primary school according to the new standard. One of the most important tasks of primary school teachers' professional training is the stable orientation of the educational process on the systematic continuous qualitative forming a teacher's personality, which is based on the readiness of a person to select the necessary knowledge through critical analysis, comprehension of information and the ability to make decisions on their own. Therefore, in our opinion, the development of critical thinking is an integral part of modernizing today's Ukrainian school as a whole and optimizing the teaching foreign languages in particular.*

The purpose of the article *is to study theoretical and methodological foundations on the developing critical thinking of intending primary school English teachers and to consider the peculiarities of the applying the developing critical thinking technology during English lessons at higher pedagogical education institutions.*

Methods. *During our study we used theoretical analyzing scientific sources, observation, questioning.*

Results. *The main key elements of critical thinking are: independence; staging; persuasiveness of argumentation; applying the certain techniques that collectively create a proven in practice effective methodology for processing information; substantiation, etc.*

The educational process, built on the principles of critical thinking, is characterized by the following features:

- 1) the educational process contains tasks that require a higher level of thinking;*
- 2) the educational process is organized as a study of a topic, which is performed through an interaction between them;*
- 3) the results of learning is not the assimilation of facts or other people's thoughts, but the development of their own judgments by means of the using certain methods of thinking;*
- 4) critical thinking requires undergraduates' sufficient skills in operating evidence and formulating reasoning, the ability to find and interpret original documents and sources of information, to analyze arguments, to substantiate conclusions with evidence;*
- 5) an important impetus should be motivated students to discuss the problem, rather than avoiding its solution. They have to work together to achieve a common consensus.*

In the psychological and pedagogical literature four stages of the process of forming and developing

undergraduates' critical thinking are mentioned, which we used in the process of teaching them English in the classrooms.

The first stage is actualization of knowledge, the awakening of interest in the topic, the definition of the purpose of studying a particular material, the active participation of undergraduates in the educational process. It is very important that each person himself determines the level of his knowledge.

The second stage is the comprehension of new information, critical reading and writing. Activation of undergraduates, aimed at a conscious, thorough and critical approach to the understanding of new information.

The third stage is reflecting, the forming own thoughts according too the educational material, holistic comprehension, generalization of received information; consolidation of new knowledge and active reorganization of representations in accordance with new information.

The fourth stage is generalization and evaluation of information (problems), determination of ways to solve it, finding out their own capabilities. Analyzing the whole process of studying the material; exchange of thoughts, makes it possible to expand the linguistic space and get acquainted with other thoughts.

Modern educational developing critical thinking technology helps the teacher to perform a number of very important functions during studying English: educational motivation; information literacy; speech culture; social competence.

Originality. *The scientific novelty of our research is in developing the sets of exercises based on using the technology of critical thinking for intending primary school English teachers.*

Conclusion. *So, it can be argued that the technology of critical thinking development of undergraduates in the process of teaching English is an important means of preparing intending English language teachers for primary school and can be widely used in teaching and methodological work. In addition, it helps in students' self-education and is a kind of guide in modern cognitive Psychology. The prospects for further searching the problem is in the future studying the rational ways of using the developing critical thinking technology in the process of professional training of intending primary school teachers.*

Key words: *intending teachers of English, new Ukrainian school, critical thinking, English language learning process, primary school.*

References

1. Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya / Pid zah. red. Bibik N.M. – K.: TOV «Vydavnychy dim «Pleyady», 2017. – 206 s.
2. Novye pedahohycheskye y ynformatsyonny e tekhnolohyy v systeme obrazovanyya : ucheb. posobye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyy / E.S.Polat, M.YU. Bukharkyna, M.V. Moysheeva, A.E. Petrov; pod red. E.S. Polat. – 4-e yzd., ster. – M. : Yzdatel'skyy tsentr «Akademya», 2009. – 272 s.
3. Braus J., Vud D. Invariant education in schools. – Washington: NAAEE, 1994. – 130 p.
4. Gal'perin D. Psikhologiya kriticheskoho myshleniya: 4-e mezhdunar. yzd./ D. Gal'perin. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
5. Terno S.O. Rozvytok krytychnoho myslennya starshoklasnykiv u protsesi navchannya istoriyi / S.O. Terno – Zaporizhzhya : Zaporiz'kyy natsional'nyy universytet, 2011. – 275 s.
6. Tekhnolohiyi rozvytku krytychnoho myslennya na urokakh istoriyi. Z dosvidu roboty vchyteliv. – Mykolayiv: Nauk.-metod. tsentr Upr. osvity Mykolayivs'koyi mis'koyi rady, 2008. – 47 s.
7. Tyahlo O.V. Krytychne myslennya: Navchal'nyy posibnyk / O.V. Tyahlo – KH: Osnova, 2008. – 189 s.
8. Klarin M.V. Innovatsyonnyie modeli obucheniya v zarubezhnykh poiskakh / M.V. Klarin. – M.: Arena, 1994. – 246 s.
9. Linkevych N.V. Tekhnolohiya rozvytku krytychnoho myslennya – metody i pryomy stadiyi vyklyku / N.V. Linkevych // Anhliys'ka mova: hazeta «Pershe veresnya». 2008. – №13. S. 4-6.
10. Kushnir V. Osoblyvosti krytychnoho myslennya pedahoha/ V. Kushnir // Ridna shkola. – 2001. – №4. – S. 58-60.
11. Kurnos L. B. Rozvytok krytychnoho myslennya uchniv na urokakh anhliys'koyi movy / L. B. Kurnos // Tavriys'kyy visnyk osvity. – 2015. – № 2(50). – Chastyna I. – S. 162 – 167.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 378.147:811.111

Наталія Вікторівна Зінуква,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської філології
та перекладу Університету
імені Альфреда Нобеля,
e-mail: natzinukova@gmail.com

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуто проблему обґрунтування системи вправ для навчання усного послідовного перекладу студентів магістратури у зовнішньоекономічній сфері з урахуванням особистісних характеристик усного перекладача. Основну увагу приділено створенню типології ефективних вправ. Очікуваними результатами і кінцевими цілями навчання магістрів-філологів усного перекладу є становлення фахової перекладацької компетентності у зовнішньоекономічній сфері. Розуміємо її як здатність професійного перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для вирішення професійних завдань інтерпретації смислу в ситуаціях міжкультурної ділової комунікації. У процесі створення системи вправ визначено три етапи навчання, виділено групи і види вправ для навчання усного професійно орієнтованого усного перекладу.

Ключові слова: студенти магістратури, усний послідовний переклад, фахова компетентність усного перекладача, система вправ, етапи навчання, групи вправ.

Постановка проблеми. Сьогодні у процесі навчання усного перекладу викладачі, як правило, обмежуються набором вправ, що передбачають тренування мнотехніки, переключення з одного мовного коду на інший, тренування переключення на різні типи кодування, темпу усного перекладу, опрацювання активної навички поєднання транскрипції та перекладу, нарощування активного запасу відповідностей, використання комплексних видів трансформацій, ураховуючи синтаксичне розгортання і мовленнєву компресію. Однією з нагальних потреб у навчанні усного послідовного перекладу (УПП) у вищому закладі освіти є структурована лінгводидактична система.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У ході нашого дослідження було виявлено, що традиційно вправи на переклад мають характер рекомендацій і спрямовані на подолання окремих перекладацьких труднощів. Дослідники (К. Г. Бабаскіна, Т. В. Ганічева, В. І. Голишев, О. А. Істомін, О. В. Красильникова, Г. В. Пушкіна, О. В. Сапіга, О. В. Старикова, К. О. Тазіна, К. В. Тихонова, О. В. Федотова, Г. О. Христюлова, Є. О. Червінко та інші) виокремлюють підготовчі, доперекладацькі та перекладацькі вправи.

Підготовка перекладача має забезпечити засвоєння знань, розвиток навичок, формування вмінь та здатностей. Саме правильно і раціонально складені вправи, їх послідовність та взаємозв'язок на всіх етапах сприяють оптимальному процесу навчання. Метою вправ на формування фахової перекладацької компетентності є розвиток навичок та вмінь подолання труднощів на шляху вирішення окремого перекладацького завдання. Крім того, вправи для навчання усного перекладу, запропоновані в навчальній літературі (І. С. Алексєєва, Т. О. Казакова, С. Є. Максимов, О. В. Максименко та ін.), можна охарактеризувати як такі, що спрямовані на розвиток лише трансформаційних навичок усного перекладу і не враховують особистісні характеристики майбутнього перекладача.

Метою статті є обґрунтування системи вправ для навчання усного послідовного професійно орієнтованого перекладу студентів магістратури з урахуванням особистісних характеристик усного перекладача, які розвивають уміння репрезентації перекладу, виступу на публіці й передбачають набуття знань, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як правило, вправи в усіх видах мовленнєвої діяльності утворюють певну систему, всередині якої взаємопов'язані дії виконуються в порядку нарощення труднощів та з урахуванням послідовності розвитку та формування навичок і вмінь. Підходи до виділення вправ для навчання усного перекладу відзначаються різноманітністю та характеризуються певною суперечливістю. Існує багато класифікацій типів та підтипів вправ [3; 4–7; 9–12; 15].

З метою обґрунтування типології та системи вправ для навчання усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері, що відповідає меті й завданням нашого дослідження, доцільно проаналізувати наявні підходи. Насамперед розглянемо систему вправ В. Н. Комісарова, яка стала основою для подальших методичних розробок і є загальною для будь-якого виду перекладу

(письмового та усного), зважаючи на позицію автора щодо ідентичності перекладацьких умінь для всіх видів перекладу [5; 6]. Використовуючи критерій характеру мовленнєвих дій, автор розрізняє два типи вправ: *доперекладацькі* та *перекладацькі*. Метою вправ першого типу (доперекладацьких) є створення умов для успішного здійснення процесу перекладу, комунікативних установок, а також перевірки наявності необхідних соціокультурних і мовних знань у студентів, демонстрація кращих зразків вирішення типових перекладацьких завдань, виконаних досвідченими перекладачами.

Виділяються такі основні види вправ цього типу: аналіз паралельних текстів; розпізнання застосованих способів перекладу в тексті; критичний аналіз використаних перекладачем прийомів; відповіді на запитання до тексту; обговорення певних понять, що створюють основу тексту; складання синонімічних рядів, оцінювання варіантів перекладу, перефразування висловлювань, виступи на задану тему тощо.

Перекладацькі вправи поділяють на мовні, операційні й комунікативні. Відповідно, мовні спрямовані на розвиток умінь вирішувати перекладацькі проблеми, зважаючи на особливості семантики і вживання мовних одиниць у мовах оригіналу й перекладу. Вони охоплюють лексичні, граматичні, фразеологічні й стилістичні проблеми, що виникають під час перекладу.

Наступний вид вправ – *операційні* – призначені для розвитку умінь застосовувати всі способи перекладу, що студенти вивчали протягом курсу, і поділяються на чотири групи: вправи першої групи спрямовані на ідентифікацію перекладацького прийому, другої – оцінювання доречності його застосування, третьої – використання певного прийому в процесі перекладу, четвертої – здійснення самостійного перекладацького рішення обирати і застосовувати прийоми перекладу.

Комунікативні вправи спрямовані на розвиток умінь виконувати необхідні комунікативні дії в процесі перекладу і поділяються на чотири групи: вправи на виконання дій з одиницями різних рівнів мов оригіналу і перекладу; вправи на доперекладацький аналіз тексту; вправи на маніпуляції з текстами мов оригіналу і перекладу.

З методичного погляду зазначений поділ вправ є відображенням етапів навчання перекладу, зважаючи на той факт, що переклад вважається особливим видом мовленнєвої діяльності, що зауважують деякі дослідники [14; 15]. Більш того, В. Н. Комісаров відносить до перекладацьких вправ такі, що не пов'язані з виконанням перекладацьких дій (друга група комунікативних вправ, спрямована на визначення теми і мети тексту оригіналу, обговорення стилістичних, граматичних і лексичних проблем перекладу; третя група – вправи на формулювання основної думки автора, перефразування тексту тощо) [6]. Також поділ перекладацьких вправ на мовні, операційні й комунікативні базується на різних критеріях. Якщо брати за основу критерій комунікативності, то виникає питання щодо виокремлення операційних вправ у цій групі.

Схожа тенденція простежується і в класифікації вправ Л. К. Латишева [9], який пропонує виокремлення *доперекладацьких* (визначення прийомів перекладу тексту; вибір оптимального варіанта перекладу із запропонованих; розпізнавання буквалізмів у тексті перекладу тощо), *змішаних* (перефразування, пошук значень слів у довідковій літературі; порівняння паралельних текстів для виділення застосованих способів перекладу; переклад за допомогою прийомів, запропонованих викладачем) і *перекладацьких*, які поділяються на підготовчі (аналіз матеріалу для визначення прийомів перекладу) і практичні (виконання перекладацьких дій в усіх фазах: орієнтації, виконання і контролю) груп вправ.

У працях дослідників, які розробляють методику формування перекладацької компетентності або її складових, часто спостерігається змішування таких понять, як типи, види і групи вправ [3; 4]. Підсумовуючи зазначені підходи до створення системи вправ для навчання перекладу, необхідно виокремити певний підготовчий етап, на якому студенти засвоюють дії та операції для подальшого виконання перекладацької діяльності. Другий етап спрямований на засвоєння прийомів шляхом аналізу готових перекладів, шляхом застосування зазначених прийомів на різних рівнях (слова, словосполучення, речення, висловлювання), а третій етап передбачає власне переклад та його редагування.

У результаті появи низки досліджень з питань навчання усного послідовного перекладу з'явилася можливість проаналізувати інші підходи до створення типології вправ. Виокремлюють такі їх типи:

1. За призначенням:

- рецептивні вправи, спрямовані на оволодіння вмінням сприймати мовний матеріал в процесі аудіювання і читання;

- продуктивні вправи, пов'язані з породженням висловлювання (в усній або письмовій формі);

– рецептивно-продуктивні вправи, спрямовані на розвиток уміння аналітично сприймати вихідний текст і створювати висловлювання з урахуванням структури та семантики мовлення;

– мовні вправи передбачають виокремлення певних мовних явищ (особливості семантики та вживання певних видів мовних одиниць) та їх спеціальне тренування;

– операціональні вправи спрямовані на розвиток умінь використовувати вивчені моделі, трансформації і технічні прийоми перекладу;

– комунікативні вправи передбачають удосконалення навичок і мовленнєвих умінь та різні маніпуляції в процесі репродукування аудіовізуального тексту, що вимагає виконання завдань різного рівня під час передавання змісту оригіналу: коротке/повне викладення, переклад-переказ, контроль розуміння тексту тощо;

– тренувальні вправи спрямовані на формування перекладацьких навичок та вмінь і на закріплення набутих знань.

2. За способом виконання:

– аудитивні/візуальні вправи, призначені для сприйняття за допомогою слухового/зорового аналізатора;

– одномовні та двомовні вправи, в процесі виконання яких застосовують або не застосовують рідну мову;

– вправи, що виконуються вихідною мовою та мовою перекладу;

– аудиторні та позааудиторні вправи, що передбачають роботу на практичних заняттях з усного перекладу або самостійну позааудиторну роботу з використанням Інтернет-технологій;

– індивідуальні та групові вправи, що характеризуються високим рівнем самостійності, врахуванням індивідуальних особливостей студентів (когнітивних, психологічних та фізіологічних) та активною діяльністю усіх студентів.

При цьому будь-який вид вправ може виконуватися однією/двома мовами, вихідною мовою або мовою перекладу, призначений для виконання в аудиторії або самостійно з використанням Інтернет-технологій, а також передбачає як індивідуальну, так і групову роботу, залежно від цілей конкретного завдання [13, с. 83–84].

Інша класифікація базується на більш детальних критеріях і виокремлює такі типи вправ для навчання усного перекладу:

1. За метою вправи розрізняються таким чином:

– рецептивні, спрямовані на сприйняття тексту;

– продуктивні, призначені для породження тексту;

– рецептивно-продуктивні, спрямовані на аналітичне сприйняття та синтетичне породження смислу тексту.

2. За призначенням вправи поділяються на:

– мовленнєві/перекладацькі;

– аспектні (лексичні, граматичні, структурно-композиційні);

– комплексні.

3. За способом виконання розрізняють вправи:

– одномовні;

– двомовні.

4. За продуктом виконання:

– вправи, що виконуються вихідною мовою;

– вправи, що виконуються мовою перекладу.

5. За каналом отримання інформації вправи поділяються на:

– візуальні;

– аудитивні.

6. За етапами оволодіння вправи розрізняються таким чином:

– інформаційні (осмислення та засвоєння матеріалу);

– операціональні (спрямовані на розвиток навичок);

– мотиваційні (спрямовані на вдосконалення вмінь).

7. За формою організації вправи бувають:

– жорсткими (із заданою структурою);

– вільними (з вільною структурою) [2, с. 145–146].

Деякі дослідники для навчання усного перекладу зупиняються і виокремлюють лише підготовчі й тренувальні вправи [8, с. 31], поділяючи їх на такі групи залежно від аспектів підготовки: а) вправи на

мнемотехніку; б) вправи з організації усного мовлення; в) вправи на подолання труднощів усного перекладу; г) вправи на застосування комплексних трансформацій під час усного перекладу.

До вправ на мнемотехніку, яка дає змогу розвивати кілька видів пам'яті, тобто навички запам'ятовування інформації і порядку розташування інформативних одиниць, відносять вправи з повнозначними словами, цифрами, власними іменами і назвами, які умовно поділяють на безасоціативні, асоціативні та операційні [8, с. 31].

Як правило, до безасоціативних відносять позаконтекстні вправи з тематичними і числовими рядами, зважаючи на необхідність формування вміння утримувати в пам'яті початковий текст доти, доки він не буде перекладений. Вправи з числами передбачають повторення або запис групи чисел, що не викликають асоціацій, збільшуючи їх кількість. Тренування такої навички числового запам'ятовування починають рідною мовою, згодом переходять на іноземну (82, 56, 986, 3 456, 47 869, 132 657, 7 687 868).

Тематичні ряди містять повнозначні слова, власні імена, назви, слова-реалії, які не пов'язані із загальновідомою інформацією, і передбачають повторення групи слів, не змінюючи їх послідовності (стіл, стілець, крісло, канапа). Фахівці радять розбивати тематичний ряд неочікуваним словом, що дає змогу перекладачеві бути завжди готовим до появи несподіваної нової інформації (ананаси, банани, яблука, студенти), поступово збільшуючи кількість слів кожного наступного заняття.

Подібними є вправи з топонімами, включаючи екзотичну топоніміку (китайську, японську тощо), вправи зі словами-реаліями, грошовими одиницями й вимірами (національні виміри довжини, ваги, площі тощо).

Асоціативні вправи також містять тренування мнемотехніки, базовані на загальних асоціаціях, включаючи матеріал, який відображає відомі події або іншу загальновідому інформацію. Починати роботу з такими вправами дослідники радять з країнознавчо орієнтованих топонімів, що співвідносяться з країнами, мова яких вивчається [1, с. 39].

Операційні вправи передбачають тренування пам'яті й залучення логічних завдань (перетворення екзотичних просторових і часових вимірів на національні чи, навпаки, операції додавання, віднімання, множення, ділення запропонованих чисел). Такі вправи спрямовані на підтримку пам'яті у мобілізованому стані.

Вправи з організації усного мовлення охоплюють інтонаційно правильне оформлення висловлювання, високий темп мовлення, чітку дикцію, відсутність невмотивованих пауз, заповнювачів пауз, повторів слів і словосполучень. Зазвичай навички інтонаційного оформлення мовлення формуються і відпрацьовуються на заняттях з практичного курсу іноземної мови, але, на думку фахівців, для підготовки усних перекладачів необхідно використовувати спеціальні вправи. Щодо тренування темпу мовлення, пропонується виконання таких завдань: виконати переклад якомога швидше; відтворити зміст прослуханого тексту речення за реченням, орієнтуючись на попереднього перекладача; виконати переклад у визначений термін. Мета вправи «тіньовий повтор» – наслідувати темп мовця, не відстаючи і не наздоганяючи його, намагаючись повторювати текст із запізненням у два-три слова. До цього виду вправ належить вправа на тренування ситуаційних висловлювань (урочисті події, приїзд офіційних делегацій промови тощо), де відпрацьовуються стандартні речення, що використовуються як звернення, вітання, побажання, подяка, пошана, визнання заслуг, співчуття тощо. Важливість такої вправи полягає у наданні перекладачу впевненості перед виконанням перекладу і повної зосередженості на виконанні поставленого завдання.

До цього блоку відносять вправи на перефразування, де допускаються лексичні заміни, додавання, розбиття фрази тощо. Важливим вважається розвиток уміння заповнювати пустоти, що виникають унаслідок різних чинників усного перекладу. Студент використовує «нейтральні висловлювання» під час перекладу зв'язних текстів з пропущеними словами або реченнями, що має створювати враження закінченого повідомлення.

Розвитку вміння швидко будувати мовленнєву схему в різних умовах сприяє вправа на перетворення синтаксичної структури речення. Фрагмент тексту рідною, а потім іноземною мовою необхідно переформулювати, починаючи почергово з різних слів. Сюди можна віднести так звані риторичні вправи на варіювання висловлювання і вправи з уникнення дослівних формулювань.

Наступний вид вправ на подолання труднощів усного перекладу передбачає виконання вправ на зворотне коригування, контекстуальну здогадку, використання лексичних і граматичних трансформацій. Формувати лінгвістичні труднощі під час усного перекладу покликані вправи на автоматизацію вживання перекладацьких відповідників, на знаходження периферійних значень, сполучуваність лексичних одиниць. Особливістю використання таких вправ є автоматизм уживання

перекладацьких відповідників, оскільки в усного перекладача немає часу на пригадування еквівалентів.

Дослідники також виділяють важливість автоматизму для уникнення вагань і тривалих пауз під час усного перекладу, які заважають адекватному сприйманню тексту перекладу і порушують комунікацію між співрозмовниками [8, с. 40]. Отже, на заняттях студенти мають використовувати найуживаніші перекладацькі відповідники з високим ступенем автоматизму. Запобігти недолікам процесу некоректного перенесення зазначених перекладацьких відповідників з одного контексту до іншого можна за допомогою так званого заучування перекладацьких еквівалентів у контексті, що, на думку дослідників, сприяє кращому запам'ятовуванню [8, с. 40].

Ще один варіант вправи на засвоєння перекладацьких відповідників – сполучуваність лексичних одиниць. У процесі виконання такої вправи студенти мають пов'язати низку слів з іншими словами у контексті. Ця вправа спрямована на виокремлення глибинних змістових категорій одиниць мови оригіналу з трансформацією в глибинні змістові категорії одиниць мови перекладу. Наприклад, виокремлення лінгвокогнітивної моделі «брудний» дає змогу передбачити і пояснити вживання цієї одиниці у відповідних ситуаціях: «брудні гроші», «брудні руки», «брудний бізнес», «брудна гра» тощо.

Для належного закріплення перекладацьких відповідників пропонуються чотиритактні вправи, суть яких полягає у прослуховуванні і перекладі речення студентом, а після прослуховування правильному варіанті повторення його [9].

Вправи на розвиток контекстуальної здогадки передбачають заповнення відсутніх компонентів структури речення або тексту. Дослідники виокремлюють два типи таких вправ [1, с. 119]. Однією із зазначених вправ є прогнозування, або заповнення купюр (*cloze-exercises*), коли треба заповнити навмисно зроблені пропуски відповідними словами або висловлюваннями. Другий тип передбачає вміння завершити висловлювання. Незважаючи на факт існування кількох варіантів завершення, така вправа спонукає зберігати логіку висловлювання і одночасно активізує фонові знання [1, с. 119].

Вправа на зворотне коригування в усному перекладі спрямована на розвиток уміння вдаватися до узагальненого перекладу висловлювань, зміст яких недостатньо зрозумілий з контексту. Почувши наступне висловлювання і з'ясувавши зміст попереднього, перекладач має здійснити зворотне коригування і компенсувати втрачену інформацію.

Остання вправа зазначеного виду – навчальний двосторонній переклад, під час якого перекладач перекладає послідовно як з іноземної на рідну, так і навпаки, зберігаючи основні параметри цього виду перекладацької діяльності (одноразове сприймання повідомлення, усне одноразове оформлення перекладу, прямий зв'язок з учасниками комунікації, порівняно невеликий обсяг тексту перекладу, обмежений у часі перехід з однієї мови на іншу, послідовний порядок перекладацьких операцій).

Вправи на застосування *комплексних трансформацій* охоплюють вправи на компресію вихідного повідомлення, абзацно-фразовий переклад, мікрореферування, диктант-переклад тощо. В основі механізму компресії, яка становить спосіб зменшення обсягу повідомлення без завдання шкоди комунікативному наміру мовця і здійснюється за допомогою синонімічної заміни частин висловлювання і вилучення відрізків мовлення, які дублюють зміст попередніх відрізків або є надлишковими, лежить смисловий аналіз. Основними методами смислового аналізу є метод вибору слів із найбільшим семантичним навантаженням (тема – рема і зв'язок між ними) і метод трансформації (лексичні, морфологічні, синтаксичні та граматичні заміни). Найпоширенішими вправами на компресію вважаються: переклад одного складного речення за допомогою двох простих, заміна підрядного зв'язку сурядним, переклад необхідного складу структури речення без доповнень і пояснень, заміна синонімами чи описовими зворотами слова і висловлювання, компресія висловлювання рідною мовою і переклад його скороченого варіанта.

Вправи на мікрореферування спрямовані на розвиток уміння розуміти і запам'ятовувати основний зміст усного повідомлення. Під час такої вправи викладач зачитує уривок, що містить одну основну думку, студенти мають відтворити її кількома словами. Найефективнішим матеріалом для мікрореферування вважаються інформаційні повідомлення обсягом 20–40 слів. Але, визнаючи важливість такого уміння, на яке спрямована ця вправа, поділяємо точку зору Л. М. Черноватого, що мікрореферування не є вправою на переклад, а лише на підготовку до нього [15, с. 278].

Суперечливим видається підхід деяких дослідників, які до зазначеного виду вправ додають абзацно-фразовий переклад, визначаючи його як вправу, коли він є різновидом усного перекладу [8, с. 37]. На думку дослідниці, абзацно-фразовий переклад стає в пригоді для розвитку професійного вміння використовувати перекладацькі прийоми, такі як функціональна заміна, описовий переклад, компенсація втрат.

Ще одним видом вправи на застосування трансформацій є диктант-переклад, який дає змогу з'ясувати обізнаність студентів зі способом перекладу лексичних, фразеологічних одиниць, термінів і граматичних структур, і переклад-переказ, що передбачає відпрацювання вмінь, які готують до всіх видів усного перекладу.

Видається нелогічним підхід деяких дослідників, які відносять до зазначеного виду вправ переклад з аркуша, визначаючи його як вправу, коли він є окремим видом усного перекладу, і вправу на тренування перекладацького скоропису [8, с. 38]. Цілком поділяємо точку зору Л. М. Черноватого, що навчання перекладацького скоропису доцільно здійснювати окремим блоком, оскільки це окрема діяльність, яка сама складається з притаманних тільки їх дій та операцій [15, с. 292].

Отже, перелічені вище підходи до розв'язання проблеми вправ для навчання перекладу та усного перекладу є цінними і важливими для подальшого дослідження. Вони створюють необхідне теоретичне підґрунтя для розроблення методичної системи навчання магістрів-філологів усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері.

З метою комплексної підготовки і становлення професійного усного перекладача всіх цих вправ недостатньо, зважаючи на той факт, що вищезазначені завдання спрямовані лише на розвиток пам'яті, уваги, здатності швидко переключатися з мови на мову, підтримувати високий темп сприймання і продукування, збільшення активного словникового запасу. На нашу думку, така традиційна система не включає основних елементів, які супроводжують роботу усного перекладача: здатність працювати в умовах стресу і вміння йому протистояти, вміння виступати публічно і репрезентувати текст перекладу.

Аналіз теорії та практики використання вправ для навчання перекладу дозволяє дійти висновку, що раціональний підхід до створення системи навчальних дій має бути диференційованим, іншими словами, таким, що розрізняє етапи становлення навичок і вмінь. Система не може бути побудованою на основі лише одного виду вправ, а має бути спрямована на розвиток цілого *комплексу психолінгвістичних механізмів породження тексту перекладу*.

Створення системи вправ є ключовим питанням для формування фахової компетентності усного перекладача (ФКУП). Важливість такої системи полягає в забезпеченні як організації процесу формування ФКУП, так і організації процесу навчання магістрів-філологів.

З боку *організації формування ФКУП* система вправ забезпечує:

- підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певного компонента ФКУП;
- систематичність і регулярність виконання певних типів і видів вправ;
- взаємозв'язок компетентностей, що входять до складу ФКУП.

З боку організації процесу навчання усного перекладу система вправ потребує матеріального втілення, яке вона знаходить у навчально-методичному комплексі або в підсистемах вправ, які готує викладач.

Як відомо, підготовка перекладача має забезпечити засвоєння знань, розвиток навичок, формування вмінь та здатностей. Саме правильно і раціонально складені вправи, їх послідовність та взаємозв'язок на всіх етапах сприяють оптимальному процесу навчання. Мета вправ – розвиток навичок та вмінь подолання труднощів на шляху вирішення окремого перекладацького завдання.

Отже, встановлення типології ефективних вправ є важливою складовою оптимального управління навчальною діяльністю студентів для формування ФКУП, тому питанню відбору та складання вправ, виконання яких обумовлене особливостями та специфікою організації навчання усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері, приділяється особлива увага.

У результаті значного розвитку методичної основи навчання усного перекладу за останні кілька років має змінитися загальний підхід до навчання цього виду професійного мовного посередництва. Згідно з концепцією нашого дослідження на перший план у процесі навчання магістрів-філологів усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері (ЗЕС) виходить необхідність удосконалювати особистісні якості студентів, їхні комунікативні й професійні вміння, уміння міжкультурного спілкування, спеціальні вміння усного перекладу, уміння виступати на публіці, знання робочих мов, загальну ерудицію, здатність вирішувати професійні завдання.

Очікуваними результатами і кінцевими цілями навчання магістрів-філологів усного перекладу є становлення ФКУП у сфері зовнішньоекономічної діяльності, яку можна розуміти як здатність професійного перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для вирішення професійних завдань інтерпретації смислу в ситуаціях міжкультурної ділової комунікації.

Із самого початку до системи навчання належать такі елементи: обговорення, пояснення, оцінювання, коригування. До поняття «оцінка» ми відносимо самооцінку, оцінку студентами групи один одного й оцінювання викладача. У процесі самооцінювання і сторонньої оцінки обов'язково

уточнюються ключові вміння і цілі, висвітлюються сильні й слабкі моменти, використані перекладацькі стратегії. Уважне спостереження за діями інших студентів і за своїми власними діями тренує навички самооцінювання і дозволяє випрацювати здатність відчувати стан інших людей.

Система вправ для навчання будь-якої діяльності має враховувати її структуру і специфіку, у нашому випадку – усного професійного перекладу. *Послідовність дій усного перекладача* у фазі прийняття перекладацького рішення відповідає такій схемі: осмислення вихідного висловлювання – прийняття рішення щодо перекладу – реалізація перекладу. Отже, в процесі створення системи вправ для формування ФКУП необхідно визначити *етапи навчання*. Ураховуючи мету нашого дослідження та описані вище підходи до проблеми систематизації вправ для навчання усного послідовного перекладу (УПП), виділяємо *три етапи*: підготовчий (*аналітичний*) – етап набуття знань та формування спеціальних навичок УПП; етап розвитку навичок та формування спеціальних умінь УПП у ЗЕС (*тренувальний*), етап розвитку та вдосконалення спеціальних та стратегічних умінь УПП у ЗЕС (*автоматичний*). Тобто система вправ складається з *трьох підсистем вправ* на: 1) формування спеціальних навичок УПП; 2) розвиток навичок та формування спеціальних умінь УПП; 3) розвиток та вдосконалення спеціальних та стратегічних умінь УПП у ЗЕС.

Оскільки наша система вправ для навчання УПП призначена для навчання здобувачів другого рівня вищої освіти спеціальності «Філологія (Переклад)», беремо до уваги той факт, що студенти вже набули базові перекладацькі знання, в них уже сформовані певні навички і вміння для виконання усного послідовного перекладу, таким чином, нашим завданням є підвищення рівня автоматизму наявних навичок і формування та вдосконалення умінь усного послідовного двостороннього перекладу. Щодо знань у галузі зовнішньоекономічної діяльності, беремо до уваги той факт, що базові знання в цій галузі були отримані студентами під час вивчення предметів «Основи економічної науки», «Основи менеджменту», «Основи маркетингу», а також у процесі занять з ділової англійської мови. Нашою метою щодо вивчення предмета спеціалізації є поглиблення і систематизація спеціальних знань студентів у цій галузі за допомогою підбору навчального матеріалу.

На підставі загальних вимог до створення системи вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності, численних класифікацій типів і видів вправ для формування фахової перекладацької компетентності *виокремлюємо* такі *групи вправ* для навчання усного послідовного перекладу в зовнішньоекономічній сфері:

1) формування спеціальних навичок УПП; 2) розвиток спеціальних навичок УПП у ЗЕС та формування та розвиток спеціальних та стратегічних умінь УПП у ЗЕС; 3) удосконалення спеціальних та стратегічних умінь УПП у ЗЕС.

Кожна підсистема вправ складається з груп вправ, таким чином, система містить дев'ять груп вправ для:

- (1.1) формування спеціальних навичок УПП;
- (1.2) формування спеціальних навичок УПП у ЗЕС;
- (2.1) розвиток спеціальних навичок УПП у ЗЕС;
- (2.2) формування спеціальних умінь УПП у ЗЕС;
- (2.3) формування стратегічних умінь УПП у ЗЕС;
- (2.4) розвиток спеціальних умінь УПП у ЗЕС;
- (2.5) розвиток стратегічних умінь УПП у ЗЕС;
- (3.1) удосконалення спеціальних умінь УПП у ЗЕС;
- (3.2) удосконалення стратегічних умінь УПП у ЗЕС.

Для формування ФКУП, крім типів, розрізняємо такі *види вправ*: сприйняття, упізнання, диференціація, ідентифікація лексичних одиниць мовлення з виділенням ключової інформації висловлювання/тексту; імітація речень, вставка лексичних одиниць, заміна граматичної форми, переклад окремих слів, словосполучень, речень, звуження і розширення речень, об'єднання простих речень в одне складне, роз'єднання складного речення на кілька простих, переказ тексту мовою оригіналу або перекладу. До них належать вправи на тренування різних видів пам'яті (мнемотехніка, безасоціативне та асоціативне запам'ятовування), ехоповтор, формування навичок та розвиток умінь УПС; рецепція з письмовою фіксацією змісту фрагмента тексту; рецепція з письмовою фіксацією програми, а також репродуктивне говоріння, яке супроводжується референтним читанням; розшифрування абревіатур; переклад топонімів; синонімічний переклад, вправи на тлумачення запропонованих термінів; імітація зразка мовлення мовою оригіналу/перекладу, підстановка, лексичні й граматичні перекладацькі трансформації, розширення, завершення, переклад-переказ тексту; об'єднання одноструктурних і різноструктурних зразків мовлення у надфразову єдність;

односторонній/двосторонній переклад без фіксації (абзацно-фразовий), односторонній/двосторонній послідовний переклад з фіксацією; рецепція (аудіювання/читання) з метою одержання і виділення інформації; переклад-переказ тексту оригіналу.

В основі дій усного перекладача з передавання інформації міжкультурного спілкування задіяно цілий комплекс мовленнєвих і специфічних перекладацьких навичок і вмінь, які забезпечують здатність перекладача до виконання його професійних завдань, що вважаємо за доцільне подати у таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

**Відповідність очікуваних результатів етапам навчання УПП
 у зовнішньоекономічній сфері**

Номер з/п	Етапи навчання усного послідовного перекладу	Здатності
1	Аналітичний: (підготовчий) етап набуття знань та формування спеціальних навичок усного послідовного перекладу	<p>Здатність володіти сталими навичками породження мовлення іноземними мовами з урахуванням їх фонетичної організації, збереження темпу, норми, узусу і стилю мови з метою здійснення усного перекладу</p> <p>Здатність використовувати доперекладацький аналіз усного тексту, що сприяє точному сприйняттю вихідного висловлювання, прогнозуванню ймовірного когнітивного дисонансу і невідповідностей у процесі перекладу і способів їх подолання</p> <p>Здатність аналізувати мовні явища з метою здійснення перекладу</p> <p>Здатність швидко переключатися з однієї робочої мови на іншу</p> <p>Здатність розуміти норми і етику усного перекладу</p> <p>Здатність використовувати сучасні освітні та інформаційні технології з метою підвищення рівня своєї професійної кваліфікації і загальної культури, самостійно здійснювати пошук професійної інформації в друкованих або електронних джерелах для підготовки і виконання перекладацьких завдань</p> <p>Здатність здійснювати пошук інформації у довідковій, спеціальній літературі і комп'ютерних мережах з метою підготовки до виконання професійних перекладацьких завдань</p>
2	Тренувальний: етап розвитку навичок та формування спеціальних та стратегічних умінь усного послідовного перекладу в зовнішньоекономічній сфері	<p>Здатність сприймати на слух усне автентичне мовлення в природному для носіїв мови темпі, незважаючи на особливості вимови і каналу мовлення (від живого голосу до аудіо- або відеозапису) під час виконання усного перекладу</p> <p>Здатність використовувати всі реєстри спілкування: офіційний, неофіційний, нейтральний для виконання професійних завдань</p> <p>Здатність адекватно використовувати правила побудови текстів робочими мовами з метою досягнення їх зв'язності, послідовності, цілісності на основі композиційно-мовленнєвих форм у процесі перекладу</p> <p>Здатність розпізнавати лінгвістичні маркери соціальних відносин і адекватно їх використовувати (формули вітання, прощання, емоційні вигуки тощо), розпізнавати маркери мовленнєвої характеристики людини на всіх мовних рівнях у процесі виконання професійних завдань</p> <p>Здатність використовувати перекладацькі трансформації з метою досягнення необхідного рівня еквівалентності й</p>

Номер з/п	Етапи навчання усного послідовного перекладу	Здатності
		репрезентативності в процесі виконання усного перекладу Здатність одночасно слухати, мислити, записувати і запам'ятовувати в процесі здійснення усного перекладу Здатність виконувати паралельні дії двома мовами в процесі виконання усного перекладу Здатність адекватно використовувати мінімальний набір перекладацьких відповідностей, достатніх для якісного усного перекладу Здатність володіти перекладацьким скорописом під час виконання усного послідовного перекладу Здатність мотивувати або не мотивувати застосування перекладацьких трансформацій і адекватність їх використання
3	Автоматичний: етап удосконалення спеціальних та стратегічних умінь усного послідовного перекладу в зовнішньоекономічній сфері	Здатність виконувати усний послідовний односторонній/ двосторонній і абзацно-фразовий переклад із дотриманням норм лексичної еквівалентності, врахуванням стилістичних і темпоральних характеристик вихідного тексту, дотриманням граматичних, синтаксичних і стилістичних норм тексту перекладу Здатність дотримуватися принципів перекладацької деонтології та етикету перекладача в процесі здійснення професійної діяльності

На основі нашого підходу рекомендується вдосконалювати особистісні якості і найважливіші вміння (індивідуальні й соціальні), до яких належать мотивація, управління стресом, здатність до концентрації і запам'ятовування, толерантність і емпатія.

У результаті виконання вправ виявляються такі специфічні аспекти усного перекладу: сприйняття мовлення як мотивованого висловлювання реальної людини, що підсилює відчуття особистої участі й відповідальності за отримані результати; переклад мовлення іншого студента з/на іноземну мову.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На основі викладеного можна стверджувати, що у процесі навчання магістрів-філологів усного перекладу у ЗЕС згідно з концепцією нашого дослідження на перший план виходить необхідність удосконалювати особистісні якості студентів, їхні комунікативні й професійні вміння, уміння міжкультурного спілкування, спеціальні та стратегічні вміння усного перекладу, уміння виступати на публіці, знання робочих мов, загальну ерудицію, здатність вирішувати професійні завдання. У результаті використання запропонованої системи вправ у процесі перекладу елімінуються типові труднощі й помилки; перекладацький скоропис не відволікає увагу студента; вдається домогтися невимушеної концентрації уваги на поняттях і концептах, а не на окремих словах; студенти краще усвідомлюють власні слабкі й сильні сторони, а це приводить до більш ефективного використання їхніх ресурсів, уникнення помилок і прогалин у знаннях.

Список використаних джерел та літератури

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2004. – 288 с.
2. Аликина Е. В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода : учеб. пособие / Е. В. Аликина. – М. : Восточная книга, 2010. – 192 с.
3. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англomовного двостороннього перекладу у галузі прав людини: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Ганічева. – Харків, 2008. – 182 с.
4. Истомин А. А. Методика обучения студентов устному и письменному диалогическому взаимодействию средствами синхронной интернет-коммуникации (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Александр Андреевич Истомин. – М., 2013. – 23 с.

5. Комиссаров В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 384 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
7. Комиссаров В. Н. Лингвистическое переводоведение в России : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 184 с.
8. Лавриненко О. О. Методика викладання перекладу : навч. посіб. / Олександр Олександрович Лавриненко. – К. : Вид-во КиМУ, 2011. – 154 с.
9. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Лев Константинович Латышев. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 320 с.
10. Львовская З. Д. Теоретические проблемы перевода (на материале испанского языка) : монография / З. Д. Львовская. – М. : Высш. шк., 1985. – 232 с.
11. Максимов С. Є. Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови). Теорія та практика усного двостороннього перекладу для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання : навч. посіб. / Сергій Євгенович Максимов. – К. : Ленвіт, 2007. – 416 с.
12. Максименко О. В. Усний переклад: теорія, вправи, тексти (французька мова) / Олена Всеволодівна Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 168 с.
13. Пушкина А. В. Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы «Второе высшее образование» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Пушкина. – М., 2015. – 23 с.
14. Тарнаева Л. П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Лариса Петровна Тарнаева. – СПб., 2014. – 495 с.
15. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с. – (Серія «UTTA Series»).

Наталья Викторовна Зинукова,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой английской
филологии и перевода
Университета имени Альфреда Нобеля,
e-mail: natzinukova@gmail.com

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

В статье рассмотрена проблема обоснования системы упражнений для обучения устному последовательному переводу студентов магистратуры во внешнеэкономической сфере с учетом личностных характеристик переводчика. Основное внимание уделяется установлению типологии эффективных упражнений. Ожидаемыми результатами и конечными целями обучения магистров-филологов устному переводу является становление профессиональной переводческой компетентности во внешнеэкономической сфере, которая понимается как способность профессионального переводчика креативно использовать когнитивные ресурсы своего языкового сознания для решения профессиональных задач интерпретации смысла в ситуациях межкультурной деловой коммуникации. В процессе создания системы упражнений определены три этапа обучения, выделены группы и виды упражнений для обучения устному профессионально ориентированному устному переводу.

Ключевые слова: студенты магистратуры, устный последовательный перевод, профессиональная компетентность переводчика, система упражнений, этапы обучения, группы упражнений

Natalia Zinukova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Head of English Philology and Translation Chair,
Alfred Nobel University,
e-mail: natzinukova@gmail.com

THE SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING ORAL CONSECUTIVE PROFESSIONALLY ORIENTED INTERPRETING

Introduction. *The problem of developing the system of exercises for teaching consecutive interpreting of master degree students in the foreign economic sphere is in the focus of linguistic didactics nowadays. Dealing with this problem it is necessary to take into account the personal characteristics of the translator. The main attention is paid to the development of a typology of effective exercises.*

Purpose. *To solve one of the ultimate problems in training future interpreters at universities means to develop the system of exercises for the teaching master degree students consecutive professionally oriented interpreting taking into account the personal characteristics of an interpreter, that develops the ability to present a translation in the public and provides the acquisition of the knowledge necessary for the professional activity.*

Methods. *Reviewing the studies on translation and interpreting competences; rethinking study programs and curricula; comparing the evaluation forms of graduates, industry representatives and trainers; and amending study programs and exercise systems to make them comparable.*

Results. *The expected results and ultimate goals of the master-philologist training in interpreting is forming professional translation competence in the foreign economic sphere, which is understood as the ability of a professional interpreter to use creatively the cognitive resources of his linguistic consciousness to solve professional problems of interpreting meaning in situations of intercultural business communication. The system of exercises for training any activity should take into account its structure and specificity. The sequence of actions of an interpreter in the phase of the adoption of the translation solution corresponds to the following scheme: comprehension of the initial statement – the decision to translate – the implementation of the translation. So, in the process of creating a system of exercises for forming professional interpreting competence, it is necessary to determine the stages of training. Taking into account the purpose of our research and the described approaches to the problem of systematization of exercises for teaching consecutive interpreting, we distinguish three stages: preparatory (analytical) – stage of knowledge acquisition and forming special skills of consecutive interpreting; the stage of skills development and forming special and strategic skills of consecutive interpreting in the foreign economic sphere (training), the stage of improvement of the special and strategic skills of the consecutive interpreting in the foreign economic sphere (automatic). That is, the system of exercises consists of three subsystems on: 1) forming special skills of consecutive interpreting; 2) development of skills and forming special and strategic skills of consecutive interpreting; 3) improvement of special and strategic skills of the consecutive interpreting in the foreign economic sphere.*

Originality. *For the first time it was theoretically grounded the system of exercises for the teaching interpreting aimed at the development of a complex of psycholinguistic mechanisms for the production of the text translation and corresponds to the ultimate goals of training masters-philologists who will work in the field of foreign economic activity.*

Conclusions. *As a result of using the proposed system of exercises, the typical difficulties and errors are eliminated; the translation cursive does not distract the student's attention; he manages to achieve the concentration of attention on concepts, and not on individual words; students could better aware of their own strengths and weaknesses, which leads to more efficient use of their resources, avoidance of mistakes and gaps in knowledge.*

Key words: *master students, consecutive interpreting, professional competence of an interpreter, system of exercises, stages of training, groups of exercises*

References

1. Alekseeva I.S. Professional'nyj trening perevodchika: ucheb. posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlja perevodchikov i prepodavatelej / I.S. Alekseeva. – SPb.: Sojuz, 2004. – 288 s.
2. Alikina E.V. Vvedenie v teoriju i praktiku ustnogo posledovatel'nogo perevoda: ucheb. posobie / E.V. Alikina. – M.: Vostochnaja kniga, 2010. – 192 s.
3. Ganicheva T.V. Metody ka navchannya majbutnix filologiv usnogo anglo-movnogo dvostoronn'ogo perekladu u galuzi prav lyudy'ny': dy's. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / T.V. Ganicheva. – Xarkiv, 2008. – 182 s.
4. Istomin A.A. Metodika obuchenija studentov ustnomu i pis'mennomu dialogicheskomu vzaimodejstvuju sredstvami sinhronnoj internet-kommunikacii (anglijskij jazyk, nejazykovej vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Aleksandr Andreevich Istomin. – M., 2013. – 23 s.
5. Komissarov V.N. Teorija perevoda / V.N. Komissarov. – M.: JeTS, 2001. – 384 s.
6. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie / V.N. Komissarov. – M.: JeTS, 2002. – 424 s.
7. Komissarov V.N. Lingvisticheskoe perevodovedenie v Rossii: ucheb. posobie / V.N. Komissarov. –

М.: JeTS, 2002. – 184 s.

8. Lavry`enko O.O. Metody`ka vy`kladannya perekladu: navch. posib. / Oleksandr Oleksandrovy`ch Lavry`enko. – К.: Vy`d-vo Ky`MU, 2011. – 154 s.

9. Latshev L.K. Tehnologija perevoda: ucheb. posobie dlja stud. lingv. vuzov i fak. / Lev Konstantinovich Latshev. – 3-e izd., ster. – М.: Akademija, 2007. – 320 s.

10. L'vovskaja Z.D. Teoreticheskie problemy perevoda (na materiale ispanskogo jazyka): monografija / Z.D. L'vovskaja. – М.: Vyssh. shk., 1985. – 232 s.

11. Maksimov S.Ye. Usny`j dvostoronnij pereklad (anglijs`ka ta ukrajins`ka movy`). Teoriya ta prakty`ka usnogo dvostoronn`ogo perekladu dlja studentiv fakul`tetu perekladachiv ta fakul`tetu zaochnogo ta vechirn`ogo navchannya: navch. posib. / Sergij Yevgenovy`ch Maksimov. – К.: Lenvit, 2007. – 416 s.

12. Maksy`menko O.V. Usny`j pereklad: teoriya, vpravy`, teksty` (francuz`ka mova) / Olena Vsevolodivna Maksy`menko. – Vinny`cya: Nova kny`ga, 2008. – 168 s.

13. Pushkina A.V. Obuchenie ustnomu posledovatel'nomu perevodu studentov-lingvistov v ramkah programmy «Vtoroe vysshee obrazovanie»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / A.V. Pushkina. – М., 2015. – 23 s.

14. Tarnaeva L.P. Obuchenie budushhij perevodchikov transljicii kul'turno-specificheskij smyslov institucional'nogo diskursa: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Larisa Petrovna Tarnaeva. – SPb., 2014. – 495 s.

15. Chernovaty`j L.M. Metody`ka vy`kladannya perekladu yak special`nosti: pidruchny`k dlja studentiv vy`shhy`x zakladiv osvity` za special`nistyu «Pereklad» / L.M. Chernovaty`j. – Vinny`cya: Nova Kny`ga, 2013. – 376 s. – (Seriya «UTTA Series»).

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 37.018-044.75-047.58

Валентин Олексійович Савош,
кандидат педагогічних наук, завідувач відділу
фізико-математичних дисциплін
Волинського інституту
післядипломної педагогічної освіти,
e-mail: vsavosh@ukr.net

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ТЕМАТИЧНОГО ПОЄДНАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ФОРМАЛЬНОЇ, ІНФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті узагальнено наукові напрацювання, що стосуються феноменів «моделювання» й «система неперервної освіти», та розкрито власне бачення їх суті. Систему неперервної освіти потлумачено в контексті системотвірної мети, вертикального та горизонтального напрямів її структурної організації, виокремлених суб'єкт орієнтованих (дитячо-юнацька освіта, освіта дорослих) та засобово орієнтованих (формальна, інформальна та неформальна освіта) складників. Розгляд періодизації підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя спрямовано на виокремлення процесу формування вміння навчатися в системі неперервної освіти та реалізацію зазначеного з використанням тематичного ФІН-моделювання.

Ключові слова: тематичне ФІН-моделювання, система неперервної освіти, формальна освіта, інформальна освіта, неформальна освіта.

Постановка проблеми. Динамічність розвитку суспільства, мобільне функціонування ринку праці, насиченість інноваціями як виробничих процесів, так і життєдіяльності сучасної людини позначаються на меті освіти, яка, у свою чергу, формулюється з урахуванням функціонування системи неперервної освіти задля сприяння навчання впродовж життя.

Ефективна реалізація зазначеного потребує подолання низки суперечностей, зокрема: між об'єктивною необхідністю навчатися в системі неперервної освіти впродовж життя та реальним станом розуміння вчителями фізики і старшокласниками суті цього процесу; між необхідністю тематично поєднувати формальну, інформальну та неформальну освіту та неготовністю вчителів фізики використовувати з цією метою тематичне ФІН-моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моделювання як феномен відомий здавна. Як ефективний інструмент його використовували Демокрит (узагальнення власних міркувань про форму та способи з'єднання атомів); Епікур (пояснення фізичних властивостей тіл); Лукрецій (тлумачення «природи речей» на основі оперування вічними, незмінними, неподільними матеріальними тільцями, що постійно рухаються в безмежній порожнечі, мають різну форму, зчіплюються між собою); Вітрувій та Леонардо да Вінчі (демонстрування власних розробок).

Загальна теорія моделювання як процесу починає інтенсивно розроблятися з другої половини ХХ століття. Цьому слугують праці, у яких моделювання розглянуто як: метод, який ґрунтується на абстрактно-логічному мисленні (С. Беленко); метод пізнання якостей об'єкта за допомогою моделей (Л. Калапуша, О. Карпенко та ін.); метод теоретичного і практичного дослідження об'єкта на основі конструювання й вивчення моделі (В. Штофф); особливий вид експерименту (модельний експеримент) (В. Міхеев); процес побудови й дослідження моделей (Н. Бордовська, А. Реан); процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах та різними засобами (Г. Суходольський); процес, спрямований на побудову й застосування моделей (В. Глінський).

Значущість процесу моделювання пояснювалася з огляду на: перебіг мисленневих процесів («зрозуміти – це означає створити дієву модель, що відтворює всі суттєві риси поведінки об'єкта» (Є. Барбіна) [1, с. 11]); побудову, дослідження й реалізацію наукової моделі з метою отримання нової інформації про досліджуваний об'єкт (О. Дахін, Г. Клаус, В. Штофф та ін.); побудову, пізнання та застосування навчальної моделі в різних ланках освіти (О. Безлюдний, Г. Бойченко, Т. Вашик,

Л. Вішнікіна, В. Глінський, П. Гусак, Л. Калапуша, І. Липський, Г. Луценко, М. Мартинюк, В. Міхєєв, М. Панфілов, В. Пікельна, Н. Салміна, І. Сергієнко, В. Сиротюк, С. Совгіра та ін.).

У наукових працях кінця ХХ століття та початку ХХІ століття розглянуто моделювання: навчальних моделей (П. Афанасьєв, М. Галатюк, Ю. Галатюк, Л. Калапуша, Ю. Коварський, Ю. Сауров, В. Фоменко, Д. Шодієв та ін.); фізичних процесів (О. Бугайов, В. Заболотний, О. Іваницький, Г. Кобель, В. Коваль, В. Муляр, М. Садовий, В. Сумський, А. Федонюк та ін.); процесу розв'язування задач (С. Гончаренко, Є. Коршак та ін.), задачних ситуацій (О. Барінова); комп'ютерно-орієнтованих лабораторних робіт (С. Семеріков, І. Теплицький та ін.).

Моделювання широко використовувалося в процесі підготовки та перепідготовки вчителів фізики (О. Іваницький, С. Каплун, Н. Сосницька, В. Сумський та ін.). Водночас моделювання в ранзі засобу поєднання формальної, інформальної та неформальної освіти в системі неперервної освіти розглядається вперше.

Формулювання мети статті. Висвітлення власного тлумачення суті поняття «система неперервної освіти», візуалізація структурно-рівневої будови (навчальна модель «Система неперервної освіти»), послідовного розгортання (періодизація підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя) та методичного супроводу реалізації засобу «тематичне ФІН-моделювання» (навчальні моделі послідовного, паралельного й паралельно-послідовного поєднання формальної, інформальної та неформальної освіти).

Виклад основного матеріалу. Формування власного підходу до тлумачення феномену «система неперервної освіти» вибудовувалося на основі узагальнень про:

1) *варіативність поглядів на його суть* (побудова й функціонування неперервної освіти у вертикальних (тимчасових) етапах і зв'язках (Ю. Кулюткін); структурування та поєднання офіційної і неофіційної системи освіти в єдину конструкцію – систему неперервної освіти (І. Савицький); охоплення освітою людини з раннього дитинства й до виходу на пенсію в різних умовах навчання (офіційних і неофіційних, формальних і неформальних) (В. Аніщенко, О. Падалка); поетапне формування професійної особистості (Н. Ничкало));

2) *принципи організації* (єдина, але різноманітна за цілями й змістом; вузька, широка або універсальна за рівнем професійної підготовки; системна, інформаційна і методологічна за змістом; творча, постійна й самостійна за методами навчання (І. Александров));

3) *поліфункціональність* (діагностична, адаптаційна, пізнавальна, розвивальна, виховна, культурологічна, компенсаторна (А. Поляков)).

У нашому розумінні система неперервної освіти постає як множина складників, які визначаються на основі конкретизації: 1) змісту системотвірної мети, тобто передбачення кінцевого результату освіти стосовно всього життя людини чи певного його періоду; 2) вертикального та горизонтального напрямів структурної її організації.

Як показано на рисунку 1, вертикальний напрям співвіднесено з рівнями формальної освіти, які визначено статтею 10 «Складники та рівні освіти» Закону України «Про освіту», а горизонтальний – із суб'єкт орієнтованими (дитячо-юнацька освіта, освіта дорослих) та засобово орієнтованими (формальна, інформальна та неформальна освіта) складниками. Кожен із суб'єкт орієнтованих складників вирізняється законодавчо встановленою внутрішньою структурно-рівневою організацією. Засобово орієнтовані складники забезпечують перебіг процесів у суб'єкт орієнтованих складниках зі спрямованістю на кінцевий результат, який найбільш точно відображається словосполученням «освіта впродовж життя». У системі неперервної освіти результати розвитку індивіда в дитячо-юнацькій освіті розглядаються як такі, що слугують основою для самореалізації в умовах освіти дорослих.

У навчальній моделі «Система неперервної освіти» візуалізовано вертикальний та горизонтальний напрями структурно-рівневої організації системи неперервної освіти. Зокрема, контентом моделі охоплено інформацію про:

– *складники системи освіти* (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта (стаття 10 «Складники та рівні освіти» [2]));

– *види освіти* (формальна, неформальна, інформальна освіта (самоосвіта) (стаття 8 «Види освіти» [2]));

– *рівні освіти* (дошкільна освіта, яка відповідає нульовому рівню Національної рамки кваліфікацій (далі – рівень НРК); початкова освіта (перший рівень НРК); базова середня освіта, (другий рівень НРК); профільна середня освіта (третій рівень НРК); перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти (другий рівень НРК); другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти (третій рівень НРК); третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти

(четвертий рівень НРК); фахова передвища освіта (п'ятий рівень НРК); початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти (шостий рівень НРК); перший (бакалаврський) рівень вищої освіти (сьомий рівень НРК); другий (магістерський) рівень вищої освіти (восьмий рівень НРК); третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти (дев'ятий рівень НРК); науковий рівень вищої освіти (десятий рівень НРК) (стаття 10 «Складники та рівні освіти» [2]);

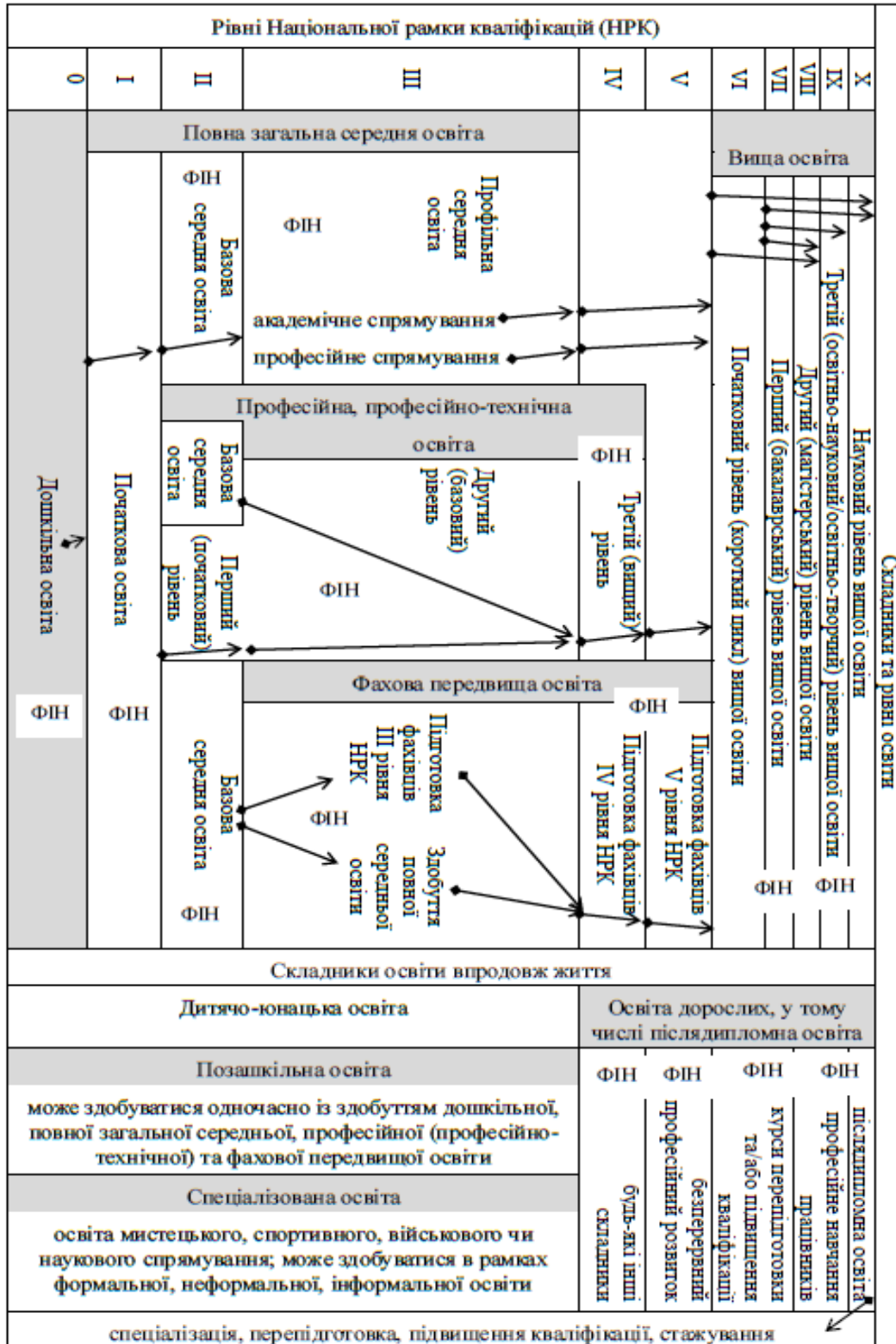


Рис. 1. Навчальна модель «Система неперервної освіти». (ФІН – поєднання формальної, інформальної та неформальної освіти)

– *складники освіти дорослих* (післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою (стаття 18 «Освіта дорослих» [2]));

– *складники післядипломної освіти* (спеціалізація, перепідготовка, підвищення кваліфікації, стажування (стаття 18 «Освіта дорослих» [2])).

Розроблення періодизації підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя (табл. 1) слугувало виокремленню таких процесів: формування вміння вчитися, формування вміння навчатися в системі неперервної освіти, формування вміння навчатися впродовж життя.

Таблиця 1

Періодизація підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя

№ з/п	Тривалість періоду	Назва періоду	Мета періоду або проміжна мета процесу підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя
I період	від народження до 14(15) років	базовий період	<i>формування вміння вчитися</i> як передумови формування вміння навчатися в системі неперервної освіти
II період	від 15 (16) років до 17 (18) років	формувальний період	<i>формування вміння навчатися в системі неперервної освіти</i> як передумови формування вміння навчатися впродовж життя
III період	від 18 (19) років до 23 (24) років або будь-який інший вік у разі відтермінованого вступу до вишу чи отримання другої вищої освіти	основний період	<i>формування вміння навчатися впродовж життя</i> на основі вміння навчатися в системі неперервної освіти та вміння вчитися
IV період	від 24 (25) років до завершення життя	результативний період	<i>застосування вміння навчатися впродовж життя в процесі професійної діяльності та життєдіяльності</i>

Додамо, що вміння навчатися в системі неперервної освіти потлумачено нами як здатність до усвідомлених, послідовних і сприятливих для розвитку й саморозвитку дій, підпорядкованих певній меті, спрямованих цілями, скоординованих рефлексією та реалізованих у процесі тематичного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти із задіянням різних рівнів освіти або шляхом розгортання на одному з них. Уміння навчатися в системі неперервної освіти є складним утворенням, що охоплює: групу вмінь з цілепокладання; групу вмінь з тематичного поєднання формальної, неформальної, інформальної освіти; групу вмінь з рефлексії.

Формування зазначених умінь здійснюється в процесі виконання кластерів дій. Поняття «кластер» використано на позначення об'єднання декількох дій на основі спільної мети їх здійснення. З урахуванням зазначеного до кластерів дій віднесено:

1) кластер дій з цілепокладання (містить дії з визначення (усвідомлення) проблеми, формулювання мети майбутньої діяльності, усвідомлене визначення цілей та формулювання завдань, які сприятимуть розв'язанню проблеми);

2) кластер дій з моделювання процесу виконання завдання на основі тематичного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти (об'єднує таку сукупність дій: дії з пригадування знань і вмінь, набутих у формальній освіті, використання яких слугуватиме виконанню завдання; дії з пригадування знань і вмінь, набутих у неформальній освіті, використання яких слугуватиме виконанню завдання; дії з пригадування знань і вмінь, набутих у інформальній освіті, використання яких слугуватиме виконанню завдання; дії з тематичного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти; дії з моделювання самонавчання та самовиховання на основі: визначення значущих орієнтирів процесу; встановлення часових проміжків, необхідних для здійснення руху від одного орієнтира до іншого; визначення способу здійснення контролю за процесом проходження кожного з орієнтирів);

3) кластер дій з рефлексії (охоплює таку сукупність дій: дії зі встановлення відповідності сформульованих завдань наявним умовам; дії із самоконтролю (встановлення відповідності між досягнутим і запланованим); дії з вироблення рішення, спричиненого необхідністю внесення змін у

змодельований процес; дії з самооцінювання (з'ясування основ успіху; причин невдач і допущених помилок)).

Опрацюванню кластерів дій сприяло вправління вчителів фізики в здійсненні виду моделювання, яким передбачено побудову моделі на основі тематичного поєднання формальної, інформальної та неформальної освіти відповідно до теми, поставленого завдання або сформульованої проблеми. Цей вид моделювання названо нами тематичним ФІН-моделювання. Аббревіатурою ФІН позначено види освіти, якими відповідно до статті 8 Закону України «Про освіту» (2017 р.) є формальна (Ф), інформальна (І) та неформальна (Н) освіти.

Опрацюванню кластерів дій сприяло управління вчителів фізики в здійсненні тематичного ФІН-моделювання. Цим видом моделювання передбачено побудову моделі на основі тематичного поєднання формальної, інформальної та неформальної освіти відповідно до теми поставленого завдання або сформульованої проблеми.

Методичним супроводом управління вчителів фізики в здійсненні ФІН-моделювання передбачалося повідомлення проблеми, розв'язання якої ставало можливим лише на основі задіяння знань, котрих можна набути у формальній, інформальній та неформальній освіті. Приміром, аналіз змісту сформульованої проблеми засвідчував, що її розв'язання:

– потребує оперування знаннями й уміннями, якими учні 10 класу оволодіватимуть під час опрацювання певного розділу навчальної програми;

– виходить за межі шкільної програми й потребує додаткових знань і вмінь;

– вибудовуватиметься на основі певного впорядкування формальної, інформальної та неформальної освіти, оскільки знання й уміння, які набуваються в процесі інформальної освіти, з одного боку, потребують наявності підґрунтя, яке закладається під час формальної освіти як результат оволодіння знаннями й уміннями, передбаченими фізичним компонентом освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, а з іншого – слугують основою для формування знань і вмінь у процесі неформальної освіти.

Під час тематичного ФІН-моделювання вчителі фізики здійснювали такі дії:

1) вибір одного з декількох варіантів навчальних моделей упорядкування формальної, інформальної та неформальної освіти (рис. 2) або побудова власної моделі;

2) наповнення обраної (побудованої) моделі відповідним змістом.

Спілкування викладача закладу післядипломної педагогічної освіти з учителями фізики та останніх між собою було спрямовано на виокремлення знань та вмінь, якими мають оволодіти десятикласники під час формальної освіти, щоб підготуватися до виконання поставленого завдання (розв'язання проблеми). Оскільки тематичним ФІН-моделюванням передбачено не відтворення знань і вмінь, якими мають оволодіти учні, а створення траєкторії руху простором події, яка певним чином розгортається у формальній, інформальній та неформальній освіті, то вчителі фізики вправлялися в побудові цієї траєкторії. Цьому процесу передувало: визначення значущих орієнтирів у формальній, інформальній та неформальній освіті; з'ясування способу їх проходження (паралельне, послідовне, паралельно-послідовне); встановлення часових проміжків, необхідних для здійснення руху від одного орієнтира до іншого; встановлення способу здійснення самоконтролю за процесом проходження орієнтирів. Оскільки зміст завдання (проблеми) стосувався певного розділу навчальної програми, то під час практичних занять складався перелік знань із цього розділу, відповідно до спрямування формальної освіти. У подальшому складений перелік використовувався для виокремлення тих понять, які слугували підґрунтям для виконання поставленого завдання (розв'язання проблеми). Ці поняття виконували роль значущих орієнтирів. Подальшою роботою передбачено встановлення часових проміжків, необхідних для здійснення руху від одного орієнтира до іншого, та способу здійснення самоконтролю за процесом проходження кожного з орієнтирів.

Після цього вчителі фізики визначали значущі орієнтири інформальної та неформальної освіти. Конкретизація значущих орієнтирів інформальної освіти здійснювалася таким чином, щоб, оволодіваючи новими поняттями, учні здійснювали поступ у напрямі виконання сформульованого завдання (розв'язання проблеми). Це набувало вияву в зазначенні джерел, які потрібно самостійно опрацювати, або у визначенні низки завдань чи задач, зміст яких дібрано на основі поступового ускладнення й «демонстрування» учням способу здійснення окремих дій, які є складниками іншого процесу, а саме: процесу виконання поставленого завдання (розв'язання проблеми). Щодо значущих орієнтирів неформальної освіти, то вчителі фізики передбачали консультацію, якій передувало складання учнем низки запитань, отримання відповіді на які слугувало б завершенню процесу розв'язання завдання (вирішення проблеми).

Навчальна модель послідовного впорядкування формальної, інформальної та неформальної освіти в процесі тематичного ФІН-моделювання

Зміст завдання / проблеми:

Для виконання завдання / вирішення проблеми потрібно оволодіти знаннями й уміннями в

Ф формальній освіті:

І – інформальній освіті:

Н неформальній освіті:

Навчальна модель паралельного упорядкування формальної і неформальної освіти та послідовного – інформальної освіти в процесі тематичного ФІН-моделювання

Зміст завдання / проблеми:

Для виконання завдання / вирішення проблеми потрібно оволодіти знаннями й уміннями в

Ф формальній освіті:

Н неформальній освіті:

І – інформальній освіті:

Навчальна модель паралельного упорядкування формальної й інформальної освіти та послідовного – неформальної освіти в процесі тематичного ФІН-моделювання

Зміст завдання / проблеми:

Для виконання завдання / вирішення проблеми потрібно оволодіти знаннями й уміннями в

Ф формальній освіті:

І інформальній освіті:

Н – неформальній освіті:

Навчальна модель паралельного упорядкування формальної, інформальної та неформальної освіти в процесі тематичного ФІН-моделювання

Зміст завдання / проблеми:

Для виконання завдання / вирішення проблеми потрібно оволодіти знаннями й уміннями в

Ф формальній освіті:

І інформальній освіті:

Н неформальній освіті:

Рис. 2. Варіанти навчальних моделей упорядкування формальної, інформальної та неформальної освіти в процесі тематичного ФІН-моделювання

Після вправлення у визначенні значущих орієнтирів інформальної та неформальної освіти, співвіднесенні їх з відповідними часовими проміжками, необхідними для здійснення руху від одного орієнтира до іншого, та зі способом здійснення самоконтролю за процесом проходження кожного з орієнтирів, вчителі фізики оформлювали результат тематичного ФІН-моделювання у вигляді моделі й репрезентували доробки під час проведення практичних занять.

Тематичне ФІН-моделюванням як складник моделі розвитку готовності вчителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти було успішно апробовано фахівцями закладів післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізики та останніми під час організації навчання в старшій школі. Порівняльний аналіз стану готовності вчителів фізики експериментальної та контрольної груп до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти підтвердив, що без цілеспрямованого розвитку зазначеної готовності формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти не набуває розгортання в умовах старшої школи. У разі запровадження моделі виявлено значно вищі показники готовності педагогів експериментальної групи до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти. Також зафіксовано значно вищі показники готовності застосовувати вміння навчатися в системі неперервної освіти стосовно старшокласників, яких навчали вчителі фізики експериментальної групи, у порівнянні з категорією учнів, які працювали з учителями фізики контрольної групи.

Висновки. Увага педагогічної науки до процесів функціонування й розвитку системи неперервної освіти зумовлена кардинальними соціально-економічними змінами, науково-технічним прогресом, постійним ускладненням технологій виробництва тощо. Спрямування зусиль автора наукової праці на виконання окреслених у дослідженні завдань дало можливість обґрунтувати теоретичні та практичні основи розвитку готовності вчителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти, а також розробити навчальну модель «Система неперервної освіти», навчальні моделі послідовного, паралельного, паралельно-послідовного впорядкування формальної, інформальної та неформальної освіти для здійснення тематичного ФІН-моделювання, бланки олімпіадного руху з різними кластерами дій (кластером дій з цілепокладання, кластером дій з моделювання процесу розв'язання проблеми на основі тематичного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, кластером дій з рефлексії) для проведення кластерної навчально-тематичної олімпіади, макети сторінок друкованого засобу «Діадний щоденник» для здійснення самовиховання та самонавчання на основі фіксування актуальної й перспективних зон розгортання діади «розвиток – саморозвиток» та зміни меж цих зон з використанням діад «навчання – самонавчання», «виховання – самовиховання».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, які стосуються, по-перше, формування вміння навчатися в системі неперервної освіти під час вивчення інших навчальних предметів природничого циклу; по-друге, розвитку в студентів уміння навчатися в системі неперервної освіти в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел та літератури

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – Київ : Вышш. шк., 1998. – С. 8–19.
2. Закон України «Про освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР) // Урядовий кур'єр. – 2017. – 04 жовт. (№ 186).

Валентин Алексеевич Савош,
кандидат педагогических наук, заведующий
отделом физико-математических дисциплин
Волынского института последипломного
педагогического образования,
e-mail: vsavosh@ukr.net

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ТЕМАТИЧЕСКОГО СОЧЕТАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФОРМАЛЬНОГО, ИНФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обобщены научные наработки, касающиеся феноменов «моделирование» и «система непрерывного образования», и раскрыто собственное видение их сути. Система непрерывного образования объяснена в контексте системообразующей цели, вертикального и горизонтального направлений ее структурной организации, выделенных субъект ориентированных (детско-юношеское

образование, образование взрослых) и средственно ориентированных (формальное, информальное и неформальное образование) составляющих. Рассмотрение периодизации подготовки индивида к непрерывному образованию на протяжении жизни направлено на выделение процесса формирования умения учиться в системе непрерывного образования и реализацию указанного с использованием тематического ФИИ-моделирования.

Ключевые слова: тематическое ФИИ-моделирование, система непрерывного образования, формальное образование, информальное образование, неформальное образование.

Valentyn Savosh,

candidate of Pedagogical Science,
Head of Physics and Mathematics Sciences Department
Volyn Institute of Postgraduate Education,
e-mail: vsavosh@ukr.net

THEMATIC FIN-MODELING AS A FUNCTION OF CONNECTION IN THE SYSTEM OF INDEPENDENT EDUCATION OF FORMAL, INFORMAL AND NONFORMAL EDUCATION

Introduction Functioning of the system of continuous education on the basis of the thematic combination of formal, informal and non-formal education.

Purpose. Scientific substantiation, development and experimental verification of thematic FIN-modeling as a means of combining in the system of continuous education of formal, informal and informal education.

Methods. Theoretical analysis of the legislative and normative documents of the system of education, scientific sources, teaching and methodological support for the training of senior pupils and adults, Internet sources in order to substantiate the theoretical foundations of qualification scientific work and generalize the basic approaches to understanding the concepts that constitute the scientific content of the research problem. Modeling for: building a model for the development of the readiness of physics teachers to form senior students' ability to study in the system of continuous education, as well as in its composition of the educational model «Continuous Education System», models of the sequential (parallel, parallel-sequential) arrangement of formal, informational and informal education during the thematic FIN-simulations.

Results. The essence of the concept of «system of continuous education» is considered into view of the system-specific goal, the vertical and horizontal direction of its structural organization, the selection of subject-oriented (children's and youth education, adult education) and medium-oriented (formal, informal and non-formal education) components.

Originality. The scientific novelty of the research results obtained is that: – For the first time, the means of developing the readiness of physics teachers for the formation of the ability of senior pupils to study in the system of continuous education, in particular: periodization of individual training for lifelong learning throughout life, the educational model «Continuous Education System», thematic FIN simulation; the clusters of actions are described and characterized, the implementation of which contributes to the formation of the ability to learn in the system of continuous education;

– the definition of the concepts of «the system of continuous education», «children's and youth education», «education of adults», «readiness of physics teachers for formation in senior pupils ability to study in the system of continuous education», «readiness of senior pupils to apply the ability to study in the system of continuous education» is specified;

– the content characteristics of the concepts have been improved: «the ability to learn» (compared with the notion of «ability to study in the system of continuous education» and defined common and distinctive features); «System of continuous education» (the distinction is made between the subject-oriented and the means-oriented components);

– the ideas of a thematic combination of formal, informal and non-formal education have been further developed.

Conclusion. The functioning and development of the system of continuous education should be considered in the context of the periodization of the individual's preparation for lifelong learning throughout life and the consistent deployment of interconnected processes (the formation of the ability to learn, the formation of the ability to study in the system of continuing education, the formation of the ability to lifelong study). The ability to study in the system of continuous education using various means, including thematic FIN-simulation was purposefully developed.

Key words: thematic FIN-modeling, system of continuous education, formal education, informal education, non-formal education.

References

1. Barbyna E. S. Formyrovanye pedahohycheskoho masterstva uchytelya v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovanyya / E. S. Barbyna. – Kyuyiv : Vyssh. shk., 1998.– S. 8–19.
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» / Vidomosti Verkhovnoyi Rady (VVR) // Uryadovyy kur»yer. – 2017.– 04 zhovt. (# 186)

Отримано редакцією 26.02.2018 р.

УДК 371.3:378:633:[620.925.58]:372.863

Максим Іванович Кулик,
кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
старший науковий співробітник
науково-дослідної частини
Полтавської державної аграрної академії,
e-mail: kulykmaksym@ukr.net

Ірина Іванівна Жорник,
старший викладач
кафедри іноземних мов та українознавства
Полтавської державної аграрної академії,
e-mail: gerus2006ira@gmail.com

Ілона Іванівна Рожко,
здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії
факультету агротехнологій та екології
Полтавської державної аграрної академії,
e-mail: ilona.rozhko1@ukr.net

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЕНЕРГЕТИЧНІ КУЛЬТУРИ» СПЕЦІАЛЬНОСТІ «АГРОНОМІЯ»

У статті розглянуто проблему впровадження в навчальний процес спеціальності «Агрономія» нової дисципліни «Енергетичні культури» з метою підготовки фахівців інноваційної сфери – біоенергетики. Запропонована модель зв'язку теоретичної та науково-практичної роботи студентів із інноваційним компонентом у тісній взаємодії із педагогом. Показана ефективність роботи в обраному напрямі та можливість використання розробленої моделі для інших дисциплін спеціальності «Агрономія».

Ключові слова: навчальний процес, енергетичні культури, оптимізація, модель, спеціальність «Агрономія».

Постановка проблеми. Полтавська державна аграрна академія (ПДАА) – це потужний заклад вищої освіти, орієнтований на навчальний процес, який здійснюється у тісному зв'язку з науковою роботою. Окремі підрозділи академії – науково-дослідна частина, відділ міжнародних зв'язків, навчальні відділи інформаційних технологій та комп'ютерного забезпечення, наукові підрозділи (лабораторії, центри), мовний центр, дослідне господарство, центр довузівської підготовки та інші структурні елементи дозволяють успішно надавати освітні послуги.

Широкі й міцні міжнародні зв'язки академії дають можливість нашим здобувачам вищої освіти (студентам) пройти ознайомчу закордонну практику або стажування у 16 країнах світу. Окрім цього, магістри мають можливість отримати паралельно з нашим українським дипломом ще й європейські дипломи державного зразка.

У зв'язку із значною залежністю нашої країни від непоновлюваних джерел енергії, невідпинним зростанням платежів за житлово-комунальні послуги, задовільною ефективністю сільського господарства постає потреба в оновленні агропромислового комплексу, залучені до нього нових фахівців, які б володіли інноваційними знаннями і були здатні до швидкого адаптування до різних ситуацій у нових реаліях. Особливо гостро це питання виникає у новій сфері використання альтернативних джерел енергії у сільському господарстві – біоенергетиці.

Саме тому підготовка висококваліфікованих спеціалістів у сфері біоенергетики на основі вивчення здобувачами вищої освіти факультету агротехнологій та екології наявних рослинних ресурсів,

енергетичних культур, технології їх вирощування (або використання наявного рослинного ресурсу) для виробництва біопалива і подальшої енергоконверсії є необхідним і нагальним питанням сьогодення. Цьому сприяє нововведена навчальна дисципліна «Енергетичні культури», після вивчення якої студенти повинні продемонструвати високий рівень здобутих знань з теоретичних і практичних питань курсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематиці оптимізації навчального процесу для поліпшення якості освіти присвячена значна кількість наукових публікацій таких авторів, як: В. І. Андрєєв, Ю. К. Бабанський, В. П. Безпалько, М. В. Буланова-Топоркова, О. О. Глушенко, Н. В. Кузміна, Г. Мельхорн, Н. Є. Мойсеюк, О. В. Морозов, І. М. Нізамов, В. М. Олексенко, В. Н. Підласий, М. М. Поташник, З. І. Слєпкань, Д. В. Чернілевський та багатьох інші. У них висвітлено питання пошуку сприятливих умов для отримання очікуваних результатів за мінімальних витрат часу і зусиль з урахуванням закономірностей освіти, принципів, форм і методів, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення ефективності навчання.

Саме тому в сучасних умовах посилена увага вчених і педагогів спрямована на вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, формування в них соціальної та трудової активності. При цьому визначено, що освіта є такою галуззю соціальної сфери, в якій стійкий розвиток новітньої діяльності має розглядатися як процес відтворення людського потенціалу на розширеній та інноваційній основі, що, на думку Г. І. Лукіна [1], дає більший дохід державі, ніж використання матеріального капіталу.

У процедурі відбору і реалізації традиційних і впровадження інноваційних технологій освіти у навчальний процес існують суперечності між новими цілями освіти і старими способами подання і засвоєння знань; зростаючими об'ємами інформації, що необхідно передати студентам, та обмеженою кількістю навчального часу; гострою необхідністю педагогічних інновацій у навчальному процесі й недостатньою розробленістю методології використання нових педагогічних технологій в освіті.

Сучасні інноваційні педагогічні технології характеризуються тим, що: збагачують навчальний процес за рахунок упровадження активних, аналітичних і комунікативних способів навчання; забезпечують високий рівень навчально-виховного процесу; формують компетентність майбутніх фахівців; забезпечують набуття студентами необхідних у тій чи іншій сфері навичок; розвивають здібності до прийняття правильних рішень у нестандартних ситуаціях; формують уміння педагога будувати власні освітні програми; є ресурсом для зміни змісту освіти і структури начального процесу відповідно до міжнародних вимог; підвищують показники досягнень структурних компонентів процесу технологізації навчання; орієнтовані на стимулювання творчого потенціалу [2].

Показником ефективності такого впливу соціально-педагогічного супроводу (підтримки) викладача є моральна спрямованість особистості, захищеність і комфортність, готовність її до самовизначення та самореалізації, адекватна самооцінка, позитивний розвиток здібностей [3].

Однією з перешкод на шляху використання інноваційних технологій у навчальному процесі у закладі вищої освіти є слабка мотивація педагогів до інноваційної діяльності на заняттях з навчальних дисциплін. Поряд з цим інноваційна діяльність передбачає сталий розвиток творчого потенціалу педагога не лише на основі створення ним та поширення новизни, а й за рахунок змін у способі діяльності, стилі мислення, формуванні інформаційної компетентності.

Сучасному вищому навчальному закладу потрібен викладач з іншою, більш новітньою типологічною структурою особистості. Він повинен бути лабільним, спроможним до саморозвитку й самовизначення в ситуаціях, які постійно змінюються, відкритим до соціального замовлення освіти, спроможним і готовим до постійного самовдосконалення, оновлення знань, умінь та навичок щодо організації навчальної діяльності [4].

Тому при підготовці спеціалістів у вищій школі застосування інноваційних форм і методів необхідно органічно поєднувати з прагматичним розумінням цілей і завдань навчання і підготовки майбутніх фахівців певної галузі [5].

Упровадження інноваційних методів навчання на кафедрах факультету агротехнологій та екології нашого закладу вищої освіти передбачає *поліпшення якості роботи викладачів* за рахунок: організації міжкафедральних нарад, круглих столів, проведення методичних семінарів і конференцій, вивчення педагогічного досвіду в інших вищих навчальних закладах під час проходження стажування та на курсах підвищення кваліфікації; *у навчальному процесі*: застосування нових освітніх технологій та форм навчання, проведення тестування для оцінювання поточних та залишкових знань студентів, використання відеоматеріалів та презентаційних лекцій, нових технічних засобів та ін.

Дедалі частіше застосовуються такі новітні складові навчання, як: ситуаційні завдання, окремі

елементи «мозкової атаки», ділові та рольові ігри, експрес-контроль отриманих знань, комп'ютерні програми, мультимедійна техніка та ін.

Моделювання професійних ситуацій проводять викладачі кафедр факультету на заняттях як у польових, так і в аудиторних умовах. Наприклад: моделювання спеціальних технологічних операцій; проведення навчально-тренувальних занять; групові вправи; польові дослідження тощо.

Таким чином, у реалізації цілей інноваційного навчання лежать активні методи, що допомагають формувати у студентів творчий, науково-інноваційний підхід до розуміння своєї майбутньої професійної діяльності, розвивати самостійність мислення, вміння приймати оптимальні в певній ситуації рішення. Як показує практика, використання активних, новітніх методів у вищій школі є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих фахівців.

Поряд із цим на сьогодні не повною мірою висвітлено взаємозв'язок теоретичного та науково-практичного підходу з урахуванням інноваційного компонента під час вивчення дисциплін природничого циклу, в тому числі в процесі підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 201 – «Агрономія» під час опанування ними нової дисципліни «Енергетичні культури». У зв'язку із цим, обраний напрям досліджень є актуальним і потребує детального вивчення та обґрунтування.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у висвітленні особливостей оптимізації освітнього процесу на прикладі вивчення навчальної дисципліни «Енергетичні культури» здобувачами вищої освіти спеціальності 201 – «Агрономія».

Виклад основного матеріалу. Нині у зв'язку з нагальним питанням енергонезалежності України інтенсивними темпами впроваджуються технології виробництва енергії з біомаси, а з урахуванням стабільно зростаючого попиту на біопаливо – стимулюється розвиток ринку аграрного біопалива, що потребує підготовки нових фахівців.

Зважаючи на те, що у ПДАА щорічно розширюється ліцензійний обсяг студентів за новими спеціальностями, впроваджуються нові дисципліни, виникає потреба у підвищенні компетентності викладачів та студентів, що базуються на новітніх знаннях, особливих уміннях, способах мислення. Тобто вимоги часу потребують таких фахівців, які б володіли новими, інноваційними знаннями та вміло їх застосовували у своїй практичній діяльності.

Саму тому в публікації здійснена спроба знайти шляхи оптимізації навчального процесу із залученням студентів до наукової роботи (на прикладі навчальної дисципліни «Енергетичні культури» спеціальності «Агрономія»), що в перспективі допоможе поліпшити якість освіти.

Розроблений нами НМКД навчальної дисципліни «Енергетичні культури» на достатньому рівні забезпечений навчально-методичним наповненням, містить інноваційну складову із залученням міжнародного компонента. Здобувачі мають можливість опанувати теоретичну та практичну частини курсу, виконати самостійну роботу і, що не менш важливо, – набути нових, інноваційних знань на основі досвіду європейських науковців та практиків.

Теоретичний матеріал подається слухачам у доступній формі – у вигляді мультимедійних лекцій, із наповненим відеорядом та спецефектами, до проведення яких залучаються іноземні фахівці. Так, щорічно науковці, бізнесмени та фермери репрезентують лекції для здобувачів факультету агротехнологій та екології з тем, що стосуються сфери біоенергетики і є складовими навчально-методичного комплексу дисципліни (рис. 1), саме: «Особливості використання рослинного ресурсу», «Енергетичні культури: ботаніко-біологічні особливості, технологія вирощування, збирання та використання біомаси», «Біоенергоконверсія рослинної сировини для виробництва біопалива», «Потенціал генетичного матеріалу та стан селекції енергетичних культур» та ін. Матеріал, який подають зарубіжні колеги, змістовний, інформативний та цінний і базується на останніх досягненнях світової науки, адже енергетичні культури – це нові рослини для України і успішне вирощування їх у наших реаліях має відбуватись на основі вже здобутого досвіду із урахуванням місцевих умов та можливостей господарств різних форм власності.

Лекції, прочитані іноземцями, завжди викликають захоплення і багато запитань у студентів, які цікавляться



Рис. 1. Андреас Швейцер (у центрі) разом з викладачем Максимом Куликом та студентками після лекції з енергетичних культур у Полтавській ДАА

напрацюваннями та станом науки та практики у країнах ЄС та всього світу, а стиль подання інформації та сам підхід до ведення дискусії зі слухачами досить цікавий, який необхідно апробувати у вищій школі нашої країни.

На лабораторних заняттях з дисципліни «Енергетичні культури» студенти проводять наукову роботу в міні-групах (по три особи), виконуючи практичні наукові завдання згідно з темами, опановуючи ботаніко-біологічні особливості таких культур: просо прутноподібне (*Panicum virgatum L.*), міскантус гігантський (*Miscanthus giganteus*), міскантус цукровітковий (*Miscanthus sacchariflorus*), міскантус китайський (*Miscanthus sinensis*), сорго багаторічне (*Sorghum almum Parodi.*), сорго цукрове (*Sorghum saccharatum Pers.*), сіда багаторічна (*Sida hermaphrodita Rusby*), шавнат (*Rumex patens L x Rumex tianschanicus L.*), верба енергетична (*Salix*), тополя (*Populus*), павловнія (*Paulownia tomentosa*), малопоширені енергетичні культури та ін. (рис. 2).

Отримані результати з кожної лабораторної роботи студенти заносять у спеціальні розроблені робочі зошити [6], див. рис. 3, проводять аналіз отриманих даних на комп'ютерах, а наприкінці заняття формулюють змістовні висновки. Тобто студенти не копіюють, а відтворюють матеріал, набуваючи навички творчої, наукової роботи.



Просо прутноподібне



Багаторічне сорго



Міскантус гігантський



Шавнат



Сіда багаторічна



Верба енергетична

Рис. 2. Приклад подання фотоматеріалів з наочної розробки «Альбом: енергетичні культури» [7]

Цю думку підтримує Н. Є. Шиліна [8], стверджуючи, що на лабораторних роботах здійснюється інтеграція теоретико-методологічних знань з практичними вміннями і навичками студентів в умовах того або іншого ступеня близькості до реальної професійної діяльності. Особливу роль при цьому автор відводить спільній груповій роботі та акцентує увагу на тому, що максимальний ступінь наближення до майбутньої професійної діяльності досягається при проходженні виробничої практики на конкретних робочих місцях.

Лабораторна робота № 2

Тема Характеристика насіння і вегетативних органів розмноження енергетичних культур

Мета роботи: вивчити анатомо-морфологічні особливості насіння та особливості будови вегетативних органів розмноження енергетичних культур.

Завдання:

1. Вивчити анатомічну будову насіння одно– та дводольних енергетичних культур.
2. Вивчити морфологічні особливості насіння і вегетативних органів розмноження енергетичних культур.
3. Визначити фізичні властивості насіння енергетичних культур.

Перелік спеціального обладнання, матеріалів та інших засобів необхідних для виконання дослідження: зразки насіння енергетичних культур, сушильна шафа СЕШ – 3М, ваги лабораторні, лабораторний подільник насіння, набір лабораторних сит, дошки розбірні, альбоми.

ХІД РОБОТИ

Насіння – рослинний матеріал, що використовується для сівби, включаючи власне насіння (насінину), плоди, супліддя (рис. 20).

Вегетативні органи – органи рослин, призначені для підтримання індивідуального життя рослин. У вищих рослин вегетативними органами розмноження є корінь, його видозміни, листки та пагін. Садивний матеріал – рослини та їхні вегетативні органи (частини), придатні для відтворення цілісного організму рослин.

Морфологія насіння енергетичних культур.

Насінина – розвинений після запліднення насінний зачаток, який складається із зародка, запасу поживних речовин (ендосперму, перисперму чи сім'ядолей) та оболонки. Зародок має всі основні органи дорослої рослини, які перебувають у зачатковому стані: первинний корінець стебельце, листки.

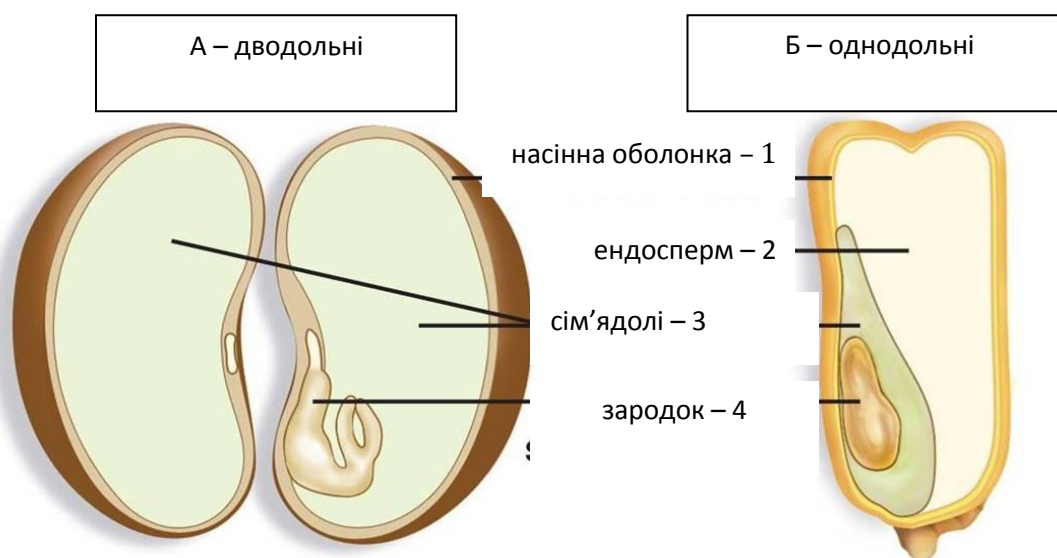


Рис. 20. Анатомічна будова насіння дво– (А) та однодольних (Б) енергетичних культур:

1 – насінна оболонка, 2 – ендосперм, 3 – сім'ядолі, 4 – зародок (брунечка, зародкове стебло, зародковий корінець).

Насінина дводольної рослини укрита товстою шкірочкою, на вузькій увігнутій поверхні насінини розташований рубчик – місце прикріплення насінини до насінної ніжки. Поряд з рубчиком міститься зародок у вигляді двох добре розвинутих сім'ядолей, зародкового корінця, зародкового стебельця і брунечки.

Насінина однодольної рослини вкрита оплоднем, що зрієє зі шкірочкою насінини, а під нею містяться зародок і ендосперм. Зародок має сформовані вегетативні органи майбутньої рослини : ...

Рис. 3. Приклад робочого зошита з навчальної дисципліни «Енергетичні культури»

Для більш ефективного виконання лабораторних занять та опанування ключових питань практичного матеріалу в навчальному процесі використовуються: снопові зразки, гербарій, посадковий матеріал, колекція насіння енергетичних культур, альбоми, довідники [9], навчальні посібники [10] та відповідні методики вітчизняних та іноземних фахівців. І що не менш важливо, студенти мають можливість проводити дослідження на ділянках «Колекції енергетичних культур», що знаходиться на території нашої академії, а це дозволяє їм набути певних навичок та вмінь стосовно практичних аспектів наукової роботи. Тобто зібрати, опрацювати матеріал, що ляже в основу написання різних наукових студентських робіт, дипломних проектів, які передбачають вивчення наступних тем: «Агроекологічне обґрунтування вирощування енергетичних культур», «Вплив умов вирощування на урожайність проса прутуподібного», «Формування урожайності енергетичних культур залежно від сорту», «Продуктивність міскантусу гігантського залежно від походження генотипу» та ін. Усе це засвідчує необхідність проведення більш глибоких і розширених досліджень в обраному напрямі для розроблення рекомендацій та впровадження результатів у виробництво. Цими питаннями переймаються аспіранти та здобувачі вищої освіти ступеня доктора філософії, які працюють на факультеті агротехнологій та екології відповідно до ініціативних, госпдоговірних наукових тематик, державної наукової теми «Агроекологічні засади вирощування енергетичних культур в умовах України» та залучаються до виконання окремих тем проекту прикладного дослідження МОН «Розробка оптимальних енергетичних систем з урахуванням наявного потенціалу відновлюваних джерел енергії в умовах Лісостепу України».

Поряд з цим виконання самостійної роботи передбачає опанування здобувачами таких тем: малопоширені енергетичні культури, біоенергетична оцінка технологій вирощування енергетичних культур і технології виробництва і переробки сировини для біоенергетики. Для більш ефективного опрацювання цього матеріалу студентам пропонуються «Завдання для самостійної роботи» [11], що містять не тільки поради та анований матеріал до виконання завдань, але і змістовний список літератури, що містить Інтернет-джерела з новітньою інформацією.

Досить важливим для розкриття творчого потенціалу молоді є постійне залучення студентів разом із аспірантами до наукової роботи – для виконання ними лабораторних аналізів та проведення польових досліджень згідно із завданнями експерименту. Для цього використовують планшети, мобільні аналізатори, міні експрес-лабораторії та ін. Зібраний матеріал детально аналізується за допомогою комп'ютерних програм, інтерпретується і висвітлюється в об'єктивній формі – у вигляді кореляційно-регресійних рівнянь, графіків, діаграм, таблиць.

Плідна співпраця і взаємодоповнення напрацювань усіх учасників наукового процесу дозволяє отримати об'єктивні результати наукової роботи, що будуть використані для написання дипломних та дисертаційних робіт. При цьому не менш важлива безпосередня участь наукового керівника, який виокремлює мету, формулює завдання, допомагає у плануванні дослідження, скоординує роботу щодо проведення експерименту – тобто всебічно підтримує як студента, так і аспіранта, заохочуючи їх до плідної наукової співпраці. І як проміжний результат – спільна публікація тез конференцій, фахових статей та ін., остаточний результат – успішний захист дипломної роботи та дисертації.

Таким чином, узагальнена модель оптимізації навчального процесу на прикладі вивчення дисципліни «Енергетичні культури» спеціальності 201 «Агрономія» міститиме такі взаємопов'язані та взаємодоповнювальні складові, що охоплюватимуть теоретичний і практичний матеріал із залученням інноваційного компонента з урахуванням самостійної роботи здобувачів вищої освіти (рис. 4).

Керуючись моделлю оптимізації навчального процесу, пропонуємо теоретичний та практичний матеріал здобувачам вищої освіти подавати із залученням зарубіжних та вітчизняних інноваційних напрацювань, а самостійну роботу поєднувати з елементами наукових досліджень – як доповнення до лекцій та лабораторних робіт із використанням новітніх засобів і методів. Під час проведення лабораторних завдань студенти проводять дослідження та вчаться працювати в команді, інтерпретувати отримані результати з допомогою програмного забезпечення, що дозволяє об'єктивно та неупереджено оцінити результати виконаної роботи. Не менш важливим за умови використання цієї моделі під час вивчення навчальних предметів спеціальності «Агрономія» є врахування різноманітних інноваційних підходів та сучасних методик, що можуть диференціюватися залежно від наповнення та специфіки викладання тієї чи іншої дисципліни.

Результативність плідної науково-дослідної співпраці науково-педагогічних працівників, аспірантів та студентів полягає в спільних публікаціях у вітчизняних та зарубіжних колективних монографіях, статтях, що належать до зарубіжних науко-метричних баз, фахових статтях ДАК України, науково-практичних рекомендаціях виробництву, довідниках, словниках, навчальних посібниках, матеріалах конференцій різного рівня – міжнародних вітчизняних та закладів вищої освіти.

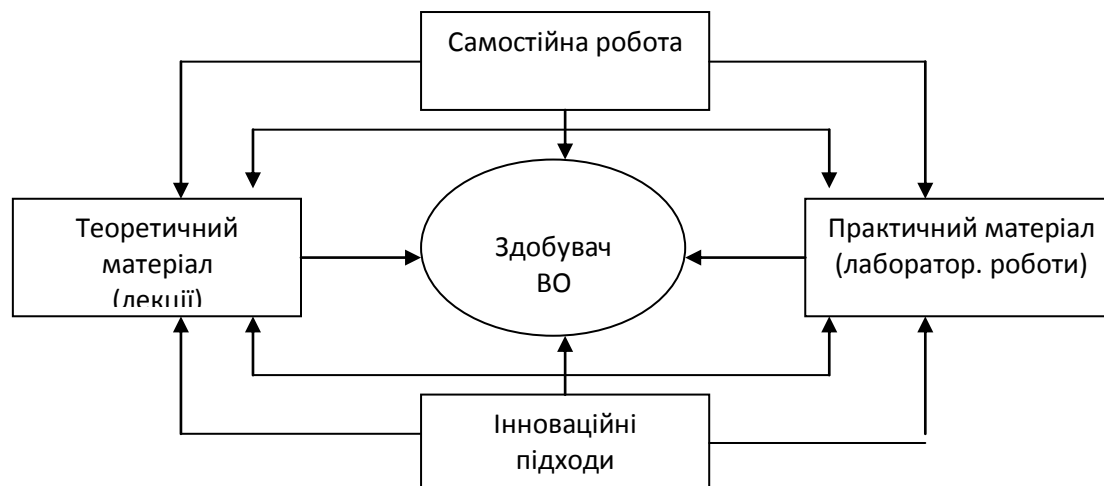


Рис. 4. Модель оптимізації навчального процесу спеціальності 201 «Агрономія»
(на прикладі вивчення дисципліни «Енергетичні культури»)

Висновки. Використання запропонованої моделі у навчальному процесі дозволяє оптимізувати та ефективніше опанувати здобувачами вищої освіти теоретичних, практичних складових дисциплін природничого циклу на основі інноваційного компонента, а також підвищити ефективність самостійної роботи за умови виконання ними наукових робіт спільно з аспірантами та викладачами.

Застосування у повному обсязі науково-методичних та інноваційних складових із залученням міжнародного компонента на прикладі вивчення навчальної дисципліни «Енергетичні культури» дозволить поліпшити якість вищої освіти, а саме студентам здобувачам факультету агротехнологій та екології якісно опанувати предмет, отримати нові, сучасні знання та стати більш конкурентоспроможними на ринку праці.

Список використаних джерел та літератури

1. Лукин Г. И. Становление и развитие государственных инновационных образовательных учреждений / Г. И. Лукин // Менеджмент в образовании. – 2004. – № 1. – С. 48–55.
2. Криворучко Н. І. Інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Н. І. Криворучко, К. І. Криворучко. – Режим доступу: <http://intkonf.org/category/arhiv/sotsium-nauka-kultura-24-26-sichnya-2012-r/>.
3. Кораблёв А. А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе / А. А. Кораблёв. – Школа, 2006. – № 2. – С. 37–39.
4. Комар О. Викладання за інтерактивними технологіями / О. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 48–51.
5. Орлов А. А. Проектирование преподавателем педагогического вуза собственной инновационной деятельности / А. А. Орлов. – М., 2011. – № 8. – С. 85–95.
6. Кулик М. І. Завдання до лабораторних робіт з дисципліни «Енергетичні культури» для здобувачів вищої освіти спеціальності 201 «Агрономія» / М. І. Кулик. – Полтава : РВВ ПДАА, 2017. – 54 с.
7. Кулик М. І. Енергетичні культури : альбом / М. І. Кулик. – Полтава : Астроя, 2017. – 38 с.
8. Шиліна Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. для студентів усіх спеціальностей / Н. Є. Шиліна. – Одеса : ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2011. – 129 с.
9. Курило В. Л. Енергетичні культури для виробництва біопалива : довідник / В. Л. Курило, М. І. Кулик. – Полтава : РВВ ПДАА, 2017. – 74 с.
10. Кулик М. І. Енергетичні культури : навчальний посібник / Максим Іванович Кулик. – Полтава : Астроя, 2016. – 154 с.
11. Кулик М. І. Завдання до виконання самостійної роботи з дисципліни «Енергетичні культури» для здобувачів вищої освіти спеціальності 201 «Агрономія» / М. І. Кулик. – Полтава : РВВ ПДАА, 2017. – 18 с.

Максим Иванович Кулик,
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
старший научный сотрудник
научно-исследовательской части
Полтавской государственной аграрной академии,
e-mail: kulykmaksym@ukr.net

Ирина Ивановна Жорник,
старший преподаватель
кафедры иностранных языков и украиноведения
Полтавской государственной аграрной академии,
e-mail: gerus2006ira@gmail.com

Илона Ивановна Рожко,
соискатель высшего образования
степени доктора философии
факультета агротехнологий и экологии
Полтавской государственной аграрной академии,
e-mail: lona.rozhko1@ukr.net

ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЕ КУЛЬТУРЫ» СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АГРОНОМИЯ»

В статье рассмотрена проблема внедрения в учебный процесс специальности «Агрономия» новой дисциплины «Энергетические культуры» с целью подготовки специалистов инновационной сферы – биоэнергетики. Предложена модель связи теоретической и научно-практической работы студентов с инновационным компонентом в тесном взаимодействии с педагогом. Показана эффективность работы в выбранном направлении и возможность использования разработанной модели для других дисциплин специальности «Агрономия».

Ключевые слова: учебный процесс, энергетические культуры, оптимизация, модель, специальность «Агрономия».

Maksym Kulyk,
Candidate of Agricultural Sciences,
Associate Professor,
Senior Research Assistant of the
Research Department,
Poltava State Agrarian Academy,
e-mail: kulykmaksym@ukr.net

Iryna Zhornyk,
Senior Teacher, Chair of Foreign languages
and Ukraine studies,
Poltava State Agrarian Academy,
e-mail: gerus2006ira@gmail.com

Ilona Rozhko,
Doctoral Candidate for PhD,
Department of Agrotechnology and Ecology,
Poltava State Agrarian Academy,
e-mail: ilona.rozhko1@ukr.net

EDUCATIONAL PROCESS OPTIMIZATION THROUGH STUDYING THE DISCIPLINE «ENERGY CROPS» BY STUDENTS OF THE SPECIALITY «AGRONOMY»

***Introduction.** The problem of improving quality of education at higher educational institutions is very important and urgent. In this paper we justify the necessity of introduction new disciplines of natural sciences into educational process to train specialists for the modern field of bioenergy. Significance of implementation*

of educational innovations in order to achieve more fruitful and successful teacher-student interaction and to improve quality of innovative knowledge has been examined in the paper.

Purpose. The purpose of the paper is to show peculiarities of educational process studying discipline «Energy crops» by students of the speciality 201 – «Agronomy».

Methods. Research methods are the methods of dialectics, synthesis and generalization. Special methods and personal observations have been used for finding analysis.

Results. The peculiarities of educational, individual and scientific work with students have been defined. It is important to engage students as well as postgraduates in extracurricular activity such as realization laboratory analyses and doing field experiments. Such kind of activity will be helpful for writing their graduation research papers and dissertations. The attempt of educational process optimization introducing the model of theoretical and research students' work combination with innovation strategies has been made.

Originality. Optimization of educational process model studying discipline «Energy crops» has been analyzed and summarized in the paper. This model will include interconnected and complementary components which encompass theoretical and practical material involving innovation strategy and taking into consideration an individual students' work.

Conclusion. Implementation of the proposed model in the educational process will allow to improve and successfully gain theoretical and practical knowledge on the basis of innovation component and also increasing efficiency of an independent work studying disciplines of natural sciences. Application of scientific and methodical constituents involving international component studying discipline «Energy crops» will permit to improve quality of higher education, gain knowledge of the subject to the full extent by the students of Agrotechnology and Ecology department, get new, innovation information and become more competitive at labour market.

Key words: education, discipline, «Energy crops», model, innovations.

References

1. Lukin G. I. Stanovlenie i razvitie gosudarstvennyh innovacionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij / G. I. Lukin // Menedzhment v obrazovanii. – 2004. – №1. – S. 48 – 55.
2. Kryvoruchko N. I. Innovacijni pedagogichni tehnologiyi pid chas profesijnoyi pidgotovky majbutnix faxivciv [Elektronnyj resurs] / N. I. Kryvoruchko, K. I. Kryvoruchko. – Rezhym dostupu do vydannya <http://intkonf.org/krivoruchko-ni-krivoruchko-ki-innovatsiyni-pedagogichni-tehnologiyi-pid-chas-profesijnoyi-pidgotovki-majbutnih-fahivtsiv/>
3. Korabl'jov A. A. Informacionno-telekommunikacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe / A. A. Korabl'jov. – Shkola, 2006. – № 2. – S. 37 – 39.
4. Komar O. Vykladannya za interaktyvnymy tehnologiyamy / O. Komar // Ridna shkola. – 2006. – # 10. – S. 48 – 51.
5. Orlov A. A. Proektirovanie prepodovatelem pedadogicheskogo vuza sobstvennoj innovacionnoj dejatel'nosti / A. A. Orlov. – M., 2011. – №8. – S. 85 – 95.
6. Kulyk M. I. Zavdannya do laboratornyx robot z dyscypliny «Energetychni kul'tury» dlya zdobuvachiv vyshhoyi osvity` special`nosti 201 «Agronomiya» / M. I. Kulyk. – Poltava: RVV PDAA, 2017. – 54 s.
7. Kulyk M. I. Energetychni kul'tury : al`bom / M. I. Kulyk. – Poltava: Astraya, 2017. – 38 s.
8. Shylina N. Ye. Pedagogika: [navch. posib. dlya studentiv usix special`nostej] / N. Ye. Shylina. – Odesa: ONAZ im. O.S. Popova, 2011. – 129 s.
9. Kurylo V. L. Energetychni kul'tury dlya vyrobnyctva biopalyva : dovidnyk / V. L. Kurylo, M. I. Kulyk. – Poltava: RVV PDAA, 2017. – 74 s.
10. Kulyk M. I. Navchal`nyj posibnyk : Energetychni kul'tury / Maksym Ivanovych Kulyk. – Poltava: Astraya, 2017. – 154 s.
11. Kulyk M. I. Zavdannya do vykonannya samostijnoyi roboty z dyscypliny «Energetychni kul'tury» dlya zdobuvachiv vyshhoyi osvity special`nosti 201 «Agronomiya» / M. I. Kulyk. – Poltava: RVV PDAA, 2017. – 18 s.

Отримано редакцією 27.02.2018 р.

УДК 378.22:687.03

Наталія Станіславівна Орлова,
аспірант кафедри основ виробництва та дизайну
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка,
e-mail: orlovanatstan@gmail.com

ХУДОЖНЬО-ТЕХНОЛОГІЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто проблему необхідності використання художньо-технологічних методів навчання з урахуванням дидактичних можливостей сучасних освітніх закладів і педагогічних технологій, наукових підходів до формування змісту навчання проектування швейних виробів у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Проблема актуалізується соціально-економічними, науково-технічними, технологічними та виробничими змінами, що відбуваються у вітчизняній легкій промисловості. Проведено аналіз методів формоутворення і принципів композиційно-художньої та естетичної побудови одягу у виробничих умовах проектування швейних виробів. А також окреслено аспекти оновлення змісту навчання проектування швейних виробів з урахуванням сучасних технологій.

Ключові слова: проектування швейних виробів, конструювання одягу, проектування одягу у виробничих умовах, автоматизація проектно-конструкторських робіт, художньо-технологічні методи навчання.

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні умови, визначені реформуванням системи освіти в Україні, посиленням фахової підготовки майбутніх викладачів, інтеграційним перетворенням різних галузей науки та народженням на їх стику нових дисциплін, збільшенням інформаційних потоків, потребують розроблення і використання нових принципів і методів навчання, які будуть відповідати оновленій освітній системі й здатні ефективно працювати в мінливих умовах сьогодення.

Сучасна швейна промисловість широко застосовує комплексно-механізовані потоки, системи автоматизованого проектування (САПР) для виготовлення ескізів, конструювання та моделювання виробів, розкладок лекал і нормування витрат матеріалів новітнє технічне обладнання для операцій технологічної обробки виробів, упровадження нових технологій. Актуальність дослідження проблеми вибору ефективних художньо-технологічних методів навчання проектування швейних виробів в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін зумовлена суперечностями між швидкими темпами оновлення сучасних методів моделювання, конструювання та технології швейних виробів у виробничих умовах і традиційним процесом підготовки фахівців галузі легкої промисловості; між недостатньо розвиненою системою дидактичного забезпечення процесу фахової підготовки викладачів спеціальних дисциплін і сучасними вимогами до якості освіти; між вимогами до рівня підготовки викладачів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) та змістом і методикою навчання майбутніх викладачів спеціальних дисциплін проектування одягу.

Проблема змісту та методики навчання майбутніх викладачів спеціальних дисциплін існує в ряді вищих педагогічних навчальних закладів, тому що до цього часу немає науково обґрунтованих навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Кожен факультет працює за самостійно розробленими програмами, які не завжди адаптовані до вимог педагогічних вишів, відчувається дефіцит навчальних підручників та посібників для студентів зі спеціальних дисциплін, методичних рекомендацій для викладачів та навчальних майстрів. Спостерігається слабкий взаємозв'язок психолого-педагогічних, методичних та спеціальних дисциплін. Ситуація ускладнюється ще й через те, що студенти суттєво відрізняються рівнем базових для даної спеціальності знань, умінь, навичок. За одними і тими ж планами, програмами навчаються випускники професійно-технічних училищ, які мають певний досвід роботи на швейному виробництві, та учні-випускники сільських шкіл, де вивченню обслуговуючої праці не приділялося належної уваги. При такому діапазоні початкових знань, умінь і навичок не реалізується диференційований та індивідуальний підходи до майбутніх викладачів, не забезпечується достатньою мірою творче спрямування їхньої навчальної діяльності [1].

На цих підставах проблема дослідження полягає в необхідності розробленню методів навчання з урахуванням дидактичних можливостей сучасних освітніх середовищ і педагогічних технологій, наукових підходів до формування змісту навчання проектування швейних виробів у процесі фахової

підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна українська педагогічна наука має значні досягнення з викладання технічних і спеціальних дисциплін у навчальних закладах різних рівнів. Фундаментальні теоретико-методичні дослідження проблеми розвитку технічних здібностей вивчали відомі вчені-педагоги: А. Дьомін, В. Мадзігон, В. Поляков, В. Сидоренко, Д. Сметанін, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та інші. Особливостям художніх здібностей присвячені роботи Є. Ігнатєва, В. Кіреєнка, А. Ковальова, В. Кузіна.

Загальним питанням формування змісту навчання дизайнерів одягу присвячені роботи Г. Гребенюка, М. Кілошенко, Ф. Комісаржевського, Ю. Легенького, О. Марущак, Н. Мілютіної, Т. Печенюк, Н. Родіонової, М. Рябчикова, Р. Степучева, В. Титаренко, Е. Шачкової.

Основи формування та моделювання змісту навчання проектування швейних виробів викладено в працях Е. Андросової, Г. Безкоровайної, Т. Бердник, І. Васильєвої, Л. Гайдук, Г. Гусейнова, В. Єрмілової, Д. Єрмілової, Н. Зимогляд, Н. Конопальцевої, С. Куренової, Т. Медведєвої, Т. Неклюдової, Т. Ніколаєвої, Ф. Пармона, Г. Петушкової, О. Рачицької, Л. Сафіної, А. Славінської, Н. Смірної, Л. Тухбатуліної, В. Хаматової.

Окремі питання фахової підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, розвитку творчих, технічних, професійних здібностей висвітлено в дисертаційних роботах (І. Волошук, О. Гнеденко, О. Губенко, Й. Гушулей, Л. Денисенко, Н. Знамеровська, Ю. Кирильчук, Т. Кравченко, Г. Мамус, А. Мізрах, В. Перегудова, В. Рибінцев, Б. Сіменач, Л. Хоменко, О. Чашечнікова, В. Чепок, З. Шаповал, Л. Шпак, В. Харитоновна та ін.).

Праці психологів і педагогів визначили провідні аспекти, які можуть бути використані для дослідження методичних основ розвитку технічних та творчих здібностей учнів і студентів у процесі проектування швейних виробів.

Формулювання мети статті. Метою дослідження є визначити на основі теоретичного аналізу науково-методичних публікацій та вивчення сучасного стану професійної освіти перспективні художньо-технологічні методи навчання проектування швейних виробів майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Серед питань визначення основних категорій процесу дизайн-проектування в сучасному суспільстві вбачається необхідним визначити зміст та взаємовплив його вихідних категорій: людина (об'єкт) як споживач та мірило всіх дизайнерських розробок та зовнішнє середовище (предмет чи система предметів), в якому існує людина [2]. Проектування одягу – це комплекс інженерно-технічних і художньо-естетичних завдань. Тому процес розроблення нових моделей передбачає створення нової технології проектування.

Проектування – це послідовні дії від поставленої проблеми до розроблення рішення, яке задовольняє суспільні та індивідуальні потреби, а також урахує виробничі можливості. Нині в найбільш розвинутих галузях промисловості процес проектування виробів складається з трьох етапів: зародження ідеї, розроблення проекту, виготовлення і випробування моделі виробу [3].

Проектування нових зразків одягу ідентичне проектуванню нових виробів на інших виробництвах. Процес проектування виробів містить детальний аналіз попередньо створених конструкцій, детальне вивчення технології виготовлення та умов виробництва. Усі стадії проектування одягу можливо виконувати за схемою, яка існує в інших галузях промисловості. Усі етапи проектування швейних виробів зводяться до єдиної поетапної системи. Практикою проектування виробів промислового виробництва підтверджена п'ятистадійність у розробленні конструкторської документації на нові зразки виробів: формування технічного завдання; створення технічної пропозиції; розроблення ескізного проекту; розроблення технічного проекту; оформлення робочої документації.

В умовах перенасиченості ринку товарами легкої промисловості особливої актуальності набувають вимоги естетичної та психофізіологічної відповідності швейних виробів зовнішнім даним індивідуального споживача. Створювати одяг, який відповідає всім вимогам споживача, розмірам і формам його тіла, складно і відповідально. У процесі масового виробництва одягу неможливо врахувати індивідуальні смаки кожної людини, тому для підприємств необхідно постійно вивчати попит споживачів. Це здійснюється за допомогою опитування та анкетування, під час проведення показів, виставок, ярмарок. Отримана інформація обов'язково враховується в процесі проектування нових моделей. Але ця задача на сьогоднішній день вирішується швейниками з невеликим успіхом у зв'язку з відсутністю об'єктивних технологій урахування психологічних та візуальних особливостей клієнтів. Не враховуються ці дані й у змісті навчання майбутніх фахівців із проектування одягу в закладах освіти [4].

Зі створенням і розвитком сучасної технології проектування одягу зростає вагомість проблем стандартизації при проектуванні одягу; ергономічних досліджень системи «людина – одяг»; вимог до якості одягу; процесу проектування макетів фігур людини та манекенів для одягу; методів розгортання поверхонь; урахування пластичних можливостей швейних матеріалів; урахування чинника моди та проблем автоматизації проектно-конструкторських робіт у швейній індустрії.

Наукову основу для проектування одягу становлять розмірна типологія населення і розмірні антропологічні стандарти, які періодично оновлюються і вдосконалюються. Питаннями сучасної науково обґрунтованої антропометричної інформації, яка відповідає принципам конструювання та визначає особливості будови тіла людини, займалися такі науковці, як Є. Бахмат, Є. Коблякова, Д. Пітенін, Т. Пурченошвілі, Т. Цимбал, Л. Шершньова та інші.

Одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень у швейній галузі є розроблення нових сучасних методів математичного моделювання поверхні тіла людини. Перспективною вважається розробка САПР одягу на основі тривимірної антропометричної бази даних у вигляді віртуальних манекенів. Вивченням поверхонь манекена, фігури людини й одягу та їх розгортанням протягом багатьох років займалися провідні фахівці швейної галузі: Л. Агошков, М. Вороній, Л. Івдева, Є. Коблякова, А. Савостицький, М. Стебельський, Р. Рахімов, Г. Трухан та ін.

Залежно від вихідних даних усі методи конструювання розгорток деталей одягу Є. Коблякова поділяє на два класи:

- 1) методи, що базуються на дискретних вимірах фігур, припущах, даних про типове членування деталей та способах їх формоутворення (вони дозволяють лише наближено будувати розгортки);
- 2) більш точні інженерні методи з вільним алгоритмом, що базуються на прямих вимірюваннях оболонки поверхні одягу (ці методи реалізуються графічними та аналітичними способами).

Серед основних елементів графічних побудов при конструюванні одягу, якими необхідно оволодіти майбутнім викладачам спеціальних дисциплін для успішного навчання основ проектування одягу, виділяємо: нанесення базисної сітки з горизонтальних та вертикальних конструктивних ліній, що визначають габарити розгорток деталей та виробу в цілому; визначення положення точок на перетині двох кіл; побудову лекальних кривих; радіусографію (побудова кіл); побудову точок на бісектрисах кутів.

Важливим компонентом процесу навчання основ проектування одягу є ряд навчальних дисциплін, що забезпечують вивчення розмірної та морфологічної характеристики тіла людини, розкривають основи анатомії, будову окремих частин скелета та їх вплив на зовнішню форму тіла людини, а також досліджують питання вікової морфології, характеристику основних морфологічних ознак, що визначають зовнішню форму людини різних типорозміроростовочних груп споживачів. Під час таких занять багато уваги приділяється антропометрії з використанням традиційних вимірювальних засобів і технологій, а також фотометрії для отримання розмірних ознак безконтактним способом; наводяться теоретичні основи побудови розмірної типології населення, розміроростовочні стандарти, а також шкала процентного розподілу типових фігур для промислового виробництва одягу. Знання та навички, отримані студентами в результаті вивчення таких дисциплін, дозволять їм комплексно та раціонально вирішувати конкретні завдання, пов'язані з проектуванням одягу як у процесі навчання, так і в подальшій професійній діяльності.

Під час розроблення конструктивної будови одягу і виконання експериментальних робіт у цій галузі майбутні викладачі спеціальних дисциплін ознайомлюються з інженерними методами розрахунку розгорток деталей одягу, вивчають характеристики методів триангуляції, геодезичних ліній, допоміжних ліній розгортання, січних площин, а також методу конструювання розгорток деталей одягу в сітці Чебишева. Інформація про розгортки поверхонь необхідна для постійного доповнення та оновлення уявлення про фігуру людини, створює її основні характеристики.

Зміст навчання проектування швейних виробів обов'язково передбачає аналіз загальних принципів і класифікації методів конструювання одягу, ознайомлення з історією зародження і розвитку цих методів. Студенти вивчають методи розроблення наближених конструкцій одягу, характеристику муляжного та розрахункового (розрахунково-аналітичного, розрахунково-мірочного та розрахунково-графічного) методів конструювання, принципи визначення конструктивних параметрів при проектуванні одягу, формули розрахункового алгоритму методів, а також різноманітні сучасні системи крою.

На заняттях з конструювання одягу перед майбутніми викладачами постає ряд професійних завдань, пов'язаних з графічною діяльністю: вибір масштабів і форматів креслень, групування і застосування ліній різної товщини на кресленні, нанесення розмірів, застосування шрифту, виконання

креслень конструкцій одягу за допомогою креслярських інструментів і в САПР. Студент повинен уміти образно мислити, аналізувати конструктивні особливості предметів за кресленням, наочним зображенням, натурою, володіти навичками просторового перетворення форми предметів.

Проектування швейних виробів передбачає вивчення різних видів текстильних матеріалів та їхніх властивостей. Для виготовлення одягу необхідне врахування його гігієнічних особливостей, умов експлуатації та вимог виробництва. Визначення пластичних можливостей та сіткової структури матеріалів є одним із важливих завдань у проектуванні одягу. Властивості матеріалів впливають на вибір моделі одягу, розкрій та спосіб оброблення під час виготовлення. Щоб отримати одяг бажаної просторової форми, в конструкцію вводять формоутворювальні конструкційні елементи або використовують волого-теплову обробку.

Студенти вивчають чинники естетики фактури, художньо-конструкторські та технологічні методи оброблення матеріалів, методи визначення залежності естетичних показників і технологічних властивостей матеріалів, чинників впливу на зорове сприйняття одягу та його декоративних елементів. Такі технологічні властивості матеріалів, як здатність до формотворення, деформування, утворення хвилястої поверхні, пластичність, лежать в основі моделювання швейних виробів.

Знання, які має набути майбутній викладач спеціальних дисциплін, уміщують загальнотеоретичну складову, яка потребує вивчення теоретичних дисциплін гуманітарного і соціально-економічного змісту, дисциплін історико-культурного циклу, знання соціологічного і соціально-психологічного характеру. Навчання проектування одягу неможливе без урахування значного впливу чинника моди. Не тільки дизайнери одягу, а і філософи, мистецтвознавці, психологи приділяють увагу проблемі моди. Прогнозування моди – це задача з багатьма невідомими та колективна праця фахівців різних галузей.

Існують функції та закони поширення моди. Однією з головних є функція біостимулювання та оновлення. Одяг потрібен людині як регульована біооболонка, вона повинна відповідати та покращувати життєві процеси людини.

Соціальна функція моди також важлива. У сучасному процесі проектування одягу часто враховують сім різних аспектів соціальної функції: мода – гра фантазії, уяви людини; мода – ввічливе уникання тиску звичаїв; мода – санкціонований ризик, пов'язаний з нововведеннями; мода – можливість для індивіда яскраво демонструвати своє «Я»; мода – замасковане вираження сексуальних інтересів людини; мода – інструмент для піднесення класів еліти суспільства; мода – засіб зовнішньої ідентифікації групи людей, котрі перебувають на низьких сходинках соціальної ієрархії.

Вагоме значення функції моди як стимулятора виробництва. Сьогодні мода поєднує високе мистецтво та водночас вона робить внесок у економіку. Художник-проектувальник одягу повинен владнати систему складних відносин між споживачем, модою і виробництвом. Щоб утриматись на арені моди, необхідно постійно розробляти нові колекції моделей, а для існування підприємства потрібно серійно виробляти продукцію. Тому, щоб зберегти суперечливий взаємозв'язок мода – мистецтво та виробництво – споживач, проектувальник повинен ураховувати, що для серійного виробництва одягу пріоритетним є виготовлення не ультрамодного, а сучасного одягу.

На заняттях з моделювання та художнього оздоблення одягу студенти мають опанувати методику та техніку зображення, що спонукає до процесу образотворчості. Постає завдання створення ескізів нових моделей: виконання форескізів, художніх малюнків, зображення нової моделі в кольорі, розроблення технічного малюнка.

Навчання проектування швейних виробів буде більш ефективним, якщо спеціально організований процес навчально-пізнавальної та практичної діяльності студентів матиме творчий характер, буде насиченим найрізноманітнішими евристичними методами, які дозволяють проявити майбутньому викладачу ініціативу, розкрити його індивідуальні творчі здібності. При цьому ефективною вважається система особистісно й соціально значущих навчально-творчих завдань різного рівня складності, орієнтована на індивідуальність студента, ступінь його підготовленості.

У своїх публікаціях Н. Зимогляд [5–7] пропонує зміст навчання проектування швейних виробів майбутніх викладачів спеціальних дисциплін розподілити на три компоненти: вивчення антропоморфологічних характеристик споживача (форма тіла людини, розмірні ознаки, антропометричні точки, абрис фігури, кольоровий тип зовнішності), дослідження психофізіологічних характеристик споживача (особливості природного зорового сприйняття одягу, особливості ілюзорного зорового сприйняття одягу, психологічні особливості особистості), створення художньо-конструктивних характеристик одягу (форма одягу, колір одягу, ескізування одягу для індивідуального споживача, побудова первинного креслення конструкції, нанесення модельних особливостей).

Н. Зімглад проаналізувала, як сформовано зміст у сучасних методичних системах навчання дисципліни «Проектування швейних виробів». Найпоширенішою серед них є методична система В. Єрмілової, Д. Єрмілової [8]. У цій методичній системі викладено основні відомості щодо моделювання та художнього оформлення одягу: історія та принципи моделювання і художнього оформлення одягу, закономірності композиції костюма, моделювання одягу засобом наколки, сучасні методи та підходи до проектування одягу. Позитивною стороною змісту методичної системи В. Єрмілової, Д. Єрмілової є досить повна представленість художньо-конструктивної складової процесу проектування. Серед недоліків змісту варто відзначити такі: відсутність антропоморфологічної та психофізіологічної складових змісту; фактично розглянуто лише ескізний етап проектування швейних виробів, відсутній етап первинної конструктивної розробки форми.

Найбільш прогресивними на сьогоднішній день є методичні системи Т. Медведєвої [9] та Л. Тухбатуліної, Л. Сафіної, В. Хаматової [10].

Позитивними рисами змісту методичної системи Т. Медведєвої [9] є: орієнтація процесу проектування на індивідуального споживача; представленість художньо-конструктивної складової змісту проектування швейних виробів на високому логічному та інформаційному рівні з додатковим розглядом взаємозв'язку художньо-конструктивного рішення одягу з особливостями фігури та властивостями матеріалу; докладна представленість антропоморфологічної складової процесу проектування, включаючи кольорові типи зовнішності, які визначаються пігментацією волосся, очей, шкіри обличчя; висока наочність подання основних понять на фізичному рівні; наявність основ конструювання та моделювання одягу на типові та нетипові фігури. Недоліками змісту методичної системи Т. Медведєвої є: фрагментарна представленість психофізіологічної складової змісту: наводяться особливості зорового сприйняття форми, кольору, ліній; відзначено необхідність урахування темпераменту та характеру споживача, але докладно зміст цієї діяльності не розглянуто; варіанти художньо-конструктивних рішень одягу адаптовані до індивідуальних фігур в аспекті конструювання одягу, а не ескізування моделей; знання теоретичних основ проектування одягу, конструювання та моделювання формуються на орієнтовно-ознайомчому рівні; недостатня наочність на логічному рівні при огляді технологічних процесів.

Відсутнє в змісті методичної системи Т. Медведєвої ескізне розроблення швейних виробів докладно представлене в методичній системі Л. Тухбатуліної, Л. Сафіної, В. Хаматової [10]. Крім зазначеного, позитивними рисами змісту методичної системи Л. Тухбатуліної, Л. Сафіної, В. Хаматової є подання у змісті художньо-конструктивної та антропоморфологічної складової процесу проектування; наявність інформації щодо основ конструювання різних видів одягу. Недоліками змісту методичної системи Л. Тухбатуліної, Л. Сафіної, В. Хаматової є поверховість та фрагментарність психофізіологічної складової проектування швейних виробів. Зокрема, в модулі «Споживчі вподобання» розглядаються типологія споживачів, уподобання людей різних вікових груп, професій, типів нервової системи. Не розглядається взаємозв'язок вибору проектного рішення одягу з індивідуально психологічними особливостями людини.

Аналіз змісту сучасних методичних систем проектування швейних виробів демонструє, що жодна з наявних методичних систем не задовольняє повною мірою вимог до трикомпонентного складу змісту навчання проектування швейних виробів. У жодній методичній системі проектування швейних виробів не представлено в повному обсязі інформацію щодо ескізної та первинної конструктивної розробки нової моделі одягу. Для більшості сучасних методичних систем проектування швейних виробів характерний орієнтовно-ознайомчий рівень сформованості знань, замість поняттєво-аналітичного та продуктивно-синтетичного. У наявних методичних системах проектування швейних виробів недостатньо забезпечується наочність на логічному та фізичному рівнях подання інформації. Отже, зміст сучасних методичних систем проектування швейних виробів є переважно двокомпонентним (містить антропоморфологічні характеристики споживача та художньо-конструктивні характеристики одягу), що не повною мірою відповідає вимогам сьогодення [4].

Перспективною основою суттєво вдосконалення процесу проектування для різних передових галузей виробництва стає розвиток методів автоматизованого проектування. Сьогодні особлива увага приділяється дослідженням, спрямованим на автоматизацію проектних та конструкторських робіт швейної галузі. За кордоном проблемою автоматизації процесу проектування одягу вже давно займається ряд фірм, частіше вони автоматизують окремі елементи проектних робіт, такі як креслення, технічне розмноження лекал, підготовчо-розкрійні процеси швейного виробництва. Інноваційними є розроблення автоматизації творчих процесів (моделювання, ескізи у скетчбуках). У Японії, Франції, Великобританії, Німеччині автоматизовані системи застосовуються для виготовлення одягу за

індивідуальним замовленням.

Навчання проектування швейних виробів неможливе без ознайомлення з використанням комп'ютерних технологій та САПР при виконанні проектних робіт у сучасному виробництві одягу. Сьогодні для конструювання та моделювання використовують різні прикладні графічні програми як вітчизняних, так й іноземних розробників: «Грація», АРМ «Технолог», «JULIVI» – Україна, «Investronika systemas» – Іспанія; «Ассоль», «Assyst», «Grafis» – Німеччина; «Optitex» – Ізраїль, «Dressing SIM» – Японія.

Як у промисловості, так і в освіті широко використовується CAD/CAM/CAE/PDM система «Компас»-3D фірми АСКОН. Система КОМПАС-3D призначена для автоматизації проектно-конструкторських робіт у різних галузях діяльності. Вона орієнтована на студентів навчальних закладів різних рівнів. Широкі можливості комп'ютерного моделювання як засобу розвитку професійних якостей розкриваються в студентів у процесі роботи в меню модуля конструювання САПР «Ассоль», яка розроблена на базі потужного графічного редактора фірми AutoCAD. Робота з таким САПР дозволяє виконувати художнє проектування швейних виробів на віртуальній фігурі людини з урахуванням індивідуальних особливостей статури.

Навчальна художньо-графічна діяльність при проектуванні швейних виробів робить вагомий внесок у розвиток проектно-технологічної культури студентів, розвиває інтелект, естетичні почуття, творчі здібності, психомоторні якості, формує прагнення завжди і в усьому діяти за законами краси, а отже, сприяє повноцінному, гармонійному розвитку студента як особистості і як майбутнього працівника. Робота в автоматизованих системах розширює та поглиблює підготовку фахівців легкої промисловості відповідно до сучасних технологій.

Вищезначені міркування доводять, що процес навчання майбутніх викладачів спеціальних дисциплін повинен базуватися на комплексі художньо-технологічних методів, які застосовуються на всіх етапах навчання: методи антропометрії та фотометрії – на етапі дослідження фізіологічних ознак тіла людини; розрахунково-графічні методи – на етапі побудови розгорток деталей одягу; аналітичні методи – на етапі вивчення різних видів текстильних матеріалів та їх властивостей; а також ілюстративні, творчі, евристичні методи – на етапі створення ескізів нових моделей одягу. Перспективним вважається використання на кожному етапі навчання проектування комп'ютерних технологій та САПР.

Висновки. Аналізуючи науково-педагогічну літературу з теорії та практики проектування швейних виробів зроблено висновок про необхідність відображення оновлення технології швейного виробництва та розвитку сучасних методів створення композиційного устрою одягу різного призначення в змісті й процесі вивчення спеціальних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах. Дослідження етапів створення одягу є необхідним для подальшого цілеспрямованого вдосконалення проектування, пошуку засобів та методів створення нових моделей, починаючи з розроблення технічного завдання та закінчуючи впровадженням моделі у виробництво.

Проблема моделювання змісту навчання дисципліни «Проектування швейних виробів» потребує теоретичного обґрунтування та практичної розробки, що передбачає врахування антропоморфологічних характеристик споживача; визначення залежності естетичних показників і технологічних властивостей матеріалів для створення одягу; урахування значного впливу чинника моди; вивчення художньо-конструктивних характеристик одягу, принципів його моделювання і художнього оформлення.

Проблема фахової підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін актуалізується соціально-економічними, науково-технічними, технологічними та виробничими змінами, які відбуваються у вітчизняній легкій промисловості. Тому вдосконалення організаційно-педагогічного та методичного забезпечення проектно-конструкторської діяльності студентів відповідно до вимог інформатизації навчального процесу може зробити реальний внесок у вирішення актуального завдання – якісної підготовки кваліфікованих викладачів дисциплін швейного профілю.

Список використаних джерел та літератури

1. Мамус Г. М. Розвиток технічних здібностей майбутніх вчителів трудового навчання у процесі конструювання та моделювання швейних виробів [Електронний ресурс] / Г. М. Мамус. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15539> (дата звернення: 14.09.2017).
2. Чупріна Н. С. Розробка художньо-технологічних принципів проектування колекції сучасного жіночого костюма на основі українського народного одягу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.19.04 – технологія швейних виробів [Електронний ресурс] / Н. С. Чупріна. – К. : 2001. – Режим доступу: <http://referatu.net.ua/newreferats/7569/181083> (дата звернення: 19.09.2017).

3. Гуменюк Т. Б. Сучасний погляд на технологію проектування швейних виробів / Т. Б. Гуменюк // Трудова підготовка в закладах освіти. – К. : 2004. – № 1. – С. 35–38.
4. Зимогляд Н. Аналіз змісту сучасних методичних систем навчання проектування швейних виробів / Н. Зимогляд // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2011. – Вип. 32–33. – С. 49–57.
5. Зимогляд Н. С. Проектування швейних виробів в моделях : навч. посіб. / Н. С. Зимогляд, М. Л. Рябчиков. – Харків : ЗЕБРА, 2011. – 162 с.
6. Зимогляд Н. С. Модель вибору художньо-конструктивних ознак одягу з урахуванням психофізіологічних особливостей споживача в проектній діяльності дизайнера / Н. С. Зимогляд // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10. – С. 84–95.
7. Зимогляд Н. С. Вибір художньо-конструктивних ознак одягу дизайнером на основі моделей проектних рішень та матриць інцидентності / Н. С. Зимогляд // Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 27–28 жовтня 2010 р.). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 103–104.
8. Ермилова В. В. Моделирование и художественное оформление одежды : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / В. В. Ермилова, Д. Ю. Ермилова. – М. : Мастерство : Академия : Высшая школа, 2001. – 184 с.
9. Медведева Т. В. Художественное конструирование одежды : учеб. пособие / Т. В. Медведева. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2009. – 480 с.
10. Тухбатуллина Л. М. Проектирование костюма / Л. М. Тухбатуллина, Л. А. Сафина, В. В. Хамматова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 283 с.

Наталія Станіславовна Орлова,

аспірант кафедри основ виробництва і дизайну
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленко,
e-mail: orlovanatstan@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассмотрена проблема необходимости использования художественно-технологических методов обучения с учетом дидактических возможностей современных образовательных учреждений и педагогических технологий, научных подходов к формированию содержания обучения проектированию швейных изделий в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей специальных дисциплин. Проблема актуализируется социально-экономическими, научно-техническими, технологическими и производственными изменениями, которые происходят в отечественной легкой промышленности. Проведен анализ методов формообразования и принципов композиционно–художественного и эстетического построения одежды в производственных условиях проектирования швейных изделий. Также обозначены аспекты обновления содержания обучения проектированию швейных изделий с учетом современных технологий.

Ключевые слова: проектирование швейных изделий, конструирование одежды, проектирование одежды в производственных условиях, автоматизация проектно-конструкторских работ, художественно-технологические методы обучения.

Natalia Orlova,

post-graduate student of the department
of the fundamentals of production and design
V. G. Korolenko Poltava National
Pedagogical University,
e-mail: orlovanatstan@gmail.com

ARTISTIC AND TECHNOLOGICAL METHODS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES GARMENT DESIGNING

Introduction. The article discusses the problem of the need to use artistic and technological methods of teaching, taking into account the didactic possibilities of modern educational institutions and pedagogical

technologies, scientific approaches to the formation of the content of teaching garment designing in the process of professional training of future teachers of special disciplines.

Purpose. The purpose of the research is to determine, on the basis of theoretical analysis of scientific and methodical publications and the study of the current state of vocational education, promising artistic and technological methods of teaching future teachers of special disciplines garment designing.

Methods. The following theoretical methods of research were used: analysis of pedagogical, methodological research, scientific sources on problems related to the process of formation of professional competence of future teachers of special disciplines; comparison, generalization and systematization of theoretical and practical material studied by students in the fundamental artistic and design disciplines; pedagogical modeling for determining the necessary stages and components of the methodology of education of artistic design of clothing.

Results. The process of education of future teachers of special disciplines should be based on the complex of artistic and technological methods applied at all stages of study: methods of anthropometry and photometry – at the stage of study of physiological signs of the human body; calculation and graphic methods – at the stage of construction of the details of clothing; analytical methods – at the stage of studying various types of textile materials and their properties; as well as illustrative, creative, heuristic methods – at the stage of creating sketches of new models of clothing. Perspective is the use at each stage of studying the design of computer technology and CAD.

Originality. The problem is actualized by socio-economic, scientific and technical, technological and industrial changes taking place in the domestic light industry. The analysis of methods of forming and principles of compositional-artistic and aesthetic construction of clothes in the production conditions of designing of sewing products has been carried out. As well as aspects of updating the contents of training in the design of sewing products, with the consideration of modern technologies.

Conclusion. Analyzing the scientific and pedagogical literature on the theory and practice of garment designing, it was concluded that the need to reflect the updating of the sewing production technology and the development of modern methods of creating a compositional arrangement of clothes of various purposes in the content and process of studying special disciplines in higher pedagogical educational institutions. The research of the stages of clothing creation is necessary for further purposeful improvement of designing, searching for means and methods for creating new models, from the development of a technical task and ending with the introduction of the model into production.

Key words: garment designing, designing of clothes, designing of clothes in production conditions, automation of design works, artistic and technological methods of teaching.

References

1. Mamus H.M. Rozvytok tekhnichnykh zdibnostey maybutnikh vchyteliv trudovoho navchannya u protsesi konstruyuvannya ta modelyuvannya shveynykh vyrobiv [Elektronnyy resurs] / H.M. Mamus. – Rezhym dostupu: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15539> (data zvernennya: 14.09.2017) – Nazva z ekranu.
2. Chuprina N.S. Rozrobka khudozhn'o-tekhnolohichnykh pryntsyypiv proektuvannya kolektsiyi suchasnoho zhinochoho kostyuma na osnovi ukrayins'koho narodnoho odyahu: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. tekhn. nauk : spets. 05.19.04 «Tekhnolohiya shveynyyi vyrobiv» [Elektronnyy resurs] / N.S. Chuprina. – K.: 2001. – Rezhym dostupu: <http://referatu.net.ua/newreferats/7569/181083> (data zvernennya: 19.09.2017) – Nazva z ekranu.
3. Humenyuk T.B. Suchasnyy pohlyad na tekhnolohiyu proektuvannya shveynykh vyrobiv / T. B. Humenyuk // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity – K.: 2004. – # 1. – С. 35-38.
4. Zymohlyad N.S. Analiz zmistu suchasnykh metodychnykh system navchannya proektuvannya shveynykh vyrobiv / N.S. Zymohlyad // Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity : zb. nauk. pr. / Ukr. inzh.-ped. akad. – Kh., 2011. – Vyp. 32–33. – S. 49–57.
5. Zymohlyad N.S. Proektuvannya shveynykh vyrobiv v modelyakh : navch. posib. / N.S. Zymohlyad, M.L. Ryabchykov. – Kharkiv : ZEBRA, 2011. – 162 s.
6. Zymohlyad N.S. Model' vyboru khudozhn'o-konstruktyvnykh oznak odyahu z urakhuvannyam psykhofiziolohichnykh osoblyvostey spozhyvacha v proektniy diyal'nosti dyzaynera / N.S. Zymohlyad // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. – Seriya # 13. Problemy trudovoyi ta profesiynoyi pidhotovky: zb. nauk. prats'. – K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 2010. – Vyp. 10. – S. 84–95.
7. Zymohlyad N.S. Vybir khudozhn'o-konstruktyvnykh oznak odyahu dyzaynerom na osnovi modeley proektnykh rishen' ta matryts' intsydentnosti / N.S. Zymohlyad // Osvita v informatsynomu suspil'stvi: filosofsk'i, psykhologichni ta pedahohichni aspekty: materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Sumy, 27-28

zhovtnya 2010 r.). – Sumy: Universytet s'ka knyha, 2010. – S. 103–104.

8. Ermylova V.V. Modelyrovanye y khudozhestvennoe oformlenye odezhdy: ucheb. posobyе dlya stud. uchrezhdenyy sred. prof. obrazovanyya / V.V. Ermylova, D.Yu. Ermylova. – M.: Masterstvo: Akademyya: Vysshaya shkola, 2001. – 184 s.

9. Medvedeva T.V. Khudozhestvennoe konstruyrovanye odezhdy: ucheb. posobyе / T.V. Medvedeva – M.: FORUM: YNFRA-M, 2009. – 480 s.

10. Tukhbatullyna L.M. Proektyrovanye kostyuma / L.M. Tukhbatullyna, L.A. Safyna, V.V. Khammatova. – Rostov n/D: Fenyks, 2007. – 283 s.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 378.0+372.78

Олена Яківна Зайка,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: zaikkael@gmail.com

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ХАРАКТЕРУ СПІЛКУВАННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті аналізуються погляди дослідників на значення, суть, зміст педагогічного спілкування з точки зору принципів, закономірностей і механізмів діалогу, стимулювання культуротворчої діяльності викладача і студента. Визначається і обґрунтовується необхідність забезпечення особистісно зорієнтованого характеру взаємодії викладача і студента, студентів між собою на теоретично-пошуковому, практично-пошуковому, перетворювальному етапі розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів.

Ключові слова: спілкування, розвиток, діалог, співпраця, художньо-творчі здібності, майбутні педагоги.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних напрямів оновлення сучасної освіти є орієнтація вищої педагогічної школи на здійснення комплексу заходів щодо залучення студентської молоді до художньо-естетичної культури, створення умов для формування творчої особистості майбутнього педагога, реалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Відповідно до досліджень особливостей розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів немистецьких факультетів як важливої складової професійного становлення майбутнього вчителя, вихователя передбачається спрямування на емоційну насиченість навчальних занять, враховуються природні задатки особистості, рівень сприймання нею мистецтва, оцінювання новизни в мистецтві, схильність до вільного самовираження в мистецькій діяльності, усвідомлення особистістю значення творчого саморозвитку для успішного провадження художньо-педагогічної діяльності.

Важливим чинником у становленні сучасного вихователя, вчителя є міжособистісне спілкування як взаємодія між декількома людьми, що здійснюється за допомогою засобів вербального і невербального впливу, в результаті якої виникає психологічний контакт і певні відносини між учасниками спілкування.

Так, у педагогічному спілкуванні на студента впливають особистісні якості викладача і його вчинки, що співвідносяться студентом з його власним ідеалом. Забезпечення особистісно зорієнтованого характеру спілкування між викладачем і студентами, студентів між собою має на меті створення такої атмосфери занять, де студенти могли б вільно висловити свою думку, ділитися враженнями від мистецтва, обговорити творчі наміри тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Міжособистісне спілкування характеризується вузьким колом учасників, безпосередністю, особистісною зорієнтованістю. За А.Петровським, спілкування – це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності [1, с. 189].

Концептуальні засади проблеми спілкування розробили Н. Аксаріна, Б. Ананьєв, Дж. Боулбі, Д. Вардаман, Л. Виготський, А. Жаркова, О. Леонтєв, А. Маслоу, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Р. Спітц, К. Хальтерман, М. Щелованов, які вважали спілкування важливою умовою психічного розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації.

О. Леонт'єв класифікував міжособистісне спілкування з огляду на мотиви і цілі його учасників:

- модальне міжособистісне спілкування. Мета: психологічний контакт, відносини учасників. Мотиви спілкування знаходяться в межах самого спілкування;
- диктальне спілкування. Мета: передача інформації, бажання вплинути на дії чи погляди партнера, бажання надати емоційну підтримку тощо. Мотиви спілкування виходять за межі самого процесу спілкування [2].

Виділяють такі функції міжособистісної взаємодії:

- контактна – встановлення контакту між партнерами зі спілкування як стану обопільної готовності до прийому і передачі повідомлень;
- інформаційна – обмін повідомленнями, поглядами, задумами, рішеннями;
- спонукальна – стимуляція активності партнера до виконання ним певних дій;
- координаційна – взаємне орієнтування й узгодження дій у процесі організації колективної діяльності;
- функція розуміння – адекватне сприймання і розуміння смислу повідомлень, а також однакове розуміння намірів, установок, переживань, станів;
- емоційна функція – пробудження в партнера емоційного переживання стану іншого партнера, зміна при цьому власних почуттів і станів;
- функція встановлення відносин – усвідомлення і фіксація свого місця в системі ролевих, статусних, ділових та інших зв'язків у суспільстві, в якому індивід здійснює свою діяльність;
- функція впливу – зміна стану, поведінки, особистісно-сміслових утворень партнера [3].

Найбільш фундаментальним і перспективним є підхід до педагогічного спілкування через принципи, закономірності і механізми діалогу, що дає можливість зберегти рівноправність у висловлюваних судженнях про музичний твір, де кожний учасник стимулює своїми озвученими роздумами думки свого партнера. За таких умов діалог стає, з одного боку, організаційною формою спілкування, а з іншого – основою творчого мислення, самореалізації і самовизначення особистості [4; 18].

Творча діяльність, яка обрана студентами на основі власних інтересів і цілей освіти, створює органічне середовище, оскільки особистість розвиває тільки те виховання, яке надає їй свободу пошуку і право на власний вибір. Якщо сумісне спілкування з викладачем є культуромістким, змістовним, відпадає необхідність проведення спеціальних «виховуючих» заходів, жорсткого, детального планування виховної роботи, бо сумісні творча діяльність і творчі контакти викладача і студента не підлягають точному прогнозуванню і передбаченню (творчість складно планувати, оскільки в ній діє головним чином механізм саморегуляції) [5, с. 31].

Групування декількох, часто доволі багатьох талантів біля якоїсь проблеми, справи підсилює їхній взаємовплив, взаємне стимулювання, змагання розпалює честолюбство, бажання обійти колег в тому чи іншому виді творчості [6, с. 177].

Організація спілкування, яка «необхідна в силу суспільної природи людини і колективного характеру всіх її дій» (М.Каган) має будуватися за принципами педагогічної співпраці: взаємини викладача із студентами будуються як сумісна творча діяльність; навчання, освіта і самоосвіта базуються на особистій зацікавленості людини, її індивідуальних інтересах, здібностях, гармонійному поєднанні з колективними, суспільними почуттями і намаганнями; сумісну діяльність викладача і студента, а також самостійну роботу студентів пронизує ідея подолання труднощів, досягнення складної мети; формування в студентів широкого, образного, панорамного мислення сприяє розвитку мотивації діяльності, захоплення нею; ідея вільного вибору форм, напрямів, методів діяльності також формує мотиваційну сферу, розвиває творче мислення, вміння критично оцінювати свої можливості і прагнути до самостійного вирішення все більш складних завдань; бачення студентом перспективи власної підготовки, самоосвіти і самовиховання формує цілеспрямованість. Реалізація ідей випередження в навчальній та науковій діяльності створює таку загальність в оволодінні знаннями, яка стимулює засвоєння студентом основ професійності і майстерності; формування системного мислення, вміння «згорнути» і деталізувати інформацію; самоконтроль і самоорганізація; інтелектуальний фон групи, колективу, її творча атмосфера; самоврядування має бути творчим і загальним; особистісний підхід передбачає організацію виховного процесу як взаємовпливу особистостей; нові змістові контакти виховання передбачають і нове педагогічне середовище – співдружність педагогів, колег, однодумців у творчому вихованні майбутнього спеціаліста [5, с. 26–27].

До таких інтегральних якостей, які можна розглядати в скоординованих між собою «вимірах» самоспілкування і взаємовідносин з іншими суб'єктами на основі осмислення мистецьких творів, слід

віднести комунікативність, емпатію, креативність та рефлексію. Вони становлять не просто сукупність окремих характеристик художнього спілкування, а є взаємопов'язаними складовими його структури. Так, комунікативність – необхідна передумова виникнення емпатії, яка, у свою чергу, передбачає творчі реакції особистості, зокрема процеси рефлексивного самопізнання та творення свого Я [7, с. 55].

Прояв комунікативності, завдяки якій висловлювання думок стає діалогом, а його учасники – партнерами, має велике значення для обговорення мистецьких вражень у педагогічному процесі, адже художнє пізнання обов'язково передбачає врахування особливостей внутрішнього світу кожного суб'єкта, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера спілкування, тобто установку на діалогічність – квінтесенцію «педагогіки співпраці» [7, с. 55].

Значення ідей діалогової взаємодії, що знайшли своє відображення у принципах «педагогіки співпраці», полягає в конкретизації можливих варіантів розвитку самостійності й творчого мислення суб'єкта навчання та виховання, його індивідуальності, типологічних властивостей емоційної сфери. У світлі таких пошуків переглядаються вихідні положення викладання мистецьких дисциплін, стають актуальними ключові категорії художнього спілкування, творчого самовираження, рефлексивного осягнення художнього смислу [7, с. 25].

Щоб подолати протиріччя між евристичними, проєктивними цілями і завданнями освіти та репродуктивним у своїй основі її змістом, необхідний механізм стимулювання культуротворчої діяльності викладача і студента.

Невідповідність уявлень, які переважають у студента і викладача, можуть закреслити всі педагогічні зусилля останнього. Жорстка заданість суб'єктно-об'єктних взаємин також може викликати реакцію неприйняття педагогічного впливу. Таким чином, ефект впливу однієї людини на іншу опосередковується їхніми внутрішніми, особистісними якостями.

Педагог повинен уміти швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно спроектувати своє мовлення, правильно обрати зміст спілкування, знайти ефективні засоби для трансляції цього змісту, забезпечити зворотній зв'язок.

Мета дослідження – висвітлити зміст особистісно зорієнтованого спілкування викладача і студента, студентів між собою як умови розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із компонентів діяльності, що актуалізує комунікативний «потенціал» є організація спілкування, яка необхідна з огляду на суспільну природу людини і колективного характеру всіх її дій.

Визначаючи зміст розвитку художньо-творчих здібностей, виходять з того, що має бути реалізована педагогічна умова, визначена й обґрунтована в результаті теоретичного етапу дослідження: забезпечення особистісно орієнтованого характеру взаємодії викладача і студента, студентів між собою.

Теоретично-пошуковий етап – має на меті розширення знань студентів з мистецтва, зокрема усвідомлення його стильового й жанрового розмаїття. На цьому етапі першочергового значення набувають лекційні, семінарські заняття, студенти залучаються до бесід, підготовки конспектів з музикознавчої літератури та ведення термінологічних словників.

Широко використовуються прийоми «наведення» (Б. Асаф'єв) на музику (підбір певних музичних творів, які вводять людину в коло факторів, що потребують особливої уваги і допомагають адекватно сприйняти й оцінити емоційно-образні відтінки музики) [8], а також дискусивне обговорення мистецьких проблем з метою активізації оцінювального ставлення майбутніх педагогів до мистецтва.

Готуючись до лекції та в процесі її проведення, враховують такі умови, які впливають на її успіх:

- постійна підтримка двостороннього інтелектуально-емоційного контакту зі студентами, залучення до діалогу;
- застосування під час лекції різноманітних прийомів активізації уваги студентів та актуалізації їхніх знань (наприклад: пояснення, ілюстрація, демонстрація музичного матеріалу, власних вокально-інструментальних коментарів тощо);
- урахування групових та індивідуальних інтересів студентів до музичного матеріалу тощо.

Естетична активність студентів досягається вибором змісту освіти евристичними методами навчання, опорою на принципи педагогіки співпраці. Засобами включення студента в процес пошуку естетичних знань є проблемні питання на лекціях, система самостійних робіт з питань історії та теорії мистецтва, естетичного виховання, дослідницькі завдання в навчальній, позааудиторній діяльності студентів.

На практично-пошуковому етапі розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів використовуються практичні заняття, а також можливості педагогічної практики. Основний підхід –

моделювання на практичних заняттях фрагментів концертів для дітей, проведення екскурсій мистецтвознавчого характеру, а потім практичне їх втілення в життя.

Забезпеченню особистісно зорієнтованого характеру спілкування сприяє впровадження різних форм навчальної діяльності, до яких відносять такі завдання практичних занять:

1. Скласти колекцію музичних творів за однією з запропонованих тем музичного виховання дітей: «Музика виражає настрої і почуття людини»; «Музика розповідає про тварин і птахів»; «Природа і музика»; «Казка в музиці».

2. Продумати план бесіди про походження музики, музичних інструментів або їх значення (можливо, сімейного походження).

Удосконалення виконавських умінь та навичок передбачає виконання соло, ансамблем підготовленого вдома вокального, інструментального твору (можливо, авторського походження) та невеликих словесних коментарів до нього.

Реалізація умови взаємодії викладача і студентів для розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів під час навчальних занять передбачає організацію художньо-педагогічного спілкування, для чого використовують цікаві приклади музичних і художніх творів, залучають студентів до спільного обговорення інформації, створюють «ситуації успіху» на заняттях.

Ілюструючи розгляд теми «Рок-музика» музичним матеріалом, обмінюються слухацьким досвідом сприймання (і в тому числі зорового) відомих виконавців рок-музики: манеру виконання, поведінку, вокальні дані, сценічну самопрезентацію відомих музикантів.

Змістом взаємодії викладача і студентів стає обмін думками, ідеями, оцінювальними підходами до музичних творів, роздумами щодо інтерпретації.

Розглядаючи еволюційні передумови виконання й сприймання музики, зокрема, теорію «Надлюдської мови» Нейдела, слід запропонувати прослухати романс С.Рахманінова у виконанні Дмитра Хворостовського «І у мене був рідний край», розповісти про те, що саме передає зміст романсу, повідомити про перше враження викладача від романсу, біографічні та інші обставини знайомства з твором, причини бажання ознайомити з твором студентів.

Так, у процесі спілкування відбувається залучення до суб'єктивного художнього досвіду, взаємне «запозичення» оцінного й емоційного ставлення до музики.

Відвідуючи за вибором один (декілька) концертів класичної музики, пропонують: заносити у «Щоденник мистецьких вражень» письмовий відгук про враження від концерту; прослуховувати в домашніх умовах спеціально записаний диск з програмою класичної музики; дати оцінку вподобаних творів з метою самоосвіти і розвитку.

Ситуація художнього спілкування здійснює стимулюючу дію на активізацію оцінної діяльності саме завдяки порівнянню вражень від прослуханого. При цьому оцінювальна думка не завжди може бути висловлена вголос.

Виявлення репертуарних, виконавських переваг, їх мотивація, уточнення індивідуальних критеріїв дозволяють виявити, що художньо-педагогічна інтерпретація музики в системі виконавської підготовки є засобом, що дає змогу якнайближче підвести студентів до опанування професійно-творчих засад музично-виховної роботи.

Під час лекцій і практичних занять передбачаються ситуації, де студенти разом, використовуючи хорове виконання під фонограму, мають змогу виявити свої вокальні здібності.

На заняттях використовують інтерактивний метод «Мікрофон», який передбачає проведення інтерв'ю студентом-журналістом у студентів-артистів з орієнтовними запитаннями: «Наведіть обставини, за яких Ви вперше виступали. Опишіть свій стан»; Охарактеризуйте пісню, яку щойно прослухали. Як би саме Ви виконали цю пісню?»

У ході рефлексивної дискусії пропонують оцінити виступи товаришів з вокальним, інструментальним твором народного або авторського походження у завданнях до тем «Народна музика» і «Камерна музика». Слухачі і глядачі звертають увагу на тембр, чистоту інтонування, дикцію своїх товаришів, виокремлюючи технічні засоби виконавців (соло; частіше, дует, тріо); зовнішню подачу (поза, жести, міміка, рухи); внутрішні засоби виконавської майстерності.

Звертаючи увагу на необхідність створення режисерського, виконавського плану твору, пропонують ввести елементи драматизації у виконання, дібрати костюми, атрибути, продумати сценічно-виконавський імідж відповідно до характеру і змісту виконуваних творів.

Перетворювальний етап розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів передбачає, насамперед, активізацію творчої діяльності студентів, залучення студентів до виконання самостійних робіт з елементами вирішення проблем щодо кращих варіантів інтерпретації музики, а також завдань

дослідницького характеру з питань історії та теорії мистецтва, виконавства, естетичного виховання дітей; крім того, творчих завдань педагогічного характеру – вибір музичного репертуару, складання програм концертів для дітей з використанням прослуханої музики, орієнтованих на різну слухачську аудиторію.

Активізація художньо-пошукової і практично-творчої роботи відбувається шляхом застосування таких форм, як індивідуально-творчі бесіди з викладачем, групові міні-обговорення питань виконавської інтерпретації художніх творів, створення ситуацій художнього вибору.

Для розширення творчо-виконавського поля діяльності практикується залучення студентів, крім сольного виконання, до різновидів ансамблевого музикування. Найздібніші студенти залучаються до створення оригінальних художніх творів (пісень, віршів для дітей тощо).

З метою розвитку в студентів здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності, оволодіння умінням створення діалогу із слухачською аудиторією, формування сценічно-педагогічної культури використовують методики: систематичної десенсибілізації (поступове введення стимулів фобії; когнітивної терапії, в ході якої треба зосередити увагу на художніх результатах як таких, а не самому собі і не на публіці), «щеплення від стресу» (вербальні підказки, техніка самоумовляння), методики танцювальних рухів, методу ментальної репетиції (вербальне і візуальне яскраве і детальне уявлення картини правильно виконаного твору, яка повинна бути оптимістичною); техніку візуальних образів, що символізують вищі досягнення (Г. Вільсон) [9]; тренінги розвитку креативності С. Гіппіус: «Крила», «Суперечка піснями», «Виразні руки», «Зал живопису», «Пісне, тримай свою мелодію», «Координація рухів за допомогою пісні», «Оркестр» [10].

Індивідуалізований спосіб організації діяльності «Вечір творчого портрету» організують з одним із студентів або випускників, де демонструються авторські пісні з власним коментарем «біографій» їх створення і зв'язку з власними життєвими епізодами.

Однією з ефективних форм творчого розвитку студентів у процесі опанування виконавськими дисциплінами є складання і виконання тематичних добірок – музичних колекцій, бесід про музику; бесіди-концерти, добірки ілюстрацій для проведення дискусій на музичні теми, музичні вікторини.

Позааудиторні форми роботи зі студентами включають підготовку різних за жанром концертів (концерт-традиція, концерт-жанр, концерт-образ, концерт-інтерпретація, концерт-презентація, концерт-спадщина, концерт-настрій, концерт-дивертисмент, концерт-подорож тощо).

Студентам, які в ході спецкурсу виявили зацікавлення і бажання вдосконалювати свої вокальні навички, пропонують взяти участь у вокальному ансамблі.

Застосовуючи метод театральної драматизації, формами якого є створення режисерського плану музичного твору («Зайчику», «Подоланочка», «Маланка» тощо), постановки музичних вистав, музично-літературних композицій (музичний театр), студентів готують до втілення цих форм у практику дошкільних закладів, університетських виховних заходів для дітей співробітників, викладачів.

Взаємодія викладача і студентів, що включає співтворчість, орієнтовану на розвиток інтересу в студентів до художньо-мистецької діяльності, виявляється у використанні компонентів технології навчання в співпраці, в тактовній корекції художньо-мистецької діяльності студентів, у врахуванні бажання студентів взяти участь у культурних заходах і спільній художньо-мистецькій діяльності.

На базі театру запроваджують традиційне передноворічне свято-казку. Користь такої форми розвитку художньо-творчих здібностей вбачається в тому, що вона має бути добровільною творчою діяльністю на основі інтересів та власних прагнень студентів до самореалізації, які набувають професійної спрямованості, потреби в побудові виховної діяльності на засадах виконавської творчості, в реалізації власних здібностей. Це виражається, зокрема, в тому, що на свято, яке проводиться для дошкільників, ті студенти, які на педагогічній практиці є керівниками хореографічних колективів, театральних або лялькових гуртків, за домовленістю вводять виступи своїх вихованців до сюжету свят, що сприяє реалізації здібностей вихованців.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Отже, забезпечення особистісно зорієнтованого характеру спілкування як умови розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів передбачає створення обставин художньо-виконавської діяльності, у процесі якої студенти з інтересом виконують завдання виконавсько-творчого спрямування, бачать мету виступів не тільки у власному естетичному задоволенні, а й у прагненні зробити мистецтво надбанням широкої дитячої аудиторії.

Список використаних джерел та літератури

1. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / Артур Владимирович Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

2. Леонтьев А. А. Искусство как форма общения. Психологические исследования / А. А. Леонтьев. – Тбилиси : Мецниереба, 1973. – С. 213–222.
3. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / Н. В. Казаринова, В. Н. Куницына, В. М. Погольша. – С-Петербург, 2001. – 544 с.
4. Горбенко С. Пріоритетні напрями розвитку сучасної музичної освіти. Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / С. Горбенко / редкол.: І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін. – К.; Черкаси : Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – С. 16–23. – Режим доступу: <http://www.ipto.kiev.ua/files/pxo/pxo4.pdf>.
5. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста : метод. пособие / Н. Б. Крылова. – М. : Высш.шк., 1990. – 142 с.
6. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и в науке / Н. В. Гончаренко. – М. : Прогресс, 1991. – 179 с.
7. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Київ : Експрес, 1998. – 183 с.
8. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев; ред. и вступ. ст. Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
9. Вильсон Гленн. Психология артистической деятельности : Таланты и поклонники / Гленн Вильсон; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2001. – 384 с.
10. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.

Елена Яковлевна Заика,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры теории и методики дошкольного
образования Глуховского национального
педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: zaikkael@gmail.com

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ХАРАКТЕРА ОБЩЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье анализируются взгляды исследователей на значение, сущность, содержание педагогического общения с точки зрения принципов, закономерностей и механизмов диалога, стимулирования культуротворческой деятельности преподавателя и студента. Определяется и обосновывается необходимость обеспечения лично ориентированного характера взаимодействия преподавателя и студента, студентов между собой на теоретико-поисковом, практически-поисковом, преобразовательном этапах развития художественно-творческих способностей будущих педагогов.

Ключевые слова: общение, развитие, диалог, сотрудничество, художественно-творческие способности, будущие педагоги.

Yelena Zaika,

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
the Department of the Preschool education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: zaikkael@gmail.com

PROVIDING PERSONALLY ORIENTED CHARACTER OF COMMUNICATION AS THE CONDITION OF INTENDING TEACHERS ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES DEVELOPING

The article analyzes the views of researchers on the importance, essence, content of pedagogical communication in terms of principles, regularities and mechanisms of dialogue, stimulating cultural activities between teacher and student. The necessity of providing the personally oriented character of the interaction between teacher and student, between students on the theoretical-searching, practical-searching, transforming stage of developing intending teachers artistic and creative abilities is determined and grounded.

Introduction. *Interpersonal communication is interaction between several people, carried out by*

means of verbal and non-verbal influence, resulting in the psychological contact and certain relationships between the participants of the communication. Providing personally oriented communication between teacher and students and between students is aimed at creating the atmosphere of classes where students could freely express their opinions, share impressions of art, discuss creative intentions etc. In communication of teacher with student personal qualities of teacher and his actions correlated with the student with his/her own ideal influence the student. Organizing communication which «is necessary because of the social nature of a person and the collective nature of all his/her actions» must be based on the principles of the pedagogical cooperation. The content of interaction between teacher students includes exchanging thoughts, ideas, appraisal approaches to musical works, reflection on interpretation. Activating artistic and exploratory and practical-creative work was carried out through the use of such forms as individual and creative talks with the teacher, group mini-discussions on issues of performing interpretation of works of art, creating situations of artistic choice. The interaction of teacher and students includes co-creation focused on the developing students interest to artistic activity, was realized through the use of some components of learning technology in collaboration, in tactful correcting students artistic activity, in accordance with the wishes of students in the content of the class and in the joint with teacher participation in cultural events and joint artistic activities.

Purpose. To highlight the content of the personally oriented nature of communication between teacher and student, between students as a condition for intending teachers developing artistic and creative abilities.

Methods. The article uses theoretical methods including the analysis of psychological and pedagogical and art history literature on the researched problem; systematizing and generalizing psychological and pedagogical experience in order to determine the conditions for intending teachers developing artistic and creative abilities; empirical methods including conversation, techniques of «guiding» to music, discussing artistic problems, problem issues at lectures, research tasks in the educational, extra-auditing activities of students, simulating at practical classes fragments of concerts for children, conducting art-study tours, interactive methods, reflective discussion, creative tasks of the pedagogical nature, individual and creative conversations with teacher, group mini-discussions on issues of performing interpretation of works of art, systematics due to desensitization, cognitive therapy, mental rehearsal; technique of visual images symbolizing the highest achievements (G. Wilson), trainings of developing creativity (S. Gippius): «Wings», «Arguing by songs», «Expressive hands», «Hall of arts», method of theatre dramatizing.

Results. It was concluded that one of the pedagogical conditions promoting the development of artistic and creative abilities of intending teachers is to ensure the personally oriented character of communication between teacher and student, between students achieved by filling the content of education with heuristic methods of teaching, based on the principles of cooperative pedagogy.

Originality. The following items have been improved: the system of aesthetic education of students in higher pedagogical establishment, pedagogical conditions of developing artistic and creative abilities, specificity of artistic activity of intending teachers, ways of training students for artistic and educational work with children and youth.

Conclusion. Providing individually oriented nature of communication as a condition of artistic and creative abilities of intending teachers involves creating circumstances of artistic and performing activities during which students are interested in performing the task of creative direction, seeing the purpose of performances not only in their own aesthetic pleasure, but also in an effort to make art an asset to a wide range of children's audiences. The theoretical conclusions and experimental research data can serve as a basis for updating the ways of artistic and creative abilities of intending teachers and help to improve their professional competence in general. The above mentioned issue can be further researched in the the following areas: finding integration connections between teaching professional disciplines and the development of artistic and creative abilities of students in the study of separate teaching methodics.

Key words: communication, development, dialogue, cooperation, artistic and creative abilities, intending teachers.

References

1. Petrovskij A. V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv/ Artur Vladimirovich Petrovskij. – M.: Politizdat, 1982. – 255 s.
2. Leont'ev A. A. Iskusstvo kak forma obshcheniya. Psihologicheskie issledovaniya [Tekst] / A. A. Leont'ev. – Tbilisi : Mecniereba, 1973. – S. 213-222.
3. Kunicyna V. N. Mezhlchnostnoe obshchenie: uchebnik dlya vuzov / N. V. Kazarinova, V. N. Kunicyna, V. M. Pogol'sha. – S-Peterburg, 2001. – 544 s.
4. Horbenko S. Priorytetni napriamy rozvytku suchasnoi muzychnoi osvity. Profesiino-khudozhnia osvita Ukrainy : zb. nauk. prats [Tekst] / S. Horbenko / redkol.: I.A. Ziazium (holova), V.O. Radkevych,

N.M. Cherpurna (zastupnyky holovy) ta in. – K.; Cherkasy : Vydavnytstvo «Cherkaskyi TsNTEI», 2007. – Vyp.IV. – S. 16-23. – Rezhym dostupu: <http://www.ipto.kiev.ua/files/pxo/pxo4.pdf>

5. Krylova N. B. Formirovanie kul'tury budushchego specialista [Tekst] : metod. posobie / N. B. Krylova. — M.: Vyssh.shk., 1990. — 142 s.

6. Goncharenko N. V. Genij v iskusstve i v nauke [Tekst] / N.V. Goncharenko. – M. : Progress, 1991. – 179 s. [205; 55].

7. Rudnytska O. P. Osnovy vykladannia mystetskykh dystsyplin: navch. posib. / O. P.Rudnytska. – Kyiv : Ekspres, 1998.– 183 s.

8. Asaf'ev B.V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii / B.V.Asaf'ev; red. i vstup. st. E.M.Orlovoj. – 2-e izd. – L.: Muzyka, 1973. – 144s.

9. Vil'son Glenn. Psihologiya artisticheskoy deyatelnosti : Talanty i poklonniki [Tekst] / Glenn Vil'son; per. s angl. – M. : Kogito-Centr, 2001. – 384 s.

10. Gippius S. V. Trening razvitiya kreativnosti. Gimnastika chuvstv [Tekst] / S. V. Gippius. – SPb. : Rech', 2001. – 346 s.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 378.091.2 – 057.875:63

Микола Григорович Росновський,
кандидат сільськогосподарських наук, доцент
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: nicolairos52@gmail.com

ДЕМОНСТРАЦІЙНІ ПОЛІГОНИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА В ІННОВАЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти використання демонстраційних полігонів у процесі підготовки майбутніх викладачів практичного навчання спеціальності Професійна освіта. «Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства». Підкреслюється, що використання в навчальному процесі демонстраційних полігонів є важливою складовою інноваційної підготовки вказаних фахівців та дає змогу вдало поєднувати практичні та словесні методи навчання.

Ключові слова: підготовка майбутніх викладачів практичного навчання, демонстраційні полігони, інноваційні технології навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах інноваційного розвитку освіти необхідний якісно новий рівень підготовки майбутнього педагога професійного навчання. Це висуває на перший план значущість розвитку у фахівців не тільки конкретних знань, умінь та навичок за фахом, але і розвиток творчого мислення і інноваційності. Актуальність інноваційної підготовки майбутнього педагога обумовлена необхідністю науково обґрунтованого підходу до розв'язання суперечності між сучасними вимогами до рівня розвитку професійної компетентності педагогів і їхньою нездатністю забезпечити необхідну якість наданих освітніх послуг відповідно до інноваційного потенціалу освіти, економіки і суспільства. Розв'язання цієї суперечності дає змогу розглядати проблему інноваційної підготовки майбутнього педагога професійного навчання як з погляду теорії, так і практики професійної освіти.

Останнім часом відбуваються суттєві зміни державної освітньої політики в Україні. Розпочато становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень вищої освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження інноваційних педагогічних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях. Тому цілком виправданим є прийняття відповідних нормативних актів на рівні держави: Законів України «Про інноваційну діяльність» та «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Постанови Верховної Ради України «Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України», положення Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності».

Створення нових педагогічних технологій неможливе без відмови від багатьох стереотипів традиційної освіти, але водночас необхідно зберегти все краще, що було напрацьовано багаторічною педагогічною практикою. Тому в умовах сьогодення актуальними стають проблеми розроблення та впровадження інноваційних педагогічних технологій як одного з найважливіших напрямів підготовки майбутніх викладачів практичного навчання.

Упровадження інновацій, особливо в професійній освіті, неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до нововведень у освітній процес. Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування. Їм властиві чітка мотивація до інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише залучатися до інноваційних процесів, але й бути їх ініціатором. Особливо значущим є формування компетентності педагога, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі (прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією). У свою чергу, сутність сучасних інноваційних педагогічних технологій полягає в тому, що вони повинні формувати загальні й професійні компетентності студентів, спиратися не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але ґрунтуватися на творчому, продуктивному мисленні, поведінці та спілкуванні особистості

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інновацій в освіті стала предметом наукових пошуків педагогів з усього світу (К. Ангеловські, В. Андреев, Х. Барнет, Дж. Бассет, М. Богуславський, В. Взятишев, Д. Гамільтон, Н. Грос, Р. Едем, М. Ельмандра, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, Е. Роджерс, А. Хаберман, Р. Хайвлок, Д. Чен та ін.).

Детальний аналіз цих та інших публікацій свідчить про те, що проблема інновацій в освіті переважно розглядається з погляду застосування вказаних технологій у загальноосвітніх школах при вивченні окремих навчальних дисциплін (іноземної мови, математики, хімії, фізики та ін.). Має місце значна кількість публікацій щодо використання різних імітаційних (демонстраційних) полігонів у процесі практичної підготовки фахівців для силових структур – майбутніх льотчиків, танкістів, працівників органів внутрішніх справ, служби безпеки тощо. Використання цих полігонів розглядається насамперед з позиції економії коштів під час підготовки фахівців певного профілю.

Значна кількість дослідників указує на ту обставину, що нині важливою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Підкреслюється, що натеper тільки 12 % педагогів застосовують у своїй діяльності інноваційні технології, а 88 % – традиційні методи навчання [1].

Проведений аналіз літературних першоджерел з проблеми підготовки майбутніх педагогів професійного навчання для закладів освіти аграрного профілю (професійно-технічних училищ, ліцеїв, коледжів, технікумів) свідчить про те, одним з важливих елементів їхньої інноваційної підготовки можуть бути демонстраційні полігони (експерименти). При цьому варто відзначити, що є лише незначна кількість публікацій з питання використання демонстраційних полігонів у навчальному процесі під час підготовки майбутніх викладачів практичного навчання. Зокрема, відомий науковець з питань теорії та методики професійного навчання О. Коваленко вважає, що демонстраційний експеримент є одним із важливих методів наукового дослідження та вивчення різних явищ і законів. Поряд з теорією він забезпечує науковість навчального курсу і є основним засобом наочності в навчанні. Демонстраційний експеримент підвищує інтерес тих, хто навчається, до вивчення предмета й активізує їхнє мислення [2].

Професор Б. Доспехов теж уважав, що в галузі сільського господарства важлива роль у пропаганді досягнень науки і передового досвіду належить демонстраційним або показовим польовим дослідом. На його думку, головне завдання цих дослідів – дати повне уявлення про переваги і особливості нових агроприймів, технології вирощування, перспективних сортів або культур. Для демонстраційних експериментів відбирають ті прийоми і способи, агротехнічна оцінка яких виявлена в польових дослідом, добре відпрацьована вся технологія, і, загалом, немає ніяких підстав сумніватися в їх ефективності [3].

Про те, що серед наукових методів навчання майбутніх викладачів практичного навчання важливу роль відіграють демонстраційні полігони, вказують у своїй публікації М. Гареза та М. Логінов. На їхню думку, ефективність вивчення тієї чи іншої теми буде більш ефективною, коли студенти для закріплення отриманих у навчальних аудиторіях теоретичних знань будуть регулярно здійснювати екскурсії на дослідні ділянки демонстраційного полігону. Цей полігон треба використовувати для демонстрації студентам сучасних наукових досягнень вітчизняної та зарубіжної сільськогосподарської науки в галузі рослинництва, зокрема нових сортів сільськогосподарських культур, способів підготовки

грунту, посіву, догляду за посівами, боротьби зі шкідниками, бур'янами, хворобами, нових технологій проведення збиральних робіт тощо [4].

Формулювання мети статті. Відповідно до вищевикладеного, метою нашого дослідження було обґрунтування доцільності застосування демонстраційних полігонів у процесі як теоретичної, так і практичної підготовки майбутніх викладачів практичного навчання як одного з дієвих факторів підвищення їхньої професійної компетентності, яка буде відображати інноваційність їхньої фахової підготовки.

У ракурсі вищезазначеного у своїй публікації автор намагався привернути увагу всіх учасників освітнього процесу (викладачів та студентів) до використання у процесі підготовки фахівців певної кваліфікації демонстраційних полігонів (експериментів) як ефективної технології інноваційного та проблемного навчання, зокрема таких важливих їх складових як проблемно-пошуковий та експериментальний методи наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що під час вивчення навчальних дисциплін циклу спеціальної підготовки майбутніми викладачами практичного навчання спеціальності 015.18 Професійна освіта. «Технологія виробництва та переробки продуктів сільського господарства» одним з важливих елементів інноваційної технології навчання можуть бути демонстраційні полігони (експерименти). Вони можуть забезпечити повне і всебічне розуміння різних явищ і процесів у різних галузях знань. Зокрема, в контексті питання, що розглядається, демонстраційні експерименти (полігони) можуть бути важливою складовою практичної підготовки майбутніх викладачів практичного навчання.

На думку Є. Маринченка та Г. Ігнатенко, оцінювати інноваційні педагогічні технології при підготовці майбутніх викладачів професійної освіти доцільно за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність [5].

Повністю погоджуючись із цим висновком, звернемося до їх короткого аналізу з урахуванням особливостей фахової підготовки майбутнього викладача професійного навчання вищевказаної спеціальності.

Актуальність використання демонстраційних полігонів при підготовці вказаних фахівців не викликає сумніву та визначається насамперед тим, що їхня професійна підготовка пов'язана безпосередньо з галуззю аграрного виробництва, що вимагає конкретної творчої праці на землі, яка є в цій сфері є найбільш важливим фактором виробництва (предметом та засобом праці).

Корисність демонстраційних полігонів полягає насамперед у тому, що майбутні викладачі професійного навчання можуть у натуральному вигляді побачити нові сучасні досягнення агрономічної, зоотехнічної та інженерно-технічної науки. Це набагато ефективніше, аніж черпати інформацію про ці досягнення з різних періодичних друкованих видань або Інтернету.

Реалістичність демонстраційних полігонів як дієвого методу наочного та практичного навчання, на нашу думку, в тому, що вони показують реальний стан речей у певній галузі економіки, у нашому випадку – в АПК.

Нами було спробовано розробити також педагогічні умови, які забезпечували б інноваційну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання відповідно до принципів побудови інноваційної діяльності. Важливість підготовки майбутнього педагога-новатора підтверджується дослідженням, проведеним з метою виявлення ставлення студентів до проблем інноваційного саморозвитку та напряму майбутньої професії.

Студентам, які навчаються за спеціальністю Професійна освіта. «Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства», було запропоновано відповісти на такі запитання: 1. Які інновації ви знаєте в професійній освіті? 2. Чи є інноваційною професія інженера-педагога? 3. Хто такий інноваційний педагог? 4. Які якості особистості сприяють інновації? 5. Які якості, необхідні для інноваційної педагогічної діяльності, вам необхідно розвивати? В анкетуванні брали участь 88 студентів очної та заочної форм навчання.

Аналіз отриманих даних показав, що понад 70 % студентів першого та другого курсів націлені на формальне запам'ятовування фактів і подій. Низький рівень розвитку якостей, необхідних для здійснення інноваційної діяльності, виявляється в таких характеристиках: невизначеність стосовно змісту власної педагогічної діяльності, небажання проявляти оригінальні ідеї та здійснювати їх пошук, обмеження стандартними рішеннями та ін. Отримані результати також показали, що переважне значення для студентів першого/другого курсів має тенденція до організаційно-виконавчої діяльності за встановленими правилами, положеннями та інструкціями. Пошук причин ситуації, що склалася, спричиняє висновок, що розв'язання стратегічної мети інноваційної підготовки майбутнього педагога

професійного навчання багато в чому визначається комплексом світоглядних, змістово-методичних, технологічних і діагностичних факторів, які детермінують інноваційне навчання, розвиток і виховання. Світоглядні фактори передбачають: створення єдиного інноваційного простору, який забезпечує взаєморозуміння в професійних стосунках як з колегами, так і тими, хто навчається; усвідомлення інноваційної професійної діяльності як утворювальної, розвивальної і виховувальної; посилення відповідальності й мотиваційної спрямованості на якісний результат; заслужене визнання особистісного/групового успіху та ін. Викладач повинен передбачити постановку запитань до студентів з конкретної навчальної дисципліни типу: У чому полягає оригінальність і перспективність запропонованої інновації (ідеї)?; продумайте алгоритм вашої нової ідеї. Як ця проблема вирішується нині, які організації цим займаються та яких успіхів вони досягли? Опишіть переваги висунутої вами ідеї.

Запропоновані на прикладі використання у навчальну процесі демонстраційних полігонів методико-педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів практичного навчання проходять апробацію в освітньому процесі факультету технологічної та професійної освіти ГНПУ імені Олександра Довженка і ґрунтуються насамперед на принципах побудови інноваційної діяльності, серед яких ми виділяємо: **принцип ціннісної орієнтації** (формування професійної орієнтації на творчість та нововведення на основі набутих під час проведення теоретичних та практичних знань); **принцип гнучкості** (оперативне реагування на потреби галузі сільськогосподарського виробництва, на потреби, виклики, зміни у професійному середовищі, урахування потреб роботодавців, що підвищує конкурентоздатність майбутніх випускників); **принцип нормованості**, який передбачає, що організація професійного навчання майбутнього педагога повинна відрізнитися інноваційністю при збереженні об'єктивних нормативів у царині педагогічної діяльності. Тому будь-яка новаторська ідея (пропозиція) обґрунтовується з погляду конкретних педагогічних закономірностей, норм і правил освітнього процесу – **принципу усвідомленої перспективи** (розуміння найближчих та віддалених перспектив розвитку), траєкторії індивідуального професійного просування, **принципу інтенсифікації навчання** (управління самостійною роботою студентів з метою підвищення активності та формування потреби в неперервному навчанні протягом усього життя).

Результати анкетування випускних груп свідчать про значну зміну їх позиції на педагогічну діяльність як на інноваційну. При цьому ми намагалися виділити такі якості, як лідерство, творчість, цілеспрямованість, відповідальність, зорієнтовані на перетворювальну і творчу діяльність у майбутній професійній роботі. Крім того, майбутні спеціалісти точно визначили для себе, до якої саме інноваційної діяльності вони найбільш схильні: виконавчої, організаційної, технологічної, дослідницької та ін. Так, 17 % випускників вважає, що відкриті до змін і готові до творчого розроблення і ведення інноваційних проектів; 23 % відзначили, що з великим бажанням готові займатися розробленням нового проекту, проявляючи самостійність і відповідальність, а за необхідності відбирати найбільш ефективні способи його реалізації, а 35 % вбачають своє призначення в науково-дослідницькій діяльності та переконані в необхідності забезпечувати просування педагогічних інновацій. Понад 77 % випускників зауважили, що вирішення інноваційного завдання сприяє розвитку умінь свідомо знаходити різноманітні (необхідні) ресурси і самостійно їх вивчати. Ця здатність розглядається як необхідна для майбутнього педагога, так і пов'язана з розвитком системного мислення, професійного кругозору, а також індивідуальним процесом управління своїми знаннями та ступенем їх засвоєння (самостійною пізнавальною діяльністю). Тобто інноваційний професійно-педагогічний розвиток розуміється тими, що навчаються, як пріоритетний напрям професійної підготовки, в якому проявляється якість професійного і освітнього результату, що актуалізує необхідність постійних змін у змісті та у формах організації навчального процесу.

Серед основних результатів, які демонструють ефективність підвищення якості професійно-освітнього результату, ми відзначаємо насамперед прояв у тих, хто навчається, педагогічної творчості, стимулювання освітніх ініціатив і перетворення окремих новацій на механізм розвитку, а також розвиток якостей інноваційної особистості та професійної компетентності.

Контент-аналіз науково-теоретичних аспектів та провідних тенденцій у розвитку інновацій у системі професійної освіти на прикладі використання в навчальному процесі демонстраційних полігонів дає змогу виділити важливі принципові положення нашого дослідження. Насамперед організація інноваційної діяльності вимагає від викладача вищого навчального закладу відповідних якостей і характеристик, спрямованих на доведення наукової ідеї до стадії практичного використання та реалізації. Тому майбутній педагог-новатор повинен сприймати інновацію як особистісну цінність мати потребу в змінах і готовність до сприйняття супротиву, здатність знаходити ідеї, системно їх відбирати під конкретну ціль і організувати оптимальну реалізацію, уміння побачити ситуацію по-

новому, розвиток творчого мислення тощо. Важливими якостями є здатність визначати допустимий ступінь ризику, уміння передбачити розвиток подій, явищ, представити можливий результат дії.

Необхідність інноваційної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання відображає сучасні вимоги до їх навчання, розвиток і виховання тих, хто навчається, як до утворювальної та творчої діяльності. У цьому зв'язку особливе значення для інноваційного розвитку педагога має професійний склад мислення, цілісне бачення постійно мінливої ситуації, здатність до усвідомленого морального вибору та творчих рішень. Освоєння професії педагога – це підвищення професійно-педагогічної культури, розвиток відповідальності, етичності, моралі, самоконтролю, самоуправління, а також гнучкості, критичності й рухливості мислення, професійної мобільності, здатності до рефлексії, аналізу, проектування та ін.

Багаторічний досвід підготовки майбутніх викладачів практичного навчання на факультеті технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка свідчить, що у процесі вивчення навчальних дисциплін циклу спеціальної підготовки спеціальності Професійна освіта. «Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства» теж одним з важливих елементів інноваційної технології навчання можуть бути демонстраційні полігони (експерименти). Вони можуть забезпечити повне і всебічне розуміння різних явищ і процесів у різних галузях знань – як в аграрній галузі, так і в інших секторах економіки.

Відомо, що в останні роки в агропромисловому комплексі України для популяризації новітніх досягнень у сільському господарстві практикується закладання в різних природно-економічних зонах країни вказаних демонстраційних експериментів чи полігонів. На них за сучасними технологіями у всіх регіонах проводиться вивчення різних сортів польових культур, випробовуються різні марки тракторів та сільськогосподарських машин, вивчаються перспективні прийоми обробітку ґрунту, нові добрива, хімічні засоби захисту рослин і т.п. На вказаних ділянках сконцентровані на невеликій за розміром площі всі новітні технології, що створюються у світі в галузі сільськогосподарського виробництва. Оскільки це можна побачити на власні очі, тому цю можливість необхідно сповна використовувати в навчальних закладах при підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

Вважаємо, що потрібно дотримуватися декількох методичних умов, виконання яких повинне забезпечити успішне використання демонстраційних експериментів як дієвого наочного засобу навчання, зокрема: 1) чітке виділення найбільш суттєвого в ході демонстраційного дослідження (експерименту), тому що він часто містить другорядні елементи; 2) детальні пояснення викладачем вступних, основних і завершальних демонстраційних явищ і процесів; 3) залучення самих студентів до отримання бажаної інформації в демонстраційному експерименті, постановка перед ними проблемних завдань наочного характеру.

Зупинимося більш детально на основних вимогах закладання польового експерименту, які, на нашу думку, можуть бути важливою складовою в інноваційній підготовці майбутніх фахівців.

По-перше, земельна ділянка для демонстраційного експерименту повинна відповідати тим ґрунтово-кліматичним умовам, в зоні яких розташований навчальний заклад. Це, насамперед, типові для певної зони умови рельєфу, клімату та ґрунтів. Бажано також, щоб земельна ділянка, по можливості, була у межах пішохідної доступності до навчального закладу (не більше 2–3 км). Демонстраційний експеримент повинен забезпечувати також добру видимість, наочність та переконливість дослідження.

По-друге, важливою вимогою при закладанні польового дослідження (експерименту) повинна бути однорідність ґрунтового покриву, що згодом буде забезпечувати точність його результатів. Для цього потрібно заздалегідь вивчити історію цієї ділянки, родючість ґрунту, забур'яненість і т. п.

По-третє, демонстраційні дослідження бажано закладати короткочасними, щоб уже у перший рік їх проведення отримати повну і всебічну інформацію. Це можуть бути, наприклад, дослідження з вивчення врожайності різних сортів сільськогосподарських культур, строків посіву та збирання, доз та строків внесення мінеральних добрив тощо.

По-четверте, демонстраційний полігон повинен забезпечити достатню наукову вірогідність і правильну інтерпретацію результатів проведеного експерименту. Для цього потрібно усунути всі побічні явища, щоб студенти могли побачити саме те, що їм хоче показати викладач.

У демонстраційних дослідженнях не потрібна велика кількість досліджуваних факторів (варіантів). На нашу думку, їх не повинно бути більше десяти. Зокрема, занадто велика кількість ділянок може призвести до збільшення витрат на здійснення посіву та догляду за ним.

Загалом, проведення демонстраційного експерименту (полігону) можна вважати важливим елементом інноваційної технології підготовки майбутніх фахівців. Одночасно вони дають змогу

найбільш повно поєднати такі важливі принципи процесу професійного навчання як науковість, доступність, наочність, зв'язок теорії з практикою, що забезпечить їх навчання на рівні сучасних вимог з використанням новітньої техніки та технологій. Демонстраційний експеримент також може бути наочним відображенням експериментального методу наукового дослідження. Потрібно так ставити експерименти в природі, щоб вони були не просто демонстрацією (показом), а містили елементи наукового дослідження. Тому демонстраційний експеримент необхідно обов'язково пов'язувати з вирішенням конкретних практичних завдань у галузі сільськогосподарського виробництва.

Для кращої ефективності підготовки майбутніх викладачів практичного навчання у вишах потрібно обов'язково пов'язувати екскурсії на сучасні виробництва та демонстраційні полігони з отриманими на заняттях теоретичними знаннями. Демонстраційні експерименти потрібно також використовувати для показу студентам сучасних та перспективних наукових досягнень у галузі АПК.

На фото 1 показано польовий демонстраційний експеримент з дослідженням урожайності сортів різних польових культур.



Фото 1. Польовий демонстраційний експеримент з вивчення урожайності різних сортів польових культур

В умовах сьогодення, при високих цінах на енергонасичені трактори та сільськогосподарську техніку, в умовах підготовки майбутніх педагогів практичного навчання зростає також роль демонстраційних експериментів при випробуванні вказаної техніки. Починаючи з 2013 року, студенти старших курсів здійснюють екскурсії до кращих вітчизняних та сільськогосподарських підприємств з іноземними інвестиціями, де на виробничих полігонах проходять випробування нові марки тракторів вітчизняних та зарубіжних виробників, нові сорти польових культур, промислові технології виробництва продуктів рослинництва та тваринництва та ін. Студенти високо оцінюють проведені заходи і відзначають, що вони є досить ефективними і суттєво доповнюють набуті знання, отримані ними в навчальних аудиторіях.

Висновки і перспективи подальших досліджень Підсумовуючи вищесказане, вважаємо, що деякі теоретичні положення і висновки, наведені в публікації, можуть доповнювати окремі елементи наукової концепції інноваційної професійної освіти, а використання демонстраційних полігонів у процесі підготовки майбутніх викладачів практичного навчання збагатить теорію і методику вказаного напрямку їх підготовки з метою досягнення необхідної якості професійно-освітнього результату.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у більш глибокому теоретичному обґрунтуванні застосування демонстраційних полігонів у процесі підготовки майбутніх педагогів практичного навчання як важливої складової інноваційної технології їхньої фахової підготовки.

У цілому ж використання демонстраційних експериментів дає також змогу вдало поєднати їх зі словесними методами навчання і поліпшити якість підготовки майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бичева И. Б. О готовности преподавателей к инновационным преобразованиям в учебно-профессиональной деятельности / И. Б. Бичева, А. Г. Китов // Интернет-журнал «Наукоедение». 2014. – № 6 (25). С. 45. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://naukovedenie.ru/PDF/45PVN614.pdf>. – Дата обращения: 26.10.2015.
2. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підручн. для студ. вищ. навч. закл. / О. Е. Коваленко; Нар. укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2005. –324 с.
3. Доспехов Б. А. Методика полевого опыта (с основами статистической обработки результатов исследования) / Б. А. Доспехов. – М. : Агропромиздат, 1985. – С. 147–148.
4. Логінов М. І. Використання демонстраційного полігону сільськогосподарських культур для підготовки студентів у системі професійної освіти / М. І. Логінов, М. С. Гареза // Проблеми, методи й наукові технології сучасної біологічної науки та методики її викладання : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 25–26 жовт. 2012 р. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О.Довженка, 2012. – С. 58–63.
5. Маринченко Є. О. Інноваційні педагогічні технології в процесі підготовки майбутніх інженерів-викладачів / Є. О. Маринченко, Г. В. Ігнатенко // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наукових праць «Педагогічні науки», Вип. 2 (34). – 2017. – С. 40–47.
6. Росновський М. Г. Роль та значення демонстраційних експериментів у підготовці майбутніх інженерів-педагогів / М. Г. Росновський, М. І. Логінов // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред.кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань, ФОП Жовтий О. О., 2014. – Випуск 10. – Частина 2. – С. 74–79.

Николай Григорьевич Росновский,
кандидат сельскохозяйственных наук,
доцент кафедры профессионального образования
и технологий сельскохозяйственного производства
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: nicolairos52@gmail.com

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЕ ПОЛИГОНЫ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования демонстрационных полигонов в процессе подготовки будущих преподавателей практического обучения специальности «Профессиональное образование. Технология производства и переработка продуктов сельского хозяйства». Подчеркивается, что использование в учебном процессе демонстрационных полигонов является важной составляющей инновационной подготовки указанных специалистов, что дает возможность удачно сочетать практические и словесные методы обучения.

Ключевые слова: подготовка будущих преподавателей практического обучения, демонстрационные полигоны, инновационные технологии обучения.

Mykola Rosnovsky,
Candidate of Agricultural Sciences,
Assistant Professor of the Department
of Professional Education and Technology
of Agricultural Production of Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: nicolairos52@gmail.com

DEMONSTRATION POLYGONS AS AN IMPORTANT COMPONENT IN THE INNOVATIVE TRAINING OF THE FUTURE PROFESSIONAL TRAINING TEACHER

The article discusses the theoretical and practical aspects of using demonstration polygons in the process of preparing future teachers of practical training in the specialty «Professional Education. Technology of production and processing of agricultural products».

It is emphasized that the use of demonstration polygons in the educational process is an important component of the innovative training of these specialists, and it enables to combine the practical and verbal teaching methods successfully.

Relevance of research. *In the article it is emphasized that in modern conditions in preparation of future teachers of practical training the problems of development and introduction into the educational process of innovative pedagogical technologies as one of the most important directions of training of the mentioned specialists are actual.*

The aim of the study. *The purpose of the study was to substantiate the feasibility of using demonstration polygons in the theoretical and practical training of future faculty of practical training as one of the effective factors for improving their professional competence, which will reflect the innovation of their professional training.*

Research methods. *Analysis of scientific and pedagogical literature on the topic of research, systematization and synthesis of analyzed theoretical sources and advanced pedagogical experience on the problems of innovative training of future teachers of practical training, questioning of participants in the educational process.*

Main results. *The proposed article outlines the main scientific and pedagogical conditions, the implementation of which, according to the author, should ensure the successful use of demonstration experiments (polygons) in the innovative training of future teachers of practical training in the specialty «Vocational education. Technology of production of agricultural products».*

Conclusions. *The author believes that some theoretical positions and conclusions presented in the publication can supplement the scientific concept of innovative vocational education, and the use of demonstration polygons in the process of preparing future teachers of practical training will enrich the theory and methodology of the indicated direction of their training in order to achieve the necessary quality of vocational education.*

The prospects for further research are seen in a deeper theoretical justification of the use of demonstration polygons in the preparation of future teachers of practical training as an important component of the innovative technology of their professional training.

Keywords. *Preparation of future teachers of practical training, demonstration polygons, innovative training technologies*

References

1. Bicheva I. B. O gotovnosti prepodavatelej k innovacionnym preobrazovaniyam v uchebno-professional'noj deyatel'nosti / I. B. Bicheva, A. G. Kitov // Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2014. – № 6 (25). S. 45. [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <http://naukovedenie.ru/PDF/45PVN614.pdf>. – Data obrashcheniya: 26.10.2015.
2. Kovalenko O. E. Metodika profesijnogo navchannya : pidruchn. dlya stud. vishch. navch. zakl. / O. E. Kovalenko; Nar. ukr. akad. – H. : Vid-vo NUA, 2005. –324 s.
3. Dospekhov B. A. Metodika polevogo opyta (s osnovami statisticheskoy obrabotki rezul'tatov issledovaniya) / B. A. Dospekhov. – M. : Agropromizdat, 1985. – S. 147–148.
4. Loginov M. I. Viktoristannya demonstracijnogo poligonu sil's'kogospodars'kih kul'tur dlya pidgotovki studentiv u sistemi profesijnoi osviti / M. I. Loginov, M. S. Gareza // Problemi, metodi j naukovih tekhnologii suchasnoi biologichnoi nauki ta metodiki ii vikladannya : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. 25–26 zhovt. 2012 r. – Gluhiv : RVV Gluhivs'kogo NPU im. O.Dovzhenka, 2012. – S. 58–63.
5. Marinchenko Є. O. Innovacijni pedagogichni tekhnologii v procesi pidgotovki majbutnih inzheneriv-vikladachiv / Є. O. Marinchenko, G. V. Ignatenko // Visnik Gluhivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni Oleksandra Dovzhenka : zb. naukovih prac' «Pedagogichni nauki», Vip. 2 (34). – 2017. – S. 40–47.
6. Rosnovs'kij M. G. Rol' ta zachennya demonstracijnih eksperimentiv u pidgotovci majbutnih inzheneriv-pedagogiv / M. G. Rosnovs'kij, M. I. Loginov // Problemi pidgotovki suchasno go vchitylya : zbirnik naukovih prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Pavla Tichini [red.kol. : Pobirchenko N. S. (gol. red.) ta in.]. – Uman', FOP ZHovtij O. O., 2014. – Vipusk 10. – CHastina 2. – S. 74–79.

Отримано редакцією 30.01.2018 р.

УДК 378.147.091.33

Тетяна Борисівна Бикова,
викладач спецдисциплін
Професійно-педагогічного коледжу
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: profpedkoledg@gmail.com

Микола Володимирович Іващенко,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: in22@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖКОМПОНЕНТНИХ ВЗАЄМОДІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено особливості побудови середовища знань у процесі дистанційного навчання та з'ясовано сутність процесу управління знаннями. Частка аудиторних занять зменшується, а опосередкованих і самостійних занять з використанням ІКТ зростає – простежується орієнтація на кінцеві умови застосування знань, а такими умовами для сучасного покоління є цифрове середовище. Тому набуває актуальності використання дистанційної форми навчання, здатної забезпечувати необхідну швидкість оновлення знань на основі світових інформаційних ресурсів, розширювати контингент, який не обмежується географічними, соціальними та адміністративними кордонами. У результаті дослідження запропоновано модель реалізації дистанційного навчання, що дозволяє поєднувати елементи дистанційного навчання з традиційним навчальним процесом.

Ключові слова: тьютор, ІКТ, інтерфейс, система, знання, зміст, діяльність, управління, компоненти, взаємозв'язки.

Актуальність та постановка проблеми в загальному вигляді. Останнім часом особливо чітко простежуються зміни вимог суспільства до випускників вищих навчальних закладів, переважно пов'язані з необхідністю підвищення їхньої соціальної активності та професійної мобільності. Це зумовлює необхідність постійного оновлення знань і вмінь, формування готовності до ефективного прийняття рішень в умовах невизначеності та перевантаженості інформацією. Особливого значення при цьому набуває процес використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у проектуванні змісту, форм, організації навчання та виховання студентської молоді.

Однак негативним чинником під час реалізації окреслених перспектив є відмінності в мисленні студентів, які зросли в оточенні цифрових технологій, та мисленні викладачів, професійне становлення яких відбулося в традиційній «неінформатизованій» системі освіти. Тому освітній процес потрібно змінювати з орієнтацією на особливості та потреби молодого покоління, а не прагнути до збереження «зони комфорту» педагога «традиційної» школи.

У зв'язку із цим простежується тенденція до «цифрового навчання», коли частка аудиторних (безпосередньо контактних за схемою «вчитель-учень») занять зменшується, а частка опосередкованих і самостійних з використанням ІКТ – зростає. Цей процес є об'єктивним, оскільки навчати необхідно з орієнтацією на кінцеві умови застосування знань, а такими умовами для сучасного покоління вже є цифрове середовище [1].

Водночас світова та вітчизняна освітня практика неспростовно доводить актуальність та доцільність використання дистанційної форми навчання, що виникла і розвивається на основі ІКТ, адже вона здатна забезпечити необхідну швидкість оновлення знань на основі світових інформаційних ресурсів, розширити контингент, який не обмежується географічними, соціальними та адміністративними кордонами.

Однак, урахувавши наявність відмінностей організаційно-нормативного, технологічного, змістового спрямування дистанційної форми навчання від традиційної, необхідно розглянути особливості побудови середовища знань та з'ясувати сутність процесу управління знаннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості інформатизації освіти та важливість використання ІКТ у навчальному процесі студіюють А. Абросімов, Л. Білоусова, В. Гриншкун,

В. Коломієць, Н. Морзе, О. Овчарук, Е. Полат, А. Прокопенко, І. Роберт та інші.

Питання теорії й практики дистанційного навчання досліджують О. Андреев, Ю. Богачков, В. Биков, Х. Венг, С. Калашникова, В. Кухаренко, В. Луговий, Н. Мойсеева, О. Петерс, М. Сімонсон, А. Хуторської та інші.

Результати вивчення та аналізу проблеми розвитку управління знаннями висвітлені в низці праць вітчизняних та зарубіжних науковців Ф. Воула, К. Джанетто, В. Дресвянникова, Е. Лессера, М. Марінчевої, Ч. Севеджа, Дж. Сторка, Х. Такеучі, Е. Уілера, Дж. Харрінгтона та інших.

Формулювання цілей статті. З огляду на актуальність проблеми та недостатнє вивчення методології управління знаннями в системі дистанційного навчання мету дослідження вбачаємо в розгляді особливостей побудови середовища знань під час дистанційного навчання та з'ясуванні сутності процесу управління знаннями.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на результати досліджень у галузі дистанційного навчання та враховуючи стан упровадження та розвитку цієї перспективної форми навчання, що забезпечує доступність, безперервність та особистісну орієнтацію, особливо перспективною тенденцією освітніх процесів є поєднання традиційних (очної, заочної) та дистанційної форм здобуття освіти.

Основою для встановлення меж використання термінів «традиційне» і «дистанційне навчання», їх перехідних форм є характер взаємодії учасників навчального процесу та постачання навчального контенту.

Традиційна очна форма передбачає безпосередню участь здобувачів освіти в освітньому процесі, традиційна заочна – поєднання очної форми освіти під час короткочасних сесій і самостійного оволодіння освітньою програмою в проміжку між ними. Дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Загалом, ідея змішаного навчання (blended learning) існувала вже в ХХ столітті. У період з 2000 до 2006 року трактування цього терміна постійно змінювалось [3]. У 2007 році фахівці Sloan Consortium визначили, що традиційне навчання не передбачає використання елементів дистанційного навчання, а суто дистанційне навчання відбувається лише в режимі «реального часу» (online); навчання, підсилене дистанційними технологіями, вимагає використання до 30 % елементів дистанційного навчання, а змішане навчання – від 30 до 80 % технологій дистанційного навчання [4; 7]. Отже, формат змішаного навчання – це різні варіанти поєднання методів електронного і очного навчання.

Специфіку дистанційного навчання визначають: засоби здійснення педагогічної діяльності (програмні, апаратні), пов'язані з новими інформаційними технологіями; функціональна спрямованість педагогічної діяльності, визначена характером взаємодії педагогів і учнів (зростає роль учня в процесі навчання, а педагог стає координатором навчального процесу); зміст діяльності проектування навчання, особливості подання навчального матеріалу, планування, координації діяльності учнів, проведення консультацій, реєстрацій навчальних завдань, контролю і перевірки якості виконання завдань.

Зауважимо, що для організації дистанційного навчання у ВНЗ необхідно створити відділ або центр дистанційного навчання – окремий структурний підрозділ, що забезпечить упровадження дистанційних технологій у навчальний процес. Крім того, для здійснення освітніх послуг з використанням дистанційної форми навчання ВНЗ має відповідати переліку Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками та спеціальностями [5]. Аналіз можливостей навчального закладу впроваджувати дистанційну форму навчання здійснюється за п'ятьма позиціями: організаційне забезпечення, кадрове забезпечення, науково-методичне забезпечення, матеріально-технічне та програмне забезпечення, інформаційне забезпечення [6]. Тому в межах нашого дослідження розглядаємо модель використання елементів дистанційного навчання, а не власне дистанційну форму навчання (рис. 1). Модель передбачає можливість здійснення різнопланових взаємодій викладача, студентів, інтерфейсу змісту та системи знань.

За цих умов компонент «Студент» може охоплювати студентів, які навчаються за денною (традиційно або за індивідуальним графіком), заочною чи дистанційною формами навчання. Компонент «Викладач» містить педагогічних працівників навчального закладу, здатних викладати навчальний матеріал; перевіряти якість, кількість та своєчасність засвоєння його студентами; організовувати педагогічний супровід індивідуалізованого освітнього процесу (у тому числі супровід індивідуальних освітніх програм чи траєкторій); надавати інформаційну, психологічну, комунікаційну,

технічну підтримку студентам у процесі навчання. За цих умов педагогічні працівники повинні володіти не лише класичними принципами дидактики, але й принципами інтерактивності, рефлексії, нелінійності інформаційних структур та процесів, комбінованого використання різних форм навчання. Таким чином, діяльність викладача наближається до позиції тьютора, діяльність якого спрямована на координацію, модерацию та фасилітацію процесу становлення особистості в сучасних умовах навчання. Особливостями діяльності тьютора є: професійна компетентність, соціальна активність, спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, наявність творчого рівня організації та здійснення індивідуалізації навчання, прагнення до постійного вдосконалення й самореалізації. Для успішного втілення зазначених характеристик потрібен певний рівень підготовленості й умотивованості, а саме готовності до здійснення тьюторства [7].

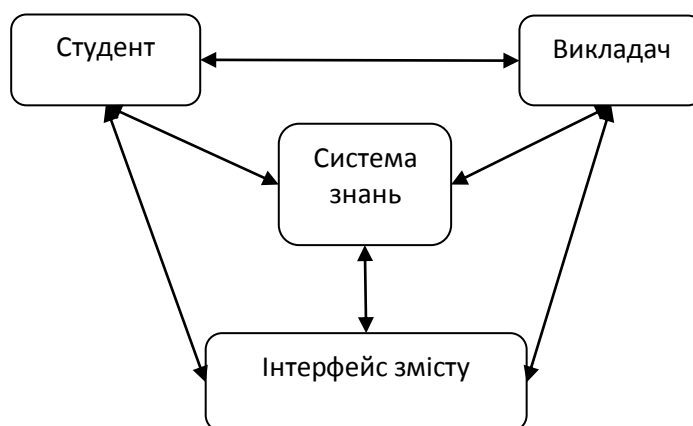


Рис. 1. Модель використання елементів дистанційного навчання

Розглянемо зміст компонента «Інтерфейс змісту». Термін інтерфейс (від англ. Interface – поверхня розділу, перегородка) означає сукупність засобів, методів і правил взаємодії (управління, контролю тощо) між елементами системи [8]. Поняття «зміст» має багато значень, у нашому випадку – це єдність усіх наявних основних елементів цілого, його властивостей, зв'язків, виражених у певній формі, що визначає її неподільність [9]. Тому компонент змісту в запропонованій моделі представлено як сукупність засобів, методів і правил взаємодії (управління, контролю тощо), що в єдності забезпечують можливість розробляти, зберігати, передавати, використовувати систему знань та окремі її елементи. Отже, інтерфейс змісту можна розглядати як середовище «цифрового» навчання. В умовах функціонування дистанційних навчальних закладів, що пропонують навчання за окремими дистанційними курсами чи отримання освіти дистанційно, роль такого інтерфейсу відіграють об'єктно орієнтовані програмні оболонки дистанційного навчання (Moodle, ATutor, Claroline, Dokeos, Sakaj тощо). На сьогодні розроблена достатня кількість науково-практичних рішень з питань інтерфейсу «людина-комп'ютер» у різних галузях суспільного виробництва. Більшість з них може бути адаптована до завдань освіти. Найбільш ефективною нині є технологія ергономічного проектування (ергодизайну) такого інтерфейсу – «юзебіліті». Юзебіліті – це якісна ознака, що визначає, наскільки інтерфейс користувача легкий у використанні. Поняття «юзебіліті» також означає набір інструментів та методів для покращення інтерфейсу під час його розроблення. Юзебіліті має п'ять кількісних складових:

Научуваність: наскільки легко користувач зможе виконати основні задачі, вперше працюючи в невідомому для нього програмному середовищі.

Ефективність: як швидко користувач виконає те ж саме завдання після ознайомлення з дизайном програми.

Запам'ятовуваність: наскільки легко користувачеві буде відновити свої навички роботи з цим інтерфейсом після того, як він знову повернеться до інтерфейсу через певний проміжок часу.

Помилки: скільки помилок робить користувач, вагомість цих помилок, наскільки легко користувач може їх виправити.

Задоволеність: наскільки користувачеві приємно користуватися цим інтерфейсом [1].

Компонент «Система знань» уміщує сукупність відомостей, що стосуються певної теми або проблематики. Вона забезпечує зручне представлення цієї сукупності як у цілому, так і окремих її елементів. Система знань може існувати на двох рівнях: система структурованих знань як матеріальних об'єктів (інформаційні джерела друкованого та електронного типу) та система знань особистості (загальнонаукові, загальнокультурні та предметні знання, вміння й навички студента).

Відповідно до представленої вище моделі (рис. 1) розглянемо більш детально зв'язки між зазначеними структурними компонентами.

Взаємодія «Студент-Викладач». І. Зимня, розглядаючи підходи до класифікації видів навчання за критерієм безпосередності (опосередкованості) взаємодії педагога й учнівської аудиторії, виділяє контактний і дистанційний види навчання. До першого виду належать практично всі різновиди сучасних теорій навчання, що передбачають реальну взаємодію педагога й учнів, до другого – форми навчання, що не потребують безпосереднього контакту викладача й учнів, а використовують спеціальні електронні технічні засоби (персональні комп'ютери та комп'ютерну мережу Інтернет) для передавання навчальної інформації та управління її засвоєнням [10].

У межах нашої моделі взаємодія між студентами і викладачем також може бути безпосередньою і опосередкованою. До безпосередньої взаємодії, за умови використання елементів дистанційного навчання, варто віднести проведення традиційних лекцій або тьюторіалів, традиційних семінарів або вебінарів, індивідуальних або групових консультацій як в одній аудиторії, так і з використанням засобів Інтернет-зв'язку (відео– або аудіо– конференцзв'язок). Опосередкована взаємодія може бути реалізована шляхом використання засобів електронної пошти, форумів, списків розсилки тощо.

Взаємодія «Викладач – Інтерфейс змісту» передбачає створення контенту (навчальних презентацій, відео, електронних підручників, методичних рекомендацій щодо виконання практичних, самостійних, контрольних, науково-дослідницьких робіт тощо); структурування ресурсів (каталогізація, створення гіпертекстової структури контенту, відбір якісного контенту, створеного студентами в процесі навчання, доцільного для використання іншими студентами тощо); виявлення рівня активності та якості навчання дистанційно віддалених студентів (перегляд та фіксація статистики відвідування студентами веб-сторінок дистанційних курсів, перевірка та фіксація результатів виконання практичних та контрольних робіт, проходження студентами тестів знань, опитувань тощо); організацію віртуальних консультацій, вебінарів, тестування тощо з використанням убудованих в інтерфейс змісту засобів.

Взаємодія «Студент – Інтерфейс змісту» передбачає процес самостійного навчання студентів, тобто самостійне опрацювання рекомендованого контенту, самостійне виконання практичних, контрольних, тестових, дослідницьких завдань тощо.

У процесі описаних вище взаємодій особливого значення набуває компонент «Система знань». Цей компонент на певних рівнях взаємодії відіграє роль джерела інформації, проміжного або кінцевого результату навчання. Однак реалізація запропонованої моделі навчання вимагає впровадження спеціально організованих процесів управління знаннями, під якими треба розуміти систематичний процес ідентифікації, використання та передавання інформації, знань, які учасники освітнього процесу можуть створювати, вдосконалювати та застосовувати. Управління знаннями вможливує здійснення таких процесів: стимулювання прирощення знань; відбір та акумулювання значущих відомостей, отриманих зі сторонніх джерел; збереження, класифікація, трансформація та забезпечення доступності знань; поширення та обмін ними; використання знань в освітньому процесі; відображення знань у послугах, документах, програмних продуктах тощо; оцінювання знань; їх захист. Отже, реалізація процесу управління знаннями забезпечує принципи самоорганізації, саморегулювання та самоконтролю [11].

Запропонована модель дозволить вирішити такі завдання:

- забезпечення доступності різноманітних навчальних ресурсів;
- здобуття загальної й професійної освіти в зручній, адекватній і відповідній очікуванням студентів формі;
- інтенсифікація процесів навчання;
- розвиток творчих й інтелектуальних здібностей студентів за допомогою відкритого та вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, у тому числі доступних в Інтернеті;
- обмін даними, комунікативна діяльність на базі спільних інтересів, насамперед освітніх і професійних тощо [12].

Висновки. Реалізація описаної моделі використання елементів дистанційного навчання сприяє створенню соціального середовища, в якому студенти отримують знання та трансформують свій життєвий і соціальний досвід. Модель дозволяє інтегрувати різні форми навчання за допомогою традиційного або віртуального навчального середовища, в якому студенти самостійно орієнтуються та досягають освітніх цілей. За цих умов завдання вивчення дисциплін полягає в поєднанні творчих зусиль викладачів, діяльність яких наближається за своїми характеристиками до діяльності тьюторів, та студентів, що прагнуть досягати індивідуально значущих освітніх результатів.

Перспективні напрями досліджень. Розроблення технології управління знаннями в системі дистанційного та змішаного навчання та методичних рекомендацій щодо їх впровадження.

Список використаних джерел та літератури

1. Богачков Ю. М. Інтерфейс людина-комп'ютер в дистанційній освіті [Електронний ресурс] / Ю. М. Богачков, О. Ю. Буров. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/407/1/187_%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D1%87%D0%BA%D0%BE%D0%B2.pdf.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Т. 54, вип. 4. – С. 1–18.
4. Allen I. Elaine, Seaman Jeff Going The Distance: Online Education in the U. S. / Elaine I. Allen, Jeff Seaman, 2011. – Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. – 40 p.
5. Наказ № 1518 від 30.10.2013 «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>.
6. Іващенко М. В. Підготовка педагогічних працівників для закладів професійної освіти дистанційно / М. В. Іващенко // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка // за заг. ред. Ламаковича О. М., Бенери В. С. – Кременець : ВЦ КОГП, 2014. – Вип. 3. – С. 116–123.
7. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Микола Володимирович Іващенко. – Харків, 2011. – 20 с.
8. Словник з інформатики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: glossary.starbasic.net/index.php?title=Інтерфейс.
9. Мой словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://my-dictionary.ru/word/31992/soderzhanie>.
10. Власова О. І. Педагогічна психологія : навчальний посібник / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
11. Кудинов В. А. Построение информационной образовательной среды вуза на основе технологий управления знаниями : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Виталий Алексеевич Кудинов. – Москва : Ин-т содерж. и методов обучения РАО, 2010. – 45 с.
12. Концепція науково-педагогічного проекту «Дистанційне навчання учнів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-2F4130F05BEEA/list-BD57D40B26>.

Татьяна Борисовна Быкова,

преподаватель спецдисциплин
Профессионально-педагогического колледжа
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: profpedkoledg@gmail.com

Николай Владимирович Иващенко,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: in22@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКОМПОНЕНТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Целью исследования является отображение особенностей построения среды знаний в процессе дистанционного обучения, выяснения особенностей построения среды знаний и сущности процесса управления ними. Доля аудиторных занятий уменьшается, а косвенных и самостоятельных занятий с использованием ИКТ возрастает – происходит процесс ориентации на конечные условия применения

знаний, которми для современного поколения является цифровая среда. Поэтому актуализируется использование дистанционной формы обучения, которая способна обеспечивать необходимую скорость обновления знаний на основе мировых информационных ресурсов, расширяет контингент, не ограничиваясь географическими, социальными и административными границами. В результате исследования была предложена модель реализации дистанционного процесса обучения, которая позволяет совмещать элементы дистанционного обучения с традиционным процессом обучения.

Ключевые слова: тьютор, ИКТ, интерфейс, система, знания, содержание, деятельность, управление, компоненты, взаимосвязи.

Tetyana Bykova,
Teacher of Special Subjects,
Professional Pedagogical College,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: profpedkoledg@gmail.com

Mykola Ivashchenko,
PhD in Pedagogy, Assistant Professor,
Department of General Pedagogy
and Educational Management,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: in22@ukr.net

PECULIARITIES OF THE IMPLEMENTATION OF INTERCOMPONENT INTERACTIONS IN THE DISTANCE LEARNING PROCESS

Introduction. Modern society demands to graduates of higher educational institutions are to increase their social activity and professional mobility. Students' learning process is carried out in conditions of uncertainty and overloaded with information. The proportion of classroom lessons is decreasing, while the proportions of indirect and independent classes using ICT are increasing – a process of focusing on the ultimate conditions for the use of knowledge is taking place, and such conditions for the modern generation is the digital environment. Therefore, it becomes urgent to use a distance learning form that can provide the required speed of updating knowledge based on world information resources, expanding contingent that is not limited to geographical, social and administrative boundaries.

Purpose. The purpose of the research is highlighting the peculiarities of constructing the knowledge environment in the process of distance learning, clarifying the peculiarities of constructing the knowledge environment and the essence of the knowledge management process.

Methods. During the research methods of theoretical analysis and synthesis for the detection of causative bindings that were taken into account when constructing the model of the use of the elements of distance learning were used.

Results. As a result of the study, a model of the implementation of the distance learning process was proposed, it allows combining the elements of distance learning with the traditional educational process. The model provides the possibility of implementing diverse interactions between the teacher, the students, the interface of the content and the knowledge system.

Originality. A model of a social environment in which students acquire knowledge and transform their life and social experience is described. The created model allows to integrate various forms of learning using a traditional or virtual learning environment in which students independently orient themselves and achieve educational goals.

Conclusion. The proposed model allows combining the elements of distance learning with the traditional educational process by combining the creative efforts of teachers whose activities approximate their characteristics to the activities of the tutor, and students who are trying to formulate and achieve individually significant educational results.

Keywords. Tutor, ICT, interface, system, knowledge, content, activities, management, components, interconnection.

References

1. Bohachkov Yu.M. Interfeys lyudyna-komp'nyuter v dystantsiyniy osviti [Электронны ресурсы] / Yu.M. Bohachkov, O.Yu. Burov. – Rezhym dostupu : <http://lib.iitta.gov.ua/407/>

1/187_%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D1%87%D0%BA%D0%BE%D0%B2.pdf

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 # 2145-VIII / [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

3. Buhaychuk K. L. Zmishane navchannya: teoretychnyy analiz ta stratehiya vprovadzhennya v osvityni protses vyshchyykh navchal'nykh zakladiv / K. L. Buhaychuk // Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – 2016. – T. 54, vyp. 4. – S. 1-18.

4. Allen I. Elaine, Seaman Jeff Going The Distance: Online Education in the U.S. [Tekst] / Elaine I. Allen, Jeff Seaman, 2011. – Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. – 40 p.

5. Nakaz #1518 vid 30.10.2013 «Pro zatverdzhennya Vymoh do vyshchyykh navchal'nykh zakladiv ta zakladiv pislyadyplomnoyi osvity, naukovykh, osvith'o-naukovykh ustanov, shcho nadayut' osvityni posluhy za dystantsiynoyu formoyu navchannya z pidgotovky ta pidvyshchennya kvalifikatsiyi fakhivtsiv za akredytovanyu napryamamy i spetsial'nostyamy» / [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>

6. Ivashchenko M.V. Pidgotovka pedahohichnykh pratsivnykiv dlya zakladiv profesiynoyi osvity dystantsiyno / M.V. Ivashchenko // Naukovyy visnyk Kremenets'koho oblasnoho humanitarno-pedahohichnoho instytutu im. Tarasa Shevchenka. Seriya : Pedahohika //Za zah. red. Lamakovycha O.M., Benery V.Ye. – Kremenets' : VTs KOHPI, 2014. – Vyp. 3. – S.116–123.

7. Ivashchenko M.V. Formuvannya hotovnosti studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv do diyal'nosti t'yutora : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ivashchenko Mykola Volodymyrovych. – Kharkiv, 2011. – 20 s.

8. Slovyk z informatyky / [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : glossary.starbasic.net/index.php?title=Interfeys

9. Moy slovar / [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : <http://my-dictionary.ru/word/31992/soderzhanie>

10. Vlasova O.I. Pedahohichna psykholohiya: navchalnyy posibnyk / O.I. Vlasova. – Kyiv : Lybid', 2005. – 400 s.

11. Kudynov V.A. Postroyeniye ynformatsyonnoy obrazovatelnoy sredy vuza na osnove tekhnolohyy upravlenyya znanyamy : avtoref. dyss. d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Vytalyy Alekseevych Kudynov. – Moskva : Yn-t sodерж. y metodov obuchenyya RAO. – 2010. – 45 s.

12. Kontseptsiya naukovy-pedahohichnoho proektu «Dystantsiynе navchannya uchniv» / [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-2F4130F05BEEA/list-BD57D40B26>

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 371.004.51

Людмила Федорівна Сухойваненко,
аспірантка кафедри математики і теорії
та методики навчання математики
НПУ імені М. П. Драгоманова,
e-mail: lyuda.sukhoivanenko@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЕЛЕМЕНТАРНА МАТЕМАТИКА» З ІНФОРМАТИКОЮ

У статті висвітлено види міжпредметних зв'язків, що реалізуються у процесі навчання елементарної математики за умови систематичного використання програмних засобів навчального призначення та вплив реалізації цих зв'язків на формування фахової компетентності майбутніх учителів математики. Розглянуто конкретні приклади використання стандартних офісних програм та програмних засобів під час вивчення теми «Рівняння і нерівності». Наведені результати анкетування, проведеного серед викладачів навчальної дисципліни «Елементарна математика» у педагогічних ВНЗ України та студентів спеціальності 6.040201 Математика.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, елементарна математика, рівняння, програмні засоби навчання, анкетування.

Постановка проблеми. У наш час одним із пріоритетних напрямів освітньої галузі є впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання всіх навчальних дисциплін, зокрема дисциплін природничо-математичного циклу в педагогічних вищих навчальних закладах.

Однією з умов формування високого рівня фахової компетентності майбутніх учителів математики є використання ІКТ у навчальному процесі. Забезпечення комп'ютерної грамотності майбутніх фахівців здійснюється сучасними програмними засобами навчання, зокрема спеціальними математичними програмами. На сьогоднішній день серед спеціалізованих математичних пакетів особлива увага звертається на такі програмні засоби навчання, як GeoGebra, Gran, Maple, MathCad, Mathematica, MatLab тощо. Акцентується увага на широких можливостях їх використання. У названих програмах можна розв'язувати досить багато завдань з математики різних рівнів складності.

Використання програмних засобів під час вивчення дисципліни «Елементарна математика», яка є поєднувальною ланкою між вищою математикою та шкільним курсом математики, дає можливість розв'язувати цілий ряд типових задач (побудова графіків функцій, розв'язування рівнянь, нерівностей, систем рівнянь та систем нерівностей, обчислення виразів, побудова перерізів многогранників тощо). Комп'ютерний супровід навчання елементарної математики надає змогу студентам отримати наочні уявлення про поняття та твердження, забезпечує умови для здійснення самоконтролю та самокорекції, сприяє розвитку просторової уяви та критичного мислення, уможливорює проведення творчої дослідницької роботи тощо.

За цих умов актуальним постає питання про мотивацію студентів до самостійного оволодіння програмними засобами, що є додатковим навантаженням для студентів. На нашу думку, одним зі способів вирішення цього питання є реалізація міжпредметних зв'язків елементарної математики з інформатикою під час аудиторної, індивідуальної та самостійної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання міжпредметних зв'язків інформатики та математики досліджено в роботах Ю. В. Горошко, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, Д. А. Покришень, С. В. Поморцеві, З. І. Слєпкань, М. І. Шкіля та інших.

В Україні в напрямі інформатизованих систем навчання математики активно працює школа академіка АПН М. І. Жалдака.

Приклади розв'язування завдань з математики різними програмними засобами у публікаціях описують С. І. Ганжела (Gran-2D), М. І. Жалдак (комплекс програм Gran), О. П. Зеленьк (GeoGebra), С. П. Іглін (MatLab), В. А. Кушнір (Maple), Ю. Г. Лотюк (MathCAD), О. В. Погрібний (Maxima), Ю. М. Ткач (GeoGebra) та інші.

Мета статті – розкрити способи реалізації міжпредметних зв'язків елементарної математики та інформатики у процесі навчання елементарної математики студентів педагогічних університетів.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні програмні засоби навчального призначення стали невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, зокрема процесу підготовки майбутніх учителів математики в педагогічних ВНЗ.

З метою виявлення ставлення викладачів та студентів педагогічних ВНЗ України до реалізації міжпредметних зв'язків елементарної математики з інформатикою було проведено анкетування серед викладачів навчальної дисципліни «Елементарна математика» та студентів спеціальності 6.040201 Математика протягом 2017 року. За результатами анкетування з'ясовано, що всі викладачі одногосно вважають за необхідне акцентувати увагу на заняттях з елементарної математики на міжпредметних зв'язках із навчальними дисциплінами, але постійно реалізують міжпредметні зв'язки лише 61%. І лише 17% опитаних знання з інформатики використовують частіше, ніж з математичного аналізу, методики навчання математики, алгебри і теорії чисел тощо. Перелік дисциплін, з якими реалізуються міжпредметні зв'язки елементарної математики, подано на рисунку 1.

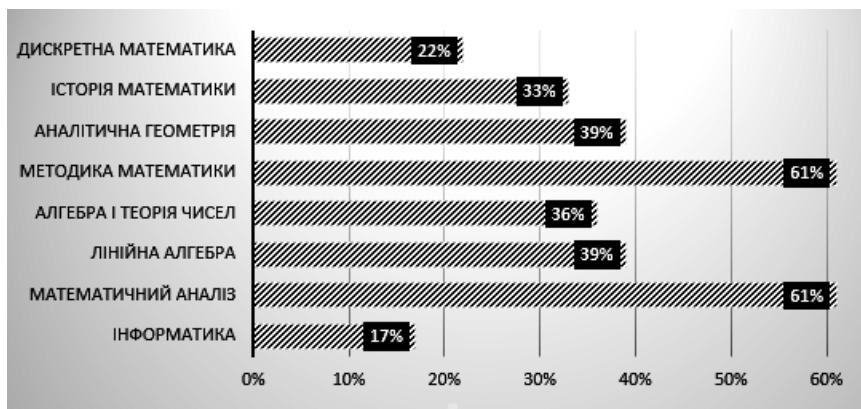


Рис. 1. Перелік дисциплін, з якими реалізуються МПЗ на заняттях з ЕМ

За результатами анкетування, 55 % викладачів навчальної дисципліни «Елементарна математика» в педагогічних ВНЗ застосовують програмні засоби і для вивчення елементарної математики. З поміж програмних засобів перевагу отримали пакет програм Gran (28 %), GeoGebra (33 %) та офісна програма Excel (11 %), незначна кількість відсотків розподілилася між іншими програмами та своїм варіантом відповіді, який включає не використання програм взагалі. Порівняльний аналіз використання програм викладачами і студентами подано на рисунку 2.

Ми досліджували думку студентів про те, яке місце належить інформатиці в підготовці вчителя математики. Результати анкетування подано на рисунку 3, де 1, 2, 3, 4, 5 і 6 – це порядковий номер місця, на яке студенти поставили інформатику. На думку студентів найважливішими дисциплінами для майбутнього вчителя математики є «Елементарна математика», «Методика навчання математики» та «Математичний аналіз».

Про недостатнє використання ППЗ у навчальному процесі свідчить також той факт, що лише незначна частина студентів (14 %) під час виникнення труднощів при виконанні завдань з елементарної математики в якості допомоги обирає програми навчального призначення. Для виконання домашніх та індивідуальних завдань із використанням програмних засобів студенти використовують різні програми, зокрема GeoGebra, Gran, Maple, MathCad, Mathematika, MatLab тощо. Водночас 69 % опитаних студентів бажають розширити свої знання про можливості використання комп'ютерних програм у навчальному процесі з елементарної математики.

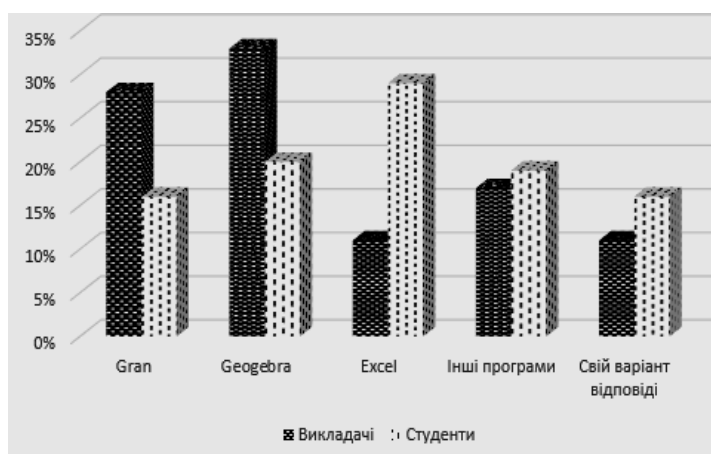


Рис. 2. Розподіл відповідей викладачів та студентів стосовно використання ППЗ

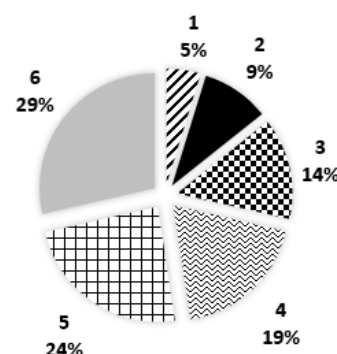


Рис. 3. Розподіл відповідей студентів стосовно місця інформатики у підготовці вчителя математики

Очевидно, що студенти бажають розширити не стільки діапазон нових програм, скільки глибше розібратися в програмах, які знають, та вміти використовувати їх як надійного помічника у своїй навчальній та подальшій професійній діяльності. Тому корисно систематизувати та узагальнити знання про переваги програмних засобів для розв'язування конкретних завдань, зокрема з елементарної математики. З цією метою виділимо деякі напрями застосування програм, які користуються найбільшою популярністю у викладачів, та наведемо конкретні приклади їх застосування у навчальному процесі з елементарної математики.

Одним із потужних засобів вивчення математики є комплекс програм GRAN (GRAN1, GRAN-2D, GRAN-3D), можливості застосування яких детально описано у посібнику [1].

Використання ППЗ, зокрема, є корисним і виправданим для перевірки правильності знайдених коренів рівняння. Наприклад, під час розв'язування ірраціональних рівнянь шляхом піднесення обох частин рівняння до парного степеня або розширення області визначення можуть з'явитися сторонні корені, які часто залишаються непоміченими студентами. Для запобігання подібним помилкам потрібно знаходити область визначення рівнянь на кожному етапі піднесення обох частин рівняння до парного степеня або виконувати перевірку коренів рівнянь, що є обов'язковою умовою розв'язування рівнянь, зокрема ірраціональних.

Наприклад, розв'язуючи рівняння $\sqrt{2x^2 + 3x + 5} + \sqrt{2x^2 - 3x + 5} = 3x$ шляхом піднесення до квадрата його лівої і правої частин, отримаємо корені $x_1 = 4$, $x_2 = -4$, а в результаті перевірки з'ясується, що тільки $x = 4$ є коренем рівняння. Графічне розв'язання рівняння у ППЗ, наприклад,

GRAN1 і показ студентам відповідних слайдів на мультимедійній дошці (рис. 4) сприяє підвищенню мотивації студентів до здійснення перевірки коренів рівняння. Позитивним моментом є те, що студенти одразу бачать кількість коренів рівняння і його розв'язки (точні чи наближені), а тому можуть оцінити правильність розв'язання рівняння. Такий підхід до проведення практичного заняття забезпечує реалізацію *попередніх* і *змістово-інформаційних* міжпредметних зв'язків елементарної математики з інформатикою та методикою навчання математики, що, у свою чергу, активізує роботу студентів на занятті, розширює їхній кругозір та підвищує математичну культуру майбутніх фахівців.

Для виконання таких завдань можна використати й інші пакети програм. Оскільки за результатами анкетування поширення набула програма GeoGebra, наведемо приклади її використання.

Як показує практика, чимало труднощів виникає у студентів під час розв'язування трансцендентних рівнянь. Тому доцільним є розв'язування цього типу рівнянь кількома способами. Наприклад, трансцендентне рівняння виду $2\cos^2 \frac{x^2+x}{6} = 2^x + 2^{-x}$ на практичному занятті запропонувати студентам розв'язати методом оцінки, в результаті чого отримають відповідь $x = 0$. Правильність розв'язання рівняння досить швидко можна перевірити, використавши ППЗ і побудувавши графіки функцій, заданої в лівій і в правій частинах рівняння. Спільні точки графіків і є розв'язком цього рівняння. Розв'язати рівняння графічно в будь-якому ППЗ на вибір кожного студента індивідуально пропонуємо вдома (рис. 5), а на наступному занятті продемонструвати результати своєї роботи та назвати переваги використаної програми. Такий підхід до виконання завдань сприяє взаємообміну знаннями, творчому підходу до виконання завдань в умовах незначних витрат часу.

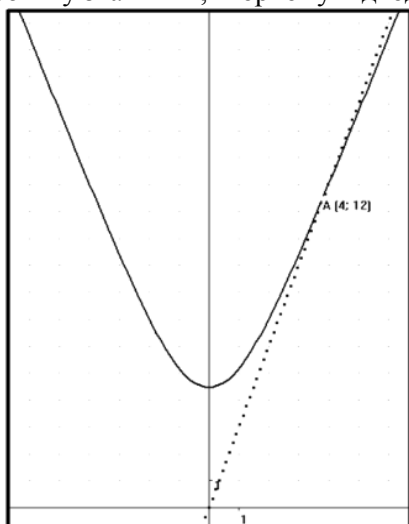


Рис. 4. Графічне розв'язання рівняння $\sqrt{2x^2 + 3x + 5} + \sqrt{2x^2 - 3x + 5} = 3x$ у ППЗ GRAN1

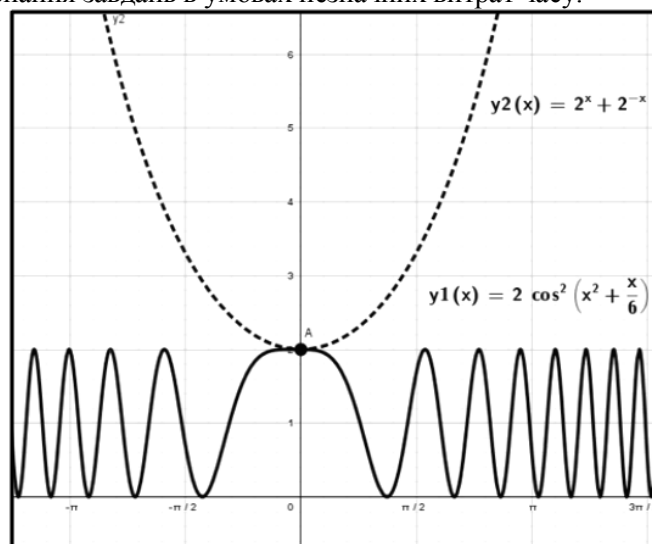


Рис. 5. Графічне розв'язання рівняння $2\cos^2 \frac{x^2+x}{6} = 2^x + 2^{-x}$ у ППЗ GeoGebra

Таким чином, реалізація міжпредметних зв'язків елементарної математики з інформатикою на аудиторних заняттях економить час, унаочнює процес викладання та розширює кругозір студентів.

Важливе місце в курсі елементарної математики відведено завданням з параметрами, зокрема рівнянням. Під час виконання таких завдань у студентів виникає найбільше труднощів, оскільки для їх виконання необхідні складні інтелектуальні дії. У програмі загальноосвітньої школи відомості про рівняння з параметрами подаються побіжно, тоді як у класах з поглибленим вивченням математики навчальному матеріалу з цієї теми приділяється належна увага як важливій складовій математичної освіти. Відповідно, кількість годин на вивчення цього матеріалу в класах, де математика викладається за рівнем стандарту, і в класах з поглибленим вивченням математики суттєво відрізняється. Як наслідок – студенти мають різний рівень підготовки і, відповідно, можуть виникати труднощі під час виконання завдань цього типу. Тому доцільно на заняттях з елементарної математики пропонувати студентам з метою самоаналізу і самоконтролю не просто розв'язувати рівняння з параметром, а й виконувати перевірку. У такий спосіб відбувається глибше усвідомлення навчального матеріалу студентами та набувається досвід, як учням доступніше пояснювати навчальний матеріал щодо завдань з параметрами. Наприклад, на практичному занятті з теми «Показникові рівняння» запропонувати

студентам розв'язати показникове рівняння з параметром (наприклад, $25^x + a^2(a-1)5^x - a^5 = 0$ [2, с. 282]) та здійснити перевірку в табличному процесорі Microsoft Excel.

Задане рівняння є показниковим зі змінною x та параметром a . Зробивши заміну $5^x = t$, де $t > 0$, отримаємо квадратне рівняння відносно нової змінної t . З'ясувавши, що дискримінант більший за нуль ($D = a^4(a+1)^2$), робимо висновок, що рівняння при будь-яких значеннях параметра буде мати два різні корені:

$$t_1 = \frac{-a^2(a-1) + a^2(a+1)}{2} = a^2; \quad t_2 = \frac{-a^2(a-1) - a^2(a+1)}{2} = -a^3.$$

Знайшовши t_1 і t_2 повертаємось до заміни.

Коли $t_1 = a^2 > 0$, тобто $a \in (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$, маємо: $5^x = a^2$; $\log_5 5^x = \log_5 a^2$;

$x = 2 \log_5 a$, якщо $a \in (0; +\infty)$; $x = 2 \log_5(-a)$, якщо $a \in (-\infty; 0)$.

Коли $t_2 = -a^3 > 0$, тобто $a < 0$, то маємо:

$$5^x = -a^3; \log_5 5^x = \log_5(-a^3) \Rightarrow x = 3 \log_5(-a).$$

Позначивши знайдені розв'язки на прямій параметра, отримуємо відповідь:

якщо $a \in (-\infty; -1) \cup (-1; 0)$, то $x_1 = 3 \log_5(-a)$, $x_2 = 2 \log_5(-a)$;

якщо $a = -1$, то $x = 0$; якщо $a = 0$, то $x \in \emptyset$;

якщо $a \in (0; +\infty)$, то $x = 2 \log_5 a$.

Не викликає труднощів для студентів знайти значення x для $a = -1$ та $a = 0$.

Але перевірку до даного рівняння за умови, що $a \in (-\infty; -1) \cup (-1; 0)$ виконати усно досить складно, тому доцільно запропонувати студентам виконати це завдання у табличному процесорі Microsoft Excel, довільно вибравши числові значення a із заданого проміжку (рис. 6). Перевірка до рівняння за умови, що $a \in (0; +\infty)$, виконується аналогічно.

	1	2	3	4	5	6
	$a \in (-\infty; -1) \cup (-1; 0)$	$x_1 = 3 \log_5(-a)$	$x_2 = 2 \log_5(-a)$	$25^x + a^2(a-1)5^x - a^5$, якщо $x = 3 \log_5(-a)$	$25^x + a^2(a-1)5^x - a^5$, якщо $x = 2 \log_5(-a)$	0
2	-25	6	4	0	0	0
3	-5	3	2	0	0	0
4	-3	2,047818583	1,365212389	0	0	0
5	-0,8	-0,415940652	-0,277293768	0	0	0
6	-0,5	-1,292029674	-0,861353116	0	0	0
7	-0,2	-3	-2	0	0	0
8						

Рис. 6. Перевірка рівняння $25^x + a^2(a-1)5^x - a^5 = 0$, якщо $a \in (-\infty; -1) \cup (-1; 0)$

Важливою особливістю електронних таблиць є те, що вміст клітинок, отриманих за результатами обчислень через формули, автоматично поновлюється при будь-яких змінах у клітинках таблиці. Таким чином, офісну програму Microsoft Excel на заняттях з елементарної математики корисно використовувати з метою: 1) автоматичного обчислення результатів при зміні вихідних даних; 2) виявлення помилок у обчисленнях; 3) широкого копіювання формул, при якому формула може автоматично змінюватися, пристосовуватися до нового місця пристосування; 4) використання майстра функцій, що дозволяє використовувати багату бібліотеку вбудованих функцій.

Ще однією невід'ємною складовою навчального процесу, зокрема з елементарної математики, є офісна програма Power Point. Оскільки презентацію переважна більшість студентів може створювати самостійно, то використовувати програму доцільно в таких цілях:

- розроблення дидактичних матеріалів для лекції (наприклад, подання історичних фактів, схем, тестових завдань, подання умов задач, побудов, добірок задач, зокрема з розв'язанням);
- диференціювання завдання за рівнем складності на практичних заняттях;
- створення міжпредметних проектів в якості самостійної роботи студентів;
- звітування про виконання попереднього домашнього завдання (наприклад, для використання технології «Закінчи речення»);

– для ілюстрації та аналізу фрагментів індивідуальної роботи студентів.

Наприклад, на практичному занятті з елементарної математики з теми «Раціональні рівняння та системи раціональних рівнянь» доцільно використати презентації Power Point з метою ознайомлення студентів з історичними фактами і задачами та підвищення інтересу студентів до навчального процесу. До переліку завдань для розв'язання цікаво і корисно для студентів залучити історичні задачі, наприклад:

1. *Задача Кардано*. Розв'язати рівняння $13x^2 = x^4 + 2x^3 + 2x + 1$ [3, с. 75];

2. *Задача Монфер'є*. Розв'язати рівняння $x^4 + 5x^3 - 3x^2 - 35x - 28 = 0$ [4, с. 60].

Покажемо, як на занятті з елементарної математики можна організувати роботу з розв'язування першого рівняння. Студенти розв'язують його як зворотне рівняння 4-го степеня $13x^2 = x^4 + 2x^3 + 2x + 1$ і знаходять корені $x_{1,2} = -\frac{5}{2} \pm \frac{\sqrt{21}}{2}$, $x_{3,4} = \frac{3}{2} \pm \frac{\sqrt{5}}{2}$.

Після цього варто запропонувати студентам знайти інший спосіб розв'язання цього рівняння або ознайомити їх з авторським розв'язанням задачі (рис. 7). У такий спосіб студенти не тільки набувають досвіду розв'язувати рівняння різними способами, а й мають можливість ознайомитися з творцями математики (рис. 8), тобто здійснюються *перспективні* міжпредметні зв'язки з історією математики. Детальніше про ці зв'язки у роботі [5].

Розв'язати рівняння
 $13x^2 = x^4 + 2x^3 + 2x + 1$

□ *Розв'язання Дж. Кардано*. Додавши до обох частин рівняння $3x^2$ отримаємо:
 $16x^2 = x^4 + 2x^3 + 3x^2 + 2x + 1$;
 $16x^2 = x^4 + 2x^3 + 2x^2 + x^2 + 2x + 1$
 $= (x^2 + x + 1)^2$;
 $4x = x^2 + x + 1$; $x^2 - 3x + 1 = 0$;

□ **Відповідь:** $x = \frac{3}{2} \pm \frac{\sqrt{5}}{2}$.

Рис. 7. Авторське розв'язання задачі Кардано

Джироламо Кардано (1501 - 1576)

Математик, механік, філософ і лікар

"Велике мистецтво, або про правила алгебри" (1545):
-від'ємні корені;
-уявні величини.

Рис. 8. Фрагмент біографії Дж. Кардано

Доречно обговорити питання «Чому Дж. Кардано знайшов лише два корені?». У такий спосіб студенти з'ясують чи пригадають, що від'ємні числа почали використовувати пізніше, ніж ірраціональні.

Розглядаючи такі приклади на заняттях з елементарної математики, сприяємо встановленню попередніх міжпредметних зв'язків елементарної математики з історією математики, інформатикою і шкільним курсом математики, що підвищує мотивацію студентів до вивчення предмета, забезпечує реалізацію принципу наступності в навчанні, сприяє кращому засвоєнню матеріалу і підвищує інтерес до вивчення навчальної дисципліни.

Висновки. Отже, вивчення навчальної дисципліни «Елементарна математика» в умовах реалізації міжпредметних зв'язків з інформатикою забезпечує: підвищення інтересу студентів до вивчення навчальної дисципліни; формування інформаційної культури; розвиток індивідуальних можливостей кожного студента; активізацію розумової діяльності; розвиток творчого мислення студентів. Таким чином, застосування засобів сучасних ІКТ у навчальному процесі з елементарної математики дає можливість суттєво підвищити ефективність навчання математики майбутніх учителів за рахунок посилення реалізації міжпредметних зв'язків під час аудиторної, домашньої та індивідуальної роботи без додаткових витрат часу.

Список використаних джерел та літератури

1. Жалдак М. І. Математика з комп'ютером : посібник для вчителів. – 3-тє вид. / М. І. Жалдак, Ю. В. Горошко, Є. Ф. Вінниченко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 315 с.
2. Прус А. В. Задачі з параметрами в шкільному курсі з математики : навчально-методичний посібник / А. В. Прус, В. О. Швець. – Житомир : Вид-во «Рута», 2016. – 468 с.
3. Бевз В. Г. Практикум з історії математики : навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів / В. Г. Бевз. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 312 с.

4. Попов Г. Н. Сборник исторических задач по элементарной математике / Г. Н. Попов. – М. – Л. : ОНТИ, 1938. – 216 с.
5. Бевз В. Використання історичного матеріалу у навчанні елементарної математики майбутніх учителів / Валентина Бевз // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2004. – Вип. 22. – С. 62–68.

Людмила Фёдоровна Сухойваненко,
аспирантка кафедри математики и теории
и методики обучения математике
НПУ имени М. П. Драгоманова,
e-mail: lyuda.sukhoivanenko@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭЛЕМЕНТАРНАЯ МАТЕМАТИКА» С ИНФОРМАТИКОЙ

В статье освещены виды межпредметных связей, реализуемых в процессе обучения элементарной математике при условии систематического использования программных средств учебного назначения и влияние реализации этих связей на формирование профессиональной компетентности будущих учителей математики. Рассмотрены конкретные примеры использования стандартных офисных программ и программных средств при изучении темы «Уравнения и неравенства». Поданы результаты анкетирования, проведенного среди преподавателей учебной дисциплины «Элементарная математика» в педагогических вузах Украины и студентов специальности 6.040201 Математика.

Ключевые слова: межпредметные связи, элементарная математика, уравнения, программные средства обучения, анкетирование.

Ludmyla Sukhoivanenko,
post-graduate student of the department of
Mathematics and Theory and Methods
of Mathematics training Mykhaylo Drahomanov National
Pedagogical University,
e-mail: lyuda.sukhoivanenko@gmail.com

REALIZATION OF THE INTERDISCIPLINARY LINKS OF THE SUBJECT «ELEMENTARY MATHEMATICS» WITH COMPUTER SCIENCE

Problem. *The use of software during the study of the subject «Elementary Mathematics» allows you to solve a number of typical tasks (constructing schedules of functions, solving equations, inequalities, calculating expressions, constructing cross sections of polyhedra, etc.). However, the problem arises of the motivation of students to self-mastery of software tools, which is an additional work for students. In our opinion, one of the ways of solving this issue is the realization of interdisciplinary links of Elementary Mathematics with Computer Science during classroom, individual and self-study work of students.*

Purpose. *To give examples of the of elementary mathematics and informatics interdisciplinary links implementing in the process of intending teachers of mathematics training.*

Research methods. *Analysis of educational and methodical literature, observation of the educational process, conversation, questioning of students and teachers.*

Main results of the study. *The article highlights the results of the questionnaire conducted during the year of 2017 among the teachers of the subject «Elementary Mathematics» of the pedagogical universities of Ukraine and students of the specialty 6.040201 Mathematics.*

Specific examples of the use of standard office programs and software tools while studying the topic «Equation and inequality» are considered. There are given the examples of use of Gran programs (checking the correctness of the found roots of the irrational equation), Geogebra (graphic solution of the transcendental equation), Excel (checking the found roots of the index equation with the parameter), Power Point (demonstration of the portrait of the scientist and author's solution to one of the historical tasks))

The author of the article reveals the types of interdisciplinary links (preliminary, concomitant, perspective) that are realized in the process of teaching elementary mathematics, provided systematic use of educational software, and the influence of the implementation of these links on the formation of professional competence of the intending mathematics teacher.

Scientific novelty of the research results. *The level of realization of interdisciplinary links of elementary*

mathematics with other subjects in pedagogical higher educational institutions of Ukraine is determined; the attitude of teachers and students towards the use of software tools at the lessons on elementary mathematics is determined; the examples and recommendations for the use of educational assignments are given.

Conclusions. *Studying the subject «Elementary Mathematics» when the interdisciplinary links with Computer Science are realized provides for: increasing the interest of students to study the subject; informational culture forming; individual opportunities of each student developing; mental activity activating; students' creative thinking developing. The further direction of work is to improve the methodological support of Elementary Mathematics for the systematic implementation of interdisciplinary links with related subjects in the educational process.*

Key words: *pedagogical universities, intending teachers of mathematics, interdisciplinary links, Elementary Mathematics, equations, software teaching aids, questionnaires.*

References

1. Zhaldak M. I. *Matematyka z komp'yuterom. Posibnyk dlya vchyteliv.* – 3-tye vyd. / M. I. Zhaldak, Yu. V. Horoshko, Ye. F. Vinnychenko. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. – 315 s.
2. Prus A. V. *Zadachi z parametry v shkil'nomu kursu z matematyky. Navchal'no-metodychnyy posibnyk* / A. V. Prus, V. O. Shvets'. – Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta», 2016. – 468 s.
3. Bezv V. H. *Praktykum z istoriyi matematyky: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv fizyko-matematychnykh fakul'tetiv pedahohichnykh universytetiv* / V. H. Bezv. – K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2008. – 312 s.
4. Popov H. N. *Sbornyk ystorycheskykh zadach po elementarnoy matematyke* / H. N. Popov. – M. – L.: ONTY, 1938. – 216 s.
5. Bezv V. *Vykorystannya istorichnoho materialu u navchanni elementarnoyi matematyky maybutnikh uchyteliv* / Valentyna Bezv // *Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennya: Mizhnarodnyy zbirnyk naukovykh robit.* – Donetsk: Firma TEAN, 2004. – Vyp. 22. – S. 62-68.

Отримано редакцією 26.02.2018 р.

УДК 378.147

Андрій Васильович Шерудило,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: sherudilo2017@gmail.com

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

У статті розглянуто проблему формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. Описано програму курсу за вибором «Інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку». Проаналізовано розроблені методичні рекомендації «Я хочу бути сучасним вождатим», «Педагогічний щоденник». Розглянуто особливості проведення інструктивно-методичного семінару «Організація роботи дитячих закладів оздоровлення та відпочинку з використанням інноваційних технологій». Окреслено специфіку організації діяльності «Школи інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку».

Ключові слова: майбутні вчителі, інноваційні технології, курс за вибором, дитячі заклади оздоровлення та відпочинку, навчально-виховна практика.

Постановка проблеми. Зміна вимог до сучасного вчителя закономірно спрямовує на зміну механізмів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі й педагогів-організаторів дитячих закладів оздоровлення та відпочинку (ДЗОВ). Оцінювання їхньої педагогічної діяльності має здійснюватися на основі зворотного зв'язку з вихованцями й оцінюватись інтерактивними показниками, які враховують рівень освіченості, нахили й здібності вихованців, особливості їхнього розвитку й реальні інтелектуальні можливості.

Традиційна система підготовки майбутніх учителів не повною мірою задовольняє потреби сьогодення. Тому виникає суперечність між потребами суспільства в педагогах-організаторах ДЗОВ,

готових до використання інноваційних технологій, і професійною компетентністю педагогів, яких готують вищі педагогічні навчальні заклади.

Практика діяльності педагогів-організаторів доводить, що наявні педагогічні підходи щодо підготовки майбутніх учителів до практичної роботи в сучасних ДЗОВ часто вже не спрацьовують, отже, наявний рівень професійної компетентності студентів під час проходження навчально-виховної практики в ДЗОВ не може задовольняти потреби сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увагу багатьох науковців привертає проблема підготовки фахівців, здатних на високому рівні організувати й керувати дозвіллям дітей. Зокрема, окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів до виконання професійних обов'язків педагогів-організаторів дитячих закладів оздоровлення та відпочинку досліджували Т. Гаміна, Л. Іванова, Н. Казакова, М. Калугіна, Л. Пундик, Л. Скорова, Н. Четвергова, С. Цуприк, О. Яковліва та ін.

Різні шляхи методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх вожатих розробляли Д. Бароу, Н. Олійник, Т. Осипова, С. Харченко, І. Холковська та ін. Методику підготовки студентів до організації та проведення дозвілля в оздоровчому таборі розроблено О. Ілліною, Є. Коваленко, В. Соловою, Н. Яковець та ін.

Дослідженням питань підготовки педагогів до використання інноваційних технологій у роботі з дітьми займалися Л. Бірюк, Л. Гавриленко, Н. Ковальова, О. Рудой, Е. Хачатрян.

Формулювання мети статті. Теоретично обґрунтувати методику формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Виклад основного матеріалу. Під *готовністю майбутнього вчителя до використання інноваційних технологій у ДЗОВ* ми розуміємо інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю й певним рівнем сформованості мотиваційного, когнітивного, операційного та оцінного компонентів у їх єдності, що виявляється в прагненні та здатності використовувати інноваційні технології у всіх видах педагогічної діяльності в умовах ДЗОВ.

Провідну роль у формуванні в майбутніх педагогів умінь та навичок педагога-професіонала в кінцевому рахунку відіграє педагогічна практика. У Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України [1, с. 139] зазначено, що «метою практики є опанування студентами сучасних методів, форм організації та знарядь праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично оновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності».

Формування готовності майбутніх учителів до впровадження інноваційних технологій під час проходження навчально-виховної практики в період їхньої професійно-педагогічної підготовки має свої особливості. Процес відбувається в умовах навчальної діяльності в університеті й тому обмежений його часовими та організаційними рамками, регламентується системою вимог із боку викладачів, навчальних програм і майже не усвідомлюється студентом. У сучасних педагогічних дослідженнях підкреслюється необхідність підвищення суб'єктних проявів особистості студентів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

У процесі підготовки до педагогічної практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку ми акцентували увагу на тому, що це перша активна педагогічна практика, яку проходять студенти в період навчання у педагогічному вищому навчальному закладі; підготовка до цієї практики не мала належного методичного забезпечення стосовно роботи в умовах сучасних дитячих закладів оздоровлення та відпочинку.

З метою підвищення якості означеної підготовки нами розроблено програму курсу за вибором «Інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку» для студентів усіх факультетів, які згідно з навчальним планом мають проходити навчально-виховну педагогічну практику в ДЗОВ, під час якої вони повинні ознайомитися з особливостями виховної роботи з дітьми в оздоровчих таборах; вивчити особливості планування виховної роботи в дитячому оздоровчому закладі; розвивати навички спілкування з дітьми та молоддю; навчитися самостійного керівництва організацією загонів і загальнотабірних колективних творчих справ; формувати професійні якості педагога (вміння виявити індивідуальні особливості дитини, бачити в ній співучасника педагогічного процесу тощо); формувати почуття відповідальності за доручену справу, організованості та дисциплінованості; озброїти студентів-практикантів умінь і навичками планувати та організувати дозвілля дітей (уміння здійснювати патріотичне, моральне, естетичне виховання, виховувати культуру поведінки, дбати про здоров'я дітей); формувати вміння організації дитячого колективу, навички

спілкування з різними віковими групами дітей, уміння знаходити індивідуальний підхід до них та планувати роботу, педагогічно осмислювати й аналізувати досвід своєї педагогічної діяльності, виховувати в студентів любов до педагогічної професії, стимулювати їх до поглиблення педагогічних знань та вдосконалення педагогічних здібностей; формувати у студентів психологічну готовність до виконання ролі організатора виховної роботи в дитячому колективі; формувати вміння вести самостійний облік результатів своєї педагогічної діяльності у педагогічному щоденнику, аналізувати власний педагогічний досвід; навчити студентів проведення постійного контролю роботи, оформлення педагогічного щоденника, оформлення звіту.

Метою курсу є опанування студентами головних аспектів інноваційних процесів у позашкільній освіті, структури та технології інноваційної педагогічної діяльності, методики проектування і реалізації авторських інновацій, формування у майбутніх педагогів інноваційного мислення, готовності до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Курс складається з двох змістових модулів: «Загальні засади педагогічної інноватики в ДЗОВ», «Технологічні аспекти інноваційної діяльності в ДЗОВ».

Лекційний курс спрямований на підготовку майбутнього вчителя, компетентного у сфері інноваційної професійної діяльності, спроможного ефективно розв'язувати завдання модернізації системи позашкільної освіти, здатного до створення та впровадження педагогічних інновацій в умовах ДЗОВ.

Перша лекція спрямована на те, щоб розглянути сутність, структуру та етапи інноваційної педагогічної діяльності. Зокрема, ми розглядали сучасні підходи до проектування моделей інноваційної діяльності; етапи інноваційної педагогічної діяльності.

На другій лекції визначаємо сутність технологічного підходу; поняття педагогічної технології; проектування педагогічної технології; поняття «інноваційні технології у ДЗОВ». Розглядаємо сутність виховної справи та її особливостей в умовах табірної літа; технологію підготовки й проведення виховної справи; недоліки в підготовці (організації) та проведенні виховних справ у дитячих тимчасово створених літніх колективах; нетрадиційні форми виховних заходів в умовах табірної літа; їх роль у формуванні й розвитку в дітей комплексу позитивних ділових якостей.

Наступна лекція присвячена інтерактивним освітнім технологіям в умовах педагогічної практики в ДЗОВ. Ми розглядали питання: концептуальні засади інтерактивних освітніх технологій; сутність і види інтерактивних методів; переваги інтерактивних форм роботи; інтерактивні технології в ДЗОВ; оптимальні умови для забезпечення ефективності використання інтерактивних технологій в умовах табору.

На четвертій лекції розглядаємо проектну технологію в умовах педагогічної практики в ДЗОВ. Зокрема, необхідність упровадження технологій проекту; концептуальні положення проектної технології; класифікацію проектних технологій, їх мету і завдання; сутність і зміст організації технології проекту в ДЗОВ; пріоритети проектної технології; проектну структуру, етапи проекту; рівні проектної діяльності; творчі, пригодницькі, ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані та спортивні проекти; функції координаторів проекту.

П'яте лекційне заняття передбачає теоретичне опанування змісту технології театральної педагогіки в ДЗОВ. Вважаємо доцільним зупинитись на засвоєнні таких питань: концептуальні положення технології театральної педагогіки; дитячий театр: особливості процесу організації та діяльності; завдання і функції педагогів-організаторів під час використання технології театральної педагогіки в ДЗОВ; методики театральної педагогіки: проектна, методика колективної театральної творчості, методика «Драма. Імпровізація. Дилема», плейбек-театр; форми колективної театральної діяльності, що використовують на практиці: репетиції концертів, конкурсних програм тощо; інсценування, інсценізації; постановки для квестів, станційних ігор, спортивно-туристичних естафет; сюжетно-рольові ігри; підготовка та участь у театральних постановках (іменинні казки, «морські» і т. п.); майстер-класи.

Наступні заняття забезпечують теоретичне опрацювання ігрових технологій у ДЗОВ, зокрема, особливостей їх змісту й специфіки використання, а також особливостей використання здоров'язбережувальної технології в умовах роботи ДЗОВ.

Остання лекція присвячена розгляду технології інтегрованого виховання, особливостям її змісту та специфіці використання в таборах.

Значну увагу зосереджено і на проведенні практичних занять з курсу.

Результативними є практичні заняття, на яких студенти мали можливість набути навичок організації та проведення колективних творчих справ з використанням інноваційних технологій. Так, наприклад, на першому занятті ми не тільки розглянули сутність, структуру та етапи інноваційної

педагогічної діяльності, але й сформували ініціативні творчі групи і провели колективну творчу справу «Презентація» з метою опанування студентами методики організації дитячого загону. Навчальна група була поділена на декілька творчих груп, які протягом 30 хвилин повинні були придумати назву своєї групи, девіз і показати, чим вони відрізняються від інших груп, а для цього їм необхідно було застосувати свої творчі здібності в умовах обмеженого часу. Під час підготовки ми уважно спостерігали за тим, як студенти готуються до виконання творчого завдання. Якщо мати на увазі те, що вони вже знають один одного три роки, то можна було одразу визначити, хто є лідером у групі. Можна констатувати, що студентам кожної з груп притаманні різні стилі керівництва (і авторитарний, і демократичний, і ліберальний), що було дуже добре видно під час підготовки до проведення справи. Так, одні студенти одразу брали ініціативу у свої руки, превалюючи над іншими членами творчого колективу, які і не чинили спротиву цьому, підкоряючись лідерам.

На другому практичному занятті розглянуто сутність технологічного підходу у виховній роботі ДЗОВ: якими саме можуть бути колективні творчі справи, наводили приклади розважальних, пізнавальних, музичних, спортивних, трудових колективних творчих справ. Ми мали можливість підготувати й провести одну колективну творчу справу «Креатив», де студенти отримали завдання підготувати казку.

Під час проведення колективної творчої справи можна було спостерігати, що студенти намагалися обирати більш сучасні та креативні способи вирішення поставленого перед ними завдання. Ті з них, що раніше мовчали, почали висловлювати свої пропозиції, інші дослуховувалися до запропонованого. Атмосфера панувала доброзичлива, весела. Студенти із задоволенням брали участь у грі, випробовували себе як режисери, сценаристи, актори тощо.

На третьому занятті в процесі розгляду проектної технології в умовах педагогічної практики в ДЗОВ студенти захищали власні творчі розробки інноваційних проектів. Зокрема, були представлені такі справи, як «Інспектор Хоменко», «Країна Діснейленд», «Кубок слави», «У сонячних долонях», «Відлуння минулого», ігровий проект «Бізнес-центр». Спостереження за результатами виконаного завдання дало можливість стверджувати, що студенти зрозуміли доцільність і необхідність упровадження новітніх ідей у систему літнього відпочинку дітей.

Наступне практичне заняття стосувалося організації колективу загону. Ми провели конкурс серед ініціативних творчих груп, які визначилися у нас під час проведення гри «Презентація», на кращу назву, девіз, пісню загону. Також ми провели захист проекту загонового куточка і обрали органи самоврядування. Студенти мали можливість застосувати свої творчі здібності й водночас набути практичних навичок щодо організації цікавого колективного життя дитячого колективу.

П'яте заняття присвячено набуттю вмінь та навичок проведення різноманітних ігор. Кожен зі студентів отримав завдання підготуватися до проведення якоїсь гри. Основною метою цього заняття було підготувати студентів до роботи з аудиторією, перестати боятися великої кількості дітей, навчити їх володіти залом, спробувати організувати гру. Відзначимо, що деякі студенти спочатку боялися бути смішними, не брали участі в грі, соромилися, але згодом усі із задоволенням долучалися до неї, відчували себе дітьми, згадували своє дитинство і ті ігри, в які вони тоді грали.

Шосте заняття є найцікавішим. Кожна група отримала завдання підготувати сюрприз для інших творчих груп. Це був своєрідний «капусник», під час якого студенти у сатиричній формі викривали недоліки своєї групи, окремих студентів. Але відзначимо, що все це проходило в цікавій, доброзичливій формі. Наприкінці студенти обговорювали, які ще форми організації дитячого життя в таборі можна застосовувати разом з дітьми.

Останні заняття були спрямовані на вивчення ігрових технологій та особливостей використання здоров'язбережувальної технології в умовах роботи ДЗОВ.

Після того, як протягом лекційних і практичних занять майбутні вчителі з'ясували, які творчі справи і в якій інноваційній формі можна використовувати в умовах ДЗОВ, було організовано проведення конкурсу педагогічної майстерності. На практичному занятті студенти працювали у творчих групах і мали підготувати емблему, що символізує сучасного педагога-організатора дитячого відпочинку. Учасники конкурсу моделювали фрагменти інноваційних проектів. Також майбутні вчителі демонстрували свої творчі, акторські, хореографічні здібності.

Відзначимо те, що ми ставили за мету навчити студентів, по-перше, вміти вислуховувати інші креативні пропозиції, відстоювати свої, не боятися виступати з пропозиціями. По-друге, ця робота була спрямована на те, щоб студенти, прибувши на базу практики, мали вже якусь творчу розробку, могли запропонувати щось дітям, підказати. Тобто в ході проведення конкурсу педагогічної майстерності студенти набували професійних навичок з організації роботи, а також стали більше спілкуватися між

собою, сперечатися, доводити свої думки тощо. Така робота сприяла розвитку важливих для професії вчителя здібностей: організаторських, творчих і комунікативних.

Зважаючи на те, що оздоровчі табори не забезпечені методичною літературою щодо інноваційних технологій у роботі педагога-організатора, нами було розроблено *методичні рекомендації «Я хочу бути сучасним вожатим»*. Вони спрямовані на надання методичної допомоги практикантам. У методичному посібнику представлені програма курсу за вибором, викладено обґрунтування теоретичних питань, методичні й сценарні матеріали, метою яких є підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до проходження навчально-виховної практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Для більш якісного аналізу професійного зростання студентів та розвитку їхніх особистісних якостей нами було розроблено *методичні рекомендації з навчально-виховної практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку «Педагогічний щоденник»*. Його ведення передбачає не тільки послідовний запис того, що відбувалося протягом зміни у дитячому таборі, але й аналіз проведених справ та змін у формуванні тимчасового дитячого колективу. Ми ставили за мету навчити студентів аналізувати власну педагогічну діяльність, результативність використаних форм виховного впливу і технологій та виховної роботи в цілому, а також помилки в організації чи проведенні будь-якої справи: чому вони виникли, конфліктні ситуації, які були і як вони вирішувалися, на що потрібно звернути увагу наступного дня і т. ін.

Педагогічний щоденник – це основний робочий документ студента-практиканта. У ньому планується педагогічна організаційна діяльність педагога-організатора, діяльність тимчасового дитячого колективу, розкривається методична сутність справ, що проводились, аналізується кожен день у таборі та окремі педагогічні ситуації, робляться висновки, узагальнення, окреслюються педагогічні перспективи, фіксуються зауваження і пропозиції керівників практики, методистів.

Методичні рекомендації вміщують посадову інструкцію педагога-організатора (вожатого) дитячого оздоровчого табору; основні види діяльності, які пропонуються дітям у ДЗОВ в Україні; вказівки до організації колективних творчих справ; класифікацію інноваційних технологій у ДЗОВ (на основі діяльнісного підходу).

Для того, щоб у студентів під час ведення педагогічного щоденника не виникало запитань або непорозумінь, для чіткого дотримання вимог щодо його змістового наповнення, ми розробили чіткі вказівки до кожного елементу аналізу педагогічної діяльності.

Так, наприклад, під час письмового аналізу дня студенти-практиканти повинні дотримуватися визначеного алгоритму й відобразити, які завдання на день ставили перед собою, які методи і прийоми було застосовано для досягнення цілей дня. Необхідно фіксувати, який рівень розвитку тимчасового дитячого колективу й окремих його членів зокрема, чи відбулися зміни в колективі; мікроклімат у колективі, особливості міжособистісного спілкування дітей; хто з дітей проявив себе по-новому, звернув на себе увагу колективу; які виникали проблеми у спілкуванні між дітьми загону; чи були діти організованими, дружними, привітними, взаємоввічливими тощо. Структура алгоритму зобов'язує характеризувати рівень активності дітей та їх залучення до загонних та загальнотабірних творчих справах та інших видів діяльності: чи були залучені діти до виконання певних доручень, справ, хто саме; які творчі групи загону справлялися зі своїми обов'язками на день; опис участі дітей в організації та проведенні загонних, табірних заходів; залучення дітей до запланованих на день видів діяльності; аналіз роботи органів дитячого самоврядування; хто з дітей проявляв ініціативу, а хто, навпаки, був пасивним. Педагогічний аналіз передбачає характеристику педагогічних ситуацій, конфліктів: короткий опис ситуації, роль кожного з її учасників; причини виникнення ситуації; як проявили себе учасники ситуації під час бесід з ними; опис виховної роботи з учасниками ситуації; результати індивідуальної роботи з дітьми; прогнози подальших дій учасників ситуації; фізичний та емоційний стан дітей: які дії, емоції й інші прояви поведінки спостерігалися у дітей протягом дня; самопочуття дітей; настрої дітей і їхні враження від проведеного дня.

Педагогічний щоденник відображає структуру табірної зміни: організаційний, основний, підсумковий періоди. До кожного з періодів сформульовано мету та завдання, а практиканти мають вписати лише специфічні цілі відповідно до власної бази практики.

По завершенні організаційного періоду табірної зміни, що триває три дні, після того, як практиканти вивчили дітей загону, перед тим, як скласти план подальшої роботи, вони повинні були скласти педагогічний аналіз діяльності тимчасового дитячого колективу в організаційний період, у якому висвітлити такі моменти: 1) окреслити індивідуальні особливості дітей, рівень уявлення дітей про себе (власні можливості, здібності), очікування від табірної зміни, проблеми, з якими зіткнулися діти,

конфлікти і можливі шляхи їх розв'язання. Хто з дітей потребує особливої уваги; 2) чи вдалося реалізувати завдання організаційного періоду; 3) здійснити аналіз рівня міжособистісних стосунків у колективі: лідери, актив, пасив, аутсайтери; психологічні бар'єри у спілкуванні між хлопцями та дівчатами; наявність мікрогруп; формування системи самоврядування в загоні; 4) проаналізувати справи організаційного періоду, які найефективніше сприяли розвитку і формуванню колективу; 5) визначити перспективи діяльності на основний період. З метою оптимального планування завдань наступного структурного періоду зміни необхідно також звернути увагу на особистісні якості дітей загону: вікові психологічні особливості вихованців; чим вони цікавляться (які гуртки хотіли б відвідувати, чи люблять читати і що саме, якими іграми найбільше захоплюються, чи сприймають інноваційні форми роботи, запропоновані педагогом-організатором); особливості темпераменту і характеру окремих дітей (як вони проявляються у різних дітей: холеричний, флегматичний, сангвіністичний, меланхолійний типи нервової системи і як ураховувати їх у роботі); риси характеру: моральні (чуйність, увага, делікатність, скромність тощо); вольові (наполегливість, твердість, працелюбність, дисципліна, витримка, самостійність); емоційні (ніжність, сором'язливість, самовладання, нестримність тощо); виявити індивідуальні специфічні особливості (порушення мовлення, слуху, зору та інші фізичні вади).

У кінці кожного дня табірної зміни практиканти зобов'язані написати педагогічний аналіз заговоної або загальнотабірної справи, у якому відобразити назву, мету, завдання, форму, час і місце її проведення, а також види діяльності, застосовані методи та інноваційні технології. Окреслити план підготовки та проведення заходу. Визначити позитивні результати й допущені помилки.

Аналізуючи основний період, практиканти мають визначити рівень самореалізації вихованців, індивідуально-типологічні особливості окремих дітей та проаналізувати інноваційні технології, які сприяли ефективній реалізації провідних завдань періоду.

Після закінчення табірної зміни за результатами проведених виховних справ, колективної творчої праці, розвитку дитячого колективу педагоги-організатори мають здійснити аналіз зміни в цілому за визначеним алгоритмом: 1. *Реалізація завдань зміни.* Успішність реалізації тимчасовим дитячим колективом завдань зміни. Чи досягнута мета та завдання, визначені на початку зміни. Яку роль у вирішенні означених завдань відіграли органи самоуправління, творчі групи, окремі вихованці. 2. *Характеристика колективу.* Як формувався колектив протягом зміни. Які конкретні ознаки засвідчують позитивні зміни в розвитку й згуртуванні колективу. Як працювали органи самоврядування, чи відповідали їхня робота поставленим завданням. 3. *Чого навчилися діти, які знання засвоїли.* Які ознаки дають можливість зробити висновки про моральне зростання дітей і позитивні зміни в їхній свідомості. Результати діагностики тимчасового дитячого колективу. 4. *Які інноваційні методи, прийоми, засоби, технології* ви використали у своїй роботі. Які ознаки дають можливість робити висновки про їх ефективність. Результати досліджень, анкетувань.

Необхідність формування практичних умінь та навичок використання інноваційних технологій в умовах ДЗОВ, пошуку та впровадження новітніх технологій у сферу організації табірної відпочинку дітей зумовила вибір і проведення *інструктивно-методичного семінару «Організація роботи дитячих закладів оздоровлення та відпочинку з використанням інноваційних технологій»* для майбутніх педагогів-організаторів. Специфіка його проведення – виїзд навесні до замиського оздоровчого дитячо-юнацького табору.

Захід був проведений з метою опанування студентами головних аспектів інноваційних процесів у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, структури та технології інноваційної педагогічної діяльності, методики проектування і реалізації авторських інновацій, формування у майбутніх педагогів інноваційного мислення, готовності до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Завдання семінару: виробити вміння орієнтуватися у різних видах інноваційної діяльності; виробити вміння обирати та оцінювати педагогічні інновації відповідно до цілей і завдань виховного процесу ДЗОВ; формувати вміння самостійно розробляти педагогічні інновації відповідно до цілей і завдань виховної роботи ДЗОВ; виробити вміння творчої реалізації освітніх та педагогічних інновацій у виховному процесі дитячого табору; формувати готовність майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Програма інструктивно-методичного семінару передбачала ранкову зарядку, урочисте відкриття, ігрову програму, конкурс літературно-музично-спортивних міні-композицій «Молодь обирає здоров'я». Також були проведені конкурси: «Краща польова каша», «Краще загонове місце», «Кращий загонний куточок», «Веселі старти», «МС» (Конкурс ведучих дитячих танцювальних програм). Організовано майстер-клас «Соціально-педагогічна технологія форум-театр».

У процесі проведення заходу студенти об'єдналися в педагогічні загони з метою спільного проектування та створення програм табірної відпочинку дітей, творчого виконання поставлених завдань, ознайомлення з інноваційними формами виховної роботи. Семінар-практикум дозволив студентам узагальнити і закріпити теоретичні знання, отримані під час опанування курсу «Інноваційні технології в ДЗОВ» та оволодіти практичними вміннями і навичками використання інноваційних технологій.

У межах нашого дослідження з метою вдосконалення спеціальної практичної підготовки студентів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ впроваджуємо організацію діяльності «Школи інноваційних технологій у ДЗОВ». Беручи до уваги те, що саме на основі її діяльності ми можемо суттєво підвищити показники процесуального критерію готовності, детально зупинимося на практичних аспектах її діяльності.

Метою організації та проведення Школи є: ознайомлення студентів з умовами праці, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями ДЗОВ, пошук і впровадження новітніх технологій у сферу організації табірної відпочинку дітей.

Завдання: навчально-методична підготовка учасників «Школи інноваційних технологій в ДЗОВ»; організація і проведення загонових і загальнотабірних творчих справ відповідно до специфіки роботи конкретного ДЗОВ; організація масових ігор у таборі, підготовка сценаріїв.

Загальне методичне, організаційне та інформаційне забезпечення Школи, а також поточну організаційну роботу, пов'язану з її проведенням, здійснюють викладачі університету.

Навчальний курс у Школі становить комплекс занять, тренінгів з основних напрямів і змісту виховної роботи в таборі, а також методики організації дозвілля дітей.

Заняття проводять викладачі та студенти старших курсів, які мають досвід роботи в ДЗОВ.

У процесі навчання студенти Школи об'єднуються в педагогічні загони, призначені для спільного проектування і створення програм табірної відпочинку дітей.

Висновки. Таким чином, означений зміст методичної підготовки майбутніх учителів сприяє оволодінню знаннями щодо наукових засад технологічного підходу у виховній роботі ДЗОВ, сутності та класифікації інноваційних технологій у ДЗОВ; виробленню вміння орієнтуватися у різних видах інноваційної діяльності, уміння обирати та оцінювати педагогічні інновації відповідно до цілей і завдань виховного процесу ДЗОВ, уміння творчої реалізації освітніх та педагогічних інновацій у виховному процесі дитячого табору; формуванню вміння застосовувати отримані знання у різних сферах інноваційної діяльності: педагогічному процесі, інноваційній поведінці, спілкуванні, міжособистісних та міжгрупових стосунках в інноваційному освітньому середовищі, вміння самостійно розробляти педагогічні інновації відповідно до цілей і завдань виховної роботи ДЗОВ; формуванню готовності майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ, що є необхідним в умовах модернізаційних реформ в освіті. Перспективами подальших розвідок є теоретичне та експериментальне обґрунтування підготовки майбутніх учителів до організації профорієнтаційної діяльності в ДЗОВ.

Список використаних джерел та літератури

1. Збірник Законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., Міносвіти України, 1994. – Вип. I. – 336 с.
2. Шерудило А. В. Місце спецкурсу «Інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку» у підготовці студентів до проходження навчально-виховної практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку / А. В. Шерудило // Наукова дискусія: питання педагогіки та психології. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 4–5 груд. 2015 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. – С. 86–89.
3. Шерудило А. В. Особливості процесу методичної підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку / А. В. Шерудило // Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасному світі: змістовий та технологічний аспект. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Суми, 26–27 листоп. 2015 р.). – КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Суми : РВВ СОШПО, 2015. – С. 71–74.
4. Шерудило А. В. підготовка студентів до проходження навчально-виховної педагогічної практики в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку : методичний аспект / А. В. Шерудило / Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 23–24 лютого 2017 р. – К. : Міленіум, 2017. – С. 139–140.

Андрей Васильевич Шерудило,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
педагогика и менеджмента образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: sherudilo2017@gmail.com

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ И ОТДЫХА

В статье рассмотрена проблема формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий в детских заведениях оздоровления и отдыха. Описана программа курса по выбору «Инновационные технологии в детских заведениях оздоровления и отдыха». Проанализированы разработанные методические рекомендации «Я хочу быть современным вожаком», «Педагогический дневник». Рассмотрены особенности проведения инструктивно-методического семинара «Организация работы детских заведений оздоровления и отдыха с использованием инновационных технологий». Определена специфика организации деятельности «Школы инновационных технологий в детских заведениях оздоровления и отдыха».

Ключевые слова: будущие учителя, инновационные технологии, курс по выбору, детские учреждения оздоровления и отдыха, учебно-воспитательная практика.

Andrii Sherudylo,
Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.),
senior teacher of pedagogics and management
of education department of Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: sherudilo2017@gmail.com

THE METHODOLOGY OF FORMATION FUTURE TEACHERS' READINESS FOR USING THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN CHILDREN'S INSTITUTIONS OF HEALTH ENVIRONMENT AND REST

Introduction. *The practice of organizing teachers proves, that traditional pedagogical approaches to preparing future teachers for practical work in modern children's institutions of health environment and rest often do not work, hence, the existing level of professional competence of students while passing educational practice in children's institutions of health environment and rest can't satisfy the needs of nowadays. All mentioned indicates that preparation of specialists to work in children's institutions of health environment and rest needs substantial improvement.*

Purpose. *To substantiate theoretically the methodology of formation future teacher's readiness for using the innovative technologies in children's institutions of health environment and rest.*

Methods. *The author solves the tasks of the academic research by means of scientific literature analysis, as well at the analysis of institutional and instructional materials, synthesis.*

Results. *The problem of formation future teacher's readiness for using the innovative technologies in children's institutions of health environment and rest was considered. The program of the course by choice «The innovative technologies in children's institutions of health environment and rest» is described. Developed methodical recommendations «I want to be a modern leader», «Pedagogical Diary» are analyzed. The features of holding instructional– methodical seminar «The organization of the work the children's institutions of health environment and rest» is considered. The specifics of the activity's organization «Schools of the innovative technologies in children's institutions of health environment and rest» is outlined.*

Originality. *It is in development to preparing future teachers' course of choice «The innovative technologies in children's institutions of health environment and rest», which is based on author's methodological recommendations «Schools of the innovative technologies in children's institutions of health environment and rest»; methodical recommendations «Pedagogical Diary» during the passing of the organization an educational practice in children's institutions of health environment and rest by students.*

Conclusion. *The content of methodological training of future teachers in article facilitates knowledge acquisition on the scientific basis of the technological approach in educational work in children's institutions of health environment and rest; essence and classification of innovative technologies in children's institutions of*

health environment and rest; developing the ability to navigate in different types of innovation activities, the ability to choose and evaluate pedagogical innovations according to the goals and objectives of the educational process work in children's institutions of health environment and rest, skills of creative implementation of educational and pedagogical innovations.

Key words: future teachers, innovative technologies, course of choice, child care health and rest, educational practice.

References

1. Zbirny`k Zakonodavchy`x ta normaty`vny`x aktiv pro osvitu. – K., Minosvity` Ukrayiny`, 1994. – Vy`p. I. – 336 s.
2. Sherudy`lo A. V. Misce speczkursu «Innovacijni tehnologij v dy`tyachy`x zakladax ozdorovlennya ta vidpochy`nku» u pidgotovci studentiv do proxodzhennya navchal`no-vy`xovnoyi prakty`ky` v dy`tyachy`x zakladax ozdorovlennya ta vidpochy`nku / A. V. Sherudy`lo // Naukova dy`skusiya: py`tannya pedagogiky` ta psy`xologiyi. Materialy` mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi (Ky`yiv, 4–5 grud. 2015 r.). – K. : GO «Ky`yivs`ka naukova organizaciya pedagogiky` ta psy`xologiyi», 2015. – S. 86–89.
3. Sherudy`lo A. V. Osobly`vosti procesu metody`chnoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv do vy`kory`stannya innovacijny`x tehnologij v dy`tyachy`x zakladax ozdorovlennya ta vidpochy`nku / A. V. Sherudy`lo // Innovacijni osvith`o-vy`xovni strategiyi v suchasnomu sviti: zmistovny`j ta tehnologichny`j aspekt. Materialy` Vseukrayins`koyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi (Sumy`, 26–27 ly`stop. 2015 r.). – KZ Sums`ky`j oblasny`j insty`tut pislyady`plomnoyi pedagogichnoyi osvity`. – Sumy` : RVV SOIPPO, 2015. – S. 71–74.
4. Sherudy`lo A. V. Pidgotovka studentiv do proxodzhennya navchal`no-vy`xovnoyi pedagogichnoyi prakty`ky` v dy`tyachy`x zakladax ozdorovlennya ta vidpochy`nku: metody`chny`j aspekt / A. V. Sherudy`lo / Rozvy`tok suchasnoyi osvity`: teoriya, prakty`ka, innovaciyi: zb. Materialiv mizhnar. nauk.-prakt. konf., Ky`yiv, 23–24 lyutogo 2017 r. – K.: Milenium, 2017. – S. 139–140.

Отримано редакцією 22.02.2018 р.

УДК 37.355.477

Юлія Іванівна Медвідь,

науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії Національної гвардії України,
e-mail: medvidj84@ukr.net

Олександр Григорович Водчиць,

кандидат технічних наук, доцент,
заслужений працівник освіти України,
начальник кафедри військової підготовки Національного авіаційного університету,
e-mail: agv64agv@gmail.com

Михайло Михайлович Медвідь,

доктор економічних наук,
старший науковий співробітник,
заступник начальника навчально-методичного центру – начальник відділу методичного забезпечення навчального процесу Національної академії Національної гвардії України,
e-mail: medvidmm@ukr.net

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вагома частина здобувачів, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу не готові займатись службово-бойовою діяльністю у подальшому. Результати пілотного дослідження дають підстави зробити висновки, що компонентами такої готовності є: мотиваційний, функціональний та емоційно-вольовий; а ефективність дієвості її формування та розвитку залежить від шляхів його

реалізації та таких організаційно-педагогічних умов, як: збільшення чисельності занять за певними напрямками у структурі плану підготовки офіцерів запасу (психологічної (у першу чергу пов'язаної з організацією роботи з підлеглим особовим складом), вогневої та фізичної підготовки); збільшення чисельності практичних занять у структурі плану підготовки офіцерів запасу (у тому числі проведення занять на тренажерах військової техніки, на території військової частини).

Ключові слова: військова освіта, професійна підготовка, програма підготовки офіцерів запасу, готовність, службово-бойова діяльність.

Постановка проблеми. Сучасні потреби Збройних Сил України та інших військових формувань в особовому складі, необхідність підвищення мотивації до проходження військової служби у суспільстві вимагають удосконалення існуючої системи комплектування військових формувань [1, с. 14]. Головною причиною виникнення проблеми формування, розвитку і використання людського ресурсу військового резерву є негативні демографічні процеси, які характеризуються зниженням загальної чисельності населення держави. На динаміку значень цих показників впливають погіршення стану здоров'я населення, зниження народжуваності та зовнішня міграція. Втрати людських ресурсів за результатами антитерористичної операції на сході України спонукають до проведення змін у системі військової освіти, особливо це стосується процесу військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу [2, с. 9]. У розрізі зазначеного актуальними стають дослідження присвячені вивченню стану готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою удосконалення військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу займалися і займаються такі учені як В. В. Баришніков та О. К. Неймирок, О. О. Безносюк, А. В. Волошенко, А. Й. Дерев'янчук та О. Ф. Супрун, О. В. Жолобов, Я. Б. Зорій та В. П. Чабаненко, В. І. Макеєв, В. М. Петренко та А. Ф. Раскошний, С. М. Морозов, О. В. Сенюк, С. В. Сінкевич, І. М. Скворок, А. І. Яворський та інші. Детальний аналіз праць згаданих учених відображено у праці [2]. Проте такому напрямку дослідження як стан готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності приділяється недостатньо уваги.

На нашу думку «під службово-бойовою діяльністю слід розуміти діяльність людини, підрозділу, військового формування (правоохоронного органу спеціального призначення), яка охоплює підготовку до ведення бойових дій, безпосереднє ведення бойових дій в особливий (воєнний) період та дій щодо знищення незаконного збройного формування у мирний період, а також інших дій, що відповідають завданням, визначеними нормативно-правовими актами» [3, с. 22–23].

Учений Є. І. Брижатиї звертає увагу, що «досвід підготовки офіцерів запасу, проведення на сході країни антитерористичної операції, зміна вимог до ведення бойових дій та перегляд практики застосування озброєння та техніки, доводить, що для успішного виконання бойових завдань необхідний комплекс професійно важливих якостей: мотиваційні (активна життєва позиція, відповідність мотивації сенсу професійної діяльності, професійна гордість, особистісна зрілість); емоційно-вольові (адекватність процесу формування психологічної готовності цілям підготовки майбутнього офіцера, упевненість у своїх силах, сміливість, хоробрість, здатність приймати рішення у складних ситуаціях, активність, контрольованість емоційності та тривожності, стресостійкість); увага та спостережливість (професійна спостережливість, здатність тривалий час зберігати увагу незважаючи на виснажливість та сторонні подразники); особлива пам'ять на поведінку та зовнішність людей; моторні якості (швидкість дій в умовах дефіциту часу та при виконанні бойових завдань); особливості інтелекту (уміння приймати рішення за браком інформації і часу на її осмислення, бачити кілька можливих шляхів вирішення і визначення найбільш ефективного); комунікативні особливості (уміння довести до слухача свої думки і наміри, здатність швидко обрати доцільну форму спілкування, лідируючий стиль поведінки; уміння погоджувати свої дії з діями інших осіб)» [4].

За результатами дослідження Н. Є. Пенькової визначено, що «моделювання цільової психологічної готовності особистості військовослужбовця Національної гвардії України до службово-бойової діяльності при проведенні антитерористичної операції дозволило визначити п'ять структурних компонентів, які взаємопов'язані та взаємодіють один з одним, функціонально проявляються у здатності до: ефективного самомотивування, в основі якого лежить компонента «мотивація обов'язком»; використання внутрішніх психологічних ресурсів особистості для успішного виконання поставлених завдань в екстремальних умовах, в основі яких є компонента «професійна витривалість»; залучення зовнішніх ресурсів для виконання завдань в умовах проведення АТО та здійснення опору стресу, в основі яких є компонента «професійне співробітництво», розвинені комунікативні навички і

довіра; усвідомлення цієї здатності створює перевагу у боротьбі мотивації обов'язком з іншими мотивами та потребами, в тому числі потребами у безпеці; виділення професійно важливих маркерів у ситуації діяльності в умовах проведення АТО та на їх основі з урахуванням наявних ресурсів здійснення оперативного планування, реалізування набутих алгоритмів професійних дій, в основі яких є компонента «професійна компетентність»; втілення розробленого плану дій у реальну діяльність, основою якої є компонента «самомобілізація» або вольове зусилля» [5, с. 9]. Саме тому не менш важливим для формування готовності у майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності є «вивчення навчальних дисциплін, що безпосередньо пов'язані з моніторингом кризових ситуацій» [6, с. 44].

На думку Ю. Б. Мельника, з якою ми погоджуємося, «сучасна підготовка висококваліфікованих фахівців вимагає від вищих навчальних закладів вивчення та врахування тенденції запиту на формування компетентностей у студентської молоді» [7, с. 44], це необхідно враховувати і у процесі підготовки офіцерів запасу. З урахуванням вище зазначеного автори статті вирішили дослідити сформованість готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності; структуру мотивації вступу громадян України на військову підготовку за програмою підготовки офіцерів запасу; визначити перелік компетентностей майбутніх офіцерів запасу, які враховують зміни в умовах службово-бойової діяльності.

Мета статті – дослідити стан сформованості готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності.

Виклад основного матеріалу. На досягнення мети дослідження нами був розроблений опитувальник громадянина України, який навчається за програмою підготовки офіцерів запасу. Враховуючи регіональні особливості та особливості виконання завдань військовими формуваннями (відповідно й особливості підготовки кадрів) ми обрали для дослідження два вищих навчальних заклади – Національну академію Національної гвардії України (м. Харків) та Національний авіаційний університет (м. Київ) у яких здійснюється навчання за згаданою програмою. Опитування було анонімним, проведено протягом жовтня 2017 року. В опитуванні взяли участь 685 осіб (табл. 1).

Таблиця 1

Громадяни України, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу та взяли участь в опитуванні

Найменування закладу освіти	Чисельність осіб, які взяли участь в опитуванні	серед них:			
		за статтю		за роком навчання	
		Ч	Ж	1-й	2-й
Національна академія національної гвардії України (НАНГУ)	214	158	56	118	96
Національний авіаційний університет (НАУ)	471	435	36	154	317
<i>Всього</i>	685	593	92	272	413

Перше запитання опитувальника «Визначте джерело інформації, на підставі якого Ви прийняли рішення навчатись за програмою підготовки офіцерів запасу» не має зв'язку з сформуванням готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності і відноситься до маркетингових досліджень. Проте відповіді саме на це запитання найбільше б зацікавили керівників військових формувань та вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка офіцерів запасу. За результатами опитування встановлено, що основними джерелами інформації про можливість навчання за програмою підготовки офіцерів запасу є середовища вищих навчальних закладів, в яких респонденти є здобувачами вищої освіти, (42 % відповідей) а також родичі та знайомі, які проходять військову службу (31 % відповідей) (рис. 1).

На друге запитання опитувальника «Який мотив вплинув на прийняття позитивного рішення щодо навчання за програмою підготовки офіцерів запасу?» найбільше отримано таких відповідей: «любов до Вітчизни» – 26 %, «оригінальна, цікава професія» – 19 % (рис. 2). Серед інших мотивів, запропонованих здобувачами 2-го року навчання, – можливість не проходити військову службу. Проте структура відповідей на дане питання дівчат, які навчаються за програмою офіцерів запасу, суттєво відрізняється. Найбільше отримано відповідей «стабільна зайнятість» – 26 % (рис. 3).

На запитання «Чи був вибір навчатись за програмою підготовки офіцерів запасу свідомим?» найбільше отримано позитивних відповідей (84 %).



Рис. 1. Відповіді на запитання «Визначте джерело інформації, на підставі якого Ви прийняли рішення навчатись за програмою підготовки офіцерів запасу»

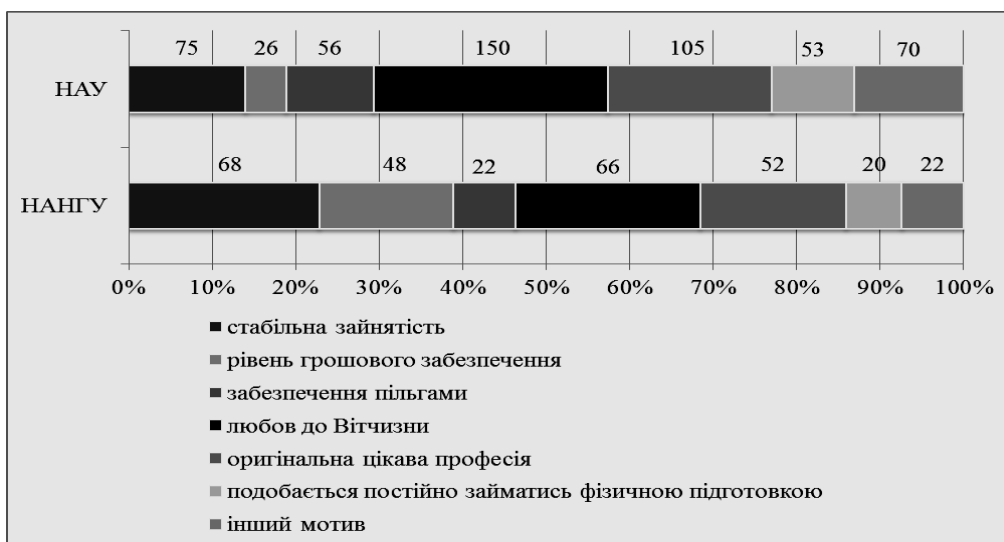


Рис. 2. Відповіді на запитання «Який мотив вплинув на прийняття позитивного рішення щодо навчання за програмою підготовки офіцерів запасу?»



Рис. 3. Відповіді на запитання «Який мотив вплинув на прийняття позитивного рішення щодо навчання за програмою підготовки офіцерів запасу?» респондентів дівчат

Якщо структура відповідей на попередні запитання не відрізнялась між групами здобувачів за закладами освіти, то на запитання «Чому Ви вибрали навчання за програмою підготовки офіцерів запасу саме в нашому навчальному закладі?». Національну академію Національної гвардії України вибрали саме за кращу навчально-матеріальну базу та за те, що більше приділяється уваги практичним заняттям у порівнянні з іншими навчальними закладами (по 30 %). Половина здобувачів Національного авіаційного університету як такого вибору не здійснювали – це здобувачі освітнього ступеня бакалавр того ж закладу освіти, а ті які здійснювали – вибрали за кращу навчально-матеріальну базу (19 %) (рис. 4).

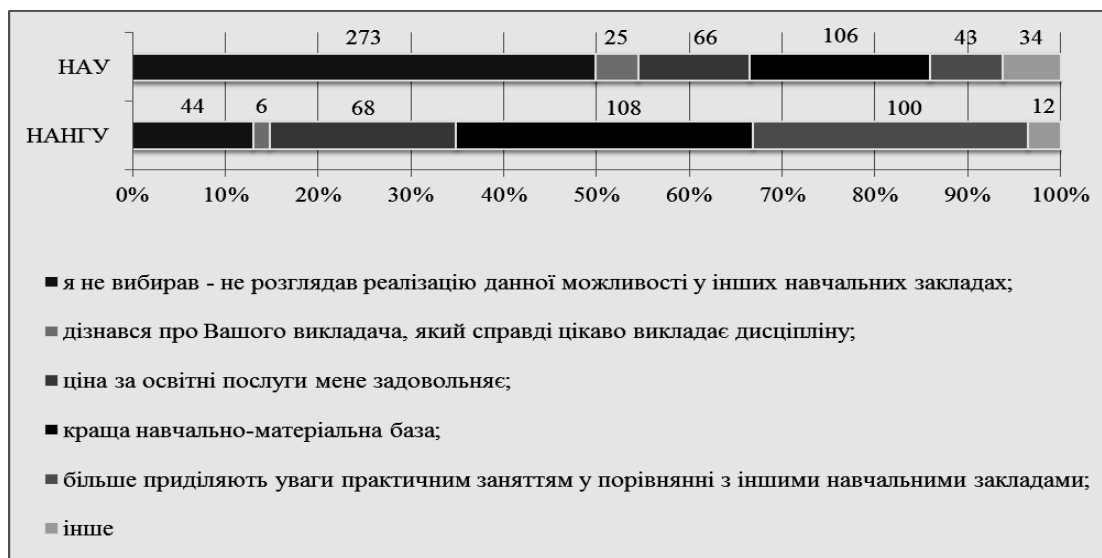


Рис. 4. Відповіді на запитання «Чому Ви вибрали навчання за програмою підготовки офіцерів запасу саме в нашому навчальному закладі?»

Серед інших відповідей, запропонованих здобувачами, були такі: розташування закладу освіти, завдяки якому зручно добиратись; військово-облікова спеціальність, за якою здійснюють підготовку саме в цьому закладі освіти.

За змістом програма підготовки офіцерів запасу у цілому задовольняє 90 % опитаних респондентів Національної академії Національної гвардії України та 81 % – Національного авіаційного університету. Вони висловили побажання щодо внесення наступних змін: забезпечити більш цікавими темами – 25 %; залучити певних військових фахівців (запропоновано лише здобувачами НАУ) – 7 %; забезпечувати кращою матеріальною базою (запропоновано в основному здобувачами НАУ) – 21 %; проводити заняття на базі військової частини – 34 % (у структурі пропозицій НАНГУ – 54 %); замінити деяких викладачів – 2 %.

Респондентами запропоновано такі, на їх думку, необхідні напрямки розвитку програмою підготовки офіцерів запасу, які умовно можна поділити на такі складові: збільшення чисельності занять за певними напрямками у структурі плану підготовки офіцерів запасу (психологічної (у першу чергу пов'язаної з організацією роботи з підлеглим особовим складом), вогневої та фізичної підготовки); збільшення чисельності практичних занять у структурі плану підготовки офіцерів запасу (у тому числі проведення занять на тренажерах військової техніки, на території військової частини, забезпечувати можливість проходити практику в районі ведення бойових дій); за результатами програми підготовки офіцерів запасу забезпечити можливість отримання прав водія; перейти на підготовку офіцерів запасу за програмами та навчальними матеріалами країн НАТО.

Тут слід звернути увагу на те, що на період проведення опитування респонденти не знали про внесення змін до програми підготовки офіцерів запасу, а саме в структурі з'явилася первинна військово-професійна підготовка, яка проводиться після першого року навчання протягом трьох тижнів і представляє собою практичні заняття на території військової частини.

Цікавими є відповіді на запитання «Де Ви збираєтесь (бажаєте) проходити військову службу по завершенню навчання за програмою підготовки офіцерів запасу?». 16 % опитаних не готові проходити військову службу та 26 % – навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу лише тому, що дана освітня послуга дає можливість бути більш мобільним на ринку праці. Тобто насправді 42 % опитаних не готові проходити військову службу. Проходити військову службу готові 54 % опитаних (у Збройних

силах України – 10 %, у Національній гвардії України – 12 %, у Прикордонній службі України – 6 %, у Службі безпеки України – 19 %, у резерві одного з військових формувань – 7 %). Також слід звернути увагу на те, що серед здобувачів кафедри військової підготовки НАУ, які здійснюють підготовку кадрів для ЗСУ України, у ЗСУ збираються проходити службу лише 13 %, а серед здобувачів НАНГУ, у НГУ збираються проходити службу 28 %. 4 % респондентів збираються проходити службу у правоохоронних органах – військова прокуратура, національна поліція. Більш детальна інформація по даному питанню відображена на рисунку 5.

Друга частина опитувальника направлена на вивчення мотивів освітньої діяльності здобувачів освіти (за методикою Б. Пашнева) [8]. Дана частина опитувальника дає змогу методом парних виборів вивчити ставлення здобувачів освіти до восьми основних мотивів освітньої діяльності та виявляти мотиви, яким віддають перевагу. Результати опитування відображені на рисунку 6.

Тут необхідно звернути увагу, що дані не співпадають з відповідями на друге запитання опитувальника «Який мотив вплинув на прийняття позитивного рішення щодо навчання за програмою підготовки офіцерів запасу?» (див. табл. 3). У більшості респондентів основним мотивом виявився мотив матеріального добробуту (у 45 % респондентів НАНГУ та у 43 % респондентів НАУ). У 28 % основним мотивом виявився пізнавальний мотив або мотив отримання інформації. І лише у 12 % опитаних основним мотивом виявився – соціально орієнтований мотив обов'язку й відповідальності.



Рис. 5. Відповіді на запитання «Де Ви збираєтесь (бажаєте) проходити військову службу по завершенню навчання за програмою підготовки офіцерів запасу?»

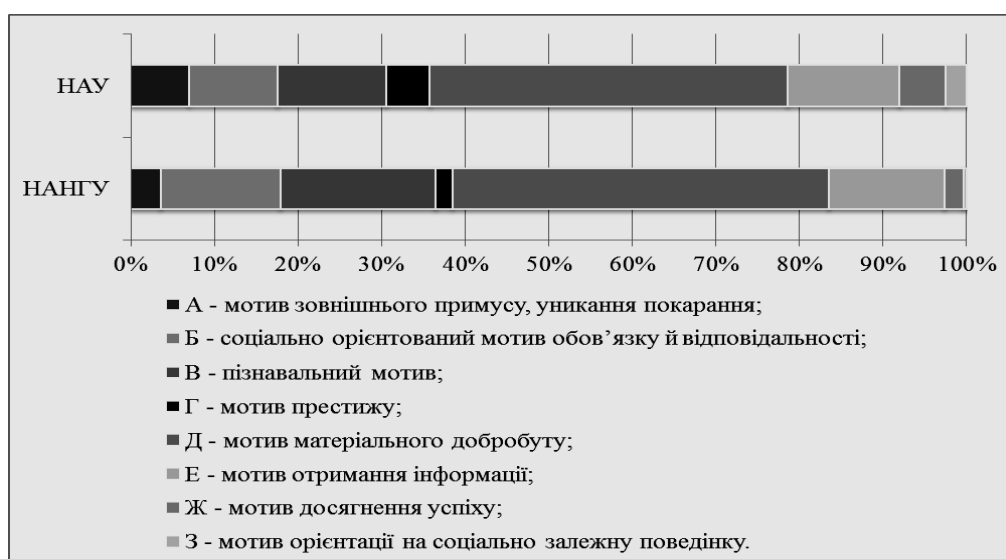


Рис. 6. Результати опитування щодо вивчення мотивів освітньої діяльності здобувачів освіти (за методикою Б. Пашнева)

Висновки та перспективи подальших досліджень. 42 % опитаних здобувачів, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу Національної академії Національної гвардії України та Національного авіаційного університету не готові займатись службово-бойовою діяльністю. Результати пілотного дослідження, направлено на покращення динаміки формування та розвитку готовності до службово-бойової діяльності у даній категорії здобувачів, дають підстави зробити висновки, що компонентами такої готовності є:

– мотиваційний – розуміння складностей службово-бойової діяльності та їх долання, оцінювання своїх можливостей щодо управління психічним станом і діями на основі отримання досвіду службово-бойової діяльності;

– функціональний – формування й розвиток необхідних компетентностей, які потрібні для цілеспрямованої діяльності в умовах службово-бойової діяльності;

– емоційно-вольовий – оцінювання своєї готовності до подолання складностей службово-бойової діяльності, вміння управляти своїми емоційно-вольовими процесами.

На думку респондентів та на нашу думку, ефективність дієвості формування та розвитку готовності до службово-бойової діяльності у здобувачів, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу, залежить від шляхів його реалізації та таких організаційно-педагогічних умов, як:

збільшення чисельності занять за певними напрямками у структурі плану підготовки офіцерів запасу (психологічної (у першу чергу пов'язаної з організацією роботи з підлеглим особовим складом), вогневої та фізичної підготовки);

збільшення чисельності практичних занять у структурі плану підготовки офіцерів запасу (у тому числі проведення занять на тренажерах військової техніки, на території військової частини).

Подальші наші дослідження будуть направлені на удосконалення та експериментальну перевірку змістово-функціональної моделі формування та розвитку готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел та літератури

1. Методика оцінки ефективності функціонування систем (органів) комплектування Збройних Сил України особовим складом / О. Г. Водчиць, О. М. Семененко, Ю. Б. Добровольський, А. Д. Бердочник // Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України. – 2014. – № 3 (16). – С. 14–17.

2. Медвідь Ю. І. Удосконалення процесу підготовки офіцерів запасу в Україні як педагогічна проблема / Ю. І. Медвідь // Наука і освіта. – 2017. – № 2. – С. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-2>

3. Медвідь М. М. Методологія формування і розвитку людських ресурсів для використання у службово-бойовій діяльності : дис.... докт. екон. наук : 08.00.07 / М. М. Медвідь; Національна академія Національної гвардії України. – Х., 2015. – 584 с.

4. Брижатиєв Є. Особливості професійної готовності офіцерів запасу до діяльності в екстремальних умовах / Є. Брижатиєв // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_5_5.

5. Пенькова Н. Є. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності у процесі проведення антитерористичної операції : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.09 / Н. Є. Пенькова; Національна академія Національної гвардії України. – Х., 2015. – 12 с.

6. Bielai S. V. Theoretical, Methodological and Practical Bases for Creating Job Description of Crisis Assessment Experts in Terms of State Security of Ukraine / S. V. Bielai, M. M. Medvid, O. O. Parkhomenko // Наука і освіта. – 2017. – № 7. – Р. 44–49.

7. Melnyk Yu. B. Study of Trends of Students' Demand For The Formation of Competences By Higher Educational Institutions / Yu. B. Melnyk // Наука і освіта. – 2017. – № 5. – Р. 127–133.

8. Лемак М. В. Діагностичні методики: методичне видання психологу для роботи / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище; Видавництво Олександри Гаркуші. – Ужгород, 2011 – 616 с.

Юлія Івановна Медвідь,
научний співробітник
науково-організаційного відділу,
Національної академії
Національної гвардії України,
e-mail: medvidj84@ukr.net

Александр Григорьевич Водчиц,
кандидат технических наук, доцент,
заслуженный работник образования Украины,
начальник кафедры военной подготовки,
Национального авиационного университета,
e-mail: agv64agv@gmail.com

Михаил Михайлович Медвидь,
доктор экономических наук, старший научный
сотрудник, заместитель начальника
учебно-методического центра – начальник отдела
методического обеспечения учебного процесса,
Национальной академии
Национальной гвардии Украины,
e-mail: medvidmm@ukr.net

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА К СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Существенная часть соискателей, которые обучаются по программе подготовки офицеров запаса не готовы заниматься служебно-боевой деятельностью в будущем. Результаты пилотного исследования дают возможность сделать выводы, что компонентами такой готовности являются: мотивационный, функциональный эмоционально-волевой; а эффективность действенности её формирования и развития зависимость от путей его реализации и таких организационно-педагогических условий, как: увеличение численности занятий по определенным направлениям в структуре плана подготовки офицеров запаса (психологической (в первую очередь связанную с организацией работы с личным составом), огневой и физической подготовки); увеличение количества практических занятий в структуре плана подготовки офицеров запаса (в том числе проведение занятий на тренажерах военной техники, на территории воинской части).

Ключевые слова: военное образование, профессиональная подготовка, программа подготовки офицеров запаса, готовность, служебно-боевая деятельность.

Yulia Medvid,
Researcher
Scientific and organizational department
National Academy of the National Guard
of Ukraine,
e-mail: medvidj84@ukr.net

Oleksandr Vodchyts,
Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor
Honored Worker of Education of Ukraine
Head of the Department of Military Training,
National Aviation University,
e-mail: agv64agv@gmail.com

Mykhailo Medvid,
Doctor of Economic Sciences,
Senior Researcher
Deputy chief of Educational-Methodical Center –
the Head of Department of Methodical Support
of Educational Process,
National Academy of the National Guard
of Ukraine,
e-mail: medvidmm@ukr.net

RESULTS OF THE RESEARCH OF THE CONDITIONS OF FUTURE OFFICERS FOR MILITARY SERVICE

Introduction. *The current needs of the Armed Forces of Ukraine and other military formations in personnel, the declared transition to the standards of advanced European countries, the need to increase motivation for military service in the society require the improvement of the existing system of manning military formations. The main reason for the emergence of the problem of the formation, development and use of human resources of the military reserve is the negative demographic processes, which are characterized by a decrease in the total population of the state. The dynamics of the values of these indicators is affected by the deterioration of the health of population, declining birth rates and external migration. The loss of human resources as a result of the antiterrorist operation in the east of Ukraine prompts changes in the military education system, especially as regards the process of military training of Ukrainian citizens for the program of reserve officers training. In this context the researches devoted to studying the state of readiness of future reserve officers for military service become actual.*

Purpose – to investigate the formation of readiness of future reserve officers for military service.

Methods – poll.

Results. *A significant part of the applicants trained according to the program of reserve officers training are not ready to engage in military service in future.*

Originality. *The results of the pilot study suggest that the components of such readiness are: motivational, functional and emotional-volitional; and the effectiveness of its formation and development depends on the ways of its realization and such organizational and pedagogical conditions as: an increase in the number of occupations in certain areas of the programme of reserve officers training (psychological (primarily associated with the organization of work with subordinate personnel), fire and physical training); an increase of number of practical classes in the programme of the reserve officers training (including classes on military equipment and vehicles simulators, on the territory of military unit).*

Conclusion. *Our further research will focus on the improvement and experimental verification of the content-functional model for the formation and development of the readiness of future reserve officers for military service during the process of training.*

Keywords: *military education, professional training, the programme of reserve officers training, readiness, military service.*

References

1. Metodyka otsinky efektyvnosti funktsionuvannya system (orhaniv) komplektuvannya Zbroinykh Syl Ukrainy osobovym skladom / O. H. Vodchyts, O. M. Semenenko, Yu. B. Dobrovolskyi, A. D. Berdochnyk // Nauka i tekhnika Povitrianykh Syl Zbroinykh Syl Ukrainy. – 2014. – № 3 (16). – S. 14–17.
2. Medvid Yu. I. Udoskonalennia protsesu pidhotovky ofitseriv zapasu v Ukraini yak pedahohichna problema / Yu. I. Medvid // Nauka i osvita. – 2017. – № 2. – S. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-2>
3. Medvid M. M. Metodolohiia formuvannya i rozvytku liudskykh resursiv dlia vykorystannia u sluzhbovo-boioivii diialnosti: dys.... dokt. ekon. nauk : 08.00.07 / M. M. Medvid; Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy. – Kh., 2015. – 584 s.
4. Bryzhatyi Ye. Osoblyvosti profesiinoi hotovnosti ofitseriv zapasu do diialnosti v ekstremalnykh umovakh / Ye. Bryzhatyi // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia : Pedahohika. – 2016. – Vyp. 5. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_5_5
5. Penkova N. Ye. Psykholohichna hotovnist viiskovosluzhbovtiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do sluzhbovo-boioivoi diialnosti u protsesi provedennia antyterorystychnoi operatsii: avtoref. dys.... kand. psykol. nauk : 19.00.09 / N. Ye. Penkova; Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy. – Kh., 2015. – 12 s.
6. Bielai S. V. Theoretical, Methodological and Practical Bases for Creating Job Description of Crisis Assessment Experts in Terms of State Security of Ukraine / S. V. Bielai, M. M. Medvid, O. O. Parkhomenko // Nauka i osvita. – 2017. – № 7. – S. 44–49.
7. Melnyk Yu. B. Study of Trends of Students' Demand For The Formation of Competences By Higher Educational Institutions / Yu. B. Melnyk // Nauka i osvita. – 2017. – № 5. – S. 127–133.
8. Lemak M. V. Diahnostychni metodyky: metodychne vydannia psykhologu dlia roboty / M. V. Lemak, V. Yu. Petryshche; Vydovnytstvo Oleksandry Harkushi. – Uzhhorod, 2011 – 616 s.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 378.147:811.161.2'36

Людмила Олександрівна Береза,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри української мови
та загального мовознавства,
Черкаського державного
технологічного університету,
e-mail: abtschinez@ukr.net

НАВЧАННЯ ПРИЙМЕНИКОВО-ВІДМІНКОВОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Досліджено необхідність дотримання чіткої послідовності навчання відмінків української мови іноземних студентів. Представлені й описані деякі форми роботи з граматичним матеріалом. Зауважується, що ознайомлення з прийменниково-відмінковою системою дозволяє іноземним студентам уже на початковому етапі вивчення української мови формувати уявлення про граматику в цілому. Наголошується, що вивчення мови відбувається з усвідомленням значення й ролі кожного елемента граматичної системи української мови. З'ясовано, що в процесі навчання студенти мають можливість не користуватися готовими граматичними конструкціями (моделями), а розуміти механізми їхньої побудови, що сприяє ефективному вивченню мови.

Ключові слова: прийменниково-відмінкова система; відмінкова форма; граматика; форми навчання; українська мова як іноземна.

Постановка проблеми. Відомо, що володіння мовою передбачає вільне користування всіма видами мовленнєвої діяльності. Тому мета студентів-іноземців – опанувати мову в усіх її формах, здобувати теоретичні знання про мову та формувати вміння застосовувати здобуті знання на практиці, тобто в процесі комунікації. Базовим методом у вивченні української мови як іноземної на підготовчому етапі навчання вважаємо когнітивний, який полягає в тому, що суб'єкти навчання усвідомлюють необхідні для комунікації мовні форми та закріплюють їх використання практично. Метою навчання будь-якої мови також є практичне оволодіння нею в усіх видах мовленнєвої діяльності. Проте, як свідчить практика, набуття й розвиток мовленнєвих навичок і вмінь безпосередньо залежить від того, наскільки правильно вміє студент будувати своє мовлення. Тому під час навчання мови найважливішим аспектом є засвоєння її граматичної системи. Знання іноземної мови передбачає вивчення її граматичних особливостей. Як зазначають науковці, граматика починається там, де учасник спілкування має потребу побудувати текст [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців, які досліджують проблему навчання студентів-іноземців прийменниково-відмінковою системою української мови – Г. Р. Мацюк, Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко; російської мови – Т. В. Ковтун, Л. В. Щерба, Ю. О. Мареева, Н. С. Власова, Л. Ф. Гербік, С. В. Сабайда, О. І. Артюх, Т. І. Соколова та ін. Дослідники зазначають про необхідність вивчення граматики в нерозривній єдності з вивченням лексики. Проте послідовність репрезентації граматичної категорії відмінка української мови в іншомовній аудиторії потребує ретельного дослідження.

Мета статті – розкрити особливості вивчення прийменниково-відмінкових форм української мови іноземними студентами; довести необхідність чіткої послідовності репрезентації відмінків у процесі навчання мови та запропонувати ефективні форми роботи на початкових етапах навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна спрямованість навчання тісно пов'язана з практичним володінням мовою як засобом мислення й спілкування. Практичне, тобто те, що використовується, необхідне в роботі, у житті [2]. Для іноземців, які приїжджають до України на навчання, українська мова є засобом спілкування, одержання освіти і пізнання українського життя (реалій). Насамперед це передбачає досить гнучке володіння мовою, що охоплює не лише розмовне мовлення, а й читання наукових, публіцистичних і художніх текстів. Результат навчання, безумовно, залежить від того, наскільки робота на занятті цікава студентам та наскільки вона відповідає меті освітнього процесу. Сучасність вимагає комунікативної спрямованості навчання, оскільки іноземні студенти, вивчаючи українську мову, повинні формувати й розвивати вміння й навички вирішувати комунікативні завдання засобами української мови. Ефективним вважаємо спілкування за умови граматично правильної побудови висловлювання мовця, оскільки знання лексики не забезпечує повноцінної комунікації. Правильний добір та послідовність подання граматичного матеріалу може забезпечити формування у студентів усіх видів компетенції. Науковці зазначають, що усвідомлення

граматичних явищ, зв'язків, лінгвістичної грамотності (лінгвістичної компетенції) – обов'язкова умова найбільш швидкого вивчення мови [2]. На думку психологів, коли людина прагне опанувати мову і набуває для цього теоретичних знань про її фонетичні, лексичні, граматичні та стилістичні закономірності, відчуття мови в неї розвиватиметься значно раніше, ніж у ситуації, коли вивчення мови відбувається винятково інтуїтивним методом. Перед викладачами передусім стоїть завдання допомогти студентам оволодіти вміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях. Тобто формувати механізми іншомовного спілкування, що у майбутньому студенти-іноземці зможуть розвивати й удосконалювати відповідно до власних потреб як у процесі навчання у вищих закладах освіти України, так і в повсякденному житті.

Оволодіння студентами українською мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур, вона розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в іншомовному просторі.

Знання лексичного та граматичного матеріалу не є достатньою умовою для становлення комунікативних умінь. У мовленні необхідно вміти правильно використовувати цей матеріал з метою обміну інформацією. Комунікативні мовні компетенції формуються на основі чотирьох взаємопов'язаних складових: мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної і мовної. Комунікативність як ключова категорія методики не лише не заперечує, а й передбачає усвідомлення граматики мови. Граматиці належить службова роль у процесі навчання мови, тобто граматики – не мета навчання, а її засіб, вона підпорядкована комунікативній діяльності – розвитку усного й писемного мовлення. Практичне оволодіння найбільш важливими структурними моделями української мови мусить відбуватися шляхом ретельного тренування їх використання. Зважаючи на складну систему словозміни української мови, багатство прийменниково-відмінкових форм, видається необхідним з'ясувати, яким чином та в якому обов'язку варто знайомити іноземних студентів з категорією відмінка під час вивчення української мови. Аналізуючи наявні підручники з української мови для іноземних студентів, посібники та порядок представлення відмінків у них, а також власний досвід, розглянемо, у якій послідовності доцільно вивчати відмінки.

Добираючи матеріал і визначаючи послідовність введення відмінків, передусім ми користувалися принципом частотності. Тобто одиниці повинні використовуватися часто, таким чином вивчення граматичного матеріалу буде доцільним.

Варто зазначити, що знайомити студентів з усіма формами відмінків, значень, як це представлено в описовій граматиці української мови, неприпустимо й неефективно в іншомовній аудиторії. Не рекомендуємо навчати відмінкових особливостей мови студентів-іноземців шляхом вивчення парадигм чи ознайомлення одразу з таблицями відмінювання іменників. До того ж, звернімо увагу, що не варто лінійно вивчати відмінки для всіх частин мови одночасно. Необхідно дотримуватися чіткої послідовності навчання української мови іноземних студентів. Для цього пропонуємо східцеву систему, що має такий вигляд: питання – прийменник – відмінок – відповідь. Наприклад: *де?* – *на, в – місцевий відмінок – на столі, в столі.*

Таким чином, пропонуємо таку послідовність вивчення відмінків:

1. Місцевий відмінок іменників (передусім на позначення місця). Ознайомлення з місцевим відмінком передбачає вивчення прийменників *в* і *на*. Місцевий відмінок дозволяє будувати елементарні синтаксичні конструкції на базі лексичного мінімуму, що вводиться на початковому етапі навчання. Таким чином, студенти вивчають форми типу *на столі, в аудиторії, в зошиті, у шафі* та ін. Вони повинні запам'ятати норми використання закінчень місцевого відмінка відповідно до вивчення лексичних одиниць, які мають ці закінчення в місцевому відмінку. Для побудови будь-якого висловлення необхідно функціонально розмістити і пред'явити матеріал з урахуванням різних рівнів мови, а також позамовних чинників у реальній комунікації. Так, мовні явища розглядаються з погляду їх важливості для розуміння та передавання інформації. Наприклад, для знайомства з викладачем, іншими членами групи студенти повинні будувати фрази типу: *Я – Хасан. Я навчаюся в університеті. Це Омар. Він працює на заводі.* Цей приклад свідчить, що побудова комунікативно важливої фрази вимагає розташування мовних явищ іншим чином, ніж у традиційній граматиці. Тут поєднано різні частини мови, різні відмінки, прийменникові та безприйменникові конструкції, власні та загальні назви тощо. Тобто в навчанні української мови як іноземної немає місця узагальненій логічній класифікації мовних фактів, яка не враховує їхнє комунікативне значення. Будь-яка мова має багатозначні слова й форми. Місцевий відмінок студенти будуть використовувати, вивчаючи дієслова руху: *Я їду на тролейбусі* (на позначення способу пересування); під час вивчення способів вираження часу: *у січні; у*

2018 році; об 11 годині тощо. Одне граматичне явище вивчається, таким чином, у декілька етапів. Кожен новий етап розкриває його нове лексичне значення, необхідне для правильного використання відповідно до конкретної комунікативної ситуації. До інших форм і значень варто повертатися, коли виникає практична необхідність.

2. Після вивчення місцевого відмінка доцільно, на наш погляд, вводити знахідний відмінок. Спершу необхідно знайомити студентів з формою цього відмінка без прийменників у значенні прямого об'єкта, вивчаючи разом із цим деякі перехідні дієслова. Наприклад: *Я читаю книгу. Я дивлюсь фільм. Я пишу текст.* Окремими темами варто вивчати форми іменників на позначення істоти та неістоти.

3. Логічним видається після знахідного відмінка навчати іноземців уживання родового відмінка, оскільки форми іменників чоловічого роду на позначення істоти в знахідному відмінку набувають закінчень родового відмінка (я бачу *батька, дядька* – немає *батька, дядька*). Проте родовий відмінок вводить в тих значеннях, що є найбільш необхідними для мовленнєвої практики:

- Для вираження просторового значення за допомогою прийменників з та *із* (Звідки Ви приїхали? – Я приїхав з *Нігерії*).
- Для вираження об'єкта із запереченням (У Вас є зошит? – Ні, у мене *немає зошита*).
- Для вираження присвійності (У кого є олівець? – У *Джеймса* є олівець).
- Для ефективного вивчення значення родового відмінка використовуються завдання типу *питання – відповідь* (У кого є карта? – Карта у *Мартина*. У кого немає карти? – У *Мартина* немає карти).

4. У діалогічному мовленні форма давального відмінка виражає значення адресата дії (Я дарую квіти *подрузі*). Для вивчення цього відмінка найбільш продуктивною формою роботи вважаємо тренувальні вправи на базі діалогів. Спочатку читання діалогів. Потім дати відповіді на запитання у формі діалогу:

- Кому ти написав листа?
- ... (Я написав листа *другові*).

Потім до готових відповідей поставити запитання:

- ... (Кому ти дав олівець?)
- Я дав олівець *Ахмеду*.

Також студентам пропонується розглянути таблиці із закінченнями іменників у давальному відмінку (Сергій – Сергію (*-єві*); Іван – Івану (*-ові*); Ніна – Ніні; мати – матері). На закріплення матеріалу можна виконати творче завдання: студенти утворюють невеликі діалоги про свої побутові ситуації на основі вивченої лексики та граматичного матеріалу.

5. Орудний відмінок використовується насамперед для вираження таких значень:

- після прийменників з (*із, зі*), *за, між, над, під, перед* (Я п'ю каву з *цукром*. – З чим ти п'єш каву? Книжка лежить *під столом*. – Під чим лежить книжка?)
- засобу дії (їхати чим? як?) (Як / Чим ти їхав в університет? – Я їхав *автобусом*.)
- після дієслова *бути* в минулому та майбутньому часі (Він був *студентом*. Вони будуть *лікарями*).

Яким чином можна репрезентувати граматичний матеріал? Передусім кожна відмінкова форма вводить не одразу в усіх значеннях, а відповідно до необхідності задоволення комунікативних потреб студентів і ступеня володіння суб'єктів навчання мовним матеріалом, достатнім для вивчення певної граматичної категорії.

Нами широко застосовуються завдання, що передбачають правильно дібрати прийменник. На початковому етапі вивчення це можуть бути завдання, що містять ілюстрації-підказки, тобто студентам пропонується конкретне речення і відповідна ілюстрація. Наприклад, на рисунку зображено письмовий стіл, на якому лежить книга. Студенти самостійно мусять визначити, який прийменник відповідає зображеній ситуації (*в / на*). Студенти ще не знають відмінки, тому не можуть самостійно будувати словосполучення та речення, давати відповіді на запитання. Проте запропонований вид роботи добре вдається іноземцям. Варто зазначити, що вивчаючи іноземну мову, студент повинен бачити свій позитивний результат, оскільки таким чином знімається психологічний бар'єр, який часто виникає під час вивчення мови.

З метою оптимізації засвоєння студентами навчального матеріалу викладач повинен наблизити ситуацію на занятті до умов сучасного життя. Тобто в основі тренувальних вправ повинні лежати життєві реалії, інакше кажучи, матеріал потрібно добирати з урахуванням дійсності. Скажімо, викладач повинен запропонувати на занятті якусь ситуацію, що може трапитись безпосередньо з іноземними студентами чи то на вулиці, чи в якійсь установі. Наприклад, студенти можуть розіграти епізод їхньої поїздки в тролейбусі чи купування білетів до театру. Такий вид вправ не тільки розвиває мовлення, а й додає заняттю форми невимуженості, покращуючи психологічну ситуацію між членами групи.

Як свідчить практика, вдалим для вивчення відмінків є завдання, побудоване на вивченні невеликих модельних римованих конструкцій, на яких відпрацьовується певна граматична категорія, як-от:

Немає журналу, немає картини,
Немає тварини, немає людини.
Немає кого? і немає чого?
Немає її і немає його.

Це римування має навчальний характер, оскільки, на відміну від поезії, не створене, щоб викликати почуття, а призначене для модельного запам'ятовування родового відмінка. Пропонуємо навчальний вірш для вивчення давального відмінка:

Квіти я дарую Віті,
Мамі, Тані, Маргариті.
А цукерки дам кому?
Другу Тому?
– Не йому!
Напишу листа Івану,
І Махмуду, І Степану.
Не забуду написати
Мамі, братові і тату.

Вдалою формою роботи з прийменниково-відмінковими конструкціями є імітація ситуації. Найбільш ефективним у цьому разі буде запам'ятовування, якщо мовленнєва ситуація наближена до реальної. Наприклад: *Де твоя книга? Де твоя сім'я? Ти знаєш, де живе Омар?*

Можна запропонувати знайти якийсь відомий студентам предмет: *Як ви думаєте, де моя ручка?*

Під час вибору завдань варто пам'ятати про їхню відповідність умінням студентів-іноземців, адже добираючи непосильні вправи, викладач ризикує викликати в іноземця небажання практикувати усне мовлення (відштовхнути від цього виду діяльності). Перевантаження є таким само небезпечним, як і недостатнє навантаження. Оскільки, вимагаючи від іноземця більше, ніж він може відтворити на цьому етапі вивчення мови, викладач не дає змоги студентові випробувати свої сили в застосуванні того мовного матеріалу, який він уже засвоїв.

Системні категорії мови варто узагальнювати. Іноземні студенти вивчають відмінкові форми іменників протягом досить тривалого часу, внаслідок чого, як зазначають авторитетні методисти, категорія відмінка «розсипається» [2]. Після ознайомлення з різними значеннями одного відмінка, студенти пересвідчуються в його багатозначності. Після опанування всіх відмінків української мови обов'язково триває узагальнення у формі таблиць. Як свідчить практика і результати численних досліджень, нарізно засвоєні граматичні факти потребують логічної систематизації. Це сприяє кращому запам'ятовуванню, відтворенню призабутої навички і більш глибокому розумінню граматики мови, що вивчається.

Історія методики навчання іноземних мов учить, що успішність нових прийомів визначається не цікавими знахідками геніальних методистів, а вмінням викладачів найбільш глибоко усвідомити цілі навчання і знайти найбільш ефективні шляхи їх досягнення.

Результати дослідження. Комунікативність визначає спосіб репрезентації мовних явищ. Ознайомлення з прийменниково-відмінковою системою дозволяє іноземним студентам уже на початковому етапі вивчення української мови формувати уявлення про граматику в цілому. Таким чином, вивчення мови відбувається усвідомлено, з розумінням значення й ролі кожного елемента граматичної системи української мови. У процесі навчання студенти мають можливість не користуватися готовими граматичними конструкціями (моделями), а усвідомлювати механізми їх побудови, що сприяє ефективному вивченню мови. У процесі навчання його суб'єкти оволодівають необхідними для спілкування комунікативними одиницями, одержують знання про лексико-граматичну структуру української мови та доцільність використання конкретних мовних явищ.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що в межах статті неможливо розкрити всі аспекти досліджуваної нами проблеми, тому це може бути підставою для подальшого її вивчення. Ця наукова студія може бути базою у створенні методичної чи навчально-методичної розробки.

Список використаних джерел та літератури

1. Супрун А. Е. Содержание обучения русскому языку в белорусской школе / А. Е. Супрун. – Мн., 1987. – 228 с.
2. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1988. – 157 с.

Людмила Александровна Береза,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры украинского
языка и общего языкознания,
Черкасского государственного
технологического университета,
e-mail: abtschinez@ukr.net

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Исследуется необходимость соблюдения четкой последовательности обучения студентов-иностранцев падежам украинского языка. Отмечается, что знакомство с предложно-падежной системой позволяет иностранным студентам уже на начальном этапе изучения украинского языка формировать представление о грамматике в целом. Обращается внимание на то, что изучение языка происходит осознанно, с пониманием значения и роли каждого элемента грамматической системы украинского языка. Установлено, что в процессе обучения студенты имеют возможность не пользоваться готовыми грамматическими конструкциями (моделями), а понимать механизмы их построения, что способствует эффективному изучению языка.

Ключевые слова: предложно-падежная система; падежная форма; грамматика, формы обучения; украинский язык как иностранный.

Liudmyla Bereza,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Ukrainian language
and general linguistics Department,
Cherkasy State Technological University,
e-mail: abtschinez@ukr.net

STUDUING THE PREPOSITIONAL-CASE SYSTEM UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Introduction. *The necessity of observance the strict sequence of studying the case of Ukrainian language by foreign students is researched. The **purpose** of the article is to reveal the peculiarities of studying the prepositional-case forms of the Ukrainian language by foreign students; to prove the need for a clear sequence of presentation of cases in the language learning process and to offer effective forms of work in the initial stages of learning.*

*The following **methods** were used in the investigation: theoretical – studying of scientific literature to determine the state of research in pedagogical and methodological science, the issue of the Ukrainian language learning process for foreign students in higher educational institutions of Ukraine; theoretical and methodological, terminological and system analysis.*

Conclusion. *It is cleared up that in the process of learning, students have the opportunity not to use ready-made grammatical constructions (models), but to understand the mechanisms of their construction, which contributes to the effective study of the language. Learning of a foreign language involves studying its grammatical features. When selecting the material and determining the sequence of the input of the cases, it is first of all to use the principle of frequency. It is emphasized that it is not necessary to linearly study the case for all parts of the language simultaneously. It is necessary to adhere to a clear sequence of Ukrainian language learning of foreign students. For this purpose a stepped system is proposed. First of all, each case form is introduced not immediately in all the meanings, but according to the need to meet the communicative needs of students and the degree of keeping by subjects of learning language material sufficient to study a definite grammatical category. It is noted that while studying a foreign language, the student must see his positive result, since this removes the psychological barrier that often occurs during the study of the language.*

Originality. *There are offered forms of work that involve the effective mastering of new grammatical material, such as: reading and studying of rhymed structure containing grammar material being studied; question-answer; continue the sentence; reading dialogs; constructing dialogs of models based on real household situations; creative tasks.*

Results. *It is noted that acquaintance with the prepositional-case system allows foreign students to form an idea of grammar in general at the initial stage of studying the Ukrainian language. It is noted that the*

study of the language takes place consciously, with the awareness of the significance and role of each element of the Ukrainian language grammatical system.

Key words: *prepositional-case system; case form; grammar; forms of education; Ukrainian as a foreign language.*

References

1. Suprun A. E. Soderzhanie obucheniya russkomu yazyiku v belorusskoy shkole / A. E. Suprun. – Mn., 1987.

2. Kostomarov V. H. Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavateley russkogo yazyka ynostrantsam. 4-e uzd., yspr. / V. H. Kostomarov, O. D. Mytrofanova. – M.: Rus. yaz., 1988. – 157 s.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК [378.147: 37.011.3-051: 373.3]: 004

Людмила Гаврилівна Гаврілова,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і практики
початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,
e-mail: lusjamuz64@gmail.com

Юлія Ігорівна Соколова,
аспірантка кафедри педагогіки і методики
технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,
e-mail: katasonova20111991@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ЯК ЗАСОБУ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто актуальну проблему сучасної вищої школи, пов'язану з підвищенням якості професійної підготовки майбутніх учителів в умовах інформатизації освіти. Автори пропонують використання мультимедійних технологій для візуалізації навчальних відомостей у професійній підготовці вчителів, зокрема майбутніх учителів початкової школи; вказують на формування нової культури сприйняття інформації переважно у візуальній формі, що є реакцією на розширення і різнобарв'я інформаційних потоків; визначають види і форми візуалізації навчального матеріалу, які доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, а також пропонують відповідне програмне забезпечення. Серед основних засобів візуалізації матеріалів – інтерактивний плакат, інтелектуальні карти, інфографіка. Використання мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів призводить до формування інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності, що цілком відповідає сучасним тенденціям інформатизації вітчизняної освіти.

Ключові слова: мультимедіа, візуалізація, інтерактивний плакат, інтелектуальна карта, інфографіка.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Мультимедіа як сучасна інформаційна технологія, що забезпечує об'єднання різних типів даних (графічні образи, звук, відео, тощо) є однією із принципово нових технологічних форм інформаційного суспільства, що створює новий рівень опрацювання інформації та інтерактивної взаємодії людини з комп'ютером.

Технологія мультимедіа, навчальні засоби, створені на її основі, демонструють особливий вплив на сприйняття користувачів завдяки полісередовищній природі цього феномену, у чому ми цілком погоджуємося з О. Шликовою, яка тлумачить поняття «мультимедіа» як єдиний простір, що в синкретичному вигляді представляє різні види і способи подання інформації, тобто як «полісередовище» [1]. Саме тому мультимедійні технології доцільно широко використовувати для унаочнення навчального матеріалу як у системі загальноосвітньої шкільної підготовки, так і у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин.

Сучасні наукові дослідження почасти розглядають та осмислюють мультимедіа як явище нової культури, оскільки багатосередовищна природа цього феномену переводить його у площину культури. У цьому сенсі мультимедіа є передусім формою художньої творчості новими дигітальними (цифровими) засобами (мережеве мистецтво, NetArt, «кіберкультура», комп'ютерна музика, інтерактивний комп'ютерний перформанс та ін.), а також як новий засіб комунікації, до якого привела еволюція медіа (від писемності, друкованих медіа, електричних, мас-медіа до цифрових). Саме мультимедіа завдяки своїй синкретичності демонструє інтегрування всіх засобів комунікації та втілення ідей синтезу художніх форм [2].

Широке використання мультимедійних технологій спричинило формування феномену цифрової культури (digitalculture), яка визначає нові цінності та смисли буття особистості, демонструє нову онтологію освітньої взаємодії і встановлення нового освітнього порядку, коли змінюється не лише алгоритм «набуття» знання, а й власне культура цього набуття й використання знань [3].

Технологія мультимедіа наразі активно залучається до навчально-методичного забезпечення навчального процесу в усіх ланках та галузях сучасної освіти, оскільки вона відкриває широкі можливості для унаочнення теоретичного матеріалу, його візуалізації.

Відзначимо, що теоретичні основи візуалізації навчальної інформації відображені в дослідженнях сучасних науковців, педагогів, психологів, культурологів, фахівців у галузі теорії пізнання (Р. Абдєєв, Н. Бровка, А. Вербицький, Г. Гарднер, П. Ерднієв, З. Калмиков, Л. Білоусова, Р. Майєр, Н. Манько, А. Рапута, К. Фрумкін та ін.). Учених цікавить як евристичний потенціал візуалізації та її застосування в навчальному процесі, так і способи організації навчання з використанням комп'ютерних візуальних навчальних засобів.

Під візуалізацією вчені розуміють процес одержання видимого зображення певних предметів, явищ, процесів, недоступних для безпосереднього спостереження. На думку А. Вербицького, процес візуалізації є згортанням розумових змістів у наочний образ; будучи сприйнятим, образ може бути розгорнутий і слугувати опорою адекватних розумових і практичних дій [4]. Н. Бровка цілком справедливо зазначає, що візуалізація має розумітися ширше, ніж просто можливість зорового сприйняття, оскільки, впливаючи на органи чуття, вона забезпечує формування більш цілісного уявлення про поняття, що сприяє більш міцному засвоєнню навчального матеріалу і одночасно розвиває емоційно-ціннісне ставлення до отриманих знань [5].

Науковці відзначають формування нової культури сприйняття інформації переважно у візуальній формі, що є реакцією на розширення і різнобарв'я інформаційних потоків, яка характеризується здатністю швидко реагувати на різні змістові фрагменти, формати даних, їх обсяг, тяжінням до образних (візуальних) каналів подання інформації і поряд з цим непристосованістю молоді до сприйняття лінійного та однорідного інформаційного контенту. Важливо, що на відміну від вербальної інформації візуальна подається цілісно і, як правило, одномоментно, тобто не потребує для свого сприйняття розтягування у часі, що дозволяє інтенсифікувати навчальний процес за рахунок візуалізації знань (Р. Абдєєв, Л. Білоусова [6; 7] та ін.).

Ідеї використання засобів візуалізації у навчанні характерні й для зарубіжної педагогічної теорії і практики. Так, П. Нортон акцентує увагу на тому, що майже будь-яка форма візуальної інформації містить елементи проблемності, розв'язання якої здійснюється на основі аналізу, синтезу, узагальнення, згортання й розгортання інформації. Як наслідок: підвищення проблемності візуальної інформації інтенсифікує розумову діяльність учнів [8]. Тож візуалізація навчальних відомостей засобами мультимедіа сприяє інтенсивнішому засвоєнню матеріалу, орієнтує учнів на пошук системних зв'язків і закономірностей.

Р. Майєр (R. Mayer) [9] розробляє когнітивну модель мультимедійного навчання й розподіляє процес опрацювання відомостей людиною на два канали – канал слів і канал зображень.

Отже, ефективність впровадження ідей візуалізації у навчальний процес, на думку численних вітчизняних та зарубіжних дослідників, є ефективним шляхом удосконалення якості професійної підготовки фахівців.

Формулювання мети статті. Спробуємо у межах статті визначити види і форми візуалізації навчального матеріалу, які доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, а також порекомендувати відповідне програмне забезпечення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Наразі існує значна кількість засобів візуалізації – від традиційних діаграм і графіків, структурно-логічних схем до стратегічних карт, логіко-змістових моделей. Серед основних засобів візуалізації – інтерактивний плакат, інтелектуальні карти та інфографіка. Розглянемо кожен із них

докладніше.

Інтерактивний плакат є електронним освітнім засобом нового типу, який забезпечує високий рівень використання інформаційних каналів сприйняття наочності навчального процесу. Він органічно інтегрується в навчально-виховний процес традиційного (аудиторного) та дистанційного навчання. У цифрових освітніх ресурсах цього типу інформація представляється не відразу, вона розгортається залежно від дій користувача, який управляє нею відповідними кнопками. Плакат за своєю суттю — це засіб надання інформації, тобто основна його функція — демонстрування матеріалу.

Інтерактивний плакат становить електронний навчальний плакат, що має інтерактивну навігацію, яка дозволяє відобразити необхідну інформацію: графіку, текст, звук.

Науковці вказують, що інтерактивний плакат – це укрупнена дидактична одиниця, дидактичний багатовимірний інструмент (В. Штейнберг [10]), коли знання, нова інформація подаються у вигляді так званих укрупнених дидактичних одиниць – систем понять, об'єднаних на основі їх смислових, логічних зв'язків і утворюють одиницю інформації, що засвоюється цілісно. Виходячи з цього принципу, учні можуть:

- вивчати одночасно взаємно зворотні дії й операції;
- порівнювати протилежні поняття, розглядаючи їх одночасно;
- зіставляти родинні та аналогічні поняття;
- зіставляти етапи роботи над справою, способи вирішення та ін.

Інтерактивний плакат може забезпечити індивідуальний темп навчання, гнучке реагування на ту чи іншу педагогічну ситуацію та системний підхід у навчанні.

Особливості інтерактивних плакатів, які забезпечують їх використання у професійній підготовці майбутніх учителів:

- висока інтерактивність;
- простота у використанні: інтерактивний плакат не вимагає інсталяцій, має простий і зрозумілий інтерфейс;
- високий ступінь візуалізації матеріалу завдяки використанню будь-яких мультимедіа середовищ;
- можливості реалізувати форми групової та індивідуальної роботи в аудиторії, використовуючи відповідне обладнання (інтерактивна дошка, демонстраційний екран, персональний комп'ютер тощо);
- можливості використання на будь-якому етапі заняття (лекційного, практичного) завдяки групуванню навчального матеріалу на плакаті у вигляді логічно завершених окремих фрагментів [11].

Інтерактивні плакати зазвичай класифікують як однорівневі та багаторівневі.

Для створення інтерактивного плаката доцільно звернутися до інтернет-сервісів:

– Glogster (<http://edu.glogster.com>) дозволяє користувачам легко створювати інтерактивні постери-плакати (глоги (glogs) або графічні блоги (graphical blogs), розмістити текст, графіку і відео, при цьому будь-який елемент може стати гіперпосиланням. Glogster пропонує різноманітні шаблони. Плакат виходить яскравим, барвистим, ефектним (рис. 1). Наразі робота у середовищі Glogster доступна лише за умов придбання ліцензії;

– Casoo (<https://casoo.com/>) надає можливості створення різних схем-класифікацій, інтерактивних плакатів, де кожен елемент може стати гіперпосиланням. Сервіс містить різні шаблони, автофігури, дозволяє додавати мультимедійні компоненти, створювати власні малюнки тощо. Особливістю Casoo є можливість працювати он-лайн у групі, реалізуючи проектні завдання (рис. 2);

– Thinglink (<http://www.thinglink.com/>) – сервіс для створення інтерактивного зображення, який перетворює звичайні зображення в інтерактивні об'єкти, що досягається за рахунок додавання міток з текстовими підказками, посиланнями на відео, музику або зображення. Такий інтерактивний плакат легко вбудувати на свій сайт або блог (мається код для вставки), а також у будь-який момент можна відредагувати. Сервіс Thinglink наразі має обмеження умов безкоштовного користування;

– Prezi (<https://prezi.com/>) – відомий сервіс для створення креативних онлайн-презентацій, доцільний також для розроблення мультимедійних інтерактивних плакатів (рис. 3).



Рис. 1. Інтерактивний плакат з курсу «Електронний контент вивчення мистецьких дисциплін у ВНЗ», розроблений в інтернет-сервісі Glogster



Рис. 2. Інтерактивний плакат до теми «Птахи» з курсу «Методика навчання природознавства в початковій школі», розроблений у середовищі Casoo

Для створення плакатів можна використати й програму із пакета Microsoft Office PowerPoint, яка з допомогою гіперпосилань дозволяє об'єднувати елементи плаката, наповнювати його необхідним матеріалом, структурувати у задану послідовність та ін.

Інтелектуальна карта (mindmaps), карта знань, ментальна карта – це схема/діаграма, призначена для візуалізації інформації. Ключова особливість інтелектуальної карти полягає в тому, що її окремі елементи пов'язуються, головним чином, асоціативними зв'язками, найбільш звичними для людського мислення і пам'яті. Крім того, у цьому візуальному засобі реалізуються принципи асоціативності та ієрархічності мислення – від загального до конкретного. При створенні схеми

відбувається максимальна активізація інтелектуальних резервів обох півкуль людського мозку: правої, яка відповідає за образне, асоціативне мислення, і лівої, яка впливає на логічне й аналітичне мислення. Отже робота мозку оптимізується комплексно. При цьому задіяні мислення, пам'ять, уява, увага, сприйняття, емоції тощо.

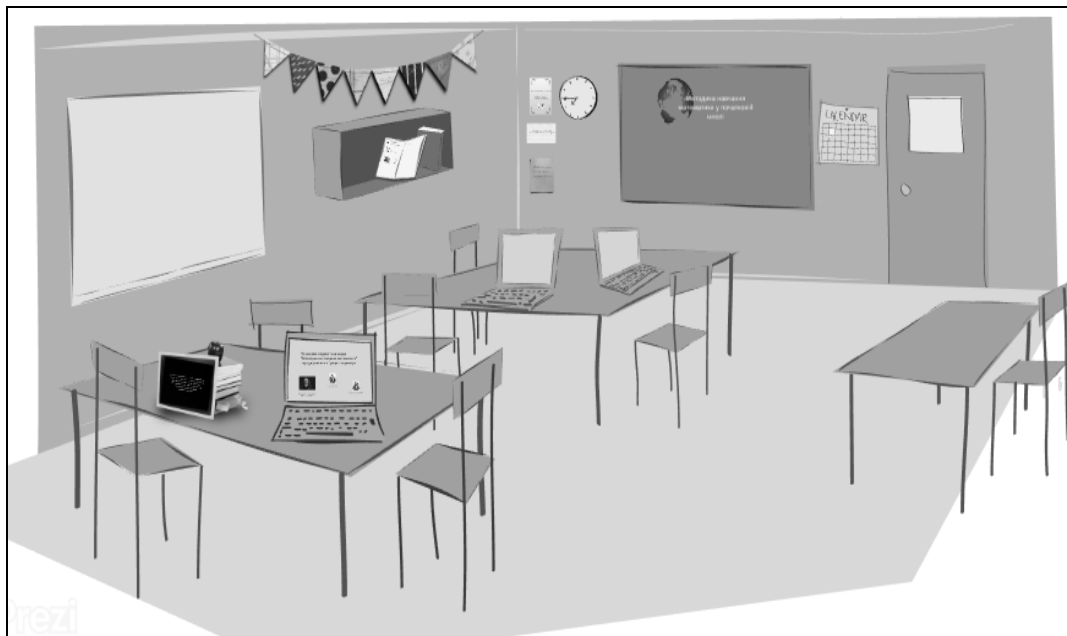


Рис. 3. Інтерактивний плакат з курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» у початковій школі», розроблений в інтернет-середовищі Prezi (https://prezi.com/wcherzqewseh/presentation/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

Автором методики створення інтелектуальних карт є англійський психолог Т. Бьюзен (Т. Buzan), яким було визначено основні принципи їхньої побудови:

- концентрація уваги на центральному образі;
- інтенсивне використання графічних образів;
- робота як мінімум з трьома і більше кольорами;
- об'ємне зображення (передусім за рахунок опуклих букв і псевдо тривимірної графіки);
- часте варіювання розмірів букв (шрифтів), товщини ліній і масштабу графіки;
- використання стрілок для підкреслення зв'язків між елементами карти;
- кодування інформації та винахід аббревіатур;
- строгий принцип «одне ключове слово на кожен ліній»;
- використання ключових слів над асоціативними лініями;
- використання номерної послідовності у викладі думок [12, с. 14].

Інтелектуальні карти можуть вважатися потужною візуальною технологією. Доведено, що для досягнення більшого ефекту в інтелектуальних картах доцільно використовувати графічні образи, скорочення, значки, символи та ін.

Інтелектуальні карти можна складати, використовуючи наступні сервіси [13]:

Freemind (<http://freemind.sourceforge.net>) – безкоштовний open source проект, який працює на будь-якій платформі, що підтримує Java, має весь необхідний набір функцій для створення якісних mindmaps. Недоліками програми є дещо «застарілий» дизайн та необхідність її завантаження та інсталяції.

Coogole (www.coggle.it) – он-лайн додаток для створення інтелектуальних карт, у якому передбачено безкоштовний тарифний план (цінова політика на платну підписку та розширені можливості досить демократична). Mindmap, створені в програмі Coogole, можуть експортуватися у форматі PNG або PDF. Сервіс підтримує спільну роботу над проектами.

Xmind (www.xmind.net) – одна з найпопулярніших крос-платформених програм для складання ментальних карт, працює на платформах Windows / Mac / Linux, має кілька версій: безкоштовна з

урізними можливостями і платна з розширеним функціоналом. До переваг програми належать: стильний дизайн, яскраве оформлення, великий вибір стилів, ліній, кольорів, піктограм та форм, велика кількість шаблонів, фішбоун, бізнес-плани, SWOT-аналіз тощо.

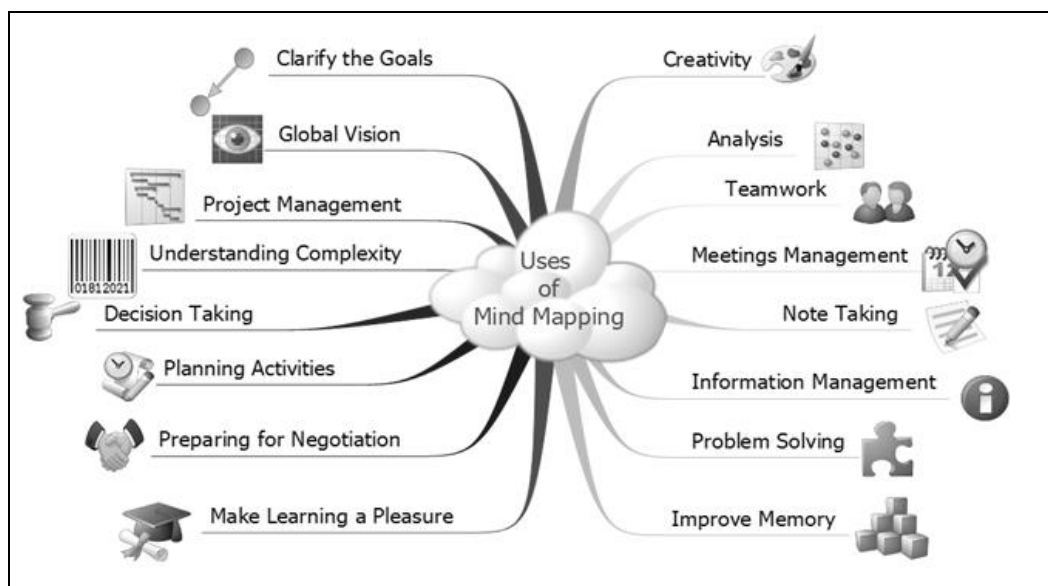


Рис. 4. Інтелектуальна карта «Uses of Mind Mapping» / «Сфери використання інтелектуальних карт» (<http://world-ny.com/mind-mapping-technique/>)

MindMeister (www.mindmeister.com) – додаток зі зручним інтерфейсом, широким функціоналом (різні стилі і кольори блоків, зміна кольору тексту і його накреслення) у безкоштовній версії.

BubblUs (www.bubbl.us) – дозволяє скласти прості mindmap і експортувати їх у форматі зображень.

MindMup 2 (www.mindmup.com) – онлайн-сервіс інтелектуальних карт, що має всі основні можливості для створення якісного дизайну, просте управління, безкоштовний експорт у PDF.

LOOPY (www.ncase.me/loopy/) – безкоштовний сервіс, який дозволяє створювати «живі» схеми, проілюструвати циклічні процеси.

iMindMap (www.imindmap.com) – сервіс від автора методики побудови ментальних карт Т. Бьюзена. Сервіс платний, він надає широкі можливості для створення креативних інтелектуальних карт, пропонує декілька режимів (фіксація думок та ідей, мозковий штурм та ін.), з інтелект-карти можна зробити анімовану тривимірну презентацію.

Відзначимо, що у вищій школі спосіб застосування цих інтелектуальних карт має назву «метод концептуальних карт» (Л. Карпинська, Н. Іванченко, Л. Тархова). Концептуальна карта є різновидом інтелектуальної й пов'язана з опрацюванням певного поняття, вона дозволяє осмислити асоціативне коло в більш широкому (навіть філософському) вимірі.

Інформаційна графіка, або інфографіка (Information graphics; infographics) – ефективний засіб візуалізації даних, графічне візуальне подання інформації, даних або знань, призначених для швидкого та чіткого відображення комплексної інформації [14, с. 236]. Інфографіка покращує сприйняття інформації, використовуючи графічні матеріали для того, щоб підвищити можливості зорової системи людини бачити моделі й тенденції. Процес створення інфографіки можна розглядати як візуалізацію даних, створення інформаційних схем та моделей подання інформації.

В інфографіці широко використовується візуалізація даних у вигляді 5 основних типів візуалізаційних категорій:

- часові ряди (ряд оцінок через певний час), до яких належать різні види діаграм та графіків;
- розподіл імовірностей (гістограми, «box-and-whisker» діаграми, які передають статистичні особливості, такі як середнє значення, медіана та викид, «stem-and-leaf» діаграми);
- карти й картограми;
- ієрархія (ланкові схеми, суміжні й корпусні діаграми, що ефективно передають ієрархічні дані);
- мережа (спрямований силовий макет, півколові діаграми і матричні відображення).

Серед зручних сервісів для створення інфографіки: Piktochart (<https://piktochart.com/>), що дозволяє трансформувати інформацію у візуальні історії; Visual.ly (<https://visual.ly/>) – безкоштовний та легкий у використанні сервіс інфографіки; ManyEyes (<https://www.ibm.com/analytics>) – сервіс для створення онлайн візуалізацій, що професійно перетворює інформацію з текстової на візуальну, та ін. [15]

Висновки. Залучення мультимедіа як засобу візуалізації до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема педагогів початкової ланки освіти, засвідчує актуальність формування інформаційно-комунікаційної, цифрової грамотності як певної системи навичок, які забезпечують існування особистості в сучасному інформаційному просторі. Серед складників ІК-грамотності (цифрової грамотності, digital literacy): комп'ютерна грамотність (computer literacy) як ефективне використання електронних пристроїв та програмного забезпечення; інформаційна грамотність (information literacy) – навички самостійного пошуку, аналізу, критичного осмислення інформаційних даних; компетентне користування соціальними медіа (social media literacy); використання мережевих технологій (network literacy) з розумінням основ мережевої безпеки й стандартів нетикету.

Крім того, використання мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів приводить до формування інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності (digital competence) як значно ширшої педагогічної категорії, що вміщує ІК-грамотність та доповнюється свідомим умотивованим упровадженням комп'ютерних технологій і засобів у навчальний процес, позитивним ставленням до цих технологій, що забезпечує використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа з метою виконання освітніх завдань, вирішення проблем, організації спілкування, управління інформацією, співробітництва тощо.

У перспективі дослідження – перевірка ефективності використання засобів візуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, проведення контрольних зрізів знань, перевірка сформованості вмінь створювати й упроваджувати е-засоби у навчальному процесі початкової школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Шлыкova O. B. Культура мультимедиа : уч. пособие для студентов / O. B. Шлыкova. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.
2. Гаврілова Л. Г. Мультимедіа: культурологічний і музикознавчий погляд / Л. Г. Гаврілова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LXIX. – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – С. 38–47.
3. Черных С. И. Цифровая культура как гуманитарный феномен [Електронний ресурс] / С. И. Черных, В. И. Паршиков // Профессиональное образование в современном мире. Т. 6. – 2016. – № 4. – С. 601–607. – Режим доступу: <http://profed.nsau.edu.ru/jour/article/view/290>.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. Бровка Н. В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н. В. Бровка. – Минск : БГУ, 2009. – 243 с.
6. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
7. Білоусова Л. І. Дидактичні аспекти використання технологій візуалізації в навчальному процесі загальноосвітньої школи / Л. І. Білоусова, Н. В. Житенєва [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 40. – № 2. – С. 1–13. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017/764>.
8. Нортон П. Программно-аппаратная организация компьютера IBM PC (Inside the IBM PC. Access to Advanced Features and Programming. Prentice-Hall Publishing Comp., 1984) [Електронний ресурс] / [пер. с англ. С. Писарева, Б. Шура]. – К., 1987. – Режим доступу: <http://bookz.ru/authors/norton-p/nortop01/1-nortop01.html>.
9. Mayer R. E. Multimedia learning: Second Edition / R. Mayer [Online]. – New York : Cambridge University Press, 2009. 304 p. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/multimedia-learning/7A62F072A71289E1E262980CB026A3F9/>.
10. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.
11. Дмитренко Н. Интерактивный плакат як сучасний засіб навчання [Електронний ресурс] / Н. Дмитренко. – Режим доступу: http://dmitrenkol.blogspot.ru/2015/12/blog-post_95.html.
12. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен – Минск : ООО «Попурри», 2003. – 304 с.

13. Top 10 Mind Map сервісів онлайн безкоштовно або за скромну плату [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.quality-assurance-group.com/top-10-mind-map-servisiv-onlajn-bezkoshtovno-abo-za-skromnu-platu/>.

14. Doug Newsom and Jim Haynes. Public Relations Writing: Form and Style. 2014. – 350 p.

15. Інфографіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Інфографіка>.

Людмила Гавриловна Гаврилова,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой теории
и практики начального образования
ГВУЗ «Донбасский государственный
педагогический университет»,
e-mail: lusjamuz64@gmail.com

Юлия Игоревна Соколова,
аспирантка кафедры педагогики и методики
технологического и профессионального образования
ГВУЗ «Донбасский государственный
педагогический университет»,
e-mail: katasonova20111991@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрена актуальная проблема современной высшей школы, связанная с повышением качества профессиональной подготовки будущих учителей в условиях информатизации образования. Авторы предлагают использование мультимедийных технологий для визуализации учебных материалов в профессиональной подготовке учителей, в частности будущих учителей начальной школы; указывают на формирование новой культуры восприятия информации преимущественно в визуальной форме, что является реакцией на расширение и разнообразие информационных потоков; определяют виды и формы визуализации учебного материала, которые целесообразно использовать в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, а также предлагают соответствующее программное обеспечение. Среди основных средств визуализации материалов – интерактивный плакат, интеллектуальные карты, инфографика. Использование мультимедийных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей приводит к формированию информационно-коммуникационной (цифровой) компетентности, что соответствует современным тенденциям информатизации образования.

Ключевые слова: мультимедиа, визуализация, интерактивный плакат, интеллектуальная карта, инфографика.

Liudmyla Havrilova,
Dr. hab. in Pedagogics, Professor,
Head of the Primary Education Theory
and Practice Department
SHEE «Donbas State Pedagogical University»,
e-mail: lusjamuz64@gmail.com

Yulyia Sokolova,
Postgraduate Student of Professional Education
Theory and Methodology Department
SHEE «Donbas State Pedagogical University»,
e-mail: katasonova20111991@gmail.com

USING MULTIMEDIA AS A WAY OF VISUALIZATION IN THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Introduction. The article deals with the actual problem of modern high school, connected with the improvement of the quality of future primary school teachers' professional training. The authors suggest using

multimedia technologies in order to visualize studying data in the process of teachers' professional training. The analysis of scientific works of Ukrainian and foreign researchers is done. The analysis of several scientific works of Ukrainian and foreign researchers (R. Abdieiev, N. Brovka, A. Verbytskyi, H. Hardner, P. Erdniiev, Z. Kalmykov, L. Bilousova, R. Maiier, N. Manko, A. Raputa, K. Frumkin) gives an opportunity to formulate the definition of visualization and specify the efficiency of its implementation into the studying process of all educational levels.

Purpose. The authors specify the main types and forms of visualization of the material, that are possible to use in the process of primary school teachers' professional training, and also recommend an appropriate software.

Methods. Scientific and theoretical research makes up a competent approach, one of the strategic branches of the state politics in the educational sphere that leads to the achievement of a certain result.

Results. Among the leading means of visualization there is an interactive poster, intellectual cards and infographics.

An interactive poster is an electronic educational device of the new type, that provide the high level of using informational channels of studying process improving. It organically integrates into the traditional studying process and distance studying. While using the digital educational resources this type of information can be represented not immediately, it gets wider use by pressing appropriate buttons. The purpose of the poster is to demonstrate the material.

An interactive poster can provide an individual tempo of learning, a flexible reaction to any pedagogical situation and systematic approach to studying. To create an interactive poster the authors of the article recommend to turn to such online services as Glogster, Cacao, Thinglink, Prezi.

A mindmap, mental map is a diagram, a scheme, aimed at information visualization. The key feature of the map is that its elements are connected by the associative connections that are easy to be understood by the human brain. Moreover, in this device the principles of hierarchical thinking from common to concrete are realized. The author of the method is an English psychologist T. Buzan, who has defined the main principles of its construction.

Mindmaps can be considered a powerful technology. It's proved, that to achieve the better effect in creating mindmaps it's necessary to use graphical images, abbreviation, symbols, etc.

Mindmaps can be created by using such services as Freemind, Coogole, Xmind, MindMeister, iMindMap etc.

Information graphics, infographics is a graphical visual presentation of information, data or knowledge, aimed at displaying the complex information. Infographics develop the perception of information, using graphical materials in order to increase abilities of human's visual system. The process of creating infographics can be considered as a data visualization, creation of schemes and models.

Data visualization is widely used in the infographics in 5 main types of visualization categories, that are time series, diagrams and graphics; the distribution of possibilities; maps; hierarchy; network. Services for infographics creation are Piktochart, Visual.ly, ManyEyes, etc.

Originality. The scientific novelty of the research results means defining some means of visualization, that are essential to use in the process of future primary school teachers' professional training.

Conclusion. The use of multimedia as a way of visualization in the process future teachers' professional training certifies the relevance of forming informational, communicational, digital literacy as a specific system of skills that provide an existence of a personality in the modern informational space. Moreover, using the multimedia technologies in the process of future teachers' professional training leads to digital competence forming that includes IK-literacy supplements with a conscious implementation of the computer technologies, positive attitude to this technologies, that provides using informational technologies and digital media in order to do educational tasks, solve problems, organize communication, co-working, etc.

The perspective of the research is testing the effectiveness of using visualization tools in the process of future primary school teachers' professional training, conducting control knowledge check, checking the development of skills to create and implement e-means into the educational process of primary school.

Key words: multimedia, visualization, interactive poster, intellectual map, infographics.

References

1. Shlyikova O. V. Kultura multimedia: uch. posobie dlya studentov / O. V. Shlyikova. – M. : FAIR-PRESS, 2004. – 415 s.
2. Havrilova L.H. Mul'tymedia: kul'turolohichnyy i muzykoznavchyy pohlyad / L.H. Havrilova // Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu : zbirnyk naukovykh prats' / [Za zah. red. prof. V.I. Sypchenka]. – Vyp. LKHlKh. – Slov'yans'k: DDPU, 2014. – S. 38 – 47.

3. Chernyih S. I. Tsifrovaya kultura kak gumanitarniy fenomen [Elektronnyy resurs] / S. I. Chernyih, V. I. Parshikov // Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire. T. 6. – 2016. – № 4. – S. 601–607. – Rezhim dostupa: <http://profed.nsau.edu.ru/jour/article/view/290>.
4. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podhod / A. A. Verbitskiy. – M.: Vyssh. shk., 1991. – 207 s.
5. Brovka N. V. Integratsiya teorii i praktiki obucheniya matematike kak sredstvo povyisheniya kachestva podgotovki studentov / N. V. Brovka. – Minsk: BGU, 2009. – 243 s.
6. Abdeev R. F. Filosofiya informatsionnoy tsivilizatsii / R. F. Abdeev. – M.: VLADOS, 1994. – 336 s.
7. Bilousova L. I. Dydaktychni aspekty vykorystannya tekhnolohiy vizualizatsiyi v navchal'nomu protsesi zahal'noosvitn'oyi shkoly / L. I. Bilousova, N. V. Zhytyenyeva [Elektronnyy resurs] // Informatsiyne tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – 2014. – T. 40, № 2. – S. 1–13. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017/764>.
8. Norton P. Programmno-apparatnaya organizatsiya kompyutera IBM PC (Insidehe IBM PC. Access to Advanced Featuresand Programming. Prentice-Hall Publishing Comp., 1984) [Elektronnyy resurs] / [per. s angl. S. Pisareva, B. Shura]. – K., 1987. – Rezhim dostupa :<http://bookz.ru/authors/norton-p/nortop01/1-nortop01.html>. – Zagl. s ekrana.
9. Mayer R. E. Multimedia learning: Second Edition / R. Mayer [Online]. –New York :Cambridge University Press, 2009. 304 p. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/multimedia-learning/7A62F072A71289E1E262980CB026A3F9/>.
10. Shteynberg V. E. Didakticheskie mnogomernye instrumentyi: teoriya, metodika, praktika / V. E. Shteynberg. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2002. – 304 s.
11. Dmytrenko N. Interaktyvnyy plakat yak suchasnyy zasib navchannya [Elektronnyy resurs] / N. Dmytrenko. – Rezhym dostupu: http://dmitrenkol.blogspot.ru/2015/12/blog-post_95.html
12. Byuzen T. Supermyishlenie / T. Byuzen, B. Byuzen – Minsk : OOO «Popurri», 2003. – 304 s.
13. Byuzen T. Supermyishlenie / T. Byuzen, B. Byuzen – Minsk : OOO «Popurri», 2003. – 304 s.
14. Top 10 Mind Map servisiv onlayn bezkoshtovno abo za skromnu platu [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.quality-assurance-group.com/top-10-mind-map-servisiv-onlajn-bezkoshtovno-abo-za-skromnu-platu/>. – Nazva z ekrana.
15. Doug Newsom and Jim Haynes. Public Relations Writing: Form and Style. 2014. – 350 p.
16. Infografika [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Infografika>. – Nazva z ekrana.

Отримано редакцією 15.02.2018 р.

УДК 371.04

Тетяна Василівна Марченко,

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри дидактики та методик навчання
природничо-математичних дисциплін
КЗ «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» ЗОР,
e-mail: tvmar@ukr.net

СПЕЦКУРС «ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті запропоновано технологію підготовчого етапу формування дослідницьких умінь і навичок школярів. Проаналізовано основні функції науково-дослідницької діяльності школярів; виділено рівні проходження учнів через дослідницьку діяльність. Автор запропонував орієнтовний спецкурс підготовки учнів до науково-дослідницької діяльності.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, технологія дослідження, функції науково-дослідницької діяльності, основи наукових досліджень, наукова компетентність.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує від шкільної освіти підготовки молоді, здатної відповідати на виклики часу, компетентної, мобільної та конкурентоспроможної на сучасному ринку праці, яка має активну громадянську позицію, повноцінно функціонує в суспільстві та ефективно здійснює діяльність завдяки набутим знанням, умінням, навичкам, саморозвивається та здатна навчатися протягом життя. «Спрямованість сучасної освіти зумовлена необхідністю підготовки майбутніх висококваліфікованих фахівців різних галузей науки, техніки, виробництва і відбита у низці

державних документів, в яких визначено принцип єдності освіти і науки, реалізація якого передбачає концентрацію сил і ресурсів на підготовку молодих науковців-дослідників як пріоритетної стратегічної мети освіти, створення науково-інформаційного поля для дітей, молоді і всього активного населення, інтенсифікацію наукових досліджень у закладах освіти, підтримку і стимулювання здібної молоді, формування змісту освіти на основі новітніх наукових та технологічних досягнень» [1]. Одним із провідних шляхів реалізації окреслених у них положень є організація науково-дослідницької діяльності школярів закладів освіти. Використання в освітній діяльності дослідницьких прийомів та методів сприяє глибокому засвоєнню учнями знань, суб'єктивному відкриттю для себе нових знань на основі вже наявних, формуванню вмій та навичок, інтересу до пізнавальної, творчої діяльності.

Формулювання мети статті. Мета статті – дати загальну характеристику дослідницької діяльності та розробити спецкурс для підготовчого етапу науково-дослідницької діяльності школярів.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- обґрунтувати визначення поняття «науково-дослідницька діяльність»;
- проаналізувати основні функції науково-дослідницької діяльності школярів;
- виділити рівні проходження учнів через дослідницьку діяльність;
- розробити орієнтовний курс підготовки учнів до науково-дослідницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідницька діяльність у різних аспектах розроблялась у працях сучасних учених А. Альбрехт, К. Баханова, С. Васильєвої, В. Гнедашева, В. Голобородька, Л. Задорожної, Т. Кудрявцева, І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Паламарчук, О. Помегун, С. Серової, А. Сиротенко, Г. Фреймана та ін. У цих роботах не лише розкривається роль дослідницької діяльності учнів у становленні особистості, але й визначаються основні способи організації такої діяльності. Науковці обґрунтовували дидактичні основи формування мислення учнів, розробляли творчо-розвивальні технології та започаткували проблемно-пошукові методи у процесі викладання.

Значний внесок у розвиток теорії та практики дослідницького і проблемного навчання зробили видатні зарубіжні вчені-психологи (Х. Абушкін, Н. Алексєєв, В. Андрєєв, С. Архангельський, А. Деметроу, В. Дружиніна, Т. Ільїна, Н. Зверєва, Г. Колінець, В. Крутецький, Т. Кудрявцев, А. Леонтович, О. Савєнков, В. Оконь та інші), у працях яких є відомості про розвиток психології мислення у процесі дослідницького навчання та його закономірності, висвітлення питань технології та дидактики дослідницького навчання, а також запровадження принципів проблемності у навчанні.

Значний внесок у розв'язання проблеми формування та розвитку дослідницьких умінь учнів внесли В. Андрєєв, Л. Вишневська, В. Гнедашев, Я. Кривенко, Л. Левченко, М. Левін, Н. Недодатко, О. Павленко, А. Сологуб, С. Фамеліс та інші науковці. Теоретичними засадами дослідження як технології навчання є роботи А. Алексюка, В. Бухвалової, Д. Левітєс.

Виклад основного матеріалу. В умовах сучасного ринку праці зростає значущість знання, і тому в школі виникає необхідність пошуку нових методів навчання і виховання, спрямованих на пропаганду інтелектуальних цінностей та авторитет знань, навичок наукової роботи і передпрофесійної наукової діяльності.

Найбільш придатною для вирішення питань мотивації школярів до навчання на уроках і в позаурочний час є науково-дослідницька діяльність школярів, основною функцією якої є стимулювання учнів до пізнання світу, себе і себе в цьому світі.

Організація науково-дослідницької діяльності школярів дозволяє розвивати в учнів пізнавальні інтереси, самостійність, культуру навчальної праці, дозволяє систематизувати, узагальнювати, поглиблювати знання з певної галузі навчального предмета і вчить їх застосовувати на практиці.

Організація навчання як дослідження має особистісно орієнтований характер, оскільки схильність учнів до дослідницької діяльності значною мірою індивідуальна і виявляється у своєрідному розвитку їхніх пізнавальних інтересів, аналітичних здібностей, змісту і обсягу знань, спостережливості, пам'яті, уваги, гнучкості мислення, багатства уявлень, працьовитості, волі, спроможності до зосередженої і відповідальної праці [2, с. 9].

Використання дослідницької технології під час уроку, як правило, забезпечує вирішення таких завдань:

- використання дослідницьких методів у вивченні учнями навчальних предметів;
- застосування досліджень під час ознайомлення школярів з окремими фактами, явищами, процесами;
- допомога учням у засвоєнні дослідницьких засобів, формування їхніх дослідницьких умінь і навичок;

- прищеплення учням інтересу до навчальних і наукових досліджень;
- формування у школярів розуміння того, що їхнє навчання наближається до наукового пізнання;
- розвиток дослідницької складової у світогляді учнів;
- формування у школярів уявлень про дослідницьку стратегію в пізнавальній діяльності;
- забезпечення творчих спроможностей учнів на основі формування їхнього дослідницького досвіду;
- вивчення й аналіз індивідуальних особливостей формування дослідницького досвіду учнів, його впливів на інтелектуальний розвиток і виховання;
- освоєння вчителем дослідницького підходу до розкриття змісту навчальної програми з предмета, розподілу часу на вивчення окремих тем і розділів передбаченого програмою матеріалу, встановлення міжпредметних зв'язків, вибору доцільної методики організації дослідницько-пізнавальної діяльності учнів.

З погляду індивідуальної роботи, яка сьогодні є домінантною, під дослідницькою діяльністю розуміється творчий процес спільної діяльності двох суб'єктів (вчителя і учня), пов'язана з вирішенням творчих дослідницьких завдань із заздалегідь невідомим рішенням, результатом якої є формування дослідницького стилю мислення і світогляду в цілому, яка передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження у науковій сфері [3, с. 63].

У сучасній психолого-педагогічній науці домінують два підходи до визначення науково-дослідницької діяльності школярів. Дехто з учених вважає неправомірним та недоцільним уживання терміна «науковість» стосовно учнівських досліджень, оскільки учнівські роботи від справжнього наукового дослідження відрізняє: *завдання*, яке найчастіше дається педагогом-наставником і містить проблему навчального характеру, *обсяг знань учнів*, що є незрівнянно малим у порівнянні з науковцем, *недостатня сформованість у школярів відповідних прийомів і методів проведення наукового дослідження*, що виявляється у відсутності навичок спостереження, класифікації, узагальнення, моделювання, постановки проблеми, висунення гіпотези та вміння робити висновки; *відмінність мотивації до дослідницької діяльності учнів та наукових працівників*, оскільки мотивацією науковця є пошук абсолютної істини, а мотивація учня найчастіше зумовлена емоційно-чуттєвим сприйняттям теми, інтересом до предмета дослідження, до особистості педагога або до винагороди за виконане дослідження [4, с. 26–27].

«Разом із тим у педагогічній науці простежується тенденція до розглядання параметру «суб'єктивність-об'єктивність результату дослідження» як такого, що визначає пріоритетну спрямованість науково-дослідницької діяльності на творче «перевідкриття» накопиченого суспільно-історичного досвіду, що водночас характеризується об'єктивною значущістю досягнутого результату пошукової діяльності. Із цього випливає, що однією із важливих характеристик навчально-дослідницької роботи доцільно розглядати її спрямованість на пізнавально-творче засвоєння школярами набутих людством знань і досягнення суб'єктивно нових висновків дослідження» [4, с. 27].

Виходячи з такої теорії, ряд учених (О. Борецька, О. Заболотний, Л. Ковбасенко, Н. Недодатко, Л. Тихенко та ін.) припускає використання терміна «науково-дослідницька діяльність» щодо учнівських досліджень. При цьому вони розрізняють науково-дослідницьку та навчально-дослідницьку (пошукову) діяльність.

Навчально-дослідницькою (пошуковою) вважається така учнівська діяльність, коли дослідження певного явища оточуючої дійсності стає однією з багатьох форм освітнього процесу і не передбачає заглиблення в методику та специфіку науково-дослідницької діяльності. Результатом такої роботи може бути реферат, опис, звіт про проведену роботу в межах дослідницького проекту, що виконувався із застосуванням елементів наукового дослідження.

Науково-дослідницькою вважається творча діяльність школярів, у процесі якої відбувається поглиблене самостійне засвоєння науково-світоглядного досвіду людства в певній галузі та досвіду творчої діяльності, засвоєння основ професійних знань, опанування способів і методів наукового пізнання, формування навички наукової рефлексії з певного питання й оформлення результатів проведеного дослідження з жорстким дотриманням вимог до певного виду наукової звітності, навички оприлюднення результатів дослідження і ведення наукової дискусії. Велике значення для молодшої людини набуває самореалізація, яку вона отримує в ході вирішення проблем наукового характеру за обраною темою.

Отже, науково-дослідницька діяльність школяра – це різновид навчально-пізнавальної діяльності творчого характеру, націлений на пошук, вивчення й пояснення фактів і явищ дійсності з метою набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них, що здійснюється з дотриманням

вимог до наукових досліджень взагалі, передбачає створення оригінального, соціально або особистісно значущого продукту (тексту, програмного продукту, технічного пристрою тощо) шляхом самостійного використання засвоєних знань, умінь і навичок науково-дослідницької діяльності; перенесення їх у нові умови, комбінування відомих способів діяльності чи створення нових підходів до вирішення проблеми [5, с. 53–54].

С. Васильєва, спираючись на аналіз наукових робіт сучасних дослідників, визначає такі функції науково-дослідницької діяльності учнів: пізнавальну, освітню, комунікативну, креативну, виховну та самореалізацій.

Пізнавальна функція спрямована на забезпечення особистісного інтересу до поставленої наукової проблеми в процесі всебічного її аналізу, отримання нової інформації на основі вже набутих знань. Ця функція реалізується під час здійснення учнем дослідження за умови оволодіння ним системою знань та вмінь з науково-дослідницької роботи, а також методологією наукового дослідження.

Освітня функція полягає в забезпеченні учнів додатковими знаннями з обраного напрямку науки, опануванні ними знань з основ науково-дослідницької роботи, вимог до такої діяльності, норм та правил роботи з літературою, внаслідок чого учні постійно вдосконалюють, поглиблюють свої знання та розширюють світогляд.

Комунікативна функція спрямована на обмін інформацією, сприяє розвиненню в учнів умінь спілкуватися, доводити результати дослідження до аудиторії, відстоювати власну точку зору, відповідати на запитання та ставити запитання іншим; передбачає встановлення ділових взаємозв'язків з керівниками роботи, товаришами.

Креативна функція забезпечує прояв творчих здібностей учнів при вирішенні науково-дослідницьких завдань. Наукова розробка учня ґрунтується на вивченні конкретної проблеми, аналізі різних теорій, але обов'язково містить нові пропозиції, висновки, що залежать від його творчих здібностей.

Виховна функція спрямована на формування якостей дослідника, на засвоєння і встановлення власних морально-етичних та естетичних цінностей у навколишньому світі, на оволодіння специфічними нормами поведінки та відповідною культурою спілкування. Реалізація здобутих рис особистості відтворюється у різних формах науково-дослідницької діяльності: співробітництві з вищими навчальними закладами, відвідуванні бібліотек, спілкуванні з ученими, ознайомленні з їхніми працями тощо.

Функція самореалізації полягає в наданні учням можливості проявити власні творчі здібності в певній галузі науки, яку вони самостійно обирають, вирішити за допомогою вчителя проблему, яка їх зацікавила, випробувати себе у ролі науковця в певній галузі науки, за необхідності змінювати галузь дослідження, що надає їм змогу знайти найцікавіший для себе напрям науки. За успішної реалізації науково-дослідницької діяльності учні дістануть можливість показати свої здібності не тільки в рамках школи, а й у позашкільній діяльності [6].

Існує кілька рівнів проходження учнів через дослідницьку діяльність:

I – репродуктивний, включає елемент входження в пошукову, науково-дослідну діяльність через систему олімпіад, конкурсів, оглядів.

II – емпірико-практичний, що передбачає ускладнений елемент проходження учнів через систему екскурсій, колекціонування тощо.

III – дослідницький, експериментальний, що включає ускладнений елемент проходження учня через систему спецкурсів.

IV – творчий, продуктивно-діяльнісний, що включає власне дослідницьку й експериментальну роботу, пов'язану з конструюванням, моделюванням і захистом своїх проектів [3].

Формування наукової компетентності школяра передбачає ознайомлення зі специфікою наукової діяльності та її різновидами, орієнтацію в актуальних напрямках сучасних наукових досліджень, володіння термінологією відповідної галузі знань і науковим стилем викладу інформації, методами, методикою та методологією науково-дослідницької роботи, вміння реалізувати теоретичні знання в підготовці й написанні науково-дослідницької роботи й інших текстів. На нашу думку, з метою формування таких умінь і навичок варто саме на III рівні ввести спецкурс «Основи наукових досліджень», який допоможе більш ґрунтовно підготувати учнів до науково-дослідницької діяльності. Крім того, саме в цей період можна провести моніторинг з метою визначення здібностей учнів до певного предмета, науки. Пропонований курс доцільно проводити в 9 класі, як підготовчий етап до подальшої наукової діяльності в 10–11 класах.

Спецкурс «Основи наукових досліджень» передбачає ознайомлення учнів із найважливішими питаннями, що стосуються теоретичних засад організації наукових досліджень, і їх підготовку до написання перших наукових досліджень, які згодом цілком закономірно можуть продовжитися в наукових роботах різного гатунку.

Мета спецкурсу – дати школярам теоретичні знання про специфіку наукових досліджень і сформулювати практичні навички щодо їх написання.

Завдання спецкурсу:

- ознайомити школярів зі специфікою наукової діяльності;
- дати основні знання про особливості наукового стилю, його жанрову своєрідність і вимоги щодо структурно-семантичної організації різних типів наукових текстів;
- допомогти визначити актуальні напрями досліджень у різних галузях сучасної української науки;
- окреслити коло пріоритетної тематики наукових досліджень;
- визначити найуживаніші загальнонаукові та спеціальні методи наукових досліджень і навчити застосовувати їх у відповідних галузях наукових знань;
- навчити учнів методики збору й опрацювання теоретичної інформації та фактичного матеріалу;
- сформулювати вміння оформляти бібліографію відповідно до прийнятих вимог, а також практичні навички наукового викладу інформації;
- надати школярам можливість спробувати свої сили у ролі науковців, підготувати себе до наукової роботи й осмислено зробити цей вибір, що сприятиме їхній профорієнтації;
- сприяти розвитку здібностей і творчої активності старшокласників;
- сприяти самостійності та критичності їхнього мислення;
- навчити усвідомлювати практичне застосування отриманих знань, умінь;
- розвивати в учнів здатність генерувати нові ідеї;
- навчити учнів комунікабельності, контактності у будь-яких ситуаціях, соціальних групах;
- навчити працювати як індивідуально, так і в колективі;
- поєднати навчання з творчим пошуком.

Під час проведення занять з учнями пропонується використовувати різноманітні види роботи: лекції, семінари, консультації, аналітичну роботу з навчальною, науковою, науково-популярною літературою та довідниками, газетними та статистичними матеріалами, застосування ІКТ, конспектування, виконання експериментів і проектів, організація фотовиставок та фотостендів, ведення спостережень.

Результативність спецкурсу оцінюється під час захисту учнівських науково-дослідницьких і творчих робіт та проектів, які найчастіше репрезентуються у формі рефератів.

Зміст курсу

1. Наука як один з видів пізнавальної діяльності людини.

Наука і суспільство. Наука як діяльність, система знань. Класифікація наук. Найвідоміші дослідники XIX–XX ст.

2. Поняття про науково-дослідницьку діяльність.

Мета проведення дослідження. Класифікація наукових досліджень (фундаментальні, прикладні, теоретичні, експериментальні). Особливості учнівської науково-дослідницької діяльності. Пошукова наукова діяльність. Типи учнівських робіт (реферативні, описові, пошукові, експериментальні тощо). Види дослідницьких наукових робіт: реферат, навчально-дослідницька робота учня, науково-дослідницька робота учня, курсова, дипломна, дисертація. Форми представлення наукового дослідження: наукова стаття, звіт, аналітичний огляд, доповідь під час наукової конференції (усна або стендова), тези, автореферат, монографія, підручник, навчальний посібник. Форми аналізу наукових робіт: анотація, відгук, рецензія. Реферат як наукова робота.

3. Науково-дослідницька діяльність та її основні етапи.

Загальна схема дослідження. Постановка проблеми дослідження. Вибір теми дослідження. Поняття об'єкта, предмета дослідження. Правила формулювання мети. Постановка завдань дослідження.

4. Робота з інформацією.

Огляд літератури з теми дослідження. Правила роботи в науковій бібліотеці. Робота з каталогами. Складання бібліографії за обраною темою. Аналіз джерел та їх порівняння. Формування поняттєво-термінологічного апарату з теми дослідження. Інтернет-ресурси з теми дослідження. Написання первинного плану пошукової роботи. Методи збирання первинної інформації з теми дослідження.

5. **Методологічні основи наукового пізнання і ведення дослідження**

Загальна класифікація методів наукового дослідження. Оволодіння методами наукового дослідження. Наукове спостереження. Види наукового спостереження: безпосереднє і опосередковане, відкрите і приховане, безперервне і дискретне, монографічне, пошук. Підготовка спостереження. Проведення спостереження і фіксація результатів.

Методи усного опитування. Бесіди. Інтерв'ю, специфіка організації і проведення. Види інтерв'ю. Методи письмового опитування. Анкетування. Вимоги до складання анкет, опрацювання результатів анкетування. Види анкетування.

Науковий експеримент. Види експерименту: природний, штучний, констатувальний, формувальний, лінійний, паралельний. Етапи підготовки і ведення експерименту.

Обробка та аналіз результатів дослідження. Статистичні методи. Методи перевірки достовірності результатів. Визначення похибки.

6. **Написання та оформлення науково-дослідницької роботи.** Загальні правила оформлення тексту. Структура роботи: титульний аркуш, зміст, перелік умовних позначень і скорочень, вступ, основна частина, висновки, список використаної літератури, додатки (за потреби). Оформлення списку літератури. Написання вступу. Написання чернетки основної частини науково-дослідницької роботи. Перевірка та редагування науково-дослідницької роботи. Оформлення додатків. Оформлення посилань.

7. **Основи риторики.**

Ораторське мистецтво давнього світу. Розвиток ораторського мистецтва в Україні. Відомі оратори світу. Культура ораторського мистецтва. Основи мовної культури промовця. Огляд ситуації спілкування (мета, адресат, місце, тема). Правила спілкування. Техніка виступу: дихання, властивості голосу, дикція і орфоепія. Прийоми розвитку пам'яті. Запам'ятовування тексту. Практична робота з розвитку красномовлення. Композиція виступу, загальна характеристика його частин. Звернення. Вступ. Їх види та призначення. Приклади вступу. Принципи викладу основної частини виступу: послідовність, підсилення. Висновки, підсумок, закінчення виступу. Методика відповідей на запитання.

8. **Представлення і захист науково-дослідницької роботи.**

Структура та регламент доповіді. Написання проекту доповіді. Аналіз та редагування проекту доповіді. Вимоги до оформлення доповіді. Основні правила підготовки комп'ютерних презентацій доповідей: зміст, частота, оформлення слайдів. Роль опонентів та журі під час захисту науково-дослідницької роботи.

Прогнозований результат

Учні мають знати:

- поняття про науку як соціальний інститут та її взаємозв'язок з іншими сферами діяльності людини;
- поняття про наукову діяльність, відмінності між науковим та іншими видами пізнання;
- норми наукової етики;
- основні засади організації та планування робочого дня;
- поняття про наукове дослідження;
- основні види дослідницьких робіт;
- поняття проблеми, мети, об'єкта, предмета і завдання дослідження;
- основні етапи науково-дослідницької діяльності;
- поняття творчості;
- правила роботи з науковою та навчальною літературою;
- основні форми наукового пізнання: теорія, факт, гіпотеза, проблема;
- основні методи наукового дослідження: спостереження, експеримент, аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація, формалізація, моделювання;
- основні засади пошуку наукової інформації;
- основні правила представлення наукової інформації;
- правила оформлення тексту і презентації науково-дослідницької роботи.

– Учні мають уміти:

- планувати свій день;
- володіти прийомами раціональної організації навчальної діяльності;
- ставити дослідницьку проблему;
- обґрунтовувати актуальність роботи;
- обирати методи дослідження відповідно до поставлених завдань;

- використовувати різноманітні методи творчого пошуку для вирішення проблеми;
- збирати інформацію, необхідну для реалізації наукового дослідження;
- конспектувати літературу;
- використовувати теоретичні методи наукового пізнання: аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація, формалізація, індукція і дедукція;
- планувати експеримент і спостереження, описувати хід дослідження;
- аргументовано викладати свої думки усно і письмово;
- оформлювати науково-дослідницьку роботу згідно з вимогами;
- репрезентувати результати дослідження, використовуючи різноманітні засоби.

Спецкурс було запроваджено в 10 класі Горлівської гімназії «Інтелект». Запропонований спецкурс сприяв створенню в школі умов для зростання активної творчої особистості, сприяв інтелектуальному розвитку дітей, озброюючи учнів практичними навичками пошукової і науково-дослідницької діяльності, допоміг школярам оволодіти конкретними прийомами НДР, пов'язати їх із засвоєнням навчального матеріалу, з різними видами навчальних, лабораторних занять, нетрадиційними формами шкільної діяльності (написання статей, курсових та наукових робіт, проєктів). Крім того, допоміг організаторам роботи шкільних наукових товариств, науковим керівникам поглибити власні теоретичні знання і вдосконалити практичні уміння щодо організації та проведення індивідуальних і групових занять із старшокласниками. Результатом роботи були представлені учнями реферати з тем, над якими вони хотіли б працювати в Малій академії наук. У своїх дослідженнях учні показали, що вони мають поняття про наукову діяльність, основні види дослідницьких робіт, вміють ставити дослідницьку проблему, обирати методи дослідження відповідно до поставлених завдань, збирати інформацію, необхідну для реалізації наукового дослідження, презентувати результати дослідження, використовуючи різноманітні сучасні засоби.

Висновки. Сучасному суспільству з його швидкою динамікою потрібні освічені, високоморальні, креативні особистості, які можуть самостійно приймати рішення в ситуації вибору, здатні до співпраці, готові до міжкультурної комунікації. Найповніше відповідати цим високим вимогам може лише людина, яка оволоділа навичками наукового мислення. Ураховуючи те, що пріоритетні способи мислення формуються в ранньому підлітковому віці, стає зрозумілим, що навички науково-дослідницької діяльності, яка саме й розвиває наукове мислення, необхідно формувати ще в шкільному віці.

Список використаних джерел та літератури

1. Гришина Н. О. Формування освітнього середовища для розвитку науково-дослідницьких здібностей обдарованої учнівської молоді у секціях шкільної МАН [Електронний ресурс] / Н. О. Гришина. – Режим доступу: <http://oin.in.ua/formuvannya-osvitnoho-seredovyscha-dlya-rozvytku-naukovo-doslidnytskyh-zdibnostej-obdarovanoji-uchnivskoj-molodi-u-sektsiyah-shkilnoji-man/>.
2. Ващук О. В. Розвиток обдарованості школярів шляхом залучення їх до дослідницько-експериментальної і науково-пошукової роботи / О. В. Ващук. – Житомир, 2015. – 50 с.
3. Антонова О. Є. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей / О. Є. Антонова // Інновації в освіті : інтеграція науки і практики : зб. наук-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк – Житомир : ФОП Левковець, 2014. – С. 56–75.
4. Бекрешева Л. О. Сучасні підходи до визначення поняття «науково-дослідницька робота школяра» / Л. О. Бекрешева // Вісник ЛДУ БЖД. – Луганськ, 2011. – № 5. – С. 25–30.
5. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в системі роботи Сумського територіального відділення МАН України: [методичний посібник / упор. Л. М. Бондар, Н. В. Перепелиця, Н. Ю. Сидоренко; під заг. ред. Л. В. Тихенко]. – Суми : ВДГ «Університетська книга», 2008.
6. Васильєва С. О. Функції науково-дослідницької діяльності старшокласників [Електронний ресурс] / С. О. Васильєва. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08vsaasp.pdf>.

Татьяна Васильевна Марченко,

кандидат филологических наук, доцент
кафедры дидактики и методик обучения
естественно-математических дисциплин
КЗ «Запорожский институт последипломного
педагогического образования» ЗОС,
e-mail: tvmar@ukr.net

СПЕЦКУРС «ОСНОВЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается технология подготовительного этапа формирования исследовательских умений и навыков школьников. Проанализированы основные функции научно-исследовательской деятельности учеников; выделены уровни прохождения учеников через исследовательскую деятельность. Автором предлагается спецкурс по подготовке учащихся к научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, технология исследования, функции научно-исследовательской деятельности, основы научных исследований, научная компетентность.

Tatiana Marchenko,

Candidate of Philological Sciences,
associate professor of didactics and
teaching methods department of
natural and mathematical disciplines, PI
«Zaporozhye regional institute
of postgraduate pedagogical education» ZRI,
e-mail: tvmar@ukr.net

TECHNOLOGY OF PUPILS' RESEARCH SKILLS AND ABILITIES FORMATION

Introduction. *The article deals with the issue of using research methods in the education that promote pupil's profound knowledge, the subjective development of new knowledge on the basis of existing ones, the formation of skills and abilities and the interest in cognitive and creative activity, since modern society demands from school to educate capable of taking the challenge of time young people, who are competent, mobile and competitive at the contemporary labour market, have an active civic position, who are active in the society and work effectively through knowledge and skills they have acquired, who are capable of developing and study throughout life.*

Purpose of the article is to describe and develop the technology of the preparatory stage of pupils' research activities.

Methods. *The research theoretical methods have been applied to solve the set task: the analysis, the synthesis, the systematization and comparison of the theoretical material for theoretical ideas on the problem summarizing.*

Results. *We've come to the conclusion that pupils' research activity is a kind of educational and cognitive activity of a creative nature, aimed at the research, study of facts and phenomena explanation in order to acquire and systematize new knowledge. The research is carried out according to the requirements of scientific research in general, provided for the creation of an original, socially or personally significant product (a text, software product, technical device, etc.) through the independent use of the acquired knowledge, skills and abilities, transferring them to new conditions, combining well-known types of activities or creating new approaches to the problem solving. Several levels of pupils getting through research were pointed out: reproductive, empirical-practical, research, experimental, creative, productively-active.*

Originality. *Formation of pupil's scientific competence involves their acquaintance with the specifics of scientific activity and its types, knowledge on modern scientific research actual directions, acquiring terminology of a relevant field of knowledge and scientific style, as well as methods, methodology and methodology of research work, ability to bring to practice their theoretical knowledge while preparing for and writing research papers and other texts. In our opinion, at the research level it is necessary to introduce a special course «Fundamentals of Scientific Research» to develop such skills and abilities, which will help to prepare pupils for research activities.*

Conclusions. *The suggested special course will promote the creation of conditions for the growth of an active creative person at school, help school scientific societies leaders to deepen their theoretical knowledge and improve the practical skills in organizing and conducting individual and group classes with high school pupils, contributing to the intellectual development of children by introducing search and research practical skills; it will also help pupils to master the specific techniques of the SRW, to acquaint them with the curriculum material, different types of educational, laboratory classes, non-traditional forms of school activities (writing articles, coursework and scientific papers, projects).*

Key words: *scientific research activity, research technology, functions of scientific research activity, basics of scientific research, scientific competence.*

References

1. Hryshyna N. O. Formuvannya osvithnoho seredovyscha dlya rozvytku naukovo-doslidnyts'kykh zdibnostey obdarovanoji uchnivskoyi molodi u seksiyakh shkil'noyi MAN [Elektronnyy resurs] / N. O. Hryshyna. – Rezhym dostupu: <http://oin.in.ua/formuvannya-osvithnoho-seredovyscha-dlya-rozvytku-naukovo-doslidnyts'kykh-zdibnostey-obdarovanoji-uchnivskoji-molodi-u-seksiyah-shkilnoyi-man/>.
2. Vashchuk O.V. Rozvytok obdarovanosti shkoliariv shlyakhom zaluchennya yikh do doslidnyts'ko-eksperymental'noyi i naukovo-poshukovoyi roboty / O. V. Vashchuk. – Zhytomyr, 2015. – 50 s.
3. Antonova O. Ye. Zaluchennya starshoklasnykiv do naukovo-doslidnoyi diyal'nosti MAN yak zasib rozvytku yikh doslidnyts'kykh zdibnostey / O. Ye. Antonova // Innovatsiyi v osviti : intehratsiya nauky i praktyky : zb. nauk-metod. prats' / za zah. red. O. A. Dubaseniyuk – Zhytomyr : FOP Levkovets', 2014. – S. 56-75.
4. Byekryesheva L. O. Suchasni pidkhody do vyznachennya ponyattya «naukovo-doslidnyts'ka robota shkol'nyar» / L. O. Byekryesheva // Visnyk LDU BZhd. – Luhans'k, 2011. – #5. – S. 25-30.
5. Rozvytok tvorchykh zdibnostey ditey ta uchnivskoyi molodi v systemi roboty Sums'koho terytorial'noho viddilennya MAN Ukrainy: [metodychnyy posibnyk / upor. L.M. Bondar, N.V. Perepelytsya, N.Yu. Sydorenko; pid zah. red. L.V. Tykhenko]. – Sumy : VDT «Universytet-s'ka knyha», 2008.
6. Vasylyeva S. O. Funktsiyi naukovo-doslidnyts'koyi diyal'nosti starshoklasnykiv [Elektronnyy resurs] / S. O. Vasylyeva. – Rezhym dostupu: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08vsaasp.pdf>.

Отримано редакцією 21.02.2018 р.

УДК 372.212.3

Валентина Василівна Мішеченко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ УЧНІВ ДРУГОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто проблему музичного навчання й виховання учнів другого класу загальноосвітньої школи. Проаналізовано основні види діяльності, які повинен здійснювати вчитель на уроках музики у другому класі: вокально-хорова робота, вивчення музичної грамоти, слухання музики, творча діяльність.

Ключові слова: урок музики, другокласники, програма з музики, музичне навчання й виховання, види музичної діяльності.

Постановка проблеми. Музика як мистецтво посідає особливе місце в естетичному вихованні молодого покоління. Залучення дитини до музичного мистецтва через діяльність у його галузі є одним із сильних упливів на становлення особистості, розвиток її потенціалу та її практичну діяльність. Музичне мистецтво сприяє цілісному формуванню особистості: її духовного світу, світогляду, морально-естетичного ставлення, потреб і творчих здібностей.

Музичне виховання – процес цілеспрямованого пізнання музики, розвиток музичних здібностей та музично-естетичних смаків молодших школярів, розуміння і глибоке переживання музики, уміння творити і виконувати її.

Музика має сприйматися як живе й захопливе мистецтво. Учитель повинен приходити на урок з бажанням разом зі школярами відчути радість спілкування з музикою і цим налаштувати їх на таке сприйняття. Вирішення проблеми впливу музики на школярів ускладнюється тим, що, якщо діти не підготовлені до розуміння мови музики, вони не зможуть осягнути її ідейно-образний зміст.

Музичне мистецтво постає в загальноосвітній школі не лише як шкільний предмет, що вивчається учнями, а і як дійовий засіб впливу на них. Тому важливого значення набуває питання співвідношення музичного навчання і музичного виховання школярів.

Аналіз досліджень і публікацій. Головним завданням масового музичного виховання є вдосконалення методики проведення уроків музики у початковій школі, які повинні бути спрямовані на

формування у школярів музичної культури як невід'ємної частини їхньої духовної культури.

Проблема формування особистості засобами мистецтва знайшла відображення у працях Г. Ващенко, М. Драгоманова, Я. Коменського, Ф. Прокоповича, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.

Сучасний етап дослідження проблеми представлений у філософському (Д. Джола, І. Зязюн, Л. Левчук та ін.), психологічному (І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Моляко та ін.), педагогічному (Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, Л. Коваль, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) аспектах.

У сучасній музичній педагогіці накопичено багато наукових знань, дотичних до питань залучення дітей до музичного мистецтва. Особливості формування особистості у музично-естетичній діяльності вивчали В. Дряпіка, О. Лобова, Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовський, Л. Хлебникова, О. Щолокова та ін. Вони звертали увагу на педагогічні умови організації музично-виховного процесу в школі та методику організації музично-творчої діяльності дітей різного віку.

Значна увага приділяється проблемі емоційної регуляції навчально-виховного процесу на уроках музики (Б. Асаф'єв, О. Апраксина, Н. Гродзенська, В. Шацька, Б. Яворський та ін.); використанню ігрових методів у навчанні й вихованні школярів (Ш. Амонашвілі, О. Савченко, Н. Харитоновна та ін.), дослідженню музичних здібностей, методів їх формування й розвитку в дітей (В. Верховинець, Л. Горюнова, К. Гофман, З. Кодай, М. Леонтович, К. Орф, К. Стеценко та ін.), самостійній навчальній музичній діяльності учнів під керівництвом учителя (Е. Абдулін, Д. Кабалевський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), розв'язанню завдань музичного виховання молодших школярів (Е. Печерська). Дослідження, присвячені питанням розвитку музичного мислення особистості (М. Арановський, І. Гринчук, А. Сохор), музичної пам'яті (О. Гостдінер), мелодичного слуху, творчої уяви, емоційності (С. Науменко), не вичерпують усіх питань, що постають сьогодні перед загальноосвітньою школою.

Мета статті – розглянути методику музичного навчання і виховання учнів другого класу загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. За своїми фізіологічним і психологічним розвитком другокласники мало відрізняються від першокласників. Вони так само нетерплячі, енергійні, метушливі, відчувають потребу в русі, мають обмежений обсяг уваги.

Учні другого класу відрізняються від першокласників тим, що це вже «досвідчений школяр», який звик до шкільного режиму, вимог на уроці, має більш розвинуте абстрактне мислення, тобто вміння аналізувати й узагальнювати явища й факти, а також відрізняються за рівнем свого розвитку та поведінки. Психологи стверджують, що учні в цьому віці розвиваються стрімко, можуть самостійно впоратися з багатьма завданнями.

Дитина активно розвивається й фізично: відбувається активний розвиток центральної нервової системи. Завдяки цьому дитина може довше утримувати увагу на одному занятті, більш скоординовано і чітко рухатися.

Набуті навички читання та засвоєння інших шкільних дисциплін сприяють розширенню світогляду, зокрема й музичного.

У другому класі закріплюються, поглиблюються і розширюються музичні знання, вміння і навички, набуті в першому класі. Але якщо в попередньому класі учні набували знань, умінь і навичок в основному в процесі гри, то в другому класі ця форма роботи поступово відходить на другий план, оскільки накопичений досвід робить процес музичного навчання більш свідомим. Учитель працює над розвитком умінь, що сприяють глибшому сприйманню й переживанню музичного змісту, його емоційності.

Музичний розвиток другокласника залежить від якості уроків музики у першому класі. Вони вміють уважно слухати музичні твори. На уроках музики вчитель продовжує працювати над сприйманням трьох типів музики – пісні, танцю, маршу та звертає увагу школярів на їх зв'язок з життям; навчає сприймати музичні образи у взаємозв'язку. Музичне виховання другокласників спрямоване на розвиток духовного світу кожного школяра і пов'язується з його загальним розвитком.

Зацікавити, захопити дітей музикою, ввести їх у світ добра й краси, допомогти відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, виховати здатність до активної різнобічної музичної діяльності, сформувати ціннісно-орієнтаційне ставлення до музичного мистецтва, сприяти розвитку творчих здібностей дітей – це ті головні завдання, які має вирішувати вчитель на уроках музики.

Уроки музики у другому класі вчитель проводить відповідно до програми, розрахованої на формування музичної культури дітей. Вона різноманітна й насичена, охоплює широке коло питань музичного виховання.

Програма з музики для другокласників (створена групою методистів під керівництвом О. Я. Ростовського) враховує надбання минулого року: учні вміють уважно слухати музичні твори, невеликі за обсягом та різні за характером, почали опановувати елементи музичної грамоти, мають уявлення про засоби музичної виразності (мелодію, акомпанемент, темп, динаміку тощо). Програма враховує вікові особливості дітей та вимоги до сучасного уроку і побудована за тематичним принципом.

Тема I семестру – «Три типи музики – пісня, танець, марш» уводить учнів у світ найпоширеніших жанрів музичного мистецтва. Учитель повинен підвести школярів до розуміння того, що пісня, танець і марш – основні сфери музичної образності, є основою класичної та сучасної симфонічної й камерної, вокальної та інструментальної музики. Він повинен пам'ятати, що три типи музики найпростіші та найдоступніші для дитячого сприймання. Тому треба розглядати кожен музичний твір, що прозвучить на уроці, не як конкретний дидактичний матеріал, а як один із зразків музики, що звучить навколо нас [3, с. 89].

Ця тема має виняткове значення у шкільному курсі музики, оскільки закладає фундамент музичного навчання учнів. По-перше, вона дає можливість пов'язати з музикою життєвий досвід дітей, до якого, звичайно, належить уявлення про пісні, танці, марші. По-друге, опора на ці первинні жанри, що виникли у трудовій, побутовій та обрядовій діяльності людини, сприяє осягненню змісту музики, дає змогу поєднати велике мистецтво з музичними заняттями у школі, забезпечити тісний зв'язок цих занять з повсякденним життям школярів. Виразні засоби й інтонаційні комплекси пісні, танцю й маршу настільки міцно входять до музичної свідомості, що легко розпізнаються й стають провідниками у світ музичної образності. «Трьома китами», на яких тримається музика, Д. Кабалевський назвав пісню, танець і марш.

Учні розглядають три типи музики як три характерні сфери музичної образності. Осягнувши своєрідні особливості кожного з типів музики, вони зможуть відчутти образний зміст складних синтетичних жанрів (опери, балету, симфонії, інструментального концерту), спираючись на сприймання пісенних, маршових або танцювальних інтонацій, що лежать в їх основі.

Друга тема першої чверті «Про що говорить музика» поглиблює уявлення учнів про зв'язок музики з життям, допомагає їм повніше пізнати внутрішній світ людини, відчутти красу навколишнього світу. На уроках учителю варто цілеспрямовано виховувати у школярів здатність сприймати музику як мистецтво [3, с. 89].

Музичні заняття у цій чверті мають підвести учнів до висновку, що музика виражає внутрішній світ людини (її настрої, емоції, почуття, думки), зображує різноманітні рухи людини, картини народного побуту, певні життєві події, картини природи тощо.

На першому уроці потрібно звернути увагу школярів на те, що найпоширеніші почуття дорослих і дітей – радість і сум. Ці почуття знайшли відображення у численних музичних творах: «Весела. Сумна» Л. Бетховена, «Веселий музикант» А. Філіпенка, «Козачок» український народний танець, «Дощик» В. Косенка, «Три подружки» Д. Кабалевського, «Перша втрата» Р. Шумана, «Гопак» український народний танець та інші [2].

Засвоєння нової теми – «Куди ведуть нас пісня, танець, марш» є продовженням теми першої чверті. Другокласники сприймають пісню, танець і марш на більш високому рівні, бо вони є провідниками у будь-який жанр музичного мистецтва. Школярі усвідомлюють виразні та зображальні можливості музики [3, с. 89].

Ознайомлення з творами оперного, балетного й симфонічного жанрів, пізнання їх особливостей сприяють накопиченню музично-слухового досвіду, необхідного для осягнення у наступній чверті різноманітних засобів музичної виразності, засвоєння часткових знань про голоси співаків та окремі інструменти симфонічного оркестру.

З перших уроків чверті потрібно, щоб учні зрозуміли, що той, хто навчився розрізняти в музиці пісню, танець і марш, може «увійти» до будь-якої «музичної країни» – опери, балету, симфонії, концерту.

Другий семестр починається з теми «Що таке музична мова». Тут пісня, танець і марш сприймаються на вищому рівні. Другокласники на основі набутих уявлень про різні елементи музичної мови повинні сприйняти й осягнути їхнє виразне значення.

Знання теми узагальнюють музичний і слуховий досвід другокласників і допомагають осмислити виразні особливості музичної мови та змісту музичних творів. Школярі вже з першого класу мають деякі уявлення про елементи музичної мови, вміють розрізняти жанрові ознаки пісні, танцю й маршу, знають про виразні та зображальні можливості музичного мистецтва. У другому класі постає

нове завдання – учні повинні сприйняти й осмислити виразне значення таких елементів музичної мови: мелодії, ритму, метру, ладу, темпу, гармонії та сприймати їх у взаємозв'язку й взаємозалежності.

Другокласники, сприймаючи музичні твори, повинні вслухатися в музичну мову, визначити своєрідність змісту музичних образів. Важлива роль на уроках музики відводиться аналізу музичних творів, у ході якого учні зіставляють і порівнюють різні музичні твори, музичні образи та пов'язують музику з різними життєвими ситуаціями. Учні повинні відчутти емоційний зміст музики і на доступному для них рівні пояснити, які засоби музичної виразності дозволяють їм віднести музичний твір до того чи іншого жанру музики (пісня, танець, марш) і з'ясувати, якими засобами композитор виразив певне життєве явище. Тому засвоєна тема підводить школярів до розкриття проблеми співвідношення у музиці змісту й форми. Вслухаючись у музичну мову різних творів, школярі роздумують над тим, чим зумовлена своєрідність їх змісту.

Усі знання, уміння й навички, виділені програмою з музики, другокласники засвоюють і розвивають на уроках під час таких видів діяльності: слухання музики, вокально-хорова робота, вивчення музичної грамоти, творча діяльність.

Музичне сприймання другокласників майже не відрізняється від сприймання першокласників. Відмінності пов'язані насамперед зі збільшенням життєвого й музичного досвіду дітей. До життєвого належить досвід мовний, моторний, емоційний, а також досвід зв'язку життєвих і музичних вражень. Музичний досвід набувається під час сприймання й осягнення музики, її виконання. Поглиблення сприймання у власне музичну сферу відбувається у дітей природним шляхом: від комплексного жанрово-ситуативного враження – до диференційованого сприймання музичних творів. Під час цілеспрямованого розвитку музичного сприймання учні набувають здатності до усвідомлення мелодизму музики, її ритмічної організації, емоційної узагальненості інтонаційного розвитку як найважливіших компонентів музичного мистецтва [4].

Навчити дітей слухати й розуміти музику – одне зі складних педагогічних завдань. Ознайомлюючи учнів із музичними творами, учитель враховує їхні вікові особливості, характер їхнього мислення, життєвий досвід. Молодші школярі мислять конкретно, образно, а тому треба так організувати навчальний процес, щоб виховувати в них музично-слухові уявлення, творчий напрям мислення та фантазію. Другокласники слухають різноманітні твори: українські народні танці «Козачок» і «Гопак», «Футбольний марш» М. Блантера, «Італійську польку» С. Рахманінова, «Три подружки» Д. Кабалецького, «Попутна» М. Глинки, «Танець маленьких лебедів» із балету «Лебедине озеро» П. Чайковського, «Вальс» із балету «Попелюшка» С. Прокоф'єва, «Перший концерт для фортепіано з оркестром» (фінал) П. Чайковського, «Весела. Сумна» Л. Бетховена та ін. Для слухання також пропонується велика кількість пісень, бо вокальна музика завдяки тексту найбільш дохідлива. Це здебільшого пісні календарного циклу: українські колядки та щедрівки у виконанні народних хорів України, українська народна пісня «Гречаники» та інші [2].

Музичний твір діти сприймають цілісно, вважає О. Ростовський, як єдиний музичний образ, не відрізняють власне музичні враження від вражень супутніх, не виокремлюють певні засоби виразності й не вміють визначити їхню роль у створенні музичного образу. Складнішу музику вони сприймають вибірково, вловлюючи в ній лише те, що їм ближче і доступніше, хоча й не завжди головніше у творі [3].

Твори для слухання подаються у виконанні вчителя та у грамзапису. Слухання проходить за такою схемою: вступне слово вчителя, власне слухання музичного твору, художньо-педагогічний аналіз та повторне слухання. Пояснення вчителя, бесіди з учнями мають бути короткими, яскравими, не підміняти собою звучання музики. Чим більша інформація вчителя відповідає змісту твору й чим активніше слухачі засвоюють її, тим глибші їхні естетичні переживання. Необхідно враховувати, що надмірна інформація послаблює переживання, гальмує естетичну реакцію на неї. Отже, обсяг інформації необхідно дозувати у часі. У бесіді з дітьми не варто використовувати відомості, які мало про що говорять або надмірно деталізовані.

Ознайомлюючи учнів з творами видатних композиторів, учитель коротко розповідає школярам про їхнє життя, цікаві епізоди з дитинства. Д. Кабалецький зазначав, що вчитель повинен не «переказувати» музику, а налаштовувати на її сприйняття.

Перед кожним прослуховуванням музичного твору вчитель обов'язково ставить завдання, щоб діти активно сприймали музику.

Аналіз музичного твору є невід'ємною частиною діяльності учнів на уроках музики та сприяє розширенню й збагаченню словникового запасу дітей. Він допомагає проникнути в зміст та складний світ художніх образів. Саме на етапі аналізу школярі набувають досвіду музично-творчої діяльності,

оволодівають знаннями, уміннями й навичками, необхідними для повноцінного естетичного сприймання музики.

Кожний проаналізований і сприйнятий музичний твір – це ще один крок у художньо-естетичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою.

Аналіз музичного твору, який проводиться на уроці, є художньо-педагогічним. *Художнім* – тому, що аналізується твір мистецтва й цей аналіз випливає з його закономірностей, *педагогічним* – тому, що проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей, їхнього музичного розвитку та завдань виховання. Успіх художньо-педагогічного аналізу музичних творів залежить від педагогічної майстерності вчителя, його музичної підготовки.

На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне прилучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві дітей має зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, складніші твори, і це забезпечує розвиток музичної культури учнів.

Під час аналізу музичних творів велике значення має мовний досвід школярів. Діти часто відчують труднощі, добираючи потрібні слова для висловлення своїх вражень від музики. Їхні висловлювання нерідко зводяться до кількох визначень, що пояснюється збідненим лексичним запасом. У класі доцільно мати таблиці з емоційними характеристиками музики. Збагаченню лексики учнів сприятиме образна, виразна мова вчителя із застосуванням влучних епітетів і зворотів.

Для засвоєння та запам'ятовування музичних творів учнями їх треба систематично повторювати. Повторне слухання має на меті закріпити в пам'яті дітей музичний твір, музичні враження, поглибити їх сприйняття.

Учителю треба пам'ятати, що повторне прослуховування музичного твору може як поглиблювати, так і ослаблювати враження, тому кожне повторення потрібно ретельно готувати. Міцне запам'ятовування матеріалу можливе тоді, коли його повторюють відразу на даному чи наступному уроках. Учитель дає окремі завдання, що мають на меті виявити якість набутих знань, ступінь запам'ятовування та оцінного ставлення учнів до музики. Під час слухання музики вчитель може використовувати ілюстративний матеріал (твори образотворчого мистецтва, літератури, кіномистецтва).

У музичному розвитку другокласників важливе місце посідає вокально-хорова робота, що сприяє розвитку музичних здібностей, співацького голосу, мислення, мовлення, розширенню словникового запасу. Хоровий спів – це не лише правильне емоційне й виразне виконання пісень, а й водночас активне засвоєння особливостей музичного мистецтва. Увесь процес навчання співу повинен сприяти активному, зацікавленому й творчому ставленню учнів до музики. Хоровий спів, викликаючи у дітей яскраві емоції, впливає на естетичні й моральні почуття.

Правильний і красивий спів залежить від оволодіння учнями вокальними навичками (дихання, звукоутворення, дикція), які тісно пов'язані між собою. Якщо в попередньому класі закладалися лише основи співацької культури, то в другому класі вокально-хорові навички ускладнюються: відбувається подальше їх формування й удосконалення. Велику увагу вчитель музики звертає і на такі навички, як інтонування та ансамбль.

Важливою умовою розвитку навичок співу є співацька постава – правильне положення корпусу й голови, правильне відкривання рота під час співу, перша організуюча ланка колективного співу. Хоча другокласники пам'ятають, як треба сидіти й стояти під час співу, варто постійно звертати на це увагу, оскільки співацька постава виробляється у дітей поступово й вимагає постійної уваги вчителя.

Якість, сила й тривалість співу залежить від дихання. Учитель стежить, щоб учні робили спокійний і глибокий вдих (цьому допомагає відчуття вдихання аромату квітки). Ураховуючи невелику місткість легенів у дітей, учителю слід так продумати розподіл дихання у піснях і вправах, щоб учні не задихалися під час співу, а дихали спокійно й глибоко. Співацьке дихання формується лише у процесі співу, через звукове сприймання. Учителю не варто акцентувати увагу дітей на диханні, його потрібно виробляти у процесі навчання поступово. Другокласники звикли до диригентських жестів учителя й підкоряються їм [3, с. 90–91].

Звукоутворення пов'язане з вихованням наспівного протяжного звучання, бо учні другого класу часто переносять навички розмовної мови на спів, нерідко промовляючи текст пісні в її ритмі. Від чіткого вимовлення голосних і приголосних звуків залежить розвиток у голосі дзвінкості й рівності – важливих властивостей співацького голосу [1, с. 21].

Важливою умовою хорового звучання є інтонація – точне виконання звуків за висотою. В інтонаціях пісні найбільше виявляється її музичний зміст. Правильна інтонація залежить від

правильних музичних слухових уявлень. Тому вчитель повинен привчати школярів слухати себе і товаришів, а перед співом настроювати учнів на ладотональність пісні.

Учитель музики під час співу обов'язково стежить за злагодженістю хорового звучання щодо ритму (ритмічний ансамбль), темпу (темповий ансамбль), тембру (тембровий ансамбль), сили (динамічний ансамбль). Ці вокально-хорові навички засвоюються комплексно, і кожна з них удосконалюється під час розучування пісень і вокальних вправ.

Процес вивчення пісні проходить за умовно виділеними етапами (ознайомлення з піснею: вступне слово вчителя, показ пісні, бесіда після показу; розучування поетичного й музичного тексту; робота над технікою виконання; завершальна художня обробка).

Вступна бесіда повинна бути коротка, емоційна, образна. Учитель розповідає про композитора або історію написання пісні, читає поетичний текст.

Показувати пісню треба чітко, емоційно, без помилок. Чим більше пісня подобається дітям, тим охочіше й швидше вони будуть її розучувати, тим легше будуть переборювати труднощі. Багато залежить від того, як пісня буде показана вчителем. Якщо пісня виконується вчителем байдуже або невпевнено, то вона не справляє враження на дітей. Ця ж пісня, виконана вільно, виразно, впевнено, сприймається дітьми краще, подобається їм. Учителю слід пам'ятати, що діти, особливо молодшого віку, дуже схильні до наслідування й намагаються співати так, як показує вчитель. Перед показом пісні вчитель обов'язково ставить учням завдання (про що співається в пісні, відзначити ті місця, що найбільше сподобалися, звернути увагу на заспів і приспів). Учитель показує пісню всю, щоб у дітей склалося загальне враження від її змісту та характеру.

Після показу пісні вчитель допомагає визначити ідейно-естетичний зміст твору (аналіз музики та літературного тексту), з'ясувати значення деяких слів.

Другокласники пісню вчать окремими фразами, потім їх об'єднують. Встановлюють однаковість фраз та їх відмінність, спостерігають за ритмом, мелодичним рухом. Під час кожного повторення мелодії необхідно уточнювати завдання – для чого саме діти повторюють музичну фразу чи куплет. Повторюючи мелодію, бажано урізноманітнювати способи її виконання: співати всім класом, групами чи поодиноці, застосовувати рух під музику, дитячі музичні інструменти, наочність. Слова пісні вивчають разом із мелодією. Пісню вчать на кількох уроках і розучують її на слух. Пісні в швидкому темпі бажано вивчати в уповільненому темпі.

Завершальний етап роботи над піснею (закріплення) – це не механічне повторення, а дедалі більш досконале виконання пісні. Її співають від початку до кінця, поступово домагаються свободи виконання, художнього виконання.

Учитель підбиває підсумок – чого навчилися учні, співаючи пісню, повинен похвалити дітей. Обговорює з другокласниками, як краще виконати пісню, щоб вона сподобалась слухачам. Бажано, щоб учитель знайшов нову інформацію про твір, композитора, повідомив дітям те, що раніше не говорив.

Коли пісня вже вивчена, учитель перевіряє, як її засвоїв кожний учень. Тут варто вдатися до різних прийомів: один учень виконує заспів, а всі інші – приспів, окремі діти або групами співають один куплет тощо. Доцільний і так званий прийом «ланцюжка», коли кожен учень по чергово співає послідовно одну музичну фразу. Мета цієї роботи – залучити до виконавської діяльності всіх учнів, виховати у них відповідальне ставлення до навчального предмета, забезпечити засвоєння програмового матеріалу всіма дітьми.

Працюючи над піснями й по співками, вчитель вирішує різноманітні завдання, спрямовані на розвиток музичного слуху, співацького голосу та музично-ритмічного чуття.

Співацькі можливості другокласників, хоча й збільшилися порівняно з минулим роком, все ж залишаються обмеженими: невеликий діапазон, сила звуку, дихання. У другому класі програма пропонує складніші пісні для співу, а для сольфеджування й розспівування – невеликі твори, переважно народні пісні. Це прості й мелодійні приклади, які подобаються дітям.

З другого класу вчитель музики починає підготовку школярів до двоголосного співу. Відомо, що основою двоголосся є наявність гармонічного слуху, розвиток якого починається ще з першого класу. Продовжується вироблення і навички розподілу слухової уваги. Для цього варто частіше використовувати співацькі вправи та пісні з супроводом, що не дублює мелодію. Другокласники вчать виконувати ритмічне двоголосся з ускладненим ритмічним рисунком, що не дублює ритм пісні, вчать виконувати такий ритмічний акомпанемент разом зі співом.

Велике значення надається співу без супроводу. Над цим умінням треба працювати систематично, починаючи з найпростіших поспівків.

Чимало пісень у другому класі пропонується для співу з ритмічним супроводом і

танцювальними рухами. Такий вид музичної діяльності набуває важливого значення, бо вокально-імпрровізаційна творчість дітей сприяє розвитку їхнього музичного сприймання, діти вчаться оперувати музично-слуховими уявленнями, творчою уявою, розвивається творче вміння створювати щось нове на основі набутого музично-слухового досвіду.

Руки під музику можна включати в усі види діяльності на уроці та спрямовувати на засвоєння навчального матеріалу з музичної грамоти, хорового співу та слухання музики. Залежно від навчальної мети вчитель використовує на уроці ходьбу, танцювальні кроки, рухи рук, повороти корпусу тощо.

Вивчення музичної грамоти не є самоціллю, учні оволодівають нею під час різних форм музичної діяльності (розучування пісень та слухання музики).

За програмою учні другого класу ознайомлюються з основами нотного запису, тривалостями (чверть, восьма, половинна), паузами (чверть, восьма); поняттям про такт і тактову риску, дво- і тридольні розміри; вчаться розрізняти мажорний і мінорний лади, співати за нотами і за ручними знаками поспівки й пісні з використанням ступенів ЇО (I) – ЛЕ (II) – ВІ (III) – НА (IV) – ЗО (V) – РА (VI) – ТІ (VII); співати за абсолютною нотацією поспівки, які включають мажорний трихорд (I – II – III ступені) з плавним рухом мелодії та зі стрибком (I – III ступені, III – I ступені); відтворювати ритмічне двоголосся.

Оскільки сприймання музичного ритму тісно пов'язане з руховими реакціями, першими тривалостями, які засвоюють другокласники, будуть чверть і восьма. Саме вони асоціюються у дітей із звичними рухами – кроком і бігом. У більшості пісень для дітей використане саме це поєднання тривалостей [3, с. 93].

Творчі завдання, які використовує вчитель у різних видах діяльності з другокласниками, розвивають музичний слух, творчі здібності та фантазію дітей. У навчанні музичної грамоти можна використати такі види імпрровізацій: ритмо-мелодичні у формі музичного діалогу, ритмодекламація тексту, ритмічні запитання й відповіді, складання мелодії на знайомі або власні тексти, підбір ритмічного акомпанементу до знайомих пісень та музичних творів. Другокласники можуть складати твори-мініатюри, в яких будуть описувати свої враження від почутої музики. Цікавим творчим завданням для учнів буде складання музичних казок. Такі види творчої роботи сприятимуть розвитку естетичної культури молодших школярів і їхньої творчої активності.

Музично-творча діяльність молодших школярів виявляється в імпрровізації – особливому виді діяльності, коли діти щось створюють у процесі відповідної діяльності. Так, на уроках музики другокласники створюють нескладні пісенні мелодії, придумують прості мотиви, інсценують сюжети пісень, використовують метод пластичного інтонування музики, складають елементарні танці, створюють ігри-драматизації, темброво-ритмічні супроводи тощо. Музикальність дітей значною мірою визначається розвитком музичного слуху, під яким розуміється здатність до такого сприймання звучань, яке відповідає специфічним особливостям музики як особливого виду людської діяльності [1].

Розвитку творчих здібностей молодших школярів сприяє навчання гри на дитячих музичних інструментах. На музичних заняттях у другому класі програма рекомендує ввести гру на сопілці, яка сприятиме розвитку їхніх музичних здібностей, музичного слуху, сприятиме залученню школярів до активних і захопливих форм музикування.

У розвитку музичних здібностей учнів другого класу важливе значення має позаурочна й позашкільна музично-виховна робота. Вона тісно пов'язана зі шкільними уроками музики та сприяє накопиченню музичних вражень, які підкріплюються сприйманням музики у домашніх обставинах, на заняттях у гуртках художньої самодіяльності, дитячій музичній школі тощо. Другокласники повинні спілкуватися з музикою і за межами школи, а про свої враження розповідати на уроках. Можна використати таку форму домашнього завдання: слухати музику, де б вона не звучала, і свої враження передати у малюнку. Доцільно рекомендувати учням слухати й переглядати протягом тижня музичні радіо- та телепередачі.

Для уроків музики характерною є особлива емоційна атмосфера – це цілком природно, адже музика – мова почуттів: вона хвилює, викликає в дітей певні настрої й переживання. Одержані враження посилюються під впливом учителя, який передає свої почуття не тільки у виразному виконанні твору, а й у слові, міміці, жестах. Таким чином, концентруючи увагу учнів на звучанні музики та розвиваючи їхню увагу, вчитель допомагає дітям увійти у світ музики, музичних образів і яскраво відчувати їх виразність.

Висновок. Урок музики – основна форма використання всіх засобів музичного виховання молодших школярів у процесі формування їхньої духовної культури. Тільки у тому випадку, коли на уроці панує піднесена емоційна атмосфера, коли всі його розділи проникнуті елементами творчості,

відбувається формування активного, самостійного і творчого ставлення школярів до музики.

Молодший шкільний вік багатий на приховані можливості розвитку, які важливо своєчасно помітити та підтримати. Вдумливе ставлення до вікових особливостей, фізичного й психічного розвитку дітей дасть учителеві можливість цілеспрямовано здійснювати їхнє музичне навчання й виховання.

Список використаних джерел та літератури

1. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 272 с.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Музика: 1–8 класи / Авт. кол. Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлебникова. – К. : Шкільний світ, 2001. – 238 с.
3. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 216 с.
4. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

Валентина Васильевна Мишедченко,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
Глуховского национального
педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрена проблема музыкального обучения и воспитания учеников второго класса общеобразовательной школы. Проанализированы основные виды деятельности, которые должен осуществлять учитель на уроках музыки во втором классе: вокально-хоровая работа, изучение музыкальной грамоты, слушание музыки, творческая деятельность.

Ключевые слова: урок музыки, второклассники, программа по музыке, музыкальное обучение и воспитание, виды музыкальной деятельности.

Valentyna Mishedchenko,
Candidate of Pedagogical sciences,
Associate professor of Psychology
and Pedagogics department of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

FEATURES OF MUSICAL TRAINING AND UPBRINGING OF THE SECOND FORM PUPILS' AT COMPREHENSIVE SCHOOL

Introduction. *Music as art adopts a special place in the aesthetic education of the younger generation. Involving a child into music art through activities in its field, is one of the strongest influences on the development of a personality, on the development of his potential and practical activities. Musical art promotes the integral formation of a person: her inner life, outlook, moral and aesthetic attitude, needs and creative abilities.*

Purpose. *To examine the methods of the second form pupils' musical education*

Methods. *Analysis of psychological and pedagogical sources, own evaluation, generalization, systematization.*

Results. *The quality of music classes in the second form depends on a large extent on the musical development of junior pupils. The teacher should not seek to equalize the pupils' musical education, as this will inhibit the development of some children. The teacher must pay special attention to those children who are musically less gifted but as well contribute to the development of gifted children and set them individual tasks. Strictness to pupils according to their abilities is one of the conditions for the support of the weak pupils and prevention of «star disease» of musically gifted children.*

Originality. *To substantiate the essence of organizational and pedagogical methods and techniques that will influence on the second form pupils' of the comprehensive school musical and cultural development.*

Conclusion. *The younger school age is full of hidden opportunities of development, which are important to be noticed and supported by teacher. A thoughtful attitude to the children's age features, physical and mental development will give the opportunity to carry out their musical education purposefully.*

Key words: *a music lesson, pupils of the second form, a music program, music education and training, musical activities.*

References

1. Pechers`ka E. P. Uroky muzyky v pochatkovykh klasax / E. P. Pechers`ka. – K.: Lybid`, 2001. – 272 s.
2. Programy dlya zagal`noosvitnikh navchal`nykh zakladiv. Muzyka: 1-8 klasy /Avt. kol. R.Marchenko, O.Rostovs`kyj, L.Khlebykova. – K.: Shkil`nyj svit, 2001. – 238 s.
3. Rostovs`kyj O. Ya. Metodyka vykladannya muzyky v pochatkovij shkoli / O. Ya. Rostovs`kyj. – Ternopil`: Navchal`na knyga – Bogdan, 2000. – 216 s.
4. Rostovs`kyj O. Ya. Pedagogika muzychnogo sprejmannya / O. Ya. Rostovs`kyj. – K.: IZMN, 1997. – 248 s.

Отримано редакцією 10.01.2018 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 371/001.81+37.01:7/8

Світлана Миколаївна Бабійчук,
кандидат педагогічних наук
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ,
e-mail: brevus.lana@gmail.com

«[Наука] – це більше, ніж шкільний предмет, чи періодична таблиця хімічних елементів, чи властивості електромагнітних хвиль. Це зближення зі світом, критичний шлях до розуміння, дослідження та взаємодії зі світом, а потім до можливості змінювати цей світ...»

Barack Obama, March 23, 2015

НАУКОВА ОСВІТА У ШКОЛАХ США: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті розглянуто головні історичні періоди реформування наукової освіти у школах США. Визначено магістральні ідеї реформування наукової освіти, починаючи з доповіді робочої групи Комітету Десяти до сьогоднішнього дня. Визначено роль наукових асоціацій у процесі реформування наукової освіти. Розглянуто вплив економічних та соціальних умов на процес реформування у кожному з досліджених періодів. Окреслено панівні педагогічні ідеології, які мали вплив на реформування наукової освіти у кожному з досліджуваних історичних періодів. Визначено, що реформування освіти відбувалося насамперед через зміст навчальних програм.

Ключові слова: наукова освіта, США, реформування, історичні періоди, навчальна програма.

Постановка проблеми. Основною метою наукової освіти у США є розвиток наукової та технічної грамотності учня. Навчальні програми, які використовують у школах, не можуть повною мірою підготувати учня до життя у другій половині ХХІ століття, тому багато науковців закликає переглянути їх та вдосконалити. Підвищення рівня наукової та технічної грамотності учнів вимагає кількох фундаментальних змін у навчальних програмах з науки. По-перше, кількість навчальної інформації повинна бути замінена ключовою, концептуальною, міждисциплінарною інформацією. По-друге, жорсткі дисциплінарні межі між науками про Землю, біологією, хімією та фізикою повинні бути «пом'якшені», на уроках науки більшою мірою мають демонструватися міждисциплінарні зв'язки.

У США вчителі науки дотримуються жорстких стандартів щодо змісту, форм та методів навчання. Хоча на рівні коледжу американська наукова освіта є менш регульованою, але більш насиченою змістом. У 1996 році Національна академія наук США створила та опублікувала національні наукові стандарти освіти, доступні в режимі онлайн безкоштовно у кількох формах [1]. Ці стандарти, базуючись на дослідницькому методі та теорії конструктивізму, розроблені з метою виховати не просто конкурентоспроможного випускника на міжнародному ринку праці, а за допомогою освіти американізувати велику кількість іммігрантів з різних країн [2].

Реформування наукової освіти США відбувалося відповідно до потреб підготовки учня до дорослого життя, яке мало бути через 20–30 років якісно іншим. Лише до 1990-х років у США різними робочими групами було опубліковано понад 300 звітів щодо поточного стану та шляхів реформування американської освіти. Робочі групи реформаторів освіти, які склалися з провідних науковців країни, визначили, що ключовими рішеннями освітніх викликів того часу були: оновлення змісту програм, застосування сучасної теорії навчання, рівні можливості для навчання усіх учнів, підготовка школярів до оволодіння професійними навичками [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню наукової освіти у школах США присвячено багато праць. Зокрема, серед американських науковців питаннями ретроспективного аналізу реформування наукової освіти займалися: Джордж Е. ДеБоер [4], Піттер Чарлес Тайлор, Пауль Д. Хард [5], Кейт С. Табер [6] та інші.

Історія, ідеї та результати впровадження наукової освіти у шкільну практику публікують у профільних наукових часописах, зокрема: «International Journal of Science Education», імпаکت-фактор якого у 2016 році становив 1,24; «Studies in Science Education»; найбільш цитованим науковим журналом, де публікуються результати досліджень з наукової освіти, є однойменний – «Science Education».

Метою статті є аналіз головних історичних періодів реформування наукової освіти у США.

Виклад основного матеріалу. Одним із вирішальних факторів впливу на нагальну потребу реформувати наукову освіту США є те, що американські учні відстають від своїх однолітків у міжнародних рейтингах з якості знань [6]. Один із прикладів конкуренто-базованого підходу до реформування освіти можна простежити у 1957 році, після запуску СРСР першого штучного супутника Землі – ПС-1. Цього ж року реформування американської наукової освіти відбувалося, в тому числі, під керівництвом Комітету з вивчення фізичних наук у Масачусетському технологічному інституті, щоб якісно і кількісно підвищити рівень знань з фізики сьогоденних учнів і завтрашніх науковців з космічних досліджень.

Перші спроби вивчати науку в школах США базовані на безпосередньому спостереженні за природними явищами та процесами замість їх теоретичного вивчення у класній кімнаті. До 1893 року навчальна програма з науки не була чітко регламентованою, а більшою мірою покладена на розсуд шкільної адміністрації, вчителів та федеральних управлінь освітою. Ситуація змінилася у 1893 році після доповіді Комітету Десяти (робоча група педагогів, створена в 1892 році з метою стандартизації програм для середньої школи) у Національній Освітній Асоціації. Комітет Десяти представив рекомендації щодо стандартизації навчальних програм з математики, науки, латинської, грецької, англійської та інших мов. Фінансова підтримка процесу реформування наукової освіти у школі з травня 1957 року частково покладалася на Національний науковий фонд. Сьогодні Фонд є державною агенцією, що підтримується урядом США та фінансує фундаментальні дослідження та освіту усіх галузей наукового знання (окрім медицини) [7].

З середини ХХ століття фокус реформування наукової освіти спрямовується у бік вирішення соціальних проблем через екологічно зорієнтовані дослідження. Такий вектор дозволив підвищити громадянську відповідальність учнів та демонстрував зв'язок наукових знань з вирішенням практичних проблем, з якими учні стикалися щодня. Гуманістичний підхід в освіті 70–80-х років ХХ століття сприяв становленню освітніх парадигм: відкритих шкіл, екологічного виховання, науково і технологічно спрямованого навчання.

Сьогоднішні стандарти вивчення науки у США були закладені у 1983 році звітом «Нація в небезпеці», укладеним Комісією з удосконалення освіти. У звіті, приміром, зазначається, що згідно з оцінкою стандартизованих тестів (SAT) досягнення учнів у 1980 році знизилися порівняно з 1963 роком, зокрема, математика на 40 балів, вербальні вміння на 50 балів. Лише третина опитаних учнів змогла вирішити математичну задачу на декілька дій.

Щоб підвищити якість американської освіти, у звіті «Нація в небезпеці» було представлено 38 рекомендацій [8]. Деякі рекомендації стосувалися безпосередньо вивчення науки у школі. Так, наукова освіта повинна дати учням знання та розуміння: фізичних та біологічних концептів, понять, законів та процесів; методів наукового дослідження та обґрунтування; соціальних та екологічних наслідків наукового та технологічного прогресу; навчити застосувати наукові знання в буденному житті учнів [8].

Задля досягнення цих цілей передусім були потрібні кваліфіковані вчителі, які відповідно до рекомендацій, поданих у Звіті, необхідно залучати з нешкільного середовища, зокрема випускників університетів, аспірантів, науковців. Ряд провідних наукових центрів мав можливість та підтримку уряду, щоб негайно розпочати навчання та перепідготовку вчителів [8].

Загалом, реформування наукової освіти 1960-х і 1990-х років почали впроваджувати з різних рівнів шкільної освіти. Так, реформування наукової освіти 1960-х років розпочалося із базової середньої освіти, а згодом реформування торкнулося і початкової школи. Реформування наукової освіти 1990-х розпочали з початкової школи, хоч обговорення велося про оновлення навчальної програми на всіх рівнях освітньої системи K-12.

У післявоєнний період реформування освіти стало нагальною потребою, на що вплинув ряд факторів, зокрема: різке збільшення показника народжуваності; позитивне сальдо міграції; стабільне недофінансування освіти у воєнний період. Проте проблемою став децентралізований характер

шкільної системи США, тому зробити системну реформу «по вертикалі» було практично неможливо.

Здійснення масштабного реформування наукової освіти стало можливим лише тоді, коли федеральний уряд і ряд провідних американських учених визнали, що серйозний дефіцит наукової робочої сили протягом 1950-х років вимагав більше, ніж додаткових стипендій для випускників галузі науки, що фінансуються Національним науковим фондом. Потрібно було реформувати навчальні програми у всій країні, на рівні школи та коледжу.

У середині двадцятого століття реформування освіти відбувалося під гаслами: «активне навчання», «вчитися у процесі діяльності», «дослідницьке навчання» – ідей, що багато у чому перегукуються з ідеями швейцарського філософа та психолога Жана Піаже. Його епістемологічна теорія дала багато основних понять у галузі психології розвитку. Досліджуючи зростання розумових здібностей, яке, за Піаже, означає здатність точніше відобразити навколишній світ і виконувати логічні операції над образами концепцій, що виникають у взаємодії з навколишнім світом. Теорія розглядає появу та побудову схем – того, як сприймається світ – у «стадії розвитку», тобто в той час, коли діти отримують нові способи подання інформації мозку.

Педагогічна компонента реформування освіти потребувала особливої уваги, оскільки у методах наукового дослідження було приділено мало уваги лабораторним експериментам. Натомість панівними формами навчання науки залишалися лекції, учні могли дискутувати на різні теми, проте, щоб досліджувати об'єкти емпірично, не вистачало фінансової підтримки (лабораторій, реактивів, технічного оснащення тощо). З цієї метою у 1959 році, за головування Джерома Сеймура Брунера – одного з найбільш авторитетних дослідників у сфері когнітивних процесів, була організована конференція, до якої залучили провідних експертів країни. Головним питанням, на яке потрібно було запропонувати практичні шляхи вирішення, було таке: «як забезпечити негайну підтримку реалізації вимог, поставлених у шкільних навчальних програмах». Саме на цій конференції прозвучала відома фраза Джерома Сеймура Брунера: «Школяр, який вивчає фізику, уже є фізиком» [4] тому навчальне обладнання повинно бути відповідним.

Дослідницький метод у вивченні науки у школі ставав дедалі більш популярним серед науковців, базуючись на стандартних і зрозумілих кроках: від визначення проблеми дослідження, спостереження, збору та систематизації даних, через формулювання гіпотези до її перевірки емпіричним чи теоретичним шляхом. Також існували програми з дещо іншим підходом до вивчення науки, де навчання науки розглядалося як процес, базований на окремих навичках, яких можна навчити і можливо їх оцінити [5; 6]. Навички, про які йдеться вище, це спостереження, класифікація, прогнозування, вміння формулювати наукові гіпотези тощо. Такий дискретний підхід до навчання науки був представлений у звіті Американської асоціації сприяння розвитку науки в 1967 році [4; 5]. Зміни у термінології чи підходах до вивчення науки у школі практично не відображали тих змін, що відбувалися у філософському розумінні науки ХХ століття, які більшою мірою були пов'язані з необхідністю генерувати нові стандарти задля перевірки уже наявних наукових знань.

Дебати між науковцями, педагогами і провладними структурами сприяли глобальному руху з реформування навчальної програми з наукової освіти. Опублікований у 1972 році восьмий звіт міжнародного інформаційного центру Університету Меріленда про розроблення навчальних планів у галузі науки та математики склав 858 сторінок, причому проекти навчальних програм займали майже половину його обсягу. Подальше розуміння масштабів та характеру реформ в США, які дають більш детальну інформацію про ряд ініціатив місцевого характеру, наведено у звіті Національної асоціації вчителів науки у 1960 році. Перелік навчальних програм, що містяться у цьому звіті, вміщує антропологію, геологію, екологію та екологічну освіту, науку про Землю і науку про космос, хімію, фізику та біологію. У деяких програмах була спроба інтегрувати науку з математикою або з гуманітарними науками, також акцентувалася увага на комп'ютеризації навчального процесу.

Реформатори наукової освіти повинні були у процесі розробки навчальних програм з науки досягти двох цілей. Перша полягала в тому, щоб покращити якість навчання науки у школі, не посягаючи на добре закріплені федеральні стандарти. Друга полягала в тому, щоб здійснити реформування відповідно до потреб науково-дослідницького співтовариства. У той час, коли Національний науковий фонд намагався провести структурні реформи у масштабах всієї країни, Національна асоціація вчителів науки (NSTA) «не робила жодної спроби розробляти і шукати фінансування для створення власного магістрального навчального плану», оскільки філософія асоціації полягала у тому, що «жодна програма не може і не повинна бути розроблена для використання у всій чи навіть більшості шкіл окремо взятого штату чи округу» [5].

З 1990-х рр. уряд США вирішує розширити повноваження ряду асоціацій та організацій, які б

мали значний вплив на формування та реформування навчальної програми з наукової освіти як на національному, так і на федеральному рівнях, зокрема:

– Американська асоціація сприяння розвитку науки (American Association for the Advancement of Science), яка була створена ще у 1848 році і стала першою постійною асоціацією у США, метою діяльності якої була популяризація вивчення науки та інженерії;

– Національна асоціація вчителів науки (National Science Teachers Association), створена у 1944 році, сьогодні налічує близько 57 000 постійних членів – учителів, науковців, громадських діячів, представників бізнесу;

– Національний центр удосконалення наукової освіти (The National Center for Improving Science Education), головною метою якого є вдосконалення процесу навчання науки та математики на всіх рівнях освітньої системи K-12 [9].

Головний виконавчий директор Американської асоціації з просування науки Алан Лешнер, окреслюючи перспективні шляхи розвитку наукової освіти у школах США у XXI столітті, зазначив, що головним завданням є навчити учня мислити як науковець. А для цього потрібно вирішити проблему недостатньої кількості висококваліфікованих учителів науки у школах [10].

Висновки. Історичні періоди реформування наукової освіти мали на меті культивувати учнівську допитливість, навчити мислити як вчений задля вирішення конкретних практичних проблем. Історія вивчення науки у школах США налічує понад 120 років. Закладені в школі основи наукового знання сприяють навчанню та вихованню нової генерації дослідників, учених та новаторів, які сприяють економічному розвитку країн та еволюції наукової думки. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення досвіду окремих країн із упровадження наукової освіти в школі та можливості імплементації цього досвіду в українських школах.

Список використаних джерел та літератури

1. National Science Education Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.nap.edu/read/4962/chapter/1>.
2. The History of Science Curriculum Reform in the United States [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.aaas.org/sites/default/files/Excerpt%20from%20DeBoer%20ch28final.pdf>.
3. Science Curriculum Reform in the United States by Rodger W. Bybee [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nas.edu/rise/backg3a.htm>.
4. E. DeBoer G. A History of Ideas in Science Education [Електронний ресурс] / George E. DeBoer – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books/about/A_History_of_Ideas_in_Science_Education.html?id=pzViQgAACAAJ&redir_esc=y.
5. Hurd DeH. PEducational leadership [Електронний ресурс] / Paul DeH. Hurd – Режим доступу: http://edcpr.com/wp-content/uploads/2016/09/Hurd_1958_Science-literacy.pdf.
6. Taber K. Progressing Science Education [Електронний ресурс] / Keith S. Taber – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=96tslSL3UfwC&redir_esc=y.
7. About the National Science Foundation [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.nsf.gov/about/>.
8. A Nation at Risk – April 1983 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/recomm.html>.
9. National Center for Improving Science Education [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.wested.org/project/national-center-for-improving-science-education-ncise/>.
10. Ideas for Improving Science Education in the U.S. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nytimes.com/2013/09/03/science/ideas-for-improving-science-education-in-the-us.html?pagewanted=all>.

Светлана Николаевна Бабийчук,

кандидат педагогических наук

Национального педагогического университета

имени М. П. Драгоманова, г. Киев,

e-mail: brevus.lana@gmail.com

НАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ США: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассмотрены основные исторические периоды реформирования научного образования в школах США. Определены магистральные идеи реформирования научного образования, начиная с доклада рабочей группы Комитета Десяти до сегодняшнего дня. Определена роль научных ассоциаций в процессе реформирования научного образования. Рассмотрена роль экономических и

социальных условий, влияющих на процесс реформирования в каждом из исследованных периодов. Определены главные педагогические идеологии, что повлияли на реформирование научного образования в каждом из исследуемых исторических периодов. Определено, что реформирование происходило в первую очередь через изменения содержания учебных программ.

Ключевые слова: научное образование, США, реформирование, исторические периоды, учебная программа.

Svitlana Babiichuk,

PhD

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv,

e-mail: brevus.lana@gmail.com

SCIENCE EDUCATION IN USA SCHOOLS: RETROSPECTIVE ANALYSIS

Introduction. *At the current stage, the improvement of the science education standard is directed from the need to improve the conditions of human existence. Scientific knowledge is both a result and a means of studying science at school. Increasing students' academic and technical literacy requires several fundamental changes in the science curriculum during XX-XXI century.*

The purpose of the article is describing the main historical periods of the reform of science education in the United States Methods.

Methods. *Theoretical generalization and systematization of the scientific literature; analysis, systematization and generalization of the pilot study data.*

Results. *In the article it has been considered the main historical periods of the reformation of scientific education in US schools. It has been determined the main ideas of the reform of science education beginning from the report by Committee of Ten until to the present day. The role of scientific associations in the process of reforming scientific education is determined. The roles of economic and social conditions, which influence in the process of reforming in each of the explore periods are considered. It is determined that educational reform was carried out initially through the improving the content of curricula*

Originality. *In the article it is selected and systematized the periods of implementing the major reforms in US science education. The main directions and ideas of reforming the scientific education of each explored period have been defined and described.*

Conclusion. *Historical periods of the reform of science education were aimed at cultivating students' curiosity, forming a scientific type of thinking, in order to solve specific practical problems. The foundations of scientific knowledge in school contribute to the education and training of a new generation of researchers, scientists, and innovators that contributes to the country's economic development and the evolution of scientific thought. More than 120 years of reform and improvement of science education curriculum and practical science teaching in the United States could be partially implemented in Ukrainian education.*

Key words: science education, USA, reform, historical periods, curriculum.

References

1. National Science Education Standards. Retrieved from: <https://www.nap.edu/read/4962/chapter/1>.
2. The History of Science Curriculum Reform in the United States. Retrieved from: <https://www.aaas.org/sites/default/files/Excerpt%20from%20DeBoer%20ch28final.pdf>.
3. Science Curriculum Reform in the United States by Rodger W. Bybee. Retrieved from: <http://www.nas.edu/rise/backg3a.htm>.
4. E. DeBoer G. A History of Ideas in Science Education. Retrieved from: https://books.google.com.ua/books/about/A_History_of_Ideas_in_Science_Education.html?id=pzViQgAACAAJ&redir_esc=y.
5. Hurd DeH. PEducational leadership. Retrieved from: http://edcpr.com/wp-content/uploads/2016/09/Hurd_1958_Science-literacy.pdf.
6. Taber K. Progressing Science Education. Retrieved from: https://books.google.com.ua/books?id=96tslSL3UfwC&redir_esc=y.
7. About the National Science Foundation. Retrieved from: <https://www.nsf.gov/about/>.
8. A Nation at Risk – April 1983. Retrieved from: <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/recomm.html>.
9. National Center for Improving Science Education. Retrieved from: <https://www.wested.org/project/national-center-for-improving-science-education-ncise/>.
10. Ideas for Improving Science Education in the U.S. Retrieved from: <http://www.nytimes.com/2013/09/03/science/ideas-for-improving-science-education-in-the-us.html?pagewanted=all>.

Отримано редакцією 29.01.2018 р.

УДК 378.141.21

Микола Борисович Коломієць,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
Університету імені Олександра Довженка,
e-mail: nbk67@i.ua

Роман Федорович Мирний,
магістрант Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: nbk67@i.ua

ГЕНЕЗА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИЙОМУ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано історію становлення вступної кампанії до закладів вищої освіти України. На основі аналізу особливостей нормативно-правової бази та соціально-політичної ситуації в різні історичні періоди обґрунтовано етапи її.

Ключові слова: вступна кампанія, прийом до закладів вищої освіти, періодизація вступної кампанії.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти України покликано підвищити конкурентоспроможність закладів вищої освіти, покращити якість підготовки фахівців, забезпечити вільний і справедливий доступ до вищої освіти найкращих представників молодого покоління українців. Значний потенціал для вирішення означеної проблеми має система прийому до закладів вищої освіти, від організації якої залежить якість контингенту, рівень загальноосвітньої підготовки, мотивованість до навчання тощо. Тому є нагальна потреба осмислити особливості організації прийому на навчання до закладів вищої освіти України в різні історичні періоди з метою врахування попереднього досвіду в сучасних умовах розвитку української державності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслена проблема в різних аспектах розглядалася українськими науковцями. Зокрема, детальний аналіз формування контингенту студентів українських вишів у 1920–1930-х роках здійснено науковцями Інституту історії України НАН України [1, с. 601–703]; Н. В. Ляховченко, Б. І. Мокін досліджували педагогічні умови формування контингенту студентів технічних закладів вищої освіти [2]; І. В. Федосова вивчала формування контингенту студентів технічних вишів з кінця ХІХ до 30 рр. ХХ століття [3]; нормативно-правову базу формування студентського контингенту педагогічних закладів вищої освіти України у 1921–1926 роках досліджено О. Комарницьким [4]. Проте відсутній, на наш погляд, цілісний аналіз організації вступної кампанії до закладів вищої освіти України.

Формулювання мети статті. Метою статті є ретроспективний аналіз організації вступної кампанії та управління нею закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Проблеми організації прийому до закладів вищої освіти виникли з часу заснування таких закладів. З давніх часів до претендентів на навчання в університетах висувалися певні вимоги до знань, які забезпечували їхню здатність оволодіти університетським курсом. Так, у § 109–110 Статуту Московського Імператорського університету 1804 року зазначено: «Никто не может быть принят в университет Студентом, не имея нужных познаний для слушания курсов, в Университете преподаваемых».

Желающий оными пользоваться должен представить Правлению Университета свидетельство о своем состоянии, и свидетельство Директора Гимназии о поведении, прилежании и успехах в преподаваемых там науках; прочие вне Гимназии обучавшиеся испытываемы быть должны в Комитете, от Ректора назначаемом, в языках и начальных основаниях нужных наук, и со свидетельством, какое получают о знаниях, являются в Правление» [5]. За подібним статутом здійснював набір на навчання і перший в Україні Харківський університет (1805 рік).

В оголошенні від начальства Київського навчального округу (1874 рік) зазначено, що до Глухівського учительського інституту приймаються особи всіх звань і станів не молодше 16 років які успішно закінчили курс середніх навчальних закладів без іспитів. Особи, що отримали освіту вдома або не закінчили курс означених навчальних закладів, мали складати вступний іспит в обсязі повітових і міських училищ (Закон Божий, російська мова, арифметика і геометрія, історія і географія Росії) [6, с. 409–410].

У процесі різноманітних освітніх реформ XIX століття у Російській імперії адміністративний контроль за діяльністю університетів посилювався. Зміни в політиці різних урядів відносно університетської освіти багато в чому залежали від особистих якостей монархів, змін в їхніх прагненнях, добору кандидатур на посаду міністра народної освіти, внутрішніх і зовнішніх проблем держави. Це призводило до реформ і контрреформ, які позначалися на змісті і розвитку вищої освіти. Проте система прийому на навчання державою жорстко не регулювалася. Визначалися лише кількість студентів, що приймалися на перший курс, їхній соціальний статус та кількість своєкоштных студентів [7; 8; 9; 10].

Так, у 1907 році «Правила про вступні випробування в учительські інститути Київського навчального округу» визначали процедуру прийому на навчання до Глухівського, Полтавського та Київського учительських інститутів. У них визначалося, що прийом на навчання до інститутів здійснюється виключно на перший курс за конкурсними іспитами. Передбачалося надання переваги особам, які мали звання вчителя початкового училища і педагогічний стаж не менше двох років. У «Правилах» визначено документи, які вступник подавав до інституту; передбачався обов'язковий медичний огляд (особи з фізичними вадами або хворобами, що заважали виконувати обов'язки вчителя (епілесія, заїкання, поганий зір, слух тощо), до інституту не приймалися). Вступні іспити проводили у двох формах: усній і письмовій. Письмові: твір на задану тему та диктант з російської мови, розв'язування задачі з поясненням із арифметики та обчислення з поясненням із геометрії. Усно складала Закон Божий; російську мову; арифметику з алгеброю та геометрією; історію, географію, природознавство, фізику, співи [11, с. 121–122]. Отже, від абітурієнтів вимагалися знання повного курсу міських училищ. Існували значні обмеження щодо вступу до інституту. Висувалися досить високі вимоги до здоров'я, фізичного та розумового розвитку, знань, здібностей абітурієнтів.

Державна політика у галузі освіти у 20-ті роки була зумовлена вимогами комуністичної партії. «Не школа, а соціальне виховання дітей, їхнє державне забезпечення стало основним завданням Наркомосу УСРР», – так характеризував мету реформи освіти в УСРР на початку 20-х років Я. Ряппо [12, с. 15]. Держава визнавала проблему студентського контингенту нагальною й робила все для встановлення певних пропорцій між соціальним складом населення і соціальним складом учнівських та студентських колективів. 22 листопада 1922 р. була прийнята Постанова ВУЦВК «Про введення в дію кодексу законів про народну освіту в УРСР» [13]. Вона фактично проголосила курс на пролетаризацію вищої школи, і саме відповідно до неї освіта ставала знаряддям диктатури пролетаріату. Документом було поставлено досить жорсткі вимоги до соціального складу студентства, що сприяло б створенню образу «нового» студента. Формування пролетарського студентського контингенту відбувалося за рахунок направлень на навчання партійними, комсомольськими, профспілковими, військовими організаціями, комітетами незаможних селян (КНС), розкладки, відповідно до якої встановлювалася чітка норма прийому для кожної губернії, «чистки», перересстрації, відкриття робітфаків.

Особливу роль у пролетаризації вищої школи відігравали робітничі факультети, що відкривалися при вищих навчальних закладах для підвищення загальноосвітнього рівня вступників із робітників і селян, освіта яких часто завершувалася початковою школою. У Положенні про робітничо-селянські факультети вказувалося, що «основним завданням робітничих і робітничо-селянських факультетів є підготовка робітників і селян до вищих шкіл» [14, с. 8]. Як зазначає Т. Антонюк, випускники робітфаків без вступних іспитів могли стати студентами вищих навчальних закладів, бо саме це відповідало завданню більшовицької влади на Україні найкоротшим шляхом довести кваліфікованого дорослого робітника до вищої школи, даючи йому лише необхідне [15, с. 96]. Це дало змогу, незважаючи на низьку загальноосвітню підготовку молоді із робітничого і селянського середовища, суттєво збільшити їх чисельність у вищих навчальних закладах України. Так, «у 1926–27 навчальному році серед студентів прийнятих до вузів УРСР було 34,1 % робітників, 27,4 % селян» [16, с. 287].

На думку О. Кін, пролетаризація як комплектування школи робітничо-селянським елементом та поповнення складу викладачів проводилася кількома етапами.

Перший етап (1917–1919 рр.) – етап так званих «відчинених дверей», коли всі громадяни без винятку мали вільний вступ до вищих навчальних закладів. Цей період не привів до пролетаризації вищої школи, наповнив її різноманітнішим елементом.

Другий етап (кінець 1919–1925 рр.) – організований підхід, створення підготовчих курсів, робітфаків.

Третій етап – етап завершення пролетаризації вищих навчальних закладів (1925–1926 н. р.) [17, с. 134].

На нашу думку, третій етап пролетаризації вищої школи тривав довше. Так, тільки на навчання у педагогічні вищі навчальні заклади з 1933 до 1936 року було направлено тридцять тисяч

комсомольців [18, с. 359], існували переваги для вступників із різним соціальним походженням чи політичними поглядами. Вважаємо, що цей період остаточно завершився в грудні 1935 року, коли радянський уряд зняв усі обмеження, пов'язані із соціальним походженням для осіб, які вступали на навчання до вищих навчальних закладів. Одночасно було посилено вимоги до обсягу знань вступників [19]. Це викликано завершенням боротьби проти внутрішнього класового ворога, збільшенням кількості молоді, яка отримувала загальну середню освіту.

У червні 1936 року Постановою Ради Народних Комісарів та ЦК ВКП(б) «Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищою школою» було фактично встановлено типові правила прийому до вищих навчальних закладів [20]. Передбачалося, що правом на вступ до ВНЗ користуються всі громадяни СРСР віком від 17 до 35 років, які закінчили повний курс загальноосвітньої школи і успішно склали вступні іспити. Цим положенням забезпечувався рівний доступ до вищої освіти незалежно від соціального стану. Постановою було визначено єдині терміни організації прийому на навчання: прийом заяв про вступ до ВНЗ у період з 20 червня до 1 серпня, вступні випробування – з 1 до 20 серпня, зарахування до складу студентів – з 21 до 25 серпня; перелік необхідних документів, основних і додаткових вступних випробувань. Окрім того, передбачалися пільги для тих вступників, які з основних предметів мали оцінки «відмінно», а з інших (малювання, креслення, співи, музика, фізична культура) не менше ніж «добре» – їх зараховували без іспитів. Із прийняттям постанови було проведено уніфікацію умов прийому до вищих навчальних закладів Радянського Союзу, основний акцент при цьому було зроблено на якість загальноосвітньої підготовки під час вступу до вищої школи.

У 1958 році Законом СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти СРСР» передбачалося під час прийому до вищих навчальних закладів урахувати характеристики вступників, видані партійними, комсомольськими, профспілковими та іншими громадськими організаціями, директорами підприємств і правліннями колгоспів з метою конкурсного відбору найдостойніших, таких, що досягли успіху на виробництві, підготовлених до життя і здібних людей. Законом визнавалося право на першочергове зарахування особам, що мали стаж практичної роботи [21].

У 1969 році було прийнято Постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР [22], що визнавала за необхідне організацію у вищих навчальних закладах підготовчих відділень для осіб, які мають закінчену середню освіту з передових робітників, колгоспників і демобілізованих із лав Збройних Сил СРСР. Важливою умовою для молодих робітників і колгоспників була наявність стажу практичної роботи не менше одного року. Відбір і направлення на підготовчі відділення мали здійснювати керівники промислових підприємств, будівництва, колгоспів і радгоспів, командування військових частин відповідно до рекомендацій партійних, комсомольських та профспілкових організацій. Особи, які успішно склали випускні іспити на підготовчих відділеннях, мали зараховуватися на перший курс без вступних іспитів.

Отже, на початку 70-х років ХХ століття у Радянському Союзі склалася система прийому на навчання до вищих навчальних закладів, яка на державному рівні регулювала всі відносини між ВНЗ і студентами у процесі прийому на навчання. Така система з незначними змінами проіснувала до 1991 року. Основним напрямом удосконалення системи прийому у 80-х роках ХХ століття було намагання спростити процедуру вступу, так звана демократизація, що проявлялося у зменшенні кількості абітурієнтів, які мали пільги при вступі, збільшенні значущості конкурсного відбору при зарахуванні. Вищим навчальним закладам було надано право: визначати перелік та форму проведення вступних іспитів, систему оцінювання, їх відповідність профілю; визначати порядок зарахування осіб, які набрали однакову кількість балів; терміни зарахування на навчання осіб без відриву від виробництва тощо [23; 24; 25].

Із отриманням Україною незалежності вступна кампанія протягом кількох років регулювалася Правилами прийому, орієнтованими на попередні документи. Умови прийому були демократичними, надавали широкі права в організації вступної кампанії саме вищим закладам освіти. Так, у 1993 році Умовами прийому передбачалося визначення приймальними комісіями ВНЗ переліку та форм проведення вступних випробувань, дозволялося встановлювати особливі умови випробувань для осіб, які досягли високих успіхів у навчанні (випускників середніх загальноосвітніх шкіл, нагороджених золотою (срібною) медаллю, технікумів та середніх професійно-технічних училищ, які отримали дипломи з відзнакою), а також професійно орієнтованої молоді [26]. Також позаконкурсний вступ було передбачено для учасників міжнародних, державних та призерів обласних олімпіад, конкурсів фахової майстерності за умови, якщо вони вступають на спеціальності, для яких профільним є іспит із дисципліни, з якої вони були учасниками (призерами) вищезгаданих олімпіад та конкурсів (пункт 9). У 1992 році набула чинності постанова Кабінету Міністрів України «Про підготовку фахівців для роботи в сільській місцевості», що

передбачала підготовку спеціалістів для роботи в сільській місцевості на підставі укладання договорів із абітурієнтами і виділення для них спеціальної квоти для вступу до ВНЗ [27].

У 1994 році під час вступу до вищих навчальних закладів уперше було здійснено спробу застосувати технології зовнішнього незалежного оцінювання. Пункт 10 Умов прийому передбачав: «Особи, які вирішили вступати до вищих навчальних закладів III та IV рівнів акредитації, з 1 квітня до 10 липня проходять тестування з загальноосвітніх дисциплін (додаток № 1 і № 2). Для випускників загальноосвітніх шкіл 1994 року тестування поєднується з випускними іспитами і проводиться в середніх загальноосвітніх школах» [28]. Міністерством освіти було визначено перелік загальноосвітніх дисциплін для кожної спеціальності, результати тестування з яких зараховуються у сумарному рейтингу. Вищий навчальний заклад мав право проводити додатково вступні випробування з метою врахування результатів під час обчислення конкурсного бала. Проте недосконалість процедури проведення тестування, значна кількість зауважень до змісту тестів – і, як наслідок, наступного року вступ до ВНЗ знову здійснювався за результатами вступних випробувань.

У подальшому в Умови прийому до вищих навчальних закладів України вносилося все більше пунктів, що встановлювали ті чи інші норми, спрямовані на виконання законів та вдосконалення системи відбору на навчання найбільш підготовленої молоді. Так, із часом розширювався перелік осіб, які мають право на зарахування за результатами співбесіди; осіб, які мають право на першочергове зарахування за наявності однакової кількості балів, вдосконалювався механізм урахування під час вступу до ВНЗ результатів у часті у міжнародних олімпіадах із навчальних предметів, призерів четвертого етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад із базових дисциплін, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук із базових предметів і спеціальних дисциплін та призерів III етапу Всеукраїнських конкурсів фахової майстерності учнів випускних курсів професійно-технічних навчальних закладів [29; 30].

Указом Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» у 2005 році Кабінет Міністрів України було зобов'язано забезпечити перехід протягом 2005–2006 років до проведення вступних випробувань до вищих навчальних закладів шляхом зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти [31]. Відповідно до умов прийому у вищі навчальні заклади України у 2006 році було передбачено: «Як результати вступних випробувань зараховуються результати зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, підтверджені сертифікатами Українського центру оцінювання якості освіти» [32].

У 2008 році на навчання до ВНЗ України зараховували за результатами зовнішнього незалежного оцінювання, яке проводилося за такими предметами: українська мова та література, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія, математика, біологія, фізика, хімія, географія, основи економіки, основи правознавства. Категорії вступників із числа громадян України, які здобули повну загальну середню освіту за межами України, військовослужбовців, звільнених із військової служби в рік вступу до вищого навчального закладу, військовослужбовців рядового, сержантського та старшинського складу, які проходять військову службу за контрактом, беруть участь у конкурсі щодо зарахування на навчання на власний вибір – з оцінками (кількістю балів) сертифікатів Українського центру оцінювання якості освіти або з оцінками (кількістю балів) вступних випробувань із предметів, визначених Правилами прийому вищого навчального закладу [33].

Оскільки вступники мали право подавати документи для вступу у кілька вищих навчальних закладів, то з метою надати їм можливість відстеження інформації про ліцензований обсяг конкретних спеціальностей, кількість місць, що фінансуються за кошти державного бюджету, власне рейтингове місце, наявність осіб, що належать до пільгових категорій тощо за підтримки Міністерства освіти і науки України (наказ МОН України № 514 від 11 червня 2008 року) та громадської організації «Центр освітньої політики» було створено онлайн-ресурс «Інформаційна система «Конкурс». Наповнення відповідних баз в ІС «Конкурс» здійснювали навчальні заклади III та IV рівнів акредитації. Щоденне оновлення інформації надавало змогу вступникам у реальному часі відстежувати своє місце у рейтингових списках, що зменшувало недовіру абітурієнтів до приймальних комісій, а також кількість звернень абітурієнтів до працівників приймальних комісій щодо запитів на інформацію про можливість бути зарахованими на місця державного замовлення. Перехід на прийом до ВНЗ за результатами ЗНО дозволив абітурієнтам збільшити кількість поданих заяв. Тому в 2010 році було обмежено кількість заяв, які може подати вступник, п'ятьма навчальними закладами на три напрями підготовки в кожному з них (пункт 6.4) [34].

У 2012 році у процедурі організації вступної кампанії з'явилося ще одне нововведення – Єдина державна електронна база з питань освіти (ЄДЕБО) [35]. Її функціонування дало можливість

реалізувати в системі прийому електронні заяви абітурієнтів. Насамперед це стосувалося вступників, що вступали на базі повної загальної середньої освіти та подавали сертифікати зовнішнього незалежного оцінювання і не мали підстав для вступу поза конкурсом. Водночас було відмінено потребу перевіряти на сайті Українського центру оцінювання якості освіти достовірність сертифікатів, що подавали абітурієнти, оскільки ЄДЕБО містила достовірну інформацію про всі результати, отримані учасниками тестування. У подальшому розвиток даної системи дозволив автоматично формувати журнали реєстрації поданих заяв, списки рекомендованих до зарахування на місця державного замовлення, накази на зарахування за всіма рівнями підготовки і спеціальностями тощо.

Висновки. На підставі проведеного аналізу документів, узагальнення досліджень науковців та освітніх експертів встановлено, що прийом на навчання до закладів вищої освіти в Україні в усі історичні періоди більшою або меншою мірою контролювався державою. У XIX – на початку XX ст. прийом на навчання до вищих навчальних закладів регулювався державою щодо кількості студентів і їхнього соціального стану. Висувалися певні вимоги до здоров'я, фізичного та розумового розвитку, знань, здібностей абітурієнтів.

У період радянської України організація та контроль прийому до ЗВО здійснювалися державою і відзначалися такими особливостями:

- система прийому до ЗВО була інструментом досягнення політичних та ідеологічних інтересів владної партії;

- радянська система прийому до ЗВО будувалася на двох протилежних підходах: з одного боку – прагненні забезпечити вільний доступ до вищої освіти, як це проголошувалося в усіх партійних і державних документах (зарахування тільки за результатами конкурсного відбору); з іншого – намагання поповнити лави інтелігенції вихідцями з робітників і селян, в основі якого було положення про домінуючу роль робітничого класу (створення робітфаків, пільги під час вступу за направленнями з виробництва, колгоспів, армії). У різні часи той чи інший підхід був більш впливовим, залежно від соціально-економічної і політичної ситуації в країні, кількості випускників загальноосвітньої школи тощо;

- ідеологізація всіх сфер життя людей вплинула на систему прийому до ВНЗ. У різні часи враховувалися направлення на навчання від партійних, комсомольських і профспілкових організацій, характеристики, видані партійними і комсомольськими організаціями, участь у громадському житті тощо.

Система прийому до ЗВО незалежної України визначається й контролюється державою і спрямована на забезпечення прозорості процедур вступу, залучення на навчання за кошти державного бюджету кращих випускників загальноосвітньої школи.

Аналіз організації прийому вступників до вищих навчальних закладів у різні історичні періоди дає підстави запропонувати таку періодизацію (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи розвитку організації прийому до вищих навчальних закладів України

Роки	Особливості етапу
1805–1919	Становлення системи вищої освіти України у складі Російської імперії, поступовий перехід до державного регулювання прийому у вищі заклади освіти.
1920–1935	Пролетаризація прийому до вищих закладів освіти в радянській Україні шляхом створення спеціальних умов вступу для вихідців із робітничого та селянського середовища.
1936–1958	Спроба забезпечити рівний доступ до вищої освіти шляхом зарахування на навчання лише за результатами конкурсного відбору.
1959–1991	Утвердження державного регулювання умов прийому до вищих навчальних закладів, що базувалося на двох протилежних підходах: з одного боку – прагненні забезпечити вільний доступ до вищої освіти, як це проголошувалося в усіх партійних і державних документах (зарахування тільки за результатами конкурсного відбору); з іншого – намагання поповнити лави інтелігенції вихідцями з робітників і селян, в основі якого було положення про домінуючу роль робітничого класу.
1992–2007	Розбудова вищої освіти незалежної України. Демократизація умов вступу до вищих навчальних закладів, розширення прав навчальних закладів щодо організації відбору вступників за власними критеріями.
2008–донині	Удосконалення системи державного регулювання прийому в заклади вищої освіти на основі відбору за результатами ЗНО. Створення ЄДЕБО. Перехід до державного замовлення за відкритими конкурсними пропозиціями.

Список використаних джерел та літератури

1. Відносини держави, суспільства і особи під час створення радянського ладу в Україні (1917–1938 рр.). Том 2. Відповідальний редактор В. Смолій. – К. : Інститут історії України НАН України, 2013. – 812 с.
2. Ляховченко Н. В. Педагогічні умови формування якісного контингенту студентів у вищих технічних навчальних закладах : монографія / Н. В. Ляховченко, Б. І. Мокін. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 216 с.
3. Федосова І. В. Формування студентського контингенту вищих технічних навчальних закладів (кінець XIX – 30-ті роки XX століття) / І. В. Федосова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2014. – Вип. 9. – С. 156–162
4. Комарницький О. Формування студентського контингенту педвишів УСРР (1921–1926 рр.): нормативно-правова база / О. Комарницький // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки. – 2014. – Т. 24. – С. 314–326.
5. Устав Императорского Московского университета (5 ноября 1804 года) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://letopis.msu.ru/documents/327>.
6. Циркуляр по управлению Киевским учебным округом 1874 год. – К. : б/в, 1874. – 638 с.
7. Мокляк В. Автономія університетів України в статуті 1804 р. / Володимир Мокляк // Зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Випуск 64. – Полтава, 2015. – С. 122–128.
8. Половко І. В. Статути в системі правового регулювання діяльності навчальних закладів на українських землях у складі Російської імперії у XIX ст. [Електронний ресурс] / І. В. Половко. – Режим доступу: [http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/321/app-37_Polovko_I_V_\(371-380\).pdf?sequence=1](http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/321/app-37_Polovko_I_V_(371-380).pdf?sequence=1).
9. Писарева Е. А. Організаційно-правові основи діяльності університетів Російської імперії другої половини XIX ст. (на матеріалах України) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : 12.00.01 / Е. А. Писарева. – Нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2001. – 20 с.
10. Венцева Н. О. Розвиток вищої історичної педагогічної освіти України в першій половині XX століття : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Надія Олександрівна Венцева. – Бердянськ, 2017. – 489 с.
11. Дем'яненко Н. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко. – К. : Фенікс, 2010. – 512 с.
12. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо. – Х. : Державне видавництво України, 1927. – 126 с.
13. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х. : Издание народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 767 с.
14. В Головпрофосі. Положення про робітничо-селянські факультети // Бюлетень Народного Комісаріату Освіти УСРР. – Х., 1921. – 25 травня. – Ч. 1. – С. 8–10.
15. Антонюк Т. Д. Освітня політика в Україні періоду 20-х – початку 30-х років XX століття : монографія / Т. Д. Антонюк. – К. : МП Леся, 2011. – 232 с.
16. Радянська енциклопедія історії України. – АН УРСР. Т. 1. – К. : Київська книжкова фабрика, 1969. – 349 с.
17. Кін О. Розвиток громадської діяльності студентської молоді вищих навчальних закладів України у 20-ті рр. XX ст. [Електронний ресурс] / Олена Кін // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – Ч. 3. – С. 131–140. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_3_21.
18. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг) / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.
19. История социалистической экономики СССР: в 7 т. Т. 4. Завершение социалистического преобразования экономики. Победа социализма в СССР 1933–1937 гг. – М. : Наука, 1978 – 519 с.
20. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23.06.1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» [Електронний ресурс] / Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. – Режим доступу: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4080.htm.

21. Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [Электронный ресурс] / Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5337.htm.
22. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 августа 1969 г. № 681 «Об организации подготовительных отделений при высших учебных заведениях» [Электронный ресурс] / Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_7136.htm.
23. Правила приема в высшие учебные заведения СССР (Утвержденные приказом Минвуза СССР от 04.04.1968 № 293) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sssr.regnews.org/doc/pq/8f.htm>.
24. Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. – 1987. – № 4. – С. 13–20.
25. Типовые правила приема в высшие учебные заведения СССР (Утверждены приказом Государственного комитета СССР по народному образованию от 28 января 1991 г. № 45) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_38575.html.
26. Умови прийому до вищих навчальних закладів України (Затверджено Наказом Міністерства освіти України від 24.03.93 № 73) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0048-93>.
27. Постанова Кабінету Міністрів України «Про підготовку фахівців для роботи в сільській місцевості» (Із змінами та доповненнями) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1159-99-%D0%BF>.
28. Умови прийому до вищих навчальних закладів України (Затверджено Наказом Міністерства освіти України від 3.03.94 № 57) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0042-94>.
29. Умови прийому до вищих навчальних закладів України (Затверджених наказом Міністерства освіти і науки України 07.04.2003 № 212) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0325-03>.
30. Умови прийому до вищих навчальних закладів України (Затверджених наказом Міністерства освіти і науки України 25.12.2007 № 1172) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1413-07>.
31. Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 4.07.2005 р. № 1013/2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005>.
32. Умови прийому до вищих навчальних закладів України (Затверджених наказом Міністерства освіти і науки України 01.02.2006 № 71) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0111-06>.
33. Умови прийому до вищих навчальних закладів України (Затверджених наказом Міністерства освіти і науки України 25.12.2007 № 1172) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1413-07>.
34. Умови прийому до вищих навчальних закладів України (Затверджених наказом Міністерства освіти і науки України 18.09.2009 № 873) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0930-09>.
35. Постанова Кабінету Міністрів України від 13 липня 2011 р. № 752 «Про створення Єдиної державної електронної бази з питань освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/752-2011-%D0%BF>.

Николай Борисович Коломиец,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и менеджмента образования Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, e-mail: nbk67@i.ua

Роман Федорович Мирный,

магистрант Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, e-mail: nbk67@i.ua

ГЕНЕЗИС ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИЙОМА В УЧРЕЖДЕННЯ ВИСШЕГО ОБРАЗОВАННЯ УКРАЇНИ

В статье осуществлен анализ истории развития и становления вступительной кампании заведений высшего образования Украины. В результате анализа особенностей нормативно-правовой базы и социально-политической обстановки в разные исторические периоды обоснованы этапы её становления.

Ключевые слова: вступительная кампания, приём в заведения высшего образования, периодизация вступительной кампании.

Mykola Kolomiyets,

Pedagogical sciences candidate, Associate professor,
Pedagogics and education management chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: nbk67@i.ua

Roman Myrnyi,

Magistracy student of Oleksandr
Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: nbk67@i.ua

THE GENESIS OF ADMISSION PROCESS TO HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Introduction. *The reform of the higher education system of Ukraine aims at increasing the competitiveness of higher education institutions, improving the quality of specialists training, ensuring free and fair access to higher education of the best representatives of the younger generation of Ukrainians. The system of admission to higher education institutions, which depends on the quality of the contingent, the level of general education, the motivation to study among other factors, has a significant potential for solving the issue. Therefore, there is an urgent need in understanding the peculiarities of the admission process organization to the institutions of higher education of Ukraine in different historical periods in order to take into account previous experience in the current conditions of development of Ukrainian statehood.*

Purpose. *The purpose of the article is to provide retrospective analysis of the organization and management of the admission campaigns to higher education institutions of Ukraine.*

Methods. *A system of theoretical methods was applied during the research including analysis and synthesis of the selected scientific problem; induction, deduction, comparison. Application of those methods contributed to defining peculiarities of the organization of admission to higher education institutions at different historical stages of development of Ukrainian statehood. Stages of development of the admission campaign were as well established.*

Results. *Based on the analysis of documents, the generalization of researches' and opinions of educational experts, it was established that admission to higher education institutions in Ukraine in all historical periods was to some extent controlled by the state. In the nineteenth and early twentieth centuries. admission to higher educational institutions was regulated by the state regarding the number of students and their social status. Certain requirements for health, physical and mental development, knowledge and abilities of university entrants were put forward.*

In the Soviet Ukraine period the organization and control of admission to higher educational establishments were carried out by the state and characterized by the following features:

– the system of admission to the university was an instrument for achieving the political and ideological interests of the ruling party;

– the Soviet system of admission to higher educational institutions was based on two opposing approaches; on the one hand, the desire to provide free access to higher education as announced in all party and state documents (enrollment only on the basis of competitive selection) while on the other hand, the attempts were aimed at replenishing the intellectuals' bands with the workers and peasants. The goal resulted from the dominant role of the working class standpoint (the creation of workers' faculty, privileges when achieving personal directions from production, the collective farms, the army). At different times, some of the approaches indicated was more influential, depending on the socio-economic and political situation in the country, the number of graduates from secondary schools and other factors;

– the ideologization of all spheres of life influenced the system of admission to higher educational institutions. At various times, reference was made to the directions for studying from party, Komsomol and trade union organizations, characteristics issued by party and Komsomol organizations, participation in public life, etc.

The system of admission to an institution of higher education in independent Ukraine is determined and controlled by the state and aims at ensuring the transparency of entry procedures and attracting the most successful graduates of a secondary school for education at the expense of the state budget.

Originality. The scientific novelty of the research results presented in the article is based on the fact that for the first time a retrospective analysis of the admission campaign of higher education institution was carried out and the stages of its formation were substantiated.

Conclusion. The results obtained during research allow for distinguishing the following periodization of the organization of the admission campaign:

1805-1919 – Formation of the higher education system of Ukraine in the Russian Empire, gradual transition to state regulation of admission to higher educational institutions.

1920-1935 – Proletarianization of admission to higher educational institutions in Soviet Ukraine by creating special conditions for entry for workers and peasants.

1936-1958 – An attempt to ensure equal access to higher education through enrollment into studies only based on competitive selection.

1959-1991 – Application of state regulation of the conditions for admission to higher education based on two opposing approaches. On the one hand, the desire to provide free access to higher education as announced in all party and state documents (enrollment only on the basis of competitive selection) while on the other hand, the attempts were aimed at replenishing the intellectuals' bands with the workers and peasants.

1992-2007 – Developing higher education of independent Ukraine. Democratization of the conditions for admission to higher education institutions, extension of the rights of educational institutions regarding the selection of their own criteria for admission.

2008-to-date – Improvement of the system of state regulation of admission to higher education institutions based on the results of external independent testing. Establishment of the single state base regarding educational issues. Proceeding to state-paid education in public entities on the basis of competitiveness.

Key words: admission campaign, admission to higher education institutions, periodization of the admission campaigns.

References

1. Vidnosyny derzhavy, suspil'stva i osoby pid chas stvorennya radyans'koho ladu v Ukrayini (1917–1938 rr.). Tom 2. Vidpovidal'nyy redaktor V.Smoliy. – K.: Instytut istoriyi Ukrayiny NAN Ukrayiny, 2013. – 812 s.
2. Lyakhovchenko, N. V. Pedahohichni umovy formuvannya yakisnoho kontynhentu studentiv u vyshchych tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh : monohrafiya / N. V. Lyakhovchenko, B. I. Mokin. — Vinnytsya : VNTU, 2010. — 216 s.
3. Fedosova I.V. Formuvannya student-s'koho kontynhentu vyshchych tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv (kinets' KhIKh – 30-ti roky KhIKh stolittya) / I.V.Fedosova // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vykhovannya v zakladakh osvity: Zbirnyk naukovykh prats'. Naukovi zapysky Rivnens'koho derzhavnogo humanitarnoho universytetu. – 2014. – Vyp. 9.– S.156-162.
4. Komarnits'kyy O. Formuvannya student-s'koho kontynhentu pedvyshiv USSR (1921-1926 rr.): normatyvno-pravova baza / O. Komarnits'kyy // Naukovi pratsi Kam»yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Istorychni nauky. – 2014. – T. 24. – S. 314-326.
5. Ustav Ymperatorskoho Moskovskoho unyversyteta (5 noyabrya 1804 hoda) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://letopis.msu.ru/documents/327>
6. Tsyrukulyar po upravlenyyu Kyevskym uchebnym okruhom 1874 hod. – K.: b/v, 1874. – 638 s.
7. Moklyak V. Avtonomiya universytetiv Ukrayiny v statuti 1804 r. / Volodymyr Moklyak // Zb. nauk. prats' Poltav's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. – Seriya «Pedahohichni nauky». – Vypusk 64. – Poltava, 2015. – C. 122-128
8. Polovko I. V., Statuty v systemi pravovoho rehulyuvannya diyal'nosti navchal'nykh zakladiv na ukraiyins'kykh zemlyakh u skladi Rosiys'koyi imperiyi u KhIKh st. [Elektronnyy resurs] / I.V.Polovko. – Rezhym dostupu : [http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/321/app-37_Polovko_I_V_\(371-380\).pdf?sequence=1](http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/321/app-37_Polovko_I_V_(371-380).pdf?sequence=1)
9. Pysaryeva E. A. Orhanizatsiyno-pravovi osnovy diyal'nosti universytetiv Rosiys'koyi imperiyi druhoyi polovyny KhIKh st. (na materialakh Ukrayiny): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. yuryd. nauk: 12.00.01 / E. A. Pysaryeva. – Nats. un-t vnutr. sprav. – Kh., 2001. – 20 s.

10. Vyentseva N.O. Rozvytok vyshchoyi istorychnoyi pedahohichnoyi osvity Ukrainy v pershiy polovyni KhKh stolittya: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.01 / Vyentseva Nadiya Oleksandrivna. – Berdyans'k, 2017. – 489 s.
11. Dem»yanenko N. M. Uchytel's'ki instytuty v systemi pedahohichnoyi osvity Ukrainy (druga polovyna XIX – pochatok KhKh st.) : monohrafiya / N. M. Dem»yanenko, I.M.Kravchenko. – K. : Feniks, 2010. – 512 s.
12. Ryappo Ya.P. Narodna osvita na Ukraini za desyat' rokiv revolyutsiyi / Ya.P.Ryappo. – Kh.: Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy, 1927. – 126 s.
13. Kodeks zakonov o narodnom prosveshchenyy USSR, utverzhdenyy VUTsYK 2 noyabrya 1922 h. na osnovanyu Postanovlenyya III sessyy VI sozyva VUTsYK ot 16 oktyabrya 1922 h. – Kh. : Yzdanye narodnoho komysaryata prosveshchenyya USSR, 1922. – 767 s.
14. V Holovprofosi. Polozhennya pro robitnycho-selyans'ki fakul'tety // Byuleten' Narodnoho Komisariatu Osvity USRR. – Kh.: 1921. – 25 travnya. – Ch.1. – S.8-10
15. Antonyuk T.D. Osvitnya polityka v Ukraini periodu 20-kh – pochatku 30-kh rokiv KhKh stolittya : monohrafiya / T.D. Antonyuk. – K.: MP Lesya, 2011. – 232 s.
16. Radyans'ka entsyklopediya istoriyi Ukrainy. – AN URSR. T.1. – K.: Kyiv's'ka knyzhkova fabryka, 1969. – 349 s.
17. Kin O. Rozvytok hromads'koyi diyal'nosti student-s'koyi molodi vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy u 20-ti rr. KhKh st. [Elektronnyy resurs] / Olena Kin // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2012. – Ch. 3. – S. 131-140. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_3_21
18. Ocherky ystoriyy shkoly u pedahohicheskoy mysly narodov SSSR (1917-1941 hh) / Otv. red. N.P.Kuzyn, M.N.Kolmakova, Z.Y.Ravkyn. – M. : Pedahohyka, 1980. – 456 s.
19. Ystoriya sotsyalistycheskoy ekonomyky SSSR: v 7 t. T.4. Zavershenye sotsyalistycheskoho preobrazovannya ekonomyky. Pobeda sotsyalizma v SSSR 1933-1937 hh. – M.: Nauka, 1978 – 519 s.
20. Postanovlenye SNK SSSR y TsK VKP(b) ot 23.06.1936 h. «O rabote vysshykh uchebnykh zavedenyy y o rukovodstve vysshey shkoly» [Elektronnyy resurs] / Byblyoteka normatyvno-pravovykh aktov Soyuzu Sovet-skykh Sotsyalistycheskyykh Respublyk. – Rezhym dostupu : http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4080.htm
21. Zakon SSSR «Ob ukreplenny svyazy shkoly s zhyzn'yu y o dal'neyshem razvytyy systemy narodnoho obrazovannya v SSSR» [Elektronnyy resurs] / Byblyoteka normatyvno-pravovykh aktov Soyuzu Sovet-skykh Sotsyalistycheskyykh Respublyk. – Rezhym dostupu : http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5337.htm
22. Postanovlenye TsK KPSS y Soveta Mynystrov SSSR ot 20 avhusta 1969 h. # 681»Ob orhanyzatsyy podhotovitel'nykh otdelenyy pry vysshykh uchebnykh zavedenyyakh [Elektronnyy resurs] / Byblyoteka normatyvno-pravovykh aktov Soyuzu Sovet-skykh Sotsyalistycheskyykh Respublyk. – Rezhym dostupu : http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_7136.htm
23. Pravyla pryema v vysshye uchebnye zavedenyya SSSR (Utverzhdennye prykazom Mynvuza SSSR ot 04.04.1968 # 293) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu <http://sssr.regnews.org/doc/pq/8f.htm>
24. Ob utverzhdenyy pravyl pryema v vysshye uchebnye zavedenyya SSSR // Byulleten' Mynysterstva vyssheho y sredneho spetsyal'noho obrazovannya SSSR. – 1987. – #4. – S.13-20.
25. Turovyie pravyla pryema v vysshye uchebnye zavedenyya SSSR (Utverzhdeny prykazom Hosudarstvennoho komyteta SSSR po narodnomu obrazovannyu ot 28 yanvary 1991 h. # 45) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_38575.html
26. Umovy pryomu do vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy (Zatverdzheno Nakazom Minosvity Ukrainy vid 24.03.93 # 73) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0048-93>
27. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro pidhotovku fakhivtsiv dlya roboty v sil's'kiy mistsevosti» (Iz zminamy ta dopovnennyamy) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1159-99-%D0%BF>
28. Umovy pryomu do vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy (Zatverdzheno Nakazom Minosvity Ukrainy vid 3.03.94 # 57) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0042-94>
29. Umovy pryomu do vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy (Zatverdzhenykh nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 07.04.2003 #212) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0325-03>

30. Umovy pryoyomu do vyshchykh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny (Zatverdzhenykh nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 25.12.2007 # 1172) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1413-07>

31. Ukaz Prezidenta Ukrayiny «Pro nevidkladni zakhody shchodo zabezpechennya funktsionuvannya ta rozvytku osvity v Ukrayini» vid 4.07.2005 r. # 1013/2005 [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005>

32. Umovy pryoyomu do vyshchykh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny (Zatverdzhenykh nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 01.02.2006 # 71) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0111-06>

33. Umovy pryoyomu do vyshchykh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny (Zatverdzhenykh nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 25.12.2007 # 1172) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1413-07>

34. Umovy pryoyomu do vyshchykh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny (Zatverdzhenykh nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 18.09.2009 # 873) [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0930-09>

35. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 13 lypnya 2011 r. # 752 «Pro stvorennya Yedynoyi derzhavnoyi elektronnoyi bazy z pytan' osvity» [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/752-2011-%D0%BF>

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 374.7 – 051:373.3.016

Людмила Яківна Бірюк,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, e-mail: kafpipo@gmail.com

Сергій Григорович Пішун,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, e-mail: peshas56@ukr.net

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті розглянуто ретроспективу та сучасний стан використання компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення методики навчання мови.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, професійна компетентність, професійна педагогічна компетентність, інтегральна компетентність, загальнопредметні компетентності, комунікативна компетентність, майбутні вчителі початкової школи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з трансформацією освітньої парадигми з технократичної до гуманістичної відбувається зміна пріоритетів у професійній освіті. Тепер у процесі професійної підготовки кадрів для різних закладів освіти основні зусилля спрямовані на реалізацію компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя, не тільки на засвоєння певного обсягу знань та вмінь, необхідного для виховання і навчання молодого покоління, а й на формування вільної й відповідальної особистості потенційного вчителя, що володіє загальною культурою, широким світоглядом, моральною свідомістю, поєднує громадянську відповідальність з професійною компетентністю.

Компетентнісний підхід як засіб оновлення змісту освіти викликає як зацікавленість, так і спротив серед учительства, науковців, управлінців різних рівнів [1; 2; 3; 8; 9]. Він у свідомості прихильників цього підходу протистоїть ЗУНам в освіті та всьому негативному, що з ними пов'язують:

переважанням фактичного, інформаційного елементу; недостатністю в студентів умінь застосовувати знання в різноманітних ситуаціях для використання практичних і теоретичних завдань, тобто вмінь користуватися знаннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що вивченням компетентності активно займалися вітчизняні (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева), російські (Ю. Варданян, Л. Захарова, І. Зимня, В. Соколова, В. Соколов, Ю. Койнова, Н. Лобанова, В. Косарев, А. Крючатова, О. Ломакіна, Т. Маркіна, А. Маркова, Н. Матяш, Н. Нацаренус, Н. Остапчук, Л. Петровська, Є. Прозорова, О. Ховов, М. Холодна, А. Хуторської, С. Шишов та ін.) та зарубіжні дослідники (Г. Драйден, Дж. Вос, Г. Левітас, Дж. Равен, М. Стобарт), на жаль, доводиться констатувати, що в тогочасній психолого-педагогічній та лінгводидактичній літературі не було єдності ні в питанні визначення сутності цього поняття, ні в його структурі, ні у змістовому наповненні.

Мета статті – усвідомлення накопичених наукових даних про поняття «компетенція», «компетентність», «ключова, професійна компетентність», «професійна педагогічна компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової освіти».

Методи дослідження. Специфіка дослідження вимагала об'єднання загальнонаукових методів теоретичного пошуку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «компетенція» не є новим у зарубіжних та вітчизняних методиках навчання. Так, уже в 70-ті роки ідея й терміни «компетенція», «компетентність» як синоніми широко використовували в США і ряді країн Європи у зв'язку з проблемою індивідуалізації навчання. Ідея визначення компетенції пов'язувалася з навчанням не лише основ наук, а й з інтелектуальним розвитком учнів, з урахуванням їхніх пізнавальних інтересів, соціального статусу, режиму життєдіяльності тощо.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століття поняття «компетенція» стало дедалі більше виходити на загальнодидактичний, загальнопедагогічний і методологічний рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною метапредметною роллю в загальній освіті. Посилена увага до цього поняття обумовлена також рекомендаціями Ради Європи, що стосувалися оновлення освіти. Так, у 1996 році на симпозиумі «Ключові компетенції для Європи» було винесено на обговорення концепцію ключових компетенцій і визначено, що ключовими компетенціями найефективніше оволодіває людина у віці від 15 до 25 років. Це аж ніяк не означає, що процес формування компетентності обмежується зазначеною віковою межею: ключові компетентності закладаються з дитинства, і їх удосконалення супроводжує все людське життя, тобто формування компетентності – процес, який у принципі ніколи не закінчується [1].

Аналіз наукових зарубіжних джерел дав змогу пересвідчитись у продуктивній діяльності в цьому напрямі Дж. Равена, який побудував модель компетентностей із 143 елементів, що робить її застосування проблематичним. Тому цілком слушним є запровадження поняття «ключові компетентності», що охоплює найузагальненіші складники – своєрідні «суперкомпетентності» (Герман Левітас).

Так, М. Стобартом (директором Департаменту освіти, культури і спорту Ради Європи) були сформульовані загальні ключові (інтегровані) компетенції, якими потрібно «озброїти» освіту молодих європейців. До них віднесено:

1. *Політичні й соціальні компетенції*: здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні й покращенні демократичних інститутів.

2. Компетенції, що стосуються життя у багатокультурному суспільстві. Освіта повинна «забезпечити» молодь *міжкультурними компетенціями* (повагою один до одного, здатністю жити з людьми інших культур, мов, релігій) з метою перешкоджання виникненню расизму чи ксенофобії (ворожості до всього іноземного: способу життя, ідей, світогляду тощо); перешкоджати поширенню «клімату» нетерпимості.

3. Компетенції, що стосуються володіння усною і писемною взаємодією, – *комунікативні компетенції*, що є важливими в роботі й у суспільному житті. До цієї групи належить володіння декількома мовами, що набуває всеохопного значення.

4. Компетенції, пов'язані з виникненням суспільства інформації: володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, їх сили й слабкості, здатність критично ставитись до інформації й реклами, що поширюється каналами ЗМІ, – *інформаційно-технологічні компетенції*.

5. Здатність навчатися все життя як основа неперервної підготовки в професійному плані – *професійна компетенція*.

Як бачимо з назв, а також з аналізу змісту кожної з виділених ключових компетентностей, одностайний вибір стосується таких компетенцій: інформаційної, комунікативної, соціальної, навчально-пізнавальної (методологічної), життєвої (соціально трудової). Загальнокультурна та політична, як правило, охоплюються змістом інформаційної або соціальної, що за суттю узгоджуються з цілями європейської освіти й потребами розвитку відповідних суспільств.

Таким чином, ключові компетенції – це визначальні компетенції, специфічні за своїм характером (відзначимо, що спектр їх специфіки досить широкий) і одночасно універсальні за ступенем використання. Компетенції багатокомпонентні, їх компоненти незалежні один від одного і водночас кумулятивні (кумуляція – концентрація, об'єднання).

Унесення нового поняття «компетенція» до методичних документів державної ваги на початку 2000 рр. [2] по-новому визначило основні задачі вивчення української, російської, іноземної мов у початковій школі. Вони полягали в тому, щоб забезпечити формування мовної, мовленнєво-комунікативної та елементарної лінгвістичної компетенції.

Щоб розмежувати загальне та індивідуальне в змісті компетентнісної освіти в процесі оволодіння мовою, розглянемо поняття «компетенція» і «компетентність», що часто вживалися як синоніми. Наведемо типові пояснення поняття «компетенція» в широкому сенсі та стосовно мови.

Компетенція в перекладі з латинської мови (*competere* – відповідаю, добиваюсь) означає коло питань, в яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом у тій чи іншій сфері. У загальному вигляді – це знання у тій чи іншій галузі; коло питань, у яких особа володіє пізнаннями, досвідом; коло питань, у яких хто-небудь поінформований.

Поняття компетенція стосовно мови не є новим. Проблема трактування компетенції розглядалася у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників – Н. Хомського, Д. Хаймза, В. Колшанського, В. Костомарова, Л. Крисіна, О. Митрофанової, Н. Шанського, М. Вашуленка, О. Джежелей та ін.

Термін «компетенція» в лінгвістику був уведений зарубіжним ученим Ноамом Хомським (Noam Chomsky) у 1965 р. для розширення кола лінгвістичних знань. Утім поняття мовної здібності (тобто здібності створювати мову) використовувалося в лінгвістиці задовго до досліджень Н. Хомського і траплялося в працях Ф. де Соссюра, виданих ще на початку століття. Н. Хомському належить лише теоретичне обґрунтування лінгвістичної компетенції, яку в книзі «Аспекти теорії синтаксису» він визначає як ідеальне граматичне знання. На основі цього знання, вважає автор, кожен носій мови здатний створювати («породжувати») даною мовою і формулювати самостійне судження про приналежність різних висловлювань його мові. Якраз таке ідеальне граматичне знання, або компетенція, зводиться Н. Хомським до знання «... своєї мови мовцем – слухачем», тобто до знання граматики.

Зміст поняття «компетенція» розглядався і вітчизняними лінгвістами, лінгводидактами, педагогами та методистами (Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Джежелей, І. Єрмаковим, О. Пометун, О. Савченко та ін.). Огляд літератури, тематично пов'язаної з проблемою, що аналізується, засвідчує, що на той час було відсутнє єдине визначення терміна «компетенція» у зв'язку з тим, що кожен дослідник, розглядаючи це поняття суб'єктивно, підкреслював у ньому лише найсуттєвіше для своєї наукової галузі, забуваючи про багатоаспектність цього поняття. Виявилось, що для репрезентації змісту освіти, який би відповідав європейським вимогам, узвичаєних у вітчизняній педагогіці понять недостатньо. Водночас запозичення термінології з зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясування зазначених явищ.

Як зазначали українські дослідники, поняття «компетенція» сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність» [3]. Аналіз контексту вживання поняття «компетенція» дозволяє розуміти її як соціально закріплений освітній результат. Тобто компетенції можуть бути означені як реальні вимоги до засвоєння учнями/студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [3]. Тогочасні дослідники роблять спробу терміни «компетентність», «компетенції» передати через усталені поняття «комплекс умінь», «умілість», «готовність до...», «здатність до...». Ці характеристики, на думку вчених, повинні характеризувати предметні вимоги до засвоєння багатокомпонентного змісту освіти.

Розуміємо компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що **задаються** відносно певного кола предметів і процесів та є необхідними для оволодіння якісною продуктивною діяльністю.

Сучасна професійна освіта дедалі більше орієнтується на спеціалізовану підготовку кадрів, що володіють високим *рівнем компетентності*. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці вищої школи тривають пошуки визначення центрального ядра освіти, центральної частини програми, на основі якої формуються ключові компетентності. Дослідники проблем освіти регулярно обговорюють питання перегляду структури і змісту освіти – вищого і середнього, формального і неформального. Однією із базових ідей є ідея інтегрованого підходу до викладання навчальних дисциплін.

У словниках «компетентність» визначається як характеристика особистості, що володіє знаннями, які дозволяють судити авторитетно про що-небудь. Компетентність, зазвичай, трактується переважно як поєднання психічних якостей, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції. Не відкидаючи таке розуміння компетентності, підкреслимо його переважно психологічний характер.

Цікавим є *соціологічний підхід* до визначення компетентності, в якому особистісні й соціальні аспекти взаємопов'язані. Відправною точкою такого взаємозв'язку може бути буквально трактування терміна «компетенція»: (від лат. *compro* – добиваюся, відповідаю, підходжу): 1) коло повноважень, що представлені законом, статутом, чи іншим актом органу чи посадовій особі, 2) знання, досвід у тій чи іншій галузі» [4].

В інших словниках «компетентність трактується як «авторитетність, повноправність» [5], «обізнаність, правомірність (правомочність)» [6], як загальний оцінний термін, що позначає здатність до діяльності зі знанням справи.

У психолого-педагогічній літературі аналізованого періоду поняття «компетентність» уживають під час висвітлення питань навчання і виховання молодого покоління, підготовки кадрів для різноманітних освітніх закладів, тобто воно використовується стосовно осіб певної професії – педагогів.

З урахуванням специфіки педагогічної діяльності виокремлено:

- *функціональну (спеціальну) компетентність*, що характеризується професійними знаннями і вмінням їх реалізувати на достатньо високому рівні, здатністю проектувати свій подальший професійний розвиток;
- *інтелектуальну компетентність*, що виражається в здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків; умінні оволодівати прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; умінні розпізнавати і класифікувати проблеми, розробляти варіанти їх розв'язання і реалізації;
- *ситуативну (ситуаційну) компетентність* – уміння діяти відповідно до ситуації; складається із вимог, що витікають з різних ситуацій;
- *соціальну компетентність*, що передбачає наявність комунікативних та інтеграційних здібностей, уміння підтримувати стосунки, впливати і досягати свого, володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці.

У трактуванні компетентності іноді виявляється її ототожнення із стереотипом «професіонала», який зацікавлений лише практичною доцільністю і можливістю до певної міри абстрагуватися від соціально-моральних аспектів своєї діяльності. Утім повноцінна компетентність не вкладається в обмежені рамки професіоналізму. Вона знаходить вираження в оптимальній інтеграції особистості з суспільством, практичній реалізації її професійного й культурного потенціалу.

Якщо фахівець володіє зазначеними видами компетентностей, це означає зрілість людини в професійній діяльності, професійному спілкуванні, становленні професіонала, його індивідуальності. Якості можуть не поєднуватися в одній людині, яка може бути хорошим вузьким спеціалістом, але не вміти спілкуватися, здійснювати завдання свого розвитку. Відповідно, у неї можна констатувати високу спеціальну компетентність і недостатньо високу – соціальну, особистісну [7].

Пізніше, у процесі впровадження компетентного підходу в освітньо-виховний процес, виникла ідея інтегрованого розвитку компетентностей, яка проголошувала, що неможливо обмежитися сумою предметних знань і умінь, щоб домогтися справжньої ефективності навчання. Знання й уміння повинні бути пов'язані з ширшим спектром знань та вмінь, які отримує людина поза освітнім середовищем. До сфер, що розвивають компетентність, крім освіти і роботи, було віднесено культуру, політику, охорону навколишнього середовища, рух за мир тощо.

Цікавим для нашого дослідження є тогочасне розмежування різних *рівнів компетентності*. Так, за відповідною атестацією педагогів виділися такі рівні компетентності:

Перший рівень – мінімальна компетентність працівника допрофесійного рівня.

Другий рівень – низька компетентність, що ґрунтується на фрагментарних професійних знаннях, уміннях, навичках.

Третій рівень – стандартна компетентність, в основі якої певний рівень легітимної початкової, середньої, вищої професійної освіти, набір універсальних навичок і умінь.

Четвертий рівень – підвищена компетентність, що визначається не лише системними професійними знаннями, уміннями, професійним досвідом, а й деякими особистісними здібностями, якостями характеру, ресурсами інтелекту, волі.

П'ятий рівень – унікальна компетентність, професійно-елітарного типу, що зумовлюється високим рівнем професійної культури і базується на системних глибоких знаннях, унікальних навичках і вміннях.

Дослідники вважали, що компетентність фахівця забезпечується і тим, які межі своєї поінформованості він намагається окреслити. *Межі компетентності* можуть бути означені колом спеціальних питань, що визначають масштабність обізнаності, його компетентність: стосовно своїх робочих функцій і робочого місця; у своїй професійній сфері, що розуміється в широкому сенсі; у суміжних видах професійної діяльності й суміжних професійних функціях; у своїй організації, меті, місії, стратегії організації [7]. Межі компетентності згодом зміщуються у сферу професійного досвіду, стає можливим (чи, навпаки, неможливим) розвиток нового рівня компетентності на основі отриманого професійного досвіду. Перебуваючи на певному рівні компетентності, у відповідних межах людина повинна зрозуміти, що їй потрібно, щоб піднятися на вищий рівень розвитку. Ця якість характерна для компетентної саморозвиненої особистості, для професіонала.

Педагогічний підхід до розгляду поняття «компетентність» дещо наближений до соціологічного. Термін «компетентність» у педагогіці найчастіше характеризували як «міру відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності задач та проблем, що вони виконують і розв'язують.»

У цьому сенсі термін «компетентність» є синонімом до терміна «кваліфікація», але охоплює, окрім специфічно професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію [3].

Ґрунтуючись на даних аналізу як наукових, так і методичних робіт, можна стверджувати: незважаючи на те, що в останнє десятиліття вивченням *професійної компетентності* активно займалися провідні науковці, у тогочасній літературі не було єдності в питанні визначення сутності поняття, що розглядається. У різних працях під професійною компетентністю педагога розуміли:

- психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально (А. Маркова);
- форму виконання суб'єктом педагогічної діяльності, обумовленої глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним володінням засобами виробництва, відповідністю характеру виконуваних робіт професійно важливим якостям учителя (С. Павлютенков);
- рівень власне професійної освіти (Б. Гершунський);
- якісну характеристику ступеня володіння педагогом професійною діяльністю (Н. Матяш) та ін.

Різні підходи до ґлумачення сутності професійної компетентності пояснюються тим, що визначення цього поняття динамічне, багатогранне. Його значення трансформується відповідно до змін у суспільстві, освіті та розглядається під різними кутами зору. Для нашого дослідження цінним є підхід А. Маркової до розгляду змісту професійної компетентності вчителя. Вона виділяє процесуальні й результативні показники, конкретизуючи при цьому процесуальні показники трьома блоками: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування і особистість учителя [8].

Різноманітність наявних поглядів щодо сутності й змісту професійної компетентності педагога обумовлює й відмінність у визначенні її структури. Науковці А. Смятських, Т. Туркіна представляють професійну компетентність педагога через сукупність її складових:

- *загальнопедагогічної* – володіння базовими інваріантними психолого-педагогічними знаннями й уміннями, що обумовлюють успішність вирішення широкого кола навчально-виховних задач у різноманітних системах; це відповідність певним професійно-педагогічним вимогам незалежно від спеціалізації майбутнього педагога; це володіння сукупністю загальнолюдських якостей особистості, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності;
- *спеціальної* – володіння специфічними для даної професії знаннями й уміннями;
- *технологічної* (діяльнісної) – володіння професійно-педагогічними вміннями, під якими розуміється засвоєний спосіб виконання професійно-педагогічних дій, що забезпечується сукупністю отриманих знань у галузі професійно-педагогічної діяльності; креативність;

– *комунікативної* – встановлення правильних взаємовідносин з учнями, що сприяли б найефективнішому вирішенню завдань навчання й виховання; прояв шанобливого, зацікавленого ставлення до тих цінностей, що становлять зміст позиції дитини; володіння прийомами професійного спілкування з колегами;

– *рефлексивної* – регулятор особистісних досягнень педагога, збудник професійного зростання, удосконалення педагогічної майстерності. Ця компетентність проявляється в здатності до самопізнання (самостереження, самоаналіз, критичне самооцінювання), самоспонування (самокритика, самостимулювання, самопримушування тощо); самореалізації (самоорганізація, контроль і облік самоосвітньої діяльності тощо).

У трактуванні деяких авторів поняття «професійна компетентність педагога» корелює з поняттями «готовність до професійної діяльності» (Н. Лобанова, А. Панарін, В. Сластьонін) і «педагогічний професіоналізм» (В. Косарьов, А. Піскунов). Вважаємо, що ці поняття хоч і близькі, однак не тотожні. В ієрархічній структурі зазначених термінів професійно-педагогічна компетентність посідає середнє положення.

Компетентність – це якісна характеристика суб'єкта, що набувається ним у процесі професійного навчання. У результаті самостійної роботи вона поступово трансформується в професіоналізм, який є високою майстерністю, характеризує глибоке володіння професією і виражається в умінні творчо користуватися в процесі навчання інформацією. Нами *готовність до діяльності* в психолого-педагогічній літературі розглядається як передстартовий стан. Це наявність певного образу дій і постійної спрямованості на їх виконання. Це певний механізм орієнтації на виконання професійних функцій.

На імпонує думка російського вченого-педагога А. Хуторського, який, диференціюючи зміст понять «компетенція» і «компетентність», зауважував, що там, де необхідно і можливо, потрібно розмежовувати ці поняття, маючи на увазі під компетенцією наперед задану норму (вимогу) до освітньої підготовки студента/учня, а під компетентністю – його особистісну якість (сукупність якостей), що вже утворилася, а також мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [9; 10].

Компетентність майбутнього педагога визначає цілий спектр його особистісних якостей: когнітивних, операційно-технологічних, мотиваційних, етичних, соціальних, рефлексивно-оцінних, світоглядних, поведінкових тощо. Вона передбачає мінімальний досвід володіння компетенцією, досвід її використання в практичній діяльності. Про це необхідно пам'ятати, формулюючи вимоги до підготовки майбутнього фахівця, а також проектуючи засоби освіти і освітнього процесу [19]. Зрозуміло, що компетентності мають охоплювати такі якості людини, що дозволяють їй інтегруватися в широкий світовий соціокультурний контекст. З цього приводу О. Овчарук [3] висловлює такі міркування:

1. Усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище. Визнання факту різноманітності, неоднорідності – означає формування установки в учнів на терпимість до інших, виробити різні погляди на світ, різні образи світу.

2. Бачення внутрішньої альтернативності рішень (урахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності. Це потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи.

3. Установка на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність.

4. Уміння користуватися інформацією, яка поширюється дуже швидко. А. Моль увів поняття «мозаїчна картина світу». Проблема в тому, щоб студент/учень освоював цілісну, системну картину світу і розумів своє місце в ній. Для цього потрібна фундаментальна освіта, її повний функціональний набір.

5. Розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв. Це потребує вироблення кроскультурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого й зрозуміти його погляди, віру, переконання.

6. Навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур.

7. Вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини.

Отже, *компетентність*, на наш погляд, – це володіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає його особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності. У педагогічній діяльності необхідно розрізняти ці поняття, маючи на увазі під *компетенцією* наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки майбутнього фахівця початкової ланки освіти, а під *компетентністю* – вже сформовану його особистісну якість та мінімальний діяльнісний досвід у заданій сфері (для нашого дослідження – володіння комунікативною компетентністю).

Наукові суперечки навколо терміна «компетентність» завершилися з прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту», в якому запропоновано її трактування, подане у частині першій, статті 1, як *динамічної комбінації знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти* [11]. Фахівці з професійної підготовки майбутніх учителів мають орієнтуватися на запропоноване визначення.

До *результатів* професійної підготовки майбутніх фахівців ВНЗ ученими віднесено сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою в процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [12]. Сучасними дослідниками професійної підготовки майбутнього вчителя визначено низку компетентностей, що їх необхідно сформувати в процесі навчання у ВНЗ. До складових професійної компетентності віднесено інтегральну, загальні та спеціальні компетентності [13].

У якості основи визначення інтегральної компетентності майбутніх фахівців використовується опис НРК [14]. Відповідно до цього опису *інтегральна компетентність бакалавра* трактується як здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в певній галузі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та визначеністю умов [14].

До *загальних компетентностей* відповідно до проекту Tuning» [12] віднесено такі компетентності: здатність до абстрактного мислення; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність планувати час та управляти ним; знання та розуміння предметної галузі та розуміння професії; здатність спілкуватися другою мовою; оволодіння навичками використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність учитися і бути сучасно навченим; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність бути критичним і самокритичним; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність генерувати нові ідеї (креативність); уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність працювати в команді; володіти навичками особистісної взаємодії; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; уміння цінувати та поважати різноманітності та мультикультурності; здатність працювати в міжнародному контексті; здатність працювати автономно; здатність розробляти проекти та управляти ними; здатність діяти на основі етичних міркувань; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність діяти соціально відповідально та громадянсько свідомо; здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми.

До *спеціальних (фахових, предметних) компетентностей* за переліком відповідного кваліфікаційного рівня НРК [14] дослідниками віднесено знання, уміння, комунікацію, автономність і відповідальність.

Критерієм оцінювання професійної компетентності майбутнього вчителя є не лише система загальних чи предметних компетентностей, а й *позапідметних*, не прив'язаних до конкретних навчальних предметів, зокрема сформованість у майбутніх фахівців відповідно до соціального замовлення ключових компетентностей, що проявляються в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, суспільно-політичній і особистісній сферах [15]. Це пов'язано, насамперед, із розширенням функціональної професійної діяльності вчителя. Як засвідчує практика професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ, сьогодні, поряд із дидактичною й виховною, розширюються функції, пов'язані з пошуковою, науково-дослідницькою, соціальною, культурно-просвітницькою компетентностями, що реалізуються в педагогічній системі загальноосвітнього закладу. Компетентності формуються змістом освіти. У кінцевому ж результаті – формуванням професійної компетентності – у майбутнього фахівця початкової школи мають бути сформовані й комунікативні здатності (загальнокультурні, педагогічні, спеціальнопредметні), тільки тоді з'явиться можливість вирішувати в повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих та соціальних.

Узагальнюючи вищезазначене, дослідники стверджують, що професійна компетентність педагога – характеристика теоретичної й практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, представлена сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, *комунікативної* і рефлексивної компетентностей і виражається в здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати відповідні професійні функції.

Розглянемо сутність та складові ключової *комунікативної компетентності майбутнього вчителя* в загальному вигляді.

Поняття «комунікативна (від лат. *communicatio, communico* – роблю спільним, зв'язую, спілкуюсь) компетентність» було сформульовано американським лінгвістом Д. Хаймзом, а у російську наукову термінологію введено М. Вятютневим, який наголошував, що володіння мовою передбачає: 1) мовну компетенцію, досліджувану і описану представниками власне лінгвістики; 2) комунікативну компетенцію (вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від здібностей людини орієнтуватися в обставинах у процесі спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, задач, комунікативних установок, що виникають в учасників до бесіди, а також під час бесіди у процесі адаптації; знання країнознавчого характеру).

Зарубіжними й вітчизняними лінгвістами було сформульовано визначення комунікативної компетентності як здатності правильно використовувати мову в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях. Суперечливість визначень цього поняття відображається у класифікації його підвидів. Як показав аналіз наукових джерел, лінгвісти, лінгводидакти виділяють мовну, лінгвістичну, мовленнєву, комунікативну, лінгвонародознавчу, соціокультурну, етнокультурознавчу, діяльнісну (стратегічну) складові.

Ряд дослідників розглядає комунікативну компетентність як єдине ціле, складовою якого є лінгвістична. Такої думки дотримуються М. Вятютнев, Н. Гез, Д. Ізаренков, Л. Федорова та ін. Так, розглядаючи комунікативну компетентність детально, Н. Гез виділяє в її складі вербально-когнітивну, лінгвістичну, вербально-комунікативну і метакомунікативну складові. Вивчаючи формування комунікативної компетентності стосовно національної школи, С. Токсанова стверджує, що її базовими складовими є лінгвістична, мовна, мовленнєва і країнознавча. Деякі вчені відносять до складу комунікативної компетентності лінгвістичний, мовний, мовленнєвий компоненти (Л. Федорова).

Рефлексія наукових джерел із зазначеної теми дозволяє сформулювати висновок про те, що ряд учених (В. Виноградов, Е. Гез, Д. Ізаренков, Л. Линникова, С. Токсанова, Л. Федорова та ін.) зараховує лінгвістичну компетентність до складу комунікативної.

Відповідно до іншого погляду на різновиди компетентностей (Н. Шанський, М. Баранов, С. Бистрова, А. Дейкіна, Т. Кудрявцева та ін.). Поняття лінгвістичної й комунікативної компетентностей не тотожні: комунікативна компетентність означає володіння вміннями і навичками в різних видах мовленнєвої діяльності, а лінгвістична компетентність пояснюється як знання в галузі мови.

Визначення, запропоноване Є. Бисторовою, дозволяє розуміти комунікативну компетентність як багатоаспектне поняття: «Комунікативна компетентність – це знання, уміння і навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, які є адекватними цілям, сферам і ситуаціям спілкування. Вона охоплює в себе: знання основних понять лінгвістики мовлення (у методиці їх, зазвичай, називають мовленнєвими) – стилі, типи мовлення, побудова опису, розповіді, роздуму, способи зв'язку речень у тексті тощо; уміння і навички аналізу тексту, і, зрештою, власне комунікативні вміння – уміння і навички мовленнєвого спілкування в різноманітних сферах з урахуванням адресата, стилю.

Комунікативна компетентність і раніше була характеристикою, типовою для педагогічної діяльності. Але сьогодні володіти нею особливо важливо з огляду на те, що, як ніколи, збільшилася кількість, частотність та різноманітність контактів. Як повітря, необхідна культура спілкування, формування якої найчастіше розпочинає вчитель молодших класів. Комунікативна компетентність передбачає особливий вид спостережливості, уміння діагностувати й усувати недоліки чи труднощі в спілкуванні школярів, здатність до контакту, володіння спеціальними технологіями і техніками.

Оволодіти комунікативною компетентністю в процесі вивчення мови нелегко. Тому важливим завданням викладача є створення уявних та реальних ситуацій спілкування на практичних заняттях зі шкільного курсу мови з методикою її вивчення з використанням різних технологій, інтерактивних методів, прийомів формування і розвитку комунікативної компетентності студентів (проекування, моделювання, рольові ігри, творчі проекти тощо). Не менш важливим завданням є залучення майбутніх спеціалістів до культурних цінностей народу – носія мови. Велике значення має використання в навчальному процесі автентичних матеріалів (малюнків, текстів, звукозаписів тощо), адже ознайомлення з життям країни, мова якої вивчається, відбувається в основному через текст та ілюстрації до нього. У сучасних підручниках з вивчення мови, на нашу думку, недостатньо країнознавчої інформації з огляду на засвоєння мови як культурного знаку.

Основна мета комунікативного навчання полягає в тому, щоб навчити студентів спілкуватися іншою мовою в типових ситуаціях повсякденного життя. Кожному вчителю початкових класів відомо, з яким великим бажанням і зацікавленістю розпочинають школярі вивчення нової для них мови. Однак минає кілька років, й інтерес до предмета різко знижується. На нашу думку, це трапляється тому, що в

процесі навчання недостатньо враховується фактор реальної комунікації. Комунікативна модель освіти повинна будуватися тільки на активному спілкуванні. Як відомо, комунікативна спрямованість навчального процесу є головною складовою сучасної теорії навчання.

Наближення процесу навчання до потреб комунікації можливе лише за умови організації вивчення матеріалу не навколо «розмовних тем» і «граматичних явищ», а навколо мовленнєвих ситуацій, мовленнєвих і мовних задач, функцій. Засвоївши матеріал для виконання однієї мовленнєвої задачі, студент оволодіває одним із «вузлів» загального механізму системи мовлення і може не чекати наступного завдання, а з партнером відпрацьовувати подібне чи видозмінене завдання чи брати участь у аналізі мовленнєвої діяльності студентів групи. Просуваючись в оволодінні комунікативною компетентністю (за рахунок розширення сфер спілкування і ситуацій з одного боку та постійного їх концентричного поглиблення з наступною рефлексією – з іншого) майбутній учитель на кожному етапі процесу навчання зможе почувати себе компетентним мовним партнером. Ці вміння згодом будуть реалізовані в майбутній професійній діяльності.

Постановці комунікативної мети і можливості її реалізації в лінгводидактиці значною мірою сприяли результати лінгвістичних досліджень, зокрема мовних функцій, функціональних стилів мовлення, їх співвідношення з усною та письмовою формами літературної мови, функціонально-стилістичної співвіднесеності мовних засобів усіх рівнів, що обслуговують певні сфери спілкування, невербальних засобів усіх рівнів тощо. Тобто лінгвістичну основу комунікативного методу вивчення мов становить переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетентності на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність (природність комунікації, котра розглядається як серія мовленнєвих актів, за Дж. Остіном), що використовується для певної мети. Навчання методики мови передбачає усвідомлення студентами мети комунікативного акту і досягнення цієї мети за допомогою адекватних мовних форм.

У процесі мовленнєвої комунікації люди користуються засобами мови – її лексикою та граматикою – для побудови висловлювань, які були б зрозумілі адресату. Однак знання тільки слів та граматики недостатнє для того, щоб спілкування даною мовою було успішним: потрібно знати умови використання тих чи інших мовних одиниць та їх сполучень. Тобто, крім граматики, мовець повинен оволодіти «ситуативною граматикою», що вимагає використання мови не тільки відповідно до змісту лексичних одиниць та правил поєднання їх у реченні, а й залежно від характеру стосунків між співрозмовниками, – від мети спілкування та інших факторів, знання яких у сукупності з мовними знаннями становить комунікативну компетентність.

Отже, під комунікативною компетентністю ми розуміємо динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, сукупність способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної професійної взаємодії з іншими мовленнєвими суб'єктами.

Комунікативна компетентність охоплює знання законів спілкування, норм професійної етики, технології і психології педагогічного спілкування, національно-специфічних особливостей спілкування; основних понять лінгвістики (стилі, типи, тексту, способи зв'язку слів у реченні, відповідних форм-реплік тощо); умінь і навички аналізу тексту та власне комунікативні вміння – володіння комунікативною компетентністю з мови та вмінням навчати учнів мовленнєвого спілкування відповідно до різних сфер та ситуацій, з урахуванням адресата та мети спілкування.

Явище комунікативної компетентності та її природа вимагає залучення до її моделі багатьох елементів. Це широкий діапазон комунікативних каналів та змісту, який є у носія мови, та його здатність на основі цього змісту та своїх намірів вибирати із мовних і соціальних навичок відповідні засоби передавання вербальної та невербальної інформації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що врахування історичного й сучасного досвіду реалізації компетентнісного підходу в процесі сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти має бути спрямованим на формування і розвиток професійно необхідної якості – комунікативної компетентності, що сприяє у подальшому формуванню в молодших школярів здатності до продуктивної кроскультурної комунікації. Перспективами подальших наукових розвідок у зазначеному напрямі є вивчення зарубіжного досвіду використання ІКТ у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. – Київ, 2003. – 186 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Закон України «Про загальну освіту». Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2004 р. № 1717.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ, 2004. – 112 с.
4. Советский энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 621.
5. Толковый словарь русского языка. – Москва, Советская Энциклопедия, 1939. – 1424 стлб.
6. Словарь современного русского литературного языка. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1967. – 1676 стлб.
7. Кокорев И. Компетентность персонала – необходимое развитие человеческого капитала // Кадровик, 2000. – № 10. – С. 48-55.
8. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика, 1990. – № 8. – С. 82–88.
9. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 2. – С. 58–64.
10. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 38. – С. 107–114.
11. TUNING – <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
14. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
13. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/rozroblennya_osv_program_2014_tempus-office.pdf.
14. НПК – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
15. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <Users/Dell/Downloads/BolonkyiProcessNewParadigmHE.pdf>

Людмила Яковлевна Бирюк,

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой
педагогике и психологии
начального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: kafripo@gmail.com

Сергей Григорьевич Пишун,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии
начального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: peshas56@ukr.net

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассмотрено ретроспективу и современное состояние использования компетентностного подхода как методологической основы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения методики обучения языку.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная педагогическая компетентность, интегральная компетентность, общепредметные компетентности, коммуникативная компетентность, будущие учителя начальных классов.

Luydmila Biryuk,
Pedagogical Sciences Doctor,
Professor of Primary Education
Pedagogy and Psychology Chair
of Olekandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: kafpipo@gmail.com

Sergiy Pishun,
Pedagogical Sciences Candidate,
Associate Professor of Primary Education
Pedagogy and Psychology Chair
of Olekandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: peshas56@ukr.net

COMPETENT APPROACH TO THE FORMING INTENDING PRIMARY EDUCATION TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE: HISTORY AND MODERNITY

Introduction. Nowadays there is a changing in the priorities of professional education because of the transformation of the educational paradigm from the technocratic to the humanist one. Today in the process of professional training the staff for different educational institutions, the main efforts are aimed at implementing a competent approach as a methodological basis, not only for the gaining a certain amount of knowledge and skills necessary for the educating the younger generation, but also for the forming free and responsible personalities of potential teachers who have a general culture, a wide worldview, moral consciousness and combining civil responsibility and professional competence.

Despite the fact that the native researchers were actively engaged in the learning competence (Bibik N., Vashchenko L., Lokshyna O., Ovcharuk O., Parashchenko L., Pometun O., Savchenko O., Trubacheva S.), Russian researchers (Vardanyan Yu., Zakharova L., Zymnya I., Sokolova V., Sokolov V., Koynova Yu., Lobanova N., Kosarev V., Kryuchatova A., Lomakina O., Markina T., Markova A., Matiash N., Natserenus N., Ostapchuk N., Petrovskaya L., Prozorova Ye., Khovov O., Kholodnaya M., Khutorskoy A., Shyshov S. and others) and foreign researchers (Dryden G., Vos J., Levitas G., Raven J., Stobart M.), unfortunately, it has to be stated that in the modern psychological, pedagogical and lingua-didactic literature there is no agreement in the definition and the structure this concept.

Purpose. The purpose of this article is the awareness of the accumulated scientific data about the concept of competence, key competence, professional competence, pedagogical competence, communicative competence, intending primary education teacher's communicative competence.

Research methods. The specifics of this study required the combining general scientific methods of theoretical search.

Results. The concept of «competence» is not new in foreign and native teaching methods. So, in the 1970s, the idea and term of «competence» was widely used in the United States and several European countries according to the problem of education individualization. The idea of defining competence was associated with the teaching not only of the basics of sciences, but also with the intellectual development of pupils, taking into account their cognitive interests, social status, mode of life, etc.

We mean competence as a set of interrelated personality qualities (knowledge, skills, methods of activity), which are asked according to a certain range of subjects and processes and are necessary in order to acquire qualitative productive activity. Competence is a qualitative characteristic of a person, which is acquired in the process of professional training. As a result of independent work, it is gradually transformed into professionalism, which is high quality mastery, characterized with the profound developing in the profession, and is expressed in the ability to creatively use information in the educational process. The readiness for activity in psychological and pedagogical literature is considered as a pre-start state. This is the presence of a certain form of action and a constant focus on its implementation. It is a certain mechanism of orientation to performing professional functions.

Scientific discussing around the definition of «competence» ended with the adoption of the new Law of Ukraine «On Higher Education», which proposed such an interpretation, presented in part one, article 1 as «a dynamic combination of knowledge and practical skills, the ways of thinking, professional, ideological and

civic qualities, moral and ethical values, which determines the ability of a person to successfully carry out professional and further educational activities and is the result of studying at a certain level of higher education «[11]. Intending teachers' professional training should be guided by the proposed definition.

We understand communicative competence as the dynamic combination of knowledge and practical skills, the ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, initiatives and communicative experience of the individual, necessary for understanding other people and producing their own programs of speech behavior, adequate aims, spheres, situations of communication; the ability to engage in active professional interaction with other speakers.

Communicative competence includes knowledge of the communication laws, the norms of professional ethics, the technology and psychology of pedagogical communication, national and specific peculiarities of communication; basic concepts of linguistics (styles, types, text, ways of linking words in a sentence, corresponding forms of replicas, etc.; the abilities and skills of text analyzing and proper speaking skills) the communicative competence in language and the ability to teach pupils to speak according to different spheres and situations, taking into account the recipient and the purpose of communication.

Conclusions. *Summing up the aforementioned information, we can state that the consideration of historical and contemporary experience in the implementation of the competence approach in the process of intending primary education teacher's modern professional training should be aimed at the forming and developing professionally necessary quality – communicative competence, which contributes to the further formation of the ability of productive junior pupils' cross-cultural communication. Prospects for the further scientific research in this direction are the studying the foreign experience of the ICT use in the process of training intending primary education specialists.*

Key words. *Competence approach, competence, professional competence, professional pedagogical competence, integral competence, general subjects' competences, communicative competence, intending primary education teachers.*

References

1. Yehorov H.S. Tendentsiyi rozvytku zmistu bazovoyi osvity u krayinakh Zakhodu. Kyiv, 2003. 186 s.
2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity // Zakon Ukrainy «Pro zahal'nu osvitu». Zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16.11.2004 r. № 1717.
3. Kompetentnisnyy pidkhdid u suchasnyy osviti: svitovyy dosvid ta ukraiyin's'ki perspektyvy / pid zah. red. O.V.Ovcharuk. Kyiv, 2004. 112 s.
4. Sovetskyi entsyklopedichesky slovar'. M., 1990. S.621.
5. Tolkovyy slovar' russkoho yazyka. – Moskva, Sovetskaya entsyklopediya, 1939. – 1424.
6. Slovar' sovremennoho russkoho literaturnoho yazyka. – M.: Izd-vo Akad. Nauk SSSR, 1967. – 1676.
7. Kokorev I. Kompetentnost' personala – neobkhodimoye razvitiye chelovecheskoho kapitala // Kadrovik, 2000. – № 10. – S.48-55.
8. Markova A.K. Psikhologicheskyy analiz professional'noy kompetentnosti uchitelya. // Sovetskaya pedagogika, 1990. – № 8. – S.82-88. (S. 82.).
9. Khutorskoy A. Klyuchevyye kompetentsyi kak komponent lichnostno oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya // Narodnoye obrazovaniye, 2003. – №2. – S.58-64.
10. Khutorskoy A. Deyatel'nost' kak sodержaniye obrazovaniya // Narodnoye obrazovaniye, 2003. № 38. – S.107–114.
11. TUNING – <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
14. Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
13. Rozroblennya osvity proham: metodychni rekomendatsiyi – http://ihed.org.ua/images/biblioteka/rozroblennya_osv_program_2014_tempus-office.pdf.
14. HPK – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
15. Rashkevych Yu.M. Bolons'kyi protses ta nova paradyhma vyshchoyi osvity – file://D:/Users/Dell/Downloads/BolonckyiProcessNewParadigmHE.pdf

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 377.36:656.61[94-043.86](045)

Антоніна Іванівна Ляшкевич,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Херсонська державна морська академія,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін,
e-mail: antonina26.95@mail.ru

НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ МОРЬСЬКОГО ПРОФІЛЮ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ XIX СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено становлення навчальних закладів морського профілю на південноукраїнських землях у першій чверті XIX століття. На підставі багатьох опрацьованих історичних та архівних джерел проаналізовано факти з досліджуваної проблеми з часів правління Олександра I. Автор подає думки вчених про те, що на початку XIX століття відбувся розвиток навчальних закладів морського профілю, що почали виникати у XVIII столітті. Дослідження показало, що у першому двадцятиріччі XIX століття за кількістю воєнно-морських навчальних закладів Миколаїв значно випереджував інші приморські міста – Севастополь, Одесу, Херсон. Проте кількість закладів загальноосвітнього та професійного спрямування найбільшою була в Херсоні.

Ключові слова: морська освіта, історичні події, навчальні заклади, морські спеціалісти, училища, умови навчання, українські землі.

Постановка проблеми. Основним питанням нашої розвідки є проблема становлення навчальних закладів морського профілю в першій чверті XIX століття.

На початку XIX ст. на престол зійшов Олександр I, який у якості державної військової доктрини обрав континентальну стратегію. Отримавши у спадок значну кількість кораблів різного рангу та численну армію адміралів і офіцерів, він не зміг гідно це оцінити, оскільки (за власним висловлюванням) розбирався в морській справі «як сліпий у кольорах» [1, с. 83]. Проте імператор уважав, що треба змінювати підходи до управління державою та пріоритети функціонування морської галузі.

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодні актуальним залишається питання про виникнення і розвиток навчальних закладів морського профілю, про які йдеться у працях окремих науковців, зокрема Д. Афанасьєва [1], О. Ковальнової, В. Чистова [2], В. Митрофанова [3], С. Огородникова [4, с. 87–105], В. Ходаковського [5] тощо. Окремі відомості, пов'язані з історією заснування цих морських навчальних закладів та їх керманців, а також умови навчання та вимоги до навчального процесу в підготовці майбутніх морських офіцерів можна розглянути в працях Ф. Веселага [6], Ю. Гришина [7] й інших матеріалах з історії російського флоту [8; 9].

Мета дослідження – проаналізувати виникнення і розвиток навчальних закладів морського профілю на південноукраїнських землях у першій чверті XIX століття.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

1. Здійснити пошукову роботу архівних матеріалів з досліджуваної проблеми.
2. Проаналізувати архівні та історичні джерела щодо послідовності виникнення і розвитку навчальних закладів морського профілю на південноукраїнських землях у першій чверті XIX століття.
3. Обґрунтувати зв'язок історичних подій з виникненням морських навчальних закладів та змінами щодо організації освітнього процесу на різних етапах їх розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж 1801–1804 рр. у країні відбувається низка реформ, зокрема державного управління, багатьох галузей суспільного життя, армії та флоту. Головними результатами освітніх реформ «епохи просвіщенного лібералізму» історики вважають створення галузевих міністерств, серед них – Морських сил і Народної освіти (1802), відкриття перших в Україні університетів (Харків, 1805), ліцеїв (Кременець, 1803), гімназій і комерційних училищ (Одеса, 1803 і 1804) та інших навчальних закладів, професійно орієнтованих зокрема; відкриття публічних бібліотек та друкарень при губернських правліннях у Катеринославі, Херсоні, Сімферополі; прийняття «Предварительных правил народного просвещения» (1803) та «Школьного устава» (1804) [1, с. 219].

Інститути, що в першій чверті XIX століття функціонували в якості військово-навчальних закладів, далеко не задовольняли потреби армії в комплектуванні її офіцерськими кадрами. Військово-навчальні заклади, що розвивалися окремо одне від іншого, не мали надійної однакової організації, кожен заклад здійснював управління на розсуд свого безпосереднього начальника. Прийом до навчальних закладів морського профілю часто проводився без точно визначених правил і в багатьох випадках залежав безпосередньо від директора навчального закладу. Не існувало єдиних програм,

вказівок і інструкцій з навчально-виховної роботи. Досвід одного навчального закладу був прикладом для новостворюваного закладу.

Шкільна реформа 1804 р. сприяла реорганізації навчання в морських училищах. Наприклад, у Чорноморському штурманському училищі було збільшено термін навчання до восьми років; на допомогу директорів створено комітети в складі: інспектора, двох наглядачів (морських офіцерів) та старшого вчителя; розширено навчальні програми із загальноосвітніх предметів – географії, граматики, логіки, історії та іноземних мов – уведено вивчення турецької та французької мов. Учні одержали можливість додатково вивчати алгебру, гідравліку та фізику й отримувати раніше унтер-офіцерські звання [10, с. 19–20].

Аналізуючи зміни, що відбулися в ці роки в Санкт-Петербурзькому та Миколаївському училищах, можна констатувати: у столичному навчальному закладі найвищий пріоритет мало патріотичне спрямування – виховання любові до Росії та відданості імператору, на півдні країни більше уваги приділяли питанням практичності морської освіти.

Відповідно до Маніфесту «Об учреждении Министерств» міністр «народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук» отримав «в непосредственное ведение Главное Училищное Правление со всеми принадлежащими ему частями, Академию Наук, Российскую академию, Университеты и все другие училища, кроме ...» (приватних); «цензуру, издание ведомостей и всяких периодических сочинений, народные библиотеки, собрание крепостей, натуральные кабинеты, музеи и всякие учреждения, какие впредь для распространения наук заведены быть могут» [8, с. 293]. Як бачимо, не установа, а її очільник отримав у підпорядкування всі навчальні заклади і всі структури, пов'язані з освітньою галуззю, тобто було запроваджено принцип єдиноначальства.

У перші роки століття було започатковано чітку вертикаль управління і воєнно-навчальними закладами на чолі зі створеним «Советом о военно-учебных заведениях» (1805) – установою, що мала сприяти уніфікації системи навчання в кадетських корпусах і була зобов'язана координувати складання навчальних програм, випуск підручників і навчальних посібників, а також здійснювати контроль за якістю навчання і виховання [9, с. 289–290].

У морській справі також відбулися суттєві зміни, а саме: встановлено нові штати флотів; колегіальне правління замінено єдиноначальством (міністр очолював не лише міністерство, й всі департаменти та комітети); при Міністерстві морських сил створено «Комитет по образованию флота» (1802) та Особливий комітет (1802), який мав за мету підготовку і проведення повного реформування флоту та морської справи. Управління навчальними закладами, бібліотеками, гідрографією, підготовкою і друком наукових книг із морських наук тепер здійснював Адміралтейський департамент, що належав до складу міністерства. Цікавим, на наш погляд, є склад цього департаменту: директор морських і гідрографічних робіт, артилерист, чиновник «искусный в словесных науках», чиновник, «искусный в физике и математике», а також професори та вчені, відомі своїми доробками в морській справі [3, с. 49]. Як бачимо, держава намагалася не лише управляти підготовкою морських спеціалістів і контролювати діяльність морських навчальних закладів, а й забезпечувати науково-нормативне та інструментальне підґрунтя.

Про зростання державної уваги до підвищення наукового рівня практичного застосування морських наук свідчить заснування у 1803 р. Чорноморського гідрографічного депо, при якому укладалися морські карти, лоції, виготовлювалися морські прилади та друкувалися наукові книги. Ця структура зробила значний внесок у підвищення безпеки мореплавання і в забезпечення флоту морськими інструментами вітчизняного виробництва.

Привертає увагу й спроба реформування системи військово-морської освіти одного з членів Особливого комітету – Платона Зубова, колишнього генерал-губернатора Новоросійського краю (1793–1796), який представив відповідний проект у 1801 р. Він запропонував у всіх 17 губернських містах створити кадетські корпуси для навчання дітей дворян та підготовки їх до вступу в столичні кадетські корпуси й університети [4, с. 96]. Таким чином, передбачалася двоступеневість військово-морської освіти: у губернських закладах вона мала бути нижчого та середнього рівнів, у столиці – вищого. Згодом до проекту було внесено певні зміни вже іншими членами Особливого комітету та Міністерства народної освіти і розроблено цілісний «план військового виховання», який було затверджено у 1805 р. [11, с. 75]. Реально відбулося відкриття 10 кадетських корпусів, серед яких лише один був на українських землях – у Києві, де підлітки вивчали загальноосвітні предмети та оволодівали військовою справою. Навчальний план таких кадетських корпусів відповідав плану гімназії, проте містив ще початки фортифікації.

У 1803 р. на території Російської імперії указом «Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых Губерний» [12, с. 598] було створено шість навчальних округів (за кількістю університетів, які функціонували на той час), Харківський зокрема, до складу якого на той момент увійшли й навчальні заклади південних територій – Херсонської, Катеринославської і Таврійської губерній та землі Чорноморських козаків (до 1846 р.). Навчальний округ охоплював усі світські й військово-морські навчальні заклади та деякі інші училища, що підпорядковувалися Міністерству морських сил. Відзначимо, що за височайшим дозволом (1804) спеціалістів для торгового і промислового флоту мали право готувати військово-морські навчальні заклади (наприклад, при військово-морському мінно-торпедному училищі льотчиків і штурманів у Миколаєві).

У 1804 р. в Миколаєві було відкрито заклад нового формату – училище флотських юнг (за іншими джерелами – Флотське училище малолітніх юнг [2, с. 106]), де підготовку до роботи в морській галузі шкіперами, фельдшерами, писарчуками (унтер-офіцерами та офіцерами морської артилерії) проходили діти матросів і солдат та діти-сироти. Випускники училища направлялися до 2-го навчального морського екіпажу і військово-робочих екіпажів або ставали канцелярськими службовцями Чорноморської управи. У процесі дослідження встановлено, що в певні періоди наглядачами за навчальною частиною училища були випускники Херсонського кадетського корпусу, серед яких Я. Тишевський [13, с. 302–304].

Першим директором Херсонського училища корабельної архітектури було призначено капітана 1-го рангу І. Овцина, який одночасно виконував обов'язки капітана над Херсонським портом. Це училище через два роки було переведено до Миколаєва, а у 1803 р. взагалі було розформовано, оскільки, на думку Комітету освіти при Адміралтействі-колегії, – достатньо одного закладу такого профілю в Санкт-Петербурзі, куди й перевели решту учнів [14, с. 72]. Наголосимо, що це вже третій морський заклад, який відкривається у Херсоні, колисці Чорноморського флоту, а потім переводиться до Миколаєва – міста, яке наприкінці XVIII століття стало адміністративним центром флоту.

Після переведення обидва училища розташувалися в одному корпусі (у різних крилах), спеціально побудованому М. Фалєєвим (засновником зовнішньої купецької торгівлі на Чорному морі). Навчальний процес в училищах забезпечували офіцери та вчителі (наприклад, професор П. Суворов – випускник Оксфордського університету, викладав математику; Д. Сулима – дійсний член Одеського товариства історії та старожитностей – Закон Божий; переселенець А. Аркас, батько двох адміралів Чорноморського флоту в майбутньому – історію і грецьку мову; корабельний майстер Т. Беляєв – основи корабледудування; мічман П. Барладан – навігацію) [2, с. 113]. Вихованці штурманського училища поділялися на три класи, по закінченні яких передбачалося обов'язкове проходження практики [15]. Згідно зі Статутом військового флоту 1797 р. під час практики юнаки виконували на кораблях штурманські обов'язки, а саме: приймали з магазинів припаси; стежили за веденням географічних атласів і карт; тримали в належному стані всі морські вимірювальні прилади й книги, набували вміння користуватися ними; при виході в море перевіряли стан штурвала, тросів, румпелів, руль-талей та інших складових системи керування судном. Практиканти вели записи у спеціальному журналі, де кілька разів на день зазначали напрям вітру та його силу, щогодинний курс судна та його швидкість, описували незнайомі береги, мілини, скелі, нові порти й гавані, а при необхідності робили замальовки у спеціальних альбомах. Вихованці училища вдосконалювали свою майстерність у техніці вимірювання глибин у відкритому морі й точному нанесенні отриманих показників на карту; наприкінці кожного дня звітували про виконану роботу старшому штурманському офіцеру корабля.

Наголосимо, що в цьому училищі вперше було запроваджено дослідні походи – для вивчення стану і поведінки корабля в морі у різних ситуаціях. Практиканти разом з досвідченими офіцерами вивчали особливості парусності та корпусності корабля, розподілу озброєння і такелажу.

Випускники, які успішно прослухали курс морських наук та здійснили на морі три кампанії, склавши екзамени (які проводив особливий комітет штурманського училища), отримували звання мічмана й призначення служити на кораблях Чорноморського флоту. При цьому випускники, які закінчили курс на відмінно, випускалися штурманськими помічниками 14-го класу; ті, що закінчили з добрими показниками – штурманськими помічниками унтер-офіцерського чину.

Найбільші зміни у діяльності училища відбулися під час управління (1801–1805 рр.) ним віце-адмірала Марка Войновича – члена Чорноморського адміралтейського правління. У цей період було облаштовано друкарню, створено бібліотеку, придбано необхідну кількість астрономічних і фізичних інструментів; для проведення практичних занять на повір'ї закладу було встановлено тренувальний фрегат «Денниця». Серед адміністративно-педагогічних надбань М. Войновича треба відзначити «Золоту» та «Чорну» книги: до першої заносили прізвища найкращих за успішністю учнів, до другої –

ледацюг і порушників дисципліни. Адмірал вважав, що «имена их да пребыли в училище и флоте незабвенны, в вечной ли чести или к вечному поношению» [7, с. 94]. Зазначимо, що успішним учням в училищі надавали пільги, вони отримували атестати особливого зразка, а неуспішних учнів відправляли служити в солдати, юнги та матроси.

У 1805 р., з призначенням нового директора – віце-адмірала М. Язикова, в училищі відбулися зміни: на навчання стали приймати лише обер-офіцерських дітей усіх відомств, а до навчального плану було додано нові предмети: Закон Божий, граматику, риторичку, логіку, географію, історію, алгебру, гідравліку, початки фізики, французьку, італійську та турецьку мови, яку пізніше замінили на англійську [3, с. 145]. У подальшому цей заклад ще кілька разів переформовувався (змінював назву та зміст навчання), але не втрачав свого призначення – готувати спеціалістів для флоту.

Оскільки спеціалістів морської справи не вистачало, у 1805 р. було прийнято рішення про створення окремих груп учнів з числа тих, хто не виявив особливих успіхів у навчанні в штурманських училищах, школах юнг чи торгових школах, для навчання їх чистописання, правопису, арифметики, простої бухгалтерії, законів та правил адміралтейської і флотської служб з метою підготовки шкіперів і канцелярських службовців [16, с. 109–110].

На початку XIX ст. відбулися суттєві зміни у суднобудуванні: якщо будівництво бойових кораблів, як і раніше, здійснювали державні адміралтейства, то будівництво торгових судів відбувалося тепер і на приватних купецьких верфях із залученням військових інженерів-кораблебудівників. У 1803 р. імператор дозволив будувати торгові кораблі на воєнних верфях Чорноморського флоту, завдяки чому в Херсоні було започатковано галузь торгового суднобудування. Уже в 1806 р. було засновано купецьку верф в Олешках [17, с. 166]. Торгові кораблі будувалися за кошт купців (окремо і в складчину) за підтримки генерал-губернатора Новоросійського краю герцога де Рішельє (1804–1815), який на торгове суднобудування виділив кредит у 1805 р. в 100 тис крб. [18]. Для мореплавання не вистачало підготовлених спеціалістів, тому команди набирали безпосередньо в порту з відставних військових матросів та грецьких моряків.

Як свідчать архівні матеріали, перше морехідне училище із суднобудівним відділенням, в якому «купеческие дети могли почерпать нужная для себя науки», було відкрито в Санкт-Петербурзі при міській верфі в 1808 р. Окрім шести пансіонерів, до нього приймалися 20 дітей купецтва за плату 100 крб. на рік. До навчальної програми училища було внесено: арифметику, геометрію, тригонометрію, французьку та англійську мови, малювання, архітектуру, правопис і чистописання та «прочие науки, принадлежащие до строения и мореплавания военных и коммерческих кораблей» [15]. Хоча існувало училище трохи більше десяти років, це був перший цільовий досвід підготовки морських спеціалістів для торгового флоту.

Цікавим, на наш погляд, є досвід «Паноптического института», створеного в 1809 р. в Санкт-Петербурзі. Це був своєрідний навчальний заклад-комплекс, де здійснювалася підготовка майстрів з усіх технологічних морських робіт та механіків з усіх механічних робіт; одночасно вихованці виготовляли машини, інструменти та інші предмети, необхідні для морської справи. Тобто в одному закладі поєднувалися різного роду мистецтва та майстерні, необхідні для задоволення потреб флоту. Саме з цих міркувань до структури інституту було включено майстерні морехідних та корабельних інструментів, цвяховий і паперовий заводи. У майбутньому планувалося створення типографії, парусної фабрики, токарної, столярної та інших різних майстерень [6], проте заклад було знищено пожежею в 1818 р., і більше він не відроджувався.

У 1808 р., після невдалого замаху на Олександра І, у країні було запроваджено політику «поліцейського деспотизму», яка поширювалася й на науку та освіту. Царським наказом було відмінено можливість навчання дітей селян у гімназіях та кадетських корпусах, уведено платню за навчання в училищах. Водночас на південних землях у більшості випадків завдяки приватним зусиллям державних діячів того часу продовжувалося відкриття навчальних закладів, зокрема військово-сухопутного училища для солдатських дітей (1807), грецького комерційного училища (1816) та Рішельєвського ліцею (1817) в Одесі, училища для дітей козаків у Вознесенську, повітового училища (1813), яке трансформувалося (1815) у першу губернську гімназію, ланкастерської школи для солдатських дітей, заснованої Д. Давидовим (1818), училища для дітей канцелярських службовців (1828) у Херсоні [19].

Отже, у першому двадцятиріччі XIX ст. за кількістю воєнно-морських навчальних закладів Миколаїв значно випереджував інші приморські міста – Севастополь, Одесу, Херсон. Проте кількість закладів загальноосвітнього та професійного спрямування, найбільшою була в Херсоні.

У 1825 р. розпочалася епоха правління Миколи І, який намагався сформулювати «єдинообразную» освітню політику, спрямовану на укріплення суспільної стабільності. Школи й університети Микола І

розглядав як розсадники вільнодумства, тому освіту було вирішено поставити в жорсткі рамки відповідно до її можливого використання в майбутньому. В основу навчання було покладено принцип становості – залежності рівня набутої освіти від положення людини в суспільстві. У 1826 р. було створено «Комитет устройства учебных заведений» під керівництвом тодішнього міністра народної освіти О. Шишкова (адмірала флоту, до речі), який мав переглянути статuti і навчальні програми всіх навчальних закладів (казенних і приватних) і затвердити перелік підручників для кожного з них. Рескриптом 1827 р. приписувалася вимога, щоб «повсюду предметы учения и сами способы преподавания были по возможности соображаемы с будущим предназначением обучающихся..., чтобы каждый приобретал познания наиболее для него нужные» [20, с. 301].

У військово-морських навчальних закладах особливу увагу звертали на внутрішній розпорядок та виховання дисципліни. З огляду на це у 1826 р. наказом імператора Чорноморське штурманське училище було реорганізовано у Чорноморську штурманську роту, тобто переведено на військову основу. Наступного року, з утворенням Корпусу флотських штурманів, роту офіційно було визнано воєнно-морським навчальним закладом, який готував спеціалістів для Корпусу [5, с. 127].

До роти приймали дітей дворян, офіцерів і чиновників – хлопчики віком від 10 до 16 років. Ті, що отримали виховання в приватних пансіонах і склали екзамен, одразу зараховувалися до складу гардемаринів. Престижність закладу зростає, кількість охочих навчатися збільшилася і перевищила кількість вакансій. Тому прийом до роти почав здійснювати через так званий «інститут кандидатів», до якого зараховувалися діти віком 6–10 років і очікували вільного місця. Таким чином, уперше при прийомі до воєнно-морських закладів з'являється поняття «конкурс».

По закінченні строку навчання впродовж грудня, січня та лютого проходили випускні іспити в три етапи. Екзамен приймала спеціально призначена комісія з викладачів, морських, штаб– та унтер-офіцерів у присутності інспектора штурманської роти (іспити складали за екзаменаційними білетами). На першому етапі кожен вихованець мав скласти комплексний іспит з математичних наук; під час другого етапу випускники складали новий екзамен у присутності комісії, сформованої із офіцерів Корпусу флотських штурманів під головуванням командувача Чорноморського флоту й портів. Третій етап містив останній іспит, що відбувався в присутності головнокомандувача та начальника штабу Чорноморського флоту, а також усіх адміралів, генералів і штабних офіцерів. Рівень знань кожного випускника члени комісії відзначали оцінками за встановленою для військових навчальних закладів 12-бальною шкалою. Для кожного випускника окремо виводився середній бал (отримані оцінки додавали й поділяли на кількість екзаменаторів), який і вносили до загальної екзаменаційної картки. Вихованці, які закінчили курс на відмінно, направлялися на флот прапорщиками корпусу, решта – кондукторами, тобто старшими унтер-офіцерами (інспектор, який представляв Корпус на півдні України, розподіляв їх на кораблі Чорноморського флоту); ті, що бажали отримати звання мічмана, відповідно до наказу імператора, направлялися до Санкт-Петербурга в Морський корпус для вивчення фронтової служби (лише після цього вони отримували звання) [20, с. 152].

Як бачимо, коріння окремих організаційно-педагогічних сучасних новацій – багатобальна система оцінювання, публічність та етапність випускних іспитів, обрахунки середнього бала випускного документа, проходження додаткової підготовки для отримання звання, має витоки із початку XIX ст.

Заснований Миколою I Комітет запропонував у 1828 р. і новий «Устав средних и низших учебных заведений», яким передбачилося для людей найнижчих станів – парафіяльні училища; для дітей купців, ремісників та інших городян – повітові училища; для дворян і чиновників – гімназії [6, с. 206]. В університетах і кадетських корпусах, які вважалися привілейованими закладами, мали навчатися майже виключно дворяни. Офіцерські класи, відкриті в 1829 р., слугували для підвищення професійного рівня вже навчених спеціалістів, тобто становили прообраз академії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи процеси, що відбувалися в перші роки правління Миколи I, можна стверджувати, що вони мали коливальний характер – від дійсного перетворення системи воєнно-морської та громадянської освіти до консерватизму.

Таким чином, результатами дослідження є те, що в першій чверті XIX століття на південних територіях розвивалися морська справа і морська освіта – створювалися навчальні заклади морського профілю, проводилася підготовка спеціалістів безпосередньо в портах – на той час осередках не лише суднобудування. Тому опрацьовані джерела і література становлять базу щодо подальшого вивчення глибинних процесів та причинно-наслідкових зв'язків у формуванні й розвитку морської освіти на півдні України.

Список використаних джерел та літератури

1. Афанасьев Д. К истории Черноморского флота с 1768 по 1816 год / Д. Афанасьев // Русский архив. – 1902. – № 2. – С. 193-262], Л. Безкровного [Безкровный Л. Г. Русская армия и флот в XVIII в. Очерк. – М., 1958. – 645 с.
2. Ковалева О. Ф. Очерки истории культуры Южного Прибужья. (От истоков до начала XX века) Кн. 1. Из прошлого культурной жизни на Николаевщине / О. Ф. Ковалева, В. П. Чистов. – Николаев : Тетра, 2000. – 252 с.
3. Митрофанов В. П. Школы под парусами. Учебный парусный флот XVIII–XX вв. / В. П. Митрофанов, П. С. Митрофанов. – Л. : Судостроение., 1989. – 233 с.
4. Огородников С. Из прошлого (Черноморские морские училища) / С. Огородников // Морской сборник. – 1900. – № 12. – С. 87–105.
5. Ходаковський В. Ф. Морський літопис (1834–2011) : від училища торговельного мореплавання до Херсонської державної морської академії : нариси з історії / В. Ф. Ходаковський. – Херсон : ВНЗ «ХДМІ», 2011. – 255 с.
6. Веселаго Ф. Краткая история русского флота / Ф. Веселаго. – СПб., 1893. – 304 с.
7. Гришин Ю. А. История мореплавания / Ю. А. Гришин. – М. : Транспорт, 1966. – 226 с.
8. Материалы для истории русского флота. – СПб., 1893. – Ч. XV. – С. 293.
9. Материалы для истории русского флота. – Ч. III. – СПб., 1866. – С. 289–290.
10. Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 1. – Том XXVIII. – № 21147. – СПб., 1830. – С. 19–20.
11. История русской армии и флота // Под ред. Гришинского А. С., Никольского В. П., Кдадо Н. Л. т. 9. – М. : Изд-во «Образование», 1913. – С. 7.
12. Полное собрание Законов Российской империи. Собр. 1. – т. 27. (1802–1803). – № 20. – С. 598.
13. Широкопад А. Б. 200 лет парусного флота России. 1696–1891. – М. : Вече, 2007. – С. 302–304. – 448 с.
14. Веселаго Ф. Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса / Ф. Ф. Веселаго СПб., 1852. – 144 с.
15. ДАМО. – Документы об истории Черноморского штурманского училища в г. Николаеве (1798–1862). – Ф. Р 5901. – Оп. 1. – Од. зб. 53. – 247 арк.
16. Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 1. – Том XXVIII. – № 23970. – СПб., 1830. – С. 109–110.
17. Семенов А. Изучение исторических сведений о Российской внешней торговле и промышленности с половины XVII столетия по 1858 год / А. Семенова. – СПб., 1859. – Ч. 2. – С. 166.
18. ДАХО. – Ф 324. – Оп. 1. – Спр. 46. – Арк. 83.
19. ЦДІА. – Ф. 1281. – Оп. 6. – Спр. 67. – Арк. 76.
20. Полиевктов М. Николай I / М. Полиевктов. – Montreal : «LITERARYHERITAGE», 2008. – 402 с.

Антонина Ивановна Ляшкевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
гуманитарных дисциплин Херсонской
государственной морской академии,
e-mail: antonina26.95@mail.ru

УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ НА ЮГЕ УКРАИНЫ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

В статье освещается становление учебных заведений морского профиля на южноукраинских землях в первой четверти XIX века. На основании многих обработанных исторических и архивных источников анализируются факты по исследуемой проблеме со времен правления Александра I. Автор подает мнения ученых о том, что в начале XIX века происходило развитие учебных заведений морского профиля, которые начали возникать в XVIII веке. Исследование показало, что в первом двадцатилетии XIX века по количеству военно-морских учебных заведений Николаев значительно опережал другие приморские города – Севастополь, Одессу, Херсон. Однако количество заведений общеобразовательного и профессионального направления наивысшим было в Херсоне.

Ключевые слова: морское образование, исторические события, учебные заведения, морские специалисты, училища, условия обучения, украинские земли.

Antonina Liashkevich,

Associate Professor, Cand. ped. Sci., Associate Professor
of the Humanities Department, Kherson
State Maritime Academy,
e-mail: antonina26.95@mail.ru

MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SOUTHERN PART OF UKRAINE IN THE FIRST QUARTER OF THE XIXth CENTURY

Introduction. *The article considers foundation and development of maritime educational institutions in southern part of Ukraine in the first quarter of the XIXth century. On the basis of multiple historical and archival sources study here analyzed facts in the problem of our study since the time of Olexandr I governing.*

Purpose. *Make analysis and development of maritime educational institutions in southern part of Ukraine in the first quarter of the XIXth century.*

To target the purpose there were set the following tasks:

- 1. Provide research work of archival materials in the problem of study.*
- 2. Analyze archival and historical sources as for the sequence of maritime educational institutions emergence and development in southern part of Ukraine in the first quarter of the XIXth century.*
- 3. Substantiate the connection of historical events with maritime educational institutions emergence and changes in academic process arrangement on the different stages of their development.*

Methods. *To target the purpose there were applied such methods of scientific research: empirical (observation, explorative and description); theoretical (analysis, synthesis, generalization and classification), systemic, functional and specific sociological.*

The author makes analysis of scholars' ideas about the development of maritime educational institutions in the first quarter of the XIXth century which initially started their origination in the XVIII century.

Results. *The research conducted revealed the fact of Mykolaiv town prevalence in the number of navy educational institutions and considerable dominance before other seaside towns as Sevastopol, Odessa and Kherson in the first quarter of the XIXth century. Although, the number of general education establishments and vocational institutions was much greater in Kherson.*

Originality. *Scientific novelty of the research lies in a newly made analysis of maritime educational institutions emergence in southern part of Ukraine in the first quarter of the XIXth century. Also has been made the conclusion that the roots of some general pedagogical contemporary innovations – many-scored system of assessment, publicity and staged procedure of graduation exams, calculation of the average score in graduation document, provision of supplementary training for academic degree obtaining – all these have origins at the beginning of the XIXth century.*

Conclusion. *Thus, the conclusions from the study provided comprise the following: in the first quarter of the XIXth century seamanship and maritime education in southern part of Ukraine was being steadily developed – maritime educational institutions were being founded, training of specialists was being actually held in ports, which at that time were not only the layouts for shipbuilding. Hence the references processed may be used as stock for further deep studies and analyzing of cause-consequential relations in formation and development of education in southern part of Ukraine.*

Key words: *maritime education, historical events, educational institutions, maritime specialists, vocational schools, conditions of education, Ukrainian lands.*

References

1. Afanas'ev D. K ystoryy Chernomorskoho flota s 1768 po 1816 hod // Russkyy arkhyv. – 1902. – # 2. – S. 193-262], L. Bezkrivnoho [Bezkrivnyy L. H. Russkaya armyya y flot v KhVIII v. Ocherk. – M., 1958. – 645 s.
2. Kovaleva O. F., Chystov V. P. Ocherky ystoryy kul'tury Yuzhnoho Prybuzh'ya. (Ot ystokov do nachala XX veka) Kn.1. Yz proshloho kul'turnoy zhyzny na Nykolaevshchynе [Tekst] / Kovaleva O. F., Chystov V. P. – Nykolaev : Tetra, 2000. – 252 s.
3. Mytrofanov V.P., Mytrofanov P.S. Shkoly pod parusamy. Uchebnyy parusnyy flot XVIII-XX vv. – L.: Sudostroeny., 1989. – 233 s.
4. Ohorodnykov S. Yz proshloho (Chernomorskye morskyye uchyl'shcha) // Morskoy sbornyk. – 1900. – # 12. – S. 87-105
5. Khodakovskyy V. F. Morskyy litopys (1834-2011) : vid uchyl'shcha torhovel'noho moreplavannya do Khersonskoyi derzhavnoyi morskoyi akademiyi : narysy z istoriyi / V. F. Khodakovskyy. – Kherson : VNZ «KhDMI», 2011. – 255 s.

6. Veselaho F. Kratkaya ystoriya russkoho flota. – SPb., 1893. – 304 s.
7. Hryshyn Yu.A. Ystoriya moreplavanyua. – M.: Transport, 1966. – 226 s.
8. Materyaly dlya ystoriy russkoho flota. – SPb., 1893. – Ch. KhV. – S. 293
9. Materyaly dlya ystoriy russkoho flota. Ch. III. – SPb., 1866. – S. 289-290
10. Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy Ymperyy. Sobr. 1. – Tom XXVIII. – # 21147. – SPb., 1830. – S. 19-20
11. Ystoriya russkoy armuy y flota. // Pod red. Hryshynskoho A. S., Nykol'skoho V. P., Kdado N. L. t. 9. – M. : Yzd-vo «Obrazovanye», 1913. – S. 7
12. Polnoe sobranie Zakonov Rossiyskoy ymperyy. Sobr. 1. – t. 27. (1802-1803). – # 20. – S. 598
13. Shyrokorad A. B. 200 let parusnoho flota Rossyy. 1696-1891. – M.: Veche, 2007. – S. 302-304. – 448 s.
14. Veselaho F. F. Ocherk ystoriy Morskoho kadet-skoho korpusa / F. F. Veselaho SPb., 1852. – 144 s.
15. DAMO. – Dokumenty ob ystoriy Chernomorskoho shturmanskoho uchylshcha v h. Nykolaev (1798-1862). – F. R 5901. – Op. 1. – Od. zb. 53. – 247 ark.
16. Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy Ymperyy. Sobr. 1. – Tom XXVIII. – # 23970. – SPb., 1830. – S. 109-110
17. Semenov A. Yzuchenye ystorycheskykh svedenyy o Rossiyskoy vneshney torhovle y promyshlennosty s polovyny XVII stoletyya po 1858 hod. – SPb., 1859. – Ch. 2. – S. 166.
18. DAKhO. – F 324. – Op. 1. – Spr. 46. – Ark. 83.
19. TsDIA. – F. 1281. – Op. 6. – Spr. 67. – Ark. 76.
20. Polyevktov M. Nykolay I. – Montreal : «LITERARYHERITEGE», 2008. – 402 s.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

УДК 373.2.091.4.Монтессорі

Світлана Вікторівна Лозинська,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
e-mail: sv-loz@ukr.net

Мар'яна Миколаївна Васків,

магістр кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
e-mail: vaskivmarianna@gmail.com

СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

У статті розглянуто проблему, що визначається необхідністю створення розвивального середовища за технологією Марії Монтессорі, теоретичного осмислення методу Марії Монтессорі та його використання в організації розвивального середовища; роз'яснення значення дидактичного матеріалу для розвитку дитини. Кожна дитина проходить власний шлях розвитку відповідно до її можливостей та потреб. Методика М. Монтессорі дає можливість створити необхідні умови для всебічного розвитку дитини дошкільного віку, враховуючи її індивідуальні особливості.

Ключові слова: розвивальне середовище, методика Марії Монтессорі, дидактичний матеріал, навчальні зони.

Постановка проблеми. Головним учасником освітнього процесу відповідно до чинного законодавства, що регламентує функціонування дошкільної освіти, визначається дитина зі своїми вподобаннями, інтересами, здібностями, особливостями. Для реалізації особистісно орієнтованої моделі педагога закладу дошкільної освіти мають створити необхідні умови для розвитку дитини, тобто створити сприятливий розвивальний простір, у якому дитина живе, активно діє, спілкується, отримує знання, розвиває свої вміння, навички, проявляє емоції та почуття.

У спадщині М. Монтессорі втілені головні принципи, до яких ми прагнемо, – дитиноцентризм, індивідуалізація і компетентнісний підхід. Важливе місце в Монтессорі-системі посідає предметно-

маніпулятивна діяльність малюків, у якій гармонійно розвиваються всі складові психіки дитини й формуються базові якості особистості – самостійність і незалежність. Методика Монтесорі за своїми концептуальними положеннями відповідає моделі особистісно-орієнтованого підходу до навчання й виховання. Кожен вихованець проходить індивідуальний шлях розвитку відповідно до можливостей, потреб, системи стосунків з іншими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми організації навчально-розвивального середовища в дошкільних групах за технологією Марії Монтесорі розглядали такі науковці: В. Ачкасова, З. Борисова, Р. Семерникова, Н. Гавриш, О. Ліннік, Ж. Грядовкіна, О. Решетняк, І. Дичківська, Т. Поніманська, М. Кривоніс, Н. Лисенко, Н. Кирста, Л. Лохвицька, М. Монтесорі, Л. Нечаєва, О. Сімон, О. Тимошенко, Е. Хилтунен, С. Якименко.

Формулювання мети статті. Метою статті є визначення переваг організації розвивального середовища в закладі дошкільної освіти за технологією Марії Монтесорі.

Виклад основного матеріалу. У сучасній дошкільній педагогіці на перший план висувуються завдання гуманізації процесу навчання та виховання, охорони й зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей, їхнього повноцінного розвитку. Зміст розвивального середовища має задовольняти всі потреби дитини щодо різних аспектів її розвитку – пізнавального, емоційно-вольового, соціального, комунікативно-мовленнєвого, фізичного, розумового тощо. У системі виховання дошкільників організація «педагогічного середовища», за словами М. Монтесорі, є передумовою реалізації дитиною можливостей власного розвитку через самостійну діяльність.

Проблема розвитку й виховання дітей дошкільного віку в спеціально створеному середовищі не нова. Її порушували й дискутували з приводу неї в різні історичні періоди. На потребі створення розвивального предметного середовища наголошували представники вітчизняної та зарубіжної психологічної й педагогічної науки.

Італійський педагог М. Монтесорі вважала, що дитина має від народження певні задатки, які в ній можна розвинути за умови правильно організованого середовища. Предметне середовище, на її думку, потрібне для розвитку діяльності дітей, активного сприйняття ними навколишньої дійсності. Під час виховання й навчання дошкільників необхідно організовувати так зване педагогічно підготовлене середовище [1, с. 13]. Філософська основа Монтесорі-методу полягає в організації виховної діяльності згідно з природними проявами дитини, передбачає індивідуалізацію педагогічного процесу, спрямованого на розвиток особистості [2, с. 10]. Система М. Монтесорі означає єдність і цілісність освіти на всіх її рівнях: філософському, психологічному, педагогічному й методичному. Філософський рівень пов'язаний з переконаністю М. Монтесорі в існуванні «космічного плану» розвитку Всесвіту, де кожен об'єкт і суб'єкт виконує призначену йому функцію. Дитина кардинально відрізняється від дорослої людини, володіє особливою формою розуму – «всмоктуючим мисленням» і будує свою особистість у взаємодії із соціальним середовищем.

Ідейним стрижнем Монтесорі-педагогіки, який визначає її суть та унікальність, є звернення дитини до педагога: «Допоможи мені зробити це самому». В основі педагогічних ідей М. Монтесорі – її філософські погляди на природу й процеси розвитку дитини та ставлення до неї дорослої людини. Учена була переконана, що «дитина здатна до самостійного розвитку від природи, однак для цього їй необхідне спеціально підготовлене навколишнє середовище» [3, с. 85–86].

М. Монтесорі відзначає, що дитина володіє іншою формою розуму, відмінною від розуму дорослого, яку вона назвала «всмоктуючим мисленням». Мислення дитини М. Монтесорі порівнює з губкою, що всмоктує воду. Точно так, як і губка вбирає будь-яку воду – чисту чи брудну, прозору чи каламутну або підфарбовану, – дитячий розум абсорбує образи зовнішнього світу, не розподіляючи їх на «добрі» й «погані», «корисні» і «даремні». Особливе значення набуває у зв'язку із цим предметне й соціальне середовище, що оточує дитину. Дорослий повинен створити для дитини таке середовище, в якому вона змогла б знайти все необхідне й корисне для свого розвитку, отримати багаті та різноманітні сенсорні враження, «ввібрати» правильну мову, соціально прийнятні способи емоційного реагування, зразки позитивної соціальної поведінки, способи раціональної діяльності з предметами.

У процесі розвитку розум дитини поступово трансформується в розум дорослого, дитина втрачає унікальну здатність мислити природно й без зусиль абсорбувати знання про зовнішній світ. М. Монтесорі вважала, що «дитина несвідомо вбирає в себе все й поступово переходить від несвідомого до свідомого шляхом, сповненим радості».

М. Монтесорі довела, що кожна дитина у своєму розвитку проходить сензитивні періоди, які педагог охарактеризувала як періоди особливого чуттєвого сприйняття та настрою психіки в житті дітей, коли вони, на перевагу всім іншим видам діяльності, обирають щось одне.

Сензитивні періоди служать для того, щоб дитина мала можливість набути необхідні їй знання, вміння, способи поведінки. Якщо спробувати розвинути деяку здатність дитини поза рамками відповідного сензитивного періоду, результат може бути досягнутий з набагато більшими затратами або ж не досягнутий узагалі.

Якщо запізнитися й не скористатися можливостями, що з'явилися в дітей, то вони можуть втратити інтерес до цього на все життя або повернути помилки та випадковості цих періодів у найнесподіваніших і найнеприємніших формах вже після шести років [3, с. 88–90].

Так, М. Монтесорі звернула увагу, а сучасна психологія підтвердила, що в дитини від 0 до 6 років є періоди (зокрема, тривалістю від 1 до 3 років), коли вона легко і природно навчається певних речей. Так, від 0 до 6 років у декілька етапів відбувається розвиток мови, а до 5,5 триває сенсорний розвиток. У віці від 2,5 до 6 років у малюка виникають і закріплюються соціальні навички. Саме в цей час діти легко сприймають форми ввічливої або грубої поведінки, які стають нормами їхнього життя. І звичайно, не можна не сказати про короткий (від 0 до 3 років) період сприйняття порядку. Цей період, фактично, визначає стосунки малюка зі світом, оскільки поширюється не лише до усвідомлення впорядкованості навколишнього середовища й часу, але й до порядку в мисленні та взаємодіях із дорослими [4, с. 30].

Відповідно до сензитивних періодів розвиваються психічні функції, які М. Монтесорі назвала «психічними органами»: мовлення, мислення, пам'ять, воля та інші психічні процеси, інші форми координації, здатність оцінювати предмети, які оточують, орієнтуватися в просторі. Завдяки свободі вибору діяльності в сензитивному періоді дитина вчить концентрувати увагу, формує волю, демонструє слухняність і обов'язково отримує навички абсолютно природним шляхом [3, с. 90–91].

С. Якименко, характеризуючи педагогічну систему М. Монтесорі, пише: «Основна ідея педагогічної системи Марії Монтесорі полягає у стимулюванні дітей до саморозвитку шляхом створення розвивального середовища, що відповідає їх психологічним потребам та має чітку логіку побудови та має характерні особливості: організація різновікових груп; вільний вибір кожною дитиною виду діяльності та тривалості занять; застосування спеціально розробленого набору навчальних матеріалів; відсутність тестувань і оцінювання.

Основні принципи педагогічної системи:

- створення педагогічно доцільного виховного й розвивального середовища;
- міцний зв'язок із природою;
- постійне вивчення особистості дитини в діяльності;
- співпраця з дорослими, з іншими дітьми;
- робота дітей у різновікових групах;
- виховання позитивних почуттів, власної гідності дитини;
- самопізнання своїх можливостей;
- привчання до самодисципліни, самоорганізації та порядку;
- співпраця з батьками.

На думку педагога, усі новоутворення у сфері навчання та виховання повинні бути зорієнтовані на розвиток особистості, розкриття потенційних можливостей кожної людини. У центр навчання повинна бути поставлена сама людина. Основною загальною метою виховання та навчання повинен стати розвиток людських здібностей за допомогою різноманітних шляхів і засобів для організації внутрішнього світу людини й розвитку її особливостей.

Тому будувати навчально-виховний процес М. Монтесорі пропонувала так, щоб сприяти не тільки інтелектуальному, але й психофізичному, моральному розвитку дитини. За М. Монтесорі, зміст виховання не лише в засвоєнні знань, умінь, але й у допомозі в психічному, емоційному, фізичному розвитку дитини, підготовці її до життя.

Метою виховання дошкільника М. Монтесорі визначала:

- упорядкування особистості дитини і сприяння виробленню координованих психофізичних реакцій;
- розвиток усіх зовнішніх відчуттів;
- розвиток усіх психічних функцій: уваги, інтелекту, волі;
- виховання вищих інтелектуальних емоцій, етичних і естетичних почуттів;
- розвиток мовлення;
- розвиток навички і потреби в самостійній роботі і самообслуговуванні.

Для досягнення мети виховання дошкільника М. Монтесорі запропонувала метод самовиховання дитини в організованій обстановці, досягнення якої забезпечується дидактичним

матеріалом і сукупністю виховних прийомів, які не лише взаємопов'язані, а й становить певну цілісність» [3, с. 93–94].

Також одним із основних принципів системи видатного педагога-гуманіста М. Монтесорі є принцип свободи у вихованні. По суті, ідея свободи – один із фундаментальних принципів методу М. Монтесорі, захист права дитини на індивідуальність. Свобода, яку одержує дитина для розвитку індивідуальних проявів своєї особистості, – це не свавілля в її діях, а «дисципліна у свободі». Отже, свобода є природною внутрішньою здатністю обирати найкраще для себе та оточення, яка розвивається в процесі виховання [5, с. 118–119].

Зміст виховання М. Монтесорі розкривала як «допомогу життю з самого народження», допомогу всебічному розвитку дитини, що веде до кінцевої мети, – гармонійних стосунків між людьми [3, с. 94].

Три провідні положення становлять сутність педагогічної теорії М. Монтесорі: виховання має бути вільним; індивідуальним; має спиратися на дані спостережень за дітьми. Саме на цих засадах будувався виховний процес у будинках дитини, організовуваних видатним педагогом. Техніка монтезорівського методу впливає з природного фізіологічного і психічного розвитку дитини й спрямована на зміцнення її м'язів, виховання почуттів, розвиток мовлення. Ці завдання розв'язуються шляхом створення сприятливих для життя умов і використання спеціально розроблених дидактичних матеріалів [6, с. 14].

У центрі уваги будь-якої педагогічної системи ранньої освіти дітей повинна бути дитина. Марія Монтесорі заснувала свою методику на спостереженнях за дитиною в природних умовах і розумінні її такою, якою вона є, а не такою, якою вона може або повинна бути в уявленні про неї дорослого.

Згодом Монтесорі розробила спеціальне навколишнє середовище, яке допомагає дитині розвиватися самостійно й природно. Вона вбачала роль учителя не в навчанні, а в керівництві діяльністю, тому вважала за краще використовувати термін «наставник» замість «учитель».

У межах певним чином організованого навчального середовища дитина може вибирати роботу, яка привертає її увагу й відповідає її внутрішнім інтересам. Удосконалюючи свої вміння, дитина поступово набуває відчуття незалежності та впевненості. Монтесорі-метод сприяє виникненню в дитини природної любові до навчання й поступово формує стійку мотивацію до продовження пізнання. «Вчителем» дитини в Монтесорі-класі стає навколишнє середовище [4, с. 69–70].

Головним чинником такого підготовленого середовища був розроблений М. Монтесорі дидактичний матеріал. Він не є навчальним обладнанням у загальноприйнятому розумінні, оскільки його головна мета полягає в тому, щоб допомагати самобудівництву, духовному розвитку дитини. Саме тому дидактичний матеріал відіграє роль зовнішнього стимулу, що привертає увагу дітей, ініціює процес їхнього зосередження. Монтесорі-матеріал, заснований на концепції активної особистості, задовольняє реальні потреби дитини, враховує її здібності, доступний їй у потрібний момент розвитку. Пізнавальна активність дітей, на думку педагога, розвивається в процесі роботи з дидактичним матеріалом, який підібраний так, щоб навчити їх «робити відкриття» на основі власного досвіду.

Особливостями дидактичного матеріалу Монтесорі є те, що він є «абстрагуванням окремих властивостей предметів і явищ та розроблений педагогом відповідно до модальностей почуттів, і там, де це є досяжним, градуйований з математичною точністю. Його пряма мета – вправлення всіх почуттів, його непряме призначення – вправлення всіх сторін психічної активності дитини [3, с. 99]. Цінність дидактичного матеріалу Монтесорі полягає в тому, що він заснований на концепції активної особистості, яка розмірковує і спілкується, розвиває себе через вільну діяльність.

С. Якименко зазначає: «Беручи до уваги те, що діти дуже чутливі до своїх внутрішніх потреб і здатні до самовиховання, М. Монтесорі добирала засоби, які б відповідали їхнім потребам, а також викликали «довільний розвиток внутрішньої енергії дитини» відповідно до сензитивних періодів, які стимулюють активність дитини щодо її задоволення. Працюючи з Монтесорі-матеріалами, діти мають змогу самостійно визначати помилки, усувати їх, відновлюючи порушений порядок. Час занять дитини з матеріалами певною мірою залежить від рівня його складності й важливо, щоб дитина мала змогу вільно вправлятися з матеріалом, що є суттєвою умовою формування її особистісної незалежності. Завдяки самостійному, вільному вибору матеріалу дитина навчається самостійного планування, розподілу, узгодження, виконання домовленості, спільної роботи з іншими, що сприяє розвитку організаційних можливостей дитини.

Використання матеріалів Монтесорі підпорядкувала таким основним правилам:

- діти повинні ставитися до матеріалів з повагою;
- використовувати матеріали охайно і лише зрозумівши як;

– для виконання певної справи дитина має взяти всі необхідні матеріали, а закінчивши справу, повернути їх на місце у первинному вигляді;

– дитина має право користуватися матеріалом самостійно, без участі інших дітей і педагога» [3, с. 99–100].

Марія Монтессорі виокремила такі принципи використання матеріалу:

– значущість матеріалу для дитини;

– ізоляція труднощів;

– контроль помилок;

– поступове ускладнення матеріалу за дизайном та використанням;

– можливість непрямої підготовки до подальшого навчання;

– послідовне абстрагування матеріалу від простих першочергових функцій [7, с. 95].

Значущість означає, що кожен конкретний матеріал має бути представлений дитині в потрібний момент її розвитку.

Ізоляція труднощів – трудність, яку має знайти та зрозуміти дитина, має бути виділена в одному зразку матеріалу. Це робиться з метою спростити завдання й дати дитині змогу сприйняти проблему з більшою готовністю. Чіткий і точний матеріал, який дозволяє дитині виділяти ознаки предметів у чистому вигляді, сприяє адекватному усвідомленню зовнішнього світу. Непряма підготовка до майбутнього навчання забезпечує необхідну готовність до опанування навички письма, а також розвиває почуття впевненості в собі, радість від успішного пізнання світу. Послідовне абстрагування матеріалу: на певній стадії свого прогресу дитина розуміє абстрактну суть конкретного матеріалу, стає незалежною від нього або втрачає інтерес до нього [4, с. 34–35].

Відповідно до системи Марії Монтессорі концепція розвивального середовища має шість основних аспектів, які має враховувати педагог у своїй роботі:

– свобода та її обмеження;

– структура та порядок;

– природність і реальність;

– краса й атмосфера;

– матеріали Монтессорі;

– правила, що визначають суспільне життя мікроколективу [3, с. 101–102].

У системі М. Монтессорі робота з дидактичним матеріалом має чітко визначену послідовність. Спершу дорослий показує малюку раціональний спосіб роботи з дидактичним матеріалом, подає зразок дій з ним, а потім пропонує дитині виконати дії самостійно. Згодом дитина з власної ініціативи та за власним бажанням маніпулює з предметом. Показ зразка дій у Монтессорі-педагогіці називається презентацією дидактичного матеріалу.

Презентація дидактичного матеріалу – це демонстрація дитині алгоритму (послідовності) дій з матеріалом та мотивування до подальших маніпуляцій з ним. Презентація нового дидактичного матеріалу відіграє важливу роль в ознайомленні дитини з основними якостями матеріалу й способами його застосування. Презентацію треба вибудовувати на основі індивідуального підходу [8, с. 16].

Для дітей дошкільного віку навчальний план містить 5 основних навчальних курсів, кожному з яких відповідає певний набір дидактичного Монтессорі-матеріалу:

– навички практичного життя;

– сенсорика;

– математика;

– мова;

– космічне виховання.

Монтессорі-клас охоплює безліч зон. Зона практичного життя – особливе значення має для маленьких дітей, але важлива, безумовно, для всіх вікових груп. Тут розташовані матеріали, за допомогою яких дитина вчиться стежити за собою й своїми речами. Використовуючи рамки із застілками (гудзики, кнопки, блискавки, пряжки, шпильки, шнурівки, банти та гачки), дитина вчиться самостійно одягатися; пересипати й переливати (круп, воду); мити стіл; полірувати срібло і т. п.

Зона сенсорного розвитку дає дитині змогу залучати відчуття при вивченні навколишнього світу. Тут дитина може навчитися розрізняти висоту, довжину, вагу, колір, шум, запах, форму різних предметів; ознайомитися із властивостями тканин, мінералів, природних матеріалів.

Мовна, математична, географічна, природничо-наукова зони забезпечені матеріалами, основною метою яких є інтелектуальний розвиток дитини. Рухові справи розвивають дитину фізично й

допомагають їй відчути своє тіло та усвідомити його можливості [4, с. 70–71].

Завдяки цьому всьому, а також тонкому психологічному підходу, врахуванню індивідуальних особливостей і можливостей кожної дитини, опорі на природні особливості людського сприйняття «монтесорівські діти» раніше й краще за своїх однолітків оволодівають письмом і рахунком, у них формується схильність до навчання, розвивається воля [9, с. 7].

М. Монтесорі довела, що в кожній дитини існує свій природний внутрішній потенціал, який може розвинути лише в умовах взаємодії з навколишнім середовищем, «в якому однаково роль відіграють і люди, і речі, які оточують дитину, та за наявності свободи» [3, с. 137].

Марія Монтесорі надавала великого значення розвитку самостійності дитини, оскільки, на глибоке переконання педагога, вона обмежена жорсткими рамками й тому не може задовольнити свою потребу, закладену природою: бути незалежною та самостійною. Для М. Монтесорі набуття дитиною незалежності – це основна ознака дорослішання, а також головна мета методу.

Відповідно до методики М. Монтесорі допомога дорослого дитині повинна бути мінімальною. Усе, що дитина може зробити самостійно, вона має робити сама. Як наслідок – дитина швидше засвоює різні навички, набуває впевненості у власних силах, вчиться фіксувати увагу, контролювати свої дії, адекватно оцінювати себе, стає врівноваженою, рішучою. Завдання дорослого полягає в тому, щоб не діяти замість дитини, а допомагати їй організувати свою діяльність і розвивати свій потенціал.

Педагог має створити таке розвивальне середовище, щоб кожна дитина, потрапивши до нього, поступово звільнялася від опіки дорослого та починала діяти самостійно, здобувала знання без викладання, послуговуючись тим, що її оточує. Педагог не втручається в роботу дітей, а створює умови для занять, спостерігає за дітьми у групі, добирає, змінює та поступово ускладнює складові розвивального середовища так, щоб вони відповідали інтересам дітей на кожному етапі розвитку [3, с. 101–102].

Таким чином, можна зробити висновок, що, організуючи навчально-розвивальне середовище за технологією М. Монтесорі, необхідно враховувати можливості, потреби та інтереси дитини. Саме в спеціально створеному розвивальному середовищі дитина може реалізувати себе через самостійну діяльність. Навчальне середовище, поділене на зони, є важливим для розвитку дитини. Важливим компонентом педагогічного середовища є дидактичний матеріал. Працюючи з ним, дошкільник набуває нових знань, умінь та навичок.

Висновки. На основі викладеного можна стверджувати, що дошкільний вік – це період початкового ознайомлення дітей із навколишньою дійсністю. Крім того, в цей час інтенсивно розвиваються пізнавальні можливості дитини. Тому педагогу необхідно організувати навчально-розвивальне середовище, яке б сприяло всебічному розвитку дитини. Філософська основа Монтесорі-методу полягає в організації виховної діяльності згідно з природними проявами дитини, передбачає індивідуалізацію педагогічного процесу, спрямованого на розвиток особистості. Самовиховання та саморозвиток як основа педагогічної системи Монтесорі вміщують поняття свободи й дисципліни, передбачають розвиток у дитини самостійності та вміння дотримуватися принципу співкерівництва, виховання поваги до вільних і природних проявів особистості. Організація «педагогічного середовища», за словами М. Монтесорі, є передумовою реалізації дитиною можливостей власного розвитку через самостійну діяльність. Один з головних чинників цього середовища – дидактичний матеріал. Його основне призначення полягає в наданні дитині можливості самостійно працювати, міркувати, помилятися й виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати.

Безсумнівно, що правильно організоване навчально-розвивальне середовище сприяє всебічному розвитку дитини, стимулює до прояву ініціативи, сприяє підвищенню самооцінки та отриманню задоволення від результату своєї діяльності.

Очевидно, що сучасним педагогам під час організації навчально-розвивального середовища, добору матеріалу необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей, їхні психологічні та фізичні показники, рівень їхнього розвитку. Робота дошкільника в різних зонах розвиває рухову та пізнавальну активність, сприяє вихованню незалежності дитини від дорослих, її самостійності. Також виконання вправ зміцнює в дитини відчуття власної гідності та самоцінності, формує навички соціальної поведінки. Основним принципом Монтесорі-педагогіки, який визначає її суть та унікальність, є звернення дитини до педагога: «Допоможи мені зробити це самому». Завдання дорослого полягає в тому, щоб не діяти замість дитини, а допомагати їй організувати свою діяльність і розвивати свій потенціал. Метод Монтесорі сприяє виникненню в дитини природної любові до навчання і поступово формує стійку мотивацію до продовження пізнання. «Учителем» дитини у Монтесорі-класі стає навколишнє середовище.

Отже, правильно організоване навчально-розвивальне середовище є важливим для всебічного розвитку дитини, формування її як особистості та повноцінного члена суспільства. Методика виховання дітей Марії Монтессорі відповідає моделі особистісно-орієнтованого підходу до навчання й виховання. Використовуючи її, ми даємо можливість кожній дитині пройти власний шлях розвитку відповідно до індивідуальних можливостей та потреб.

Список використаних джерел та літератури

1. Лохвицька Л. Розвивальне предметне середовище в дошкільних навчальних закладах : навчально-методичний посібник / Л. Лохвицька. – К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. – 80 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
2. Кривоніс М. Л. Сенсорний розвиток : з досвіду роботи. 5–6 (7) років / Авт. – упоряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. – Х. : Видавництво «Ранок», 2012. – 256 с.
3. Якименко С. І. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз : монографія / С. І. Якименко, Г. С. Міленіна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 296 с.
4. Практика Монтессорі. Досвід і матеріали : методичний посібник / укл. : С. Єфімова, Н. Тодчук. – Львів : Колесо, 2009. – 104 с.
5. Дичківська І. М. М. Монтессорі : теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
6. Борисова З. Спадщину Марії Монтессорі – сучасним дошкільним закладам / З. Борисова, О. Решетняк, Р. Семерникова // Дошкільне виховання. – 1996. – № 5. – С. 14–18.
7. Монтессорі М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессорі; пер. с итал. С. Г. Займовского, доп. по англ. и амер. изд., со введ. проф. Гарвардского ун-та Генри Гольмса. – М. : Задруга, 1913.
8. Грядовкіна Ж. Через дію до пізнання: Монтессорі-підхід до організації предметно-маніпулятивної діяльності малюків / Ж. Грядовкіна, О. Решетняк // Дошкільне виховання. – 2016. – № 1. – С. 15–19.
9. Монтессорі М. Помогите мне сделать это самому / М. Монтессорі; сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М. : Издат. дом «Карпуз», 2000. – 272 с.

Светлана Викторовна Лозинская,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
начального и дошкольного образования
Львовского национального университета
имени Ивана Франко,
e-mail: sv-loz@ukr.net

Марьяна Николаевна Васькив,

магистр кафедры начального
и дошкольного образования
Львовского национального университета
имени Ивана Франко,
e-mail: vaskivmarianna@gmail.com

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ГРУППАХ ПО ТЕХНОЛОГИИ МАРИИ МОНТЕССОРИ

В статье рассмотрена проблема, которая определяется необходимостью создания развивающей среды по технологии Марии Монтессори, теоретического осмысления метода Марии Монтессори и его использования в организации развивающей среды; разъяснения значения дидактического материала для развития ребенка. Каждый ребенок проходит свой собственный путь развития в соответствии с его возможностями и потребностями. Методика М. Монтессори дает возможность создать необходимые условия для всестороннего развития ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: развивающая среда, методика Марии Монтессори, дидактический материал, учебные зоны.

Svitlana Lozynska,

Ph.D., assistant professor of primary
and preschool education department
Ivan Franko National University of Lviv,
e-mail: sv-loz@ukr.net

Mariana Vaskiv,
Master of primary and preschool
education department Ivan Franko National
University of Lviv,
e-mail: vaskivmarianna@gmail.com

CREATING THE DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS BY MARIA MONTESSORI TECHNOLOGY

Preschool age is the period of children's initial acquaintance with the surrounding reality. At this time, the child's cognitive abilities are intensively developing. Therefore, a teacher needs to organize an educational and developmental environment that will promote the child's comprehensive development. The philosophical basis of Montessori-method is to organize educational activities in accordance with the natural manifestations of a child, involves the individualization of the pedagogical process, aimed at the development of the individual.

The purpose of the research is to determine the advantages of organizing developmental environment in preschool educational establishments using the Maria Montessori technology.

Methods were used to solve the tasks: theoretical (study and analysis scientific literature about the theme of research, pedagogical experience and practice of educators).

Introduction. Due to current trends it is clear that creating the developmental environment in preschool educational establishments by Maria Montessori technology has always been actual and its contents are always updated to modern standards, the latest results of psychological and educational research and increased requests of practice. The child is the main participant in the educational process, in accordance to current legislation in pre-school education. Teachers of the establishments of preschool education should create the necessary conditions for the development of the child, who would promote active interaction, communication between children, getting knowledge, development of skills and abilities.

The main principles of Maria Montessori's pedagogy are giving the main attention to the child, individualization and competence approach. According to the teacher's method, each child goes through his or her individual path of development, in accordance to his needs and opportunities, and this is facilitated by a specially created developmental environment and teaching material.

Originality. Creating the developmental environment in preschool educational establishments are based on M. Montessori's technology needs to be improved. It is commonly believed that Maria Montessori's technique is intended only for children with special needs. However, the organizing of a developmental environment using the method of Montessori in pre-school establishments is important because it contributes to the independence of the child, his self-development, the achieving of new knowledge, skills and abilities, and teaches interaction with others.

Results. It was found that the organization developmental environment by Maria Montessori technology is an important and necessary for the development of preschool age children. The ideological center of Montessori's pedagogy is the child's appeal to the teacher: «Help me to do it myself.» In a specially created learning environment, the child can choose a job that attracts her attention and is suitable for her inner interests. By improving his skills, the child gradually achieves a sense of independence and confidence. The main factor of the prepared environment is the M. Montessori's developed didactic material. His main goal is to help a child in his self-building, spiritual development. Working with Montessori materials, children learn to independently identify errors, eliminate them. Also, the child learns to plan, distribute, co-ordinate, comply arrangements by himself, work together with other children. For preschool children, the curriculum includes 5 basic training courses, each of which corresponds to a certain set of teaching material: practical life skills, sensory, mathematics, language, space education. M. Montessori paid great importance to the development of child's independence. Getting independence is the main feature of growing up, as well as the main purpose of the M. Montessori's method.

Conclusion. The organization of a developmental environment in pre-school establishments promotes the full development of the child, stimulates the development of the initiative, promotes self-esteem and satisfaction with the outcome of his activities. Also, exercising strengthens the child's sense of dignity and self-worth, shapes the skills of social behavior. During selecting a material and creating a developmental environment, it is necessary to take into account the individual characteristics of children, their psychological and physical features, and the general level of development. The Montessori's method corresponds to the model of a person-oriented approach of teaching and upbringing; and using it, we give each child the opportunity to go through his or her individual path of development, according to individual possibilities and needs.

Key words: developmental environment, Maria Montessori's method, didactic material, training zones.

References

1. Lokhvyts'ka L. Rozvyval'ne predmetne seredovyshe v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh: navchal'no-metodychnyy posibnyk / L. Lokhvyts'ka. – K. : Redaktsiyi hazet z doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity, 2013. – 80 s. (Biblioteka «Shkil'noho svitu»).
2. Kryvonis M. L. Sensornyy rozvytok: z dosvidu roboty. 5-6(7) rokiv / Avt. – uporyad. M. L. Kryvonis, O. L. Drobotiy. – Kh. : Vydavnytstvo «Ranok», 2012. – 256 s.
3. Yakymenko S. I. Pedagogichni ideyi Sofiyi Rusovoyi ta Mariyi Montessori : porivnyal'nyy analiz : monohrafiya / S. I. Yakymenko, H. S. Milenina. – K. : Vydavnychyy Dim «Slovo», 2015. – 296 s.
4. Praktyka Montessori. Dosvid i materialy : metodychnyy posibnyk / ukl. : S. Yefimova, N. Todchuk. – L'viv: Koleso, 2009. – 104 s.
5. Dychkivs'ka I. M., Ponimans'ka T. I. M. Montessori : teoriya i tekhnolohiya / I. M. Dychkivs'ka, T. I. Ponimans'ka. – K. : Vydavnychyy Dim «Slovo», 2006. – 304 s., il.
6. Borysova Z., Semernykova R. Spadshchynu Mariyi Montessori – suchasnym doshkil'nym zakladam / Z. Borysova, O. Reshetnyak // Doshkil'ne vykhovannya. – 1996. – # 5. – S. 14–18
7. Montessory M. Dom rebenka. Metod nauchnoy pedahohyky. / M. Montessory; per. s ytal. S. H. Zaymovskoho, dop. po anhl. y amer. yzd., so vved. prof. Harvardskoho un-ta Henry Hol'msa. – M. : Zadruga, 1913.
8. Hryadovkina Zh., Reshetnyak O. Cherez diyu do piznannya: Montessori-pidkhid do orhanizatsiyi predmetno-manipulyatyvnoyi diyal'nosti malyukiv / Zh. Hryadovkina, O. Reshetnyak // Doshkil'ne vykhovannya. – 2016. – # 1. – S. 15–19
9. Montessory M. Pomohy mne sdelat' eto samomu / M. Montessory; sost., vstup. stat'ya M. V. Bohuslavskyy, H. B. Kornetov. – M. : Yzdat. dom «Karapuz», 2000. – 272 s, yl. – (Pedahohyka det•stva) Nauchnyy redaktor S. V. Lykov

Отримано редакцією 31.01.2018 р.

УДК [37.035:343.91-053.6](477)»1939/1990»

Євген Юрійович Пліско,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи, Донбаського
державного педагогічного університету,
e-mail: pliskoej@ukr.net

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В УКРАЇНІ. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (1939–1990 рр.)

У статті розглянуто розвиток принципово нових концепцій соціального виховання другої половини ХХ століття, що визначили подальший розвиток вітчизняної педагогіки та соціальної роботи з неповнолітніми правопорушниками. Відображені різноманітні системи класифікацій важковиховуваних дітей. Наголошено на розширенні використання заходів профілактичного напрямку соціальної роботи з неповнолітніми, проаналізовано педагогічну систему превентивного виховання «важких» дітей, автором якої є В. О. Сухомлинський. У ролі регулятора протиправної поведінки неповнолітніх відзначено важливість правової освіти й виховання молоді як одного з методів профілактики підліткової злочинності.

Ключові слова: неповнолітні правопорушники, класифікації важковиховуваних дітей, профілактика, превентивне виховання, правова освіта.

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи соціального виховання України, що розвивається на засадах гуманістичної філософії, зумовлює необхідність систематизації, аналізу й узагальнення педагогічних здобутків другої половини ХХ століття. У системі вітчизняної педагогіки означеного періоду, теоретичні концепції соціального виховання набувають стрімкого розвитку. Тому проблема полягає в дослідженні історії соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками в другій половині ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема протиправної поведінки неповнолітніх була предметом дослідження вчених різних галузей знань: медичної (Г. Апанасенко, Д. Давиденко, В. Волков, П. Половников), соціальної та педагогічної (О. Вакуленко, Л. Жаліло, В. Климова, В. Скумін, О. Ярменко), психологічної (В. Ананьєв, С. Шапіро).

На сьогодні визначено такі напрями вивчення проблеми профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх: валеологічний підхід (І. Брехман); психолого-педагогічні аспекти (Т. Бойченко, О. Вакуленко, В. Оржеховська); можливості фізичного виховання у формуванні здорового способу життя (Ю. Васьков, О. Шалар); історичний аспект дослідження з організації профілактичної роботи з неповнолітніми (А. Бондар, Г. Будаг'янц, В. Горащук).

Історико-педагогічний аналіз дослідження проблеми засвідчив, що питанням соціально-педагогічної протидії правопорушенням неповнолітніх у другій половині ХХ століття займалися А. Колодна, А. Селецький, В. Сухомлинський, С. Татарухін, О. Філонов, С. Шацький.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в окресленні основних напрямів соціальної роботи з неповнолітніми правопорушниками протягом другої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. На початку другої половини ХХ століття під впливом радянської влади в нашій країні відбулися кардинальні зміни всієї системи освіти. Через причини соціально-економічного характеру державна політика зумовлювала лібералізацію всього суспільства. Були висунуті вимоги для формування нових теоретичних положень вітчизняної педагогіки та соціальної роботи з неповнолітніми.

У часи другої світової війни й у післявоєнні роки відбулися серйозні зміни в характері застосовуваних заходів протидії дитячій злочинності. Значна частина правопорушень неповнолітніх мала своєю причиною безпритульність, бездоглядність або важке матеріальне становище. Тому відносно цієї категорії злочинців було розширено використання заходів, спрямованих на соціальну профілактику та соціальну роботу з неповнолітніми:

– у 1942 р. ЦК ВЛКСМ приймає постанову «Про заходи комсомольських організацій у боротьбі з дитячою бездоглядністю та щодо попередження дитячої безпритульності», що активізувало роботу низових комсомольських організацій з виявлення безпритульних дітей і спрямування їх у дитячі будинки;

– 15 червня 1943 року РНК СРСР постановою «Про посилення заходів щодо боротьби з дитячою безпритульністю й хуліганством» заснував новий тип виховних установ – дитячі трудові виховні колонії, підпорядкувавши їх НКВД СРСР.

У 1950 році у всіх столичних й обласних містах, промислових центрах були відкриті дитячі кімнати міліції. Відновлювалися старі й вишукувалися нові форми залучення громадськості до участі в організації дозвілля дітей і підлітків, контролю за їхньою поведінкою, боротьби з бездоглядністю. Зокрема, при заводських, фабричних, місцевих комітетах профспілок повсюдно створювали комісії з роботи серед дітей і підлітків, при домоуправліннях – дитячі комітети; розширювався громадський актив дитячих кімнат міліції й органів народної освіти.

У 1961–1962 роках повсюдно були створені комісії у справах неповнолітніх як органи, що поєднують діяльність усіх установ й організацій на відповідній території по боротьбі зі злочинністю.

Набуває чинності й теоретико-педагогічний внесок вітчизняних педагогів та психологів другої половини ХХ століття в розвиток системи соціального виховання неповнолітніх правопорушників. На відмінну від попереднього етапу, вона має свій напрям роботи з важковиховуваними.

Одразу звернемо увагу на те, що в означений період педагоги вводять систему класифікацій важковиховуваних неповнолітніх, ґрунтуючись на власних оцінках протиправної поведінки неповнолітніх.

Так, наприклад, видатний психолог Г. Бочкарьова розподіляє правопорушників на окремі типи залежно від їхнього суб'єктивного ставлення до здійсненого правопорушення на «безконфліктних» і «циніків». Кожен із цих типів рідко проявляється в «чистому вигляді», проте педагог, встановивши домінуюче ставлення підлітка до своєї поведінки, набуває можливості здійснювати більш доцільний психологічний вплив, домагатися виховного ефекту шляхом перебудови системи установок, ціннісних орієнтацій [1, с. 23].

У дослідженнях Г. Мінковського основою групування обрано спрямованість особистості:

- діти, що випадково здійснюють проступки у супереч загальній спрямованості особистості;
- неповнолітні, які ситуативно здійснюють проступки й правопорушення внаслідок нестійкої спрямованості особистості;
- неповнолітні, котрі здійснюють проступки з огляду на загальну негативну орієнтацію особистості;
- правопорушники, що чинять протиправні дії з огляду на існування стійкої системи асоціальних оцінок і ставлень, злочинної установки особистості [2, с. 61].

Психолог А. Колодна визначає три групи неповнолітніх правопорушників: психічно і фізично

здорові, що потрапили під вплив негативного мікросередовища внаслідок безконтрольності з боку батьків; з відхиленнями у нервовій системі, легко збуджувані, такі, що швидко піддаються негативним впливам; підлітки з проміжними симптомами, які не є нервово хворими, але водночас їх не можна вважати і повністю здоровими [3].

Учені А. Селецький і С. Татарухін пропонують типологію правопорушників, в основі якої лежать їхні моральні особливості, мотивація допущених ними правопорушень, що дозволяє певною мірою прогнозувати зміст і методику профілактичних заходів. Першу групу становлять правопорушники, які повністю не усвідомлюють суспільної небезпеки вчиненого, недооцінюють наслідки таких дій і можливості покарання. Другу – ті, які повністю усвідомлюють суспільну небезпеку скоєного і можливу міру покарання. Найменшу групу становлять підлітки зі стійкими антигромадськими поглядами і звичками. При альтернативі вибору вчинку свідомо надають перевагу негативізму в поведінці [4, с. 58].

У 60-ті роки набуває актуальності педагогічний досвід С. Т. Шацького та А. С. Макаренка, що відродився в суспільно-політичному напрямі роботи з неповнолітніми та молоддю під назвою «комунарський рух». Головна його ідея полягала в об'єднанні неформальних асоціацій; створенні дитячого колективу, направлено на самостійну роботу; розвитку вільної творчості особистості та т. ін.

У ці самі роки створює свою педагогічну систему В. О. Сухомлинський. Її ідея будується на превентивному та профілактичному вихованні «важких» дітей. Розглядаючи «важкого» підлітка як «дитя пороків» навколишнього середовища, В. О. Сухомлинський в основу роботи з ним й основу профілактики його правопорушень закладає принцип невичерпного гуманізму й людинолюбства, властивий його педагогічним поглядам у цілому. Організацію профілактики правопорушень серед неповнолітніх педагог вбачав, насамперед, у поверненні довіри й любові підлітка до навколишнього світу, бажанні стати повноправним членом суспільства. Домогтися цього, на його думку, можна шляхом взаємодії підлітка й «світу», тобто через діяльність неповнолітнього, спрямовану на поліпшення навколишнього середовища, на збереження й збільшення краси природи, людей, людських відносин.

В. О. Сухомлинському належать вдалі спроби вирішення проблеми корекції відхилень у поведінці неповнолітніх. Науковець зауважував, що немає дитини, яка за певних умов виховання не змогла б стати людиною освіченою, працелюбною, високоморальною. На основі особистого досвіду науковець констатував зростання кількості дітей шкільного віку з травмованою психікою, що, на його думку, край негативно позначається на поведінці неповнолітніх [2, с. 48].

Видатний педагог стверджував, що як шкільне, так і сімейне виховання – це не тільки штучно організовані «заходи», а насамперед спосіб життя. Педагоги й батьки, на його глибоке переконання, володіють могутнім і водночас небезпечним інструментом, який вимагає великої мудрості й обачності, – владою над людиною. Саме ця думка знаходить відображення в працях Василя Олександровича, де поряд із широкою палітрою висвітлених питань проблема родинного виховання та передумов успішної корекції важковиховуваності в сім'ї, є однією з найактуальніших [2, с. 48].

В. О. Сухомлинський пропонував терпляче та вдумливо досліджувати розумовий, емоційний та моральний розвиток підлітка; виявляти причини, з приводу яких дитина стала «важкою»; застосовувати виховні впливи з урахуванням особливостей та складності індивідуального світу неповнолітніх; усіляко внеможливити прояви грубощів, приниження, покарання [2, с. 52].

До основних ідей В. О. Сухомлинського можна віднести:

- любов до дитини;
- розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, спрямований у кінцевому підсумку на творчу працю;
- культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії;
- розроблення демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, опора на позитивне, моральне покарання);
- звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості;
- розвиток ідеї «радості пізнання», тобто емоційне сприйняття процесу навчання;
- демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо) [5, с. 384].

Ці положення були підпорядковані ідеї комуністичного виховання. При цьому комунізм виступає у В. О. Сухомлинського як суспільство щасливих, гармонійно розвинутих людей, де панують високоморальні відносини, утверджується соціальна справедливість, розвивається висока духовність [5,

с. 384].

В. О. Сухомлинський одним із перших у другій половині ХХ століття звернув увагу на ефективність урегулювання дитячої злочинності шляхом попереджувального внеску. У праці «Батьківська педагогіка» він зазначає: «Злочинів не буде, якщо в дитинстві, отрочстві, ранній юності не буде покарань, точніше, якщо зникне необхідність, потреба в покараннях» [6].

Далі, у 60–70-х роках широку популярність набуває система профілактики правопорушень серед неповнолітніх, розроблена психологом М. О. Алемаскіним. В основі його системи такі положення:

1. Аналіз розходжень у виборі варіантів життєвого шляху, у рівні визначеності вибору професії або у відсутності вибору й інші показники діагностики рівня розвитку особистості неповнолітнього правопорушника дають можливість передбачати відхилення в його поведінці й перебороти їх антигромадську спрямованість.

2. Коли мова йде про педагогічно запущених учнів, яких відрізняють систематичні порушення правил поведінки, відхилення в розвитку моральних якостей особистості й негативне ставлення до навчальної й трудової діяльності, то необхідно озброїти педагогів усіх рівнів спеціальним психолого-педагогічним інструментарієм: умінням ставити діагноз, проводити анкетування, вести щоденник і т.п.

3. У процесі виховної роботи необхідно виявити референтну групу, у якій триває «соціалізація» особистості підлітка. Простого «відлучення» підлітка від його мікросередовища не вистачить для суттєвого виховного ефекту, тому необхідно створювати нову референтну групу для підлітка в умовах освітньої установи, залучаючи його до активного життя в колективі.

4. Основні вимоги до встановлення виховного контакту педагога з учнями: пошук точок дотику й згоди, визначення змісту контактної взаємодії, адаптація один до одного в процесі спільної діяльності, перехід до довірчих відносин й ін. [7, с. 97].

Розвиток теорії виховання неповнолітніх у середині другої половини ХХ століття дійшов до того, що центром виховної роботи повинні були стати клас і навчальна група – соціум, в якому перебуває неповнолітній правопорушник.

Н. А. Клішевич у своїй праці «Становлення соціально-педагогічної роботи з підлітками із делінквентною поведінкою в другій половині 50-х рр. ХХ – початку ХХІ ст.» стверджує, що в 70-х–середині 80-х років профілактика правопорушень серед неповнолітніх набуває беззастережного визнання її великої ролі, ефективності й пріоритетності в ряді основних напрямів боротьби зі злочинністю. У ці роки система роботи з правопорушниками була компонентом більш високого, багатофункціонального, цілісного утворення – соціального регулювання громадського життя й перебувала відносно нього в субординаційному зв'язку супідрядності. За об'єктами попереджувального впливу система інтегрувала 4 однорівневі системи профілактики правопорушень:

- серед працюючої молоді;
- серед учнівської молоді;
- серед армійської молоді;
- серед осіб молодіжного віку, які ніде не вчаться, не працюють і ведуть аморальний, дозвільний спосіб життя [8].

За суб'єктами склалася досить стійка структура профілактики правопорушень, що охоплює:

а) правоохоронні органи, спеціально створені для боротьби зі злочинністю: прокуратуру, суд, Міністерство внутрішніх справ, Міністерство юстиції;

б) спеціалізовані для боротьби із правопорушеннями громадські й змішані (державно-громадські) формування: комісії зі справ неповнолітніх (КСН), громадські пункти охорони порядку (ГПОП), ради профілактики трудових колективів, відділи народної освіти, інспекції у справах неповнолітніх (ІСН) – приймачі-розподільники для неповнолітніх (ПРН), комісії з боротьби з пияцтвом – координаційні ради з правового виховання й ін.;

в) органи соціальної, господарської й загальновиховної діяльності: партійні органи, ради народних депутатів, трудові колективи, громадські організації широкої соціальної компетенції, навчальні заклади, наукові установи й ін. [8, с. 21].

У 70–80-х рр. одним із провідних педагогів, який присвятив свої дослідження роботі з «важкими» підлітками й профілактиці правопорушень серед неповнолітніх, став І. О. Невський. Відповідно до його системи організація процесу профілактики передбачала:

- а) формування відносин і ціннісних орієнтацій;
- б) пробудження й виховання відповідних почуттів й емоцій;
- в) формування й розвиток потреб, наповнення їх моральним змістом;

- г) приклад моральної поведінки вчителя або іншої авторитетної особи, що залучає увагу учнів;
- д) організацію співробітництва вчителя й учнів у конкретних видах діяльності;
- е) організацію взаємин учнів у процесі цього співробітництва, формування й розвиток моральних елементів цих взаємин;
- ж) наповнення моральним змістом усіх видів діяльності учнів;
- з) організацію вправ у моральних проявах і вчинках;
- і) стимулювання моральної поведінки і т. д. [8, с. 22].

І. О. Невський процес профілактики у період другої половини ХХ століття розглядав за такою організаційно-структурною системою:

1) організація поведінки підлітків:

– конкретний приклад і вплив авторитетної для дитини особи, що правильно орієнтує її у цінностях, змісті навколишньої дійсності (виховує не все середовище взагалі, а її окремі, значущі для дитини елементи);

– організація практики поведінки і взаємин у колективі педагогів й однолітків, у якій перевіряється й демонструється правильність обраних еталонів поведінки (вони спрацьовуються й збагачуються колективним досвідом);

– перевірка життєвої, соціальної й індивідуальної цінності (значущості) звичок, що сформувалися, і нормативів поведінки, їх збагачення, коректування й закріплення в широкій соціальній практиці;

2) корекція поведінки підлітків. Визначається типом порушення поведінки (біогенного й соціогенного походження);

3) організація соціальної активності. Її показники:

– усвідомленість самою особистістю своєї соціальної ролі, позиції;

– оволодіння відповідними знаннями, уміннями, навичками, необхідними для реалізації цієї позиції;

– розвиненість мотивів соціально-активної поведінки;

– рівень розвитку самодіяльності, ініціативи й відповідальності учня, що характеризують його активну соціальну позицію;

4) колектив як основна зона роботи із профілактики правопорушень серед неповнолітніх [8, с. 23].

Серед педагогічних досліджень з проблеми делінквентної поведінки дітей та підлітків науковців 70–80-х років найбільш відомими є дослідження О. Б. Філонова. На його думку, у проблемі профілактики правопорушень серед неповнолітніх основне значення надається правильно організованій взаємодії між педагогом й «запущеним» підлітком. Вона розглядається як обмін діями, інформацією й емоціями, які розуміються й приймаються кожним учасником.

О. Б. Філонов вважає, що організація взаємодії не може бути ефективною без застосування спеціальних способів і засобів впливу на підлітка через наявність безлічі психологічних бар'єрів між педагогом і неповнолітнім. При цьому основним принципом ефективно організації профілактики він вважає знання психолого-педагогічних особливостей поведінки, що породжують труднощі у спілкуванні, а також тих факторів, які сприяють зняттю цих труднощів і розвитку контакту між людьми [9, с. 113].

Учений дослідив спеціальні засоби встановлення контакту, що сприяють зближенню педагога з підлітками, подоланню психологічних бар'єрів і встановленню постійного контролю за його поведінкою. Результатом проведених досліджень стала розроблення методики контактної взаємодії, розрахованої на нормалізацію спілкування, розвиток взаємодії й побудову спочатку взаємоприйнятних, а потім довірливих стосунків. Фактично, застосування методики контактної взаємодії, на думку О. Б. Філонова, виконує функцію ресоціалізації підлітка.

Зауважимо, що в період 50–80-х років ХХ століття держава повністю бере на себе турботу про дітей. Так, у Конституції СРСР і Законах про освіту гарантується та реалізується на практиці право дитини на безкоштовну десятирічну освіту; активно розвивається мережа позашкільних виховних установ (дитячі станції, Палаці та будинки піонерів, клуби за місцем мешкання тощо). Усе це повинно було створити уявлення про щасливе дитинство радянських дітей, які віднині не потребували ніякого захисту [2, с. 47].

Друга половина ХХ ст. позначена посиленням уваги педагогів до правової освіти і виховання молоді як одного з методів профілактики підліткової злочинності. Визнаючи правове виховання важливим регулятором щоденної поведінки, педагоги прагнули перетворити його на своєрідний «канал» засвоєння колективного досвіду суспільства. Органічною складовою правового виховання в

режимних установах був комплекс заходів, спрямованих на роз'яснення неповнолітнім правопорушникам взаємозв'язку між правовими та морально-етичними нормами. Важливим компонентом правового виховання було також демонстрування принципу соціальної справедливості, покладеного в основу законодавчого регулювання суспільних відносин [10, с. 12].

Висновки. Друга половина ХХ століття ввійшла в історію вітчизняної педагогіки як етап пошуку розв'язання окремої проблеми науки про виховання. Відзначається поява цілих теоретичних комплексів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками, де значне місце посідає превентивне та профілактичне виховання.

Початок 90-х років з огляду на соціально-економічні й політичні явища в нашій країні характеризується згортанням розвитку теорії соціальної роботи, складовою якої була боротьба зі злочинністю та її попередження.

Список використаних джерел та літератури

1. Бочкарева Г. Г. Психология подростков – правонарушителей / Г. Г. Бочкарева // Сов. юстиция. – 1967. – № 22. – С. 23–27.
2. Попов М. А. Генезис проблемы відхиленя у поведінці неповнолітніх у історії педагогічної думки : навч. посібн. / М. А. Попов. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – 103 с.
3. Колодная А. Я. Некоторые психофизиологические особенности личности несовершеннолетнего правонарушителя / А. Я. Колодная // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. – М., 1973. – С. 37–39.
4. Селецкий А. И. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением. А. И. Селецкий, С. Д. Тарарухин. – К. : Вища школа, 1981. – 239 с.
5. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2 : навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.
6. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978.
7. Серета П. П. Педагогические основы предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : дис. ... канд. пед. наук / П. П. Серета. – К., 1984. – 187 с.
8. Клішевич Н. А. Становлення соціально-педагогічної роботи з підлітками із делінквентною поведінкою у другій половині 50-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. / Н. А. Клішевич // Соціальна педагогіка. – 2010. – № 4. – С. 17–24.
9. Клішевич Н. А. Соціально-педагогічна робота загальноосвітніх навчальних закладів з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / Н. А. Клішевич // Освітologia – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ, 15 груд. 2010 р.) / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. – С. 113–115.
10. Бадьора С. М. Проблеми попередження девіантної поведінки вихованців режимних установ для неповнолітніх в історії вітчизняної педагогіки (II половина ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Сергій Миколайович Бадьора; ДВНЗ Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ., 2009. – 22 с.

Евгений Юрьевич Плиско,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, Донбасского государственного педагогического университета, e-mail: pliskoej@ukr.net

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В УКРАИНЕ. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ (1939 – 1990 гг.)

В статье проанализировано развитие принципиально новых концепций социального воспитания второй половины ХХ века, определивших дальнейшее развитие отечественной педагогики и социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями. Поданы различные системы классификации трудновоспитуемых детей. Отмечается применение профилактики в социальной работе с несовершеннолетними, проанализирована педагогическая система превентивного воспитания «трудных» детей, автором которой был В. А. Сухомлинский. В качестве важного регулятора

противоправного поведения несовершеннолетних выделена важность правового образования и воспитания молодежи как одного из методов профилактики подростковой преступности.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, классификации трудновоспитуемых детей, профилактика, превентивное воспитание, правовое образование.

Plis'ko Yevgen,
Ph.D, senior lecturer in social pedagogy
and social work,
Donbas State Pedagogical University,
e-mail: pliskoej@mail.ru

SOCIAL EDUCATION OF JUVENILE OFFENDERS IN UKRAINE. THE HISTORICAL ASPECT OF THE THEORY OF SOCIAL PEDAGOGY (1939–1990)

Introduction. *The reform of the modern system of social education of Ukraine, which is developing on the principles of humanistic philosophy determines the need for the systematization, analysis and generalization of pedagogical achievements of the second half of the twentieth century. Therefore, the problem statement is the study of the history of social and pedagogical work with juvenile offenders in this period.*

Purpose. *The purpose of the article lies in the assurance of the development of the main directions of social work with juvenile offenders during the second half of the twentieth century.*

Methods. *The deep historical and pedagogical analysis of domestic and foreign literature was conducted to solve the problem and obtain objective knowledge.*

Results. *At the beginning of the second half of the twentieth century, under the influence of Soviet power, in our country there had been dramatic changes in the entire education system. For the reasons of social and economic nature, government policy has determined the liberalization of society. Demands were made for the formation of new theoretical propositions of pedagogy and social work with minors.*

Theoretical and pedagogical contribution of Russian pedagogues and psychologists of the second half of the twentieth century becomes effective in the development of the system of social education of juvenile offenders. Unlike the previous stage, it has its direction of work with hard-to-learns.

Sukhomlynsky V.O creates its own pedagogical system. Its idea is based on proactive and preventive parenting «difficult» children. Considering the «difficult» teenager as a «child of sin» of the environment, Sukhomlynsky V.O in a basis of work with him and the basis of crime prevention provides an inexhaustible principle of humanism and humanity.

The second half of the twentieth century stands a growing attention of educators to the legal education and training of young people as one of the methods of prevention of juvenile delinquency. Recognizing legal education as an important regulator of the daily behavior, teachers sought to turn it into a kind of «channel» of the absorption of the collective experience of society.

Originality. *The article examines the development of fundamentally new concepts of social education of the second half of the twentieth century, notes the further development of national pedagogy and social work with juvenile offenders. Different systems of classifications of difficult children are reflected here. It is accentuated on the increased using of the preventive side of social work with minors. The pedagogical system of preventive parenting «difficult» children, the author of which was Sukhomlynsky, is analysed. As an important regulator of illegal behaviour of minors is noted the importance of legal education and education of youth, it is one of the methods of prevention of juvenile delinquency.*

Conclusion. *The second half of the XX century entered the history of national pedagogy as the stage of finding the solution of individual problems of science education. It determined the appearance of the whole theoretical complexes of social and pedagogical work with juvenile offenders, where preventive care occupied a considerable place.*

Key words: *juvenile offenders, classification of difficult children, prevention, legal education.*

References

1. Bochkareva G.G. Psy`xology`ya podrostkov – pravonarushy`telej // Sov. yusty`cy`ya. – 1967. – #22. – S. 23 – 27.
2. Popov M.A. Genezy`s problemy` vidxy`len` u povedinci nepovnolitnix u istoriyi pedagogichnoyi dumky` : navch. posibn. – Slov`yans`k: SDPU, 2008. – 103 s.
3. Kolodnaya A.Ya. Nekotorye psy`xofy`zy`ology`chesky`e osobennosty` ly`chnosty` nesovyershennoletnego pravonarushy`telya // Psy`xology`cheskoe y`zucheny`e trudnovospytuemykh shkol`ny`kov y` nesovershennoletny`x pravonarushy`telej. – M., 1973. – S. 37-39.
4. Selezky`j A.Y., Tararuxy`n S.D. Nesovershennoletny`e s otklonyayushhy`msya povedeny`em. –

К.: Vy`shha shkola, 1981. – 239 s.

5. Ukrayin`ska pedagogika v personaliyax: U45 U 2 kn. Kn.2: Navch. posibny`k / za red. O.V. Suxomly`ns`koyi. – K.: Ly`bid`, 2005. – 552 s.

6. Suxomly`ns`ky`j V.O. Baťkiv`ska pedagogika. – K.: Rad. shkola, 1978.

7. Sereda P.P. Pedagogy`chesky`e osnovy` preduprezhdeny`ya beznadzornosty` y` pravonarusheny`j nesovershennoletny`x.: dy`s. ... kand. ped. nauk. – K., 1984. – 187 c.

8. Klishevych N.A. Stanovlennya social`no-pedagogichnoyi roboty` z pidlitkamy` iz delinkventnoyu povedinkoyu u drugij polovy`ni 50-x rr. XX – pochatku XXI st. / N.A. Klishevych // Social`na pedagogika. – # 4. – 2010. – S. 17-24.

9. Klishevych N.A. Social`no-pedagogichna robota zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv z profilakty`ky` delinkventnoyi povedinky` nepovnlitnix u drugij polovy`ni XX – na pochatku XXI st. / N.A. Klishevych // Osvitologiya – naukovy`j napryam integrovanogo piznannya osvity` : mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf., (Ky`yiv, 15 grud. 2010 r.) / za zag. red. V.O. Ogniev'yuka. – K. : Ky`yivs`ky`j universy`tet imeni Bory`sa Grinchenka, 2010. – S. 113-115.

10. Bad`ora S.M. Problemy` poperedzhennya deviantnoyi povedinky` vy`hovanciv rezhy`mny`x ustanov dlya nepovnlitnix v istoriyi vitchy`znyanoi pedagogiky` (II polovy`na XX st.) : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : [specz] 13.00.01 – zagal`na pedagogika ta istoriya pedagogiky` / Bad`ora Sergij My`kolajovy`ch; DVNZ Nacional`ny`j pedagogichny`j universy`tet imeni M.P. Dragomanova. – Ky`yiv., 2009. – 22 s.

Отримано редакцією 19.02.2018 р.

УДК 37.013(045)

Наталія Миколаївна Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ)

У статті проаналізовано зарубіжний досвід підготовки вчителя іноземної мови XXI століття. Ідентифіковано пов'язані із цим ідеологічні, методологічні, практично-прикладні проблеми. Показано змістову і функціональну трансформацію професії вчителя-мовника за умов інтеграційних і глобалізаційних процесів.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, підготовка до професії, професіоналізм, компетентність.

Постановка проблеми. Сучасне життя, модерну культуру важко уявити без міжнародного спілкування. Контакти й співробітництво в найрізноманітніших галузях суспільного життя й діяльності – в політиці, економіці, юриспруденції, охороні довкілля, військовій справі, мистецтві тощо відбуваються завдяки знанню мов, головно англійської, яка утримує тут першість. У зв'язку із цим науковці дедалі частіше говорять про глобалізацію англійської мови, і це небезпідставно, позаяк послуговування англійською для налагодження контактів і співробітництва між людьми сягнуло планетарного масштабу. Це історичний факт, який, однак, сприймається неоднозначно. Наразі народи, які вболівають за збереження власної національно-культурної ідентичності й самобутності, представники національних меншин убачають загрозу в стрімкому поширенні англійської мови та вестернізаційних тенденціях у культурі. Данські науковці, наприклад, зазначають, що англійська мова перетворилася на наднаціональний сленг, який, з одного боку, полегшує спілкування між людьми, а з іншого – формує новий вид інтернаціоналізму – північноатлантичний. Джерела масової інформації інтерпретують світ і події переважно засобами американського і британського лексичного контенту, що ще більше посилює потребу в англійській мові. І це зрештою призводить до дещо одностороннього сприйняття світу, так, ніби крім Великої Британії і Сполучених Штатів Америки у світі немає нічого цікавого [16, с. 79].

На підтвердження міркувань данських учених нагадаємо, що до найбільших мовних груп у європейській спільноті належать романська, германська та слов'янська, і попри це англійська

залишається головною мовою міждержавних контактів у країнах ЄС. Нині в Європі англійську вивчають 73 % європейських учнів початкової школи і 90 % – середньої і старшої школи [2, с. 474; 12].

Розмірковуючи над цими проблемами, можна стверджувати, що об'єктивно англійська мова є важливим чинником інтенсифікації контактів, відкритості, мобільності в сучасному світі. Водночас варто зауважити, що будь-яка мова, англійська в тому числі, може бути використана як для пригнічення, обмеження людської свободи, так і навпаки – для її розширення (Ж. Лакан, 1977; М. Фуко, 1972). Тим більшою є відповідальність (колективна, персональна) користувачів мови за те, яких ідейних, ціннісних наголосів і цивілізаційного значення набуває обраний і утверджений у спільноті мовний дискурс.

Ця відповідальність збільшується в рази, коли йдеться про вчителя-лінгвіста, адже навчаючи мови, вчитель, викладач фактично надає їй нового життя в особі учня, який пізнає і водночас творить мову. Творчий аспект однаковою мірою наявний як у процесі навчання рідної, так й іноземної мов. Водночас особливість викладання останньої вимагає від учителя бути зосередженим не тільки й не стільки на процесі, скільки на результаті, тобто розуміти, що іншомовні знання – це не самоціль, а радше ключ до розширення індивідуальної свободи, соціальних і професійних можливостей учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. В Україні дослідженнями проблем навчання іноземних мов займаються О. Б. Бігич, А. С. Гембарук, Л. Є. Гусак, В. О. Лапіна, Р. Ю. Мартинова, Н. І. Муліна, Я. В. Окопна, В. Г. Редько. У наукове осмислення зарубіжного досвіду підготовки до вчительської професії загалом і до професії вчителя іноземної мови зокрема, вагомий внесок зробили В. І. Базова, І. Б. Бойчевська, О. В. Голотюк, О. Ю. Кузнецова, Т. С. Кошманова, О. О. Першукова, Л. П. Пуховська.

Мета статті – узагальнити зарубіжний досвід підготовки вчителя іноземної мови до фахової діяльності в умовах інтеграційних і глобалізаційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Специфіка підготовки вчителів іноземної мови зумовлює низку особливих кваліфікаційних вимог, визначених як рамкові в країнах ЄС:

- підготовка вчителя іноземної мови має забезпечувати йому здатність оперативно й ефективно реагувати на політичні й соціальні зміни, складником яких є освіта;
- учитель має бути достатньо кваліфікованим для того, щоб навчити учнів постійно розвивати обізнаність у галузі мови й культури, осягати довколишній світ, використовувати іншомовні знання для подолання мовних бар'єрів і культурних кордонів;
- учитель іноземної мови має володіти широким спектром методів і підходів для ефективної практики, а також бути здатним збагачувати й урізноманітнювати їх, обмінюючись ідеями та досвідом з колегами [20].

У 2004 році був завершений європейський дослідницький проект за участю 32 країн, результатом якого стало розроблення й оприлюднення «Європейського портофоліо для вчителя-мовника». У документі з однойменною назвою визначені критерії й ознаки ефективності та продуктивності процесу підготовки вчителів іноземної мови (мов) [15]. Вони викладені нижче:

- Адаптація педагогічного процесу до потреб специфічних груп, які вивчають мову.
- Посилений акцент на комунікативному аспекті вивчення іноземної мови.
- Запровадження міжкультурного виміру.
- Використання білінгвального і мультилінгвального підходів.
- Застосування новітніх технологій, відкритий, дистанційний підхід у підготовці вчителів, а також навчання вчителів ними користуватися.
- Використання системи менторингу в підготовці вчителів, підготовка менторів як наставників, які не є штатними викладачами.
- Надання переваги школо-центрованої підготовці вчителів, особливо на початковому її етапі.
- Європеїзація та інтернаціоналізація навчальних програм.
- Покращення обізнаності з іноземною мовою та автентичною їй культурою.

«Європейський профіль освіти для вчителя-мовника» (European profile for Language Teacher Education, 2004) слугує важливим доповненням до попередньо розглянутого документа, позаяк у ньому нормативи й орієнтири досягнення вчителем іншомовної компетентності європейського рівня набули більш конкретного й інструментального характеру [13]. Експлікована в «Профіль» рамка професійної кваліфікації вчителя іноземної мови налічує 193 дескриптори, у табл. 1. вони узагальнені за головними категоріями.

Таблиця 1

**Головні категорії дескрипторів професійної кваліфікації
вчителя іноземної мови**

<i>Самоосвіта</i>	самостійне навчання, домашня робота, проекти, портфоліо, віртуальне навчання, позааудиторна діяльність
<i>Планування уроків</i>	визначення цілей, змісту, організаційних засад
<i>Ведення уроків</i>	використання плану, змістовність, спілкування з учнями, управління класом, мовна практика
<i>Методологія</i>	усне спілкування, письмове спілкування, аудіювання читання, лексика, культура
<i>Контекст</i>	курикулум, цілі й завдання, роль вчителя-мовника, ресурси та інституційні обмеження
<i>Оцінювання</i>	добір оцінювального інструментарію, оцінювання, самооцінювання, прогрес у вивченні мови, культура, аналіз помилок
<i>Ресурси</i>	людські, матеріальні, віртуальні

Європейські рамкові вимоги щодо підготовки вчителів іноземної мови охоплюють знання й компетентності в галузі лінгвістики, методики, психології, менеджменту, філософії освіти, європейського громадянства, інформаційно-комунікаційних технологій. Причому способи їх опанування не підлягають уніфікації, навпаки, погодження стандартів відбувається на тлі урізноманітнення шляхів і засобів їх реалізації. На сучасному етапі більшість країн орієнтується на міжнародні вимоги у визначенні національних стандартів і рамки кваліфікацій, хоча організація й структура навчання вчителів іноземної мови можуть набувати національної специфіки залежно від країни. Для прикладу, в Польщі вчителів іноземної мови для всіх типів шкіл готують в університетах з дотриманням таких стандартних вимог:

- 330 обов'язкових навчальних годин, розподілених за трьома семестрами (до навчання допускаються претенденти з дипломами бакалавра або магістра);
- обов'язкові курси: психологія (щонайменше 60 годин), педагогіка (щонайменше 60 годин), методика навчання мови (щонайменше 120 годин), 30 годин спонтанного мовлення, 30 годин ІКТ;
- педагогічна практика – щонайменше 150 годин [17, с. 100].

Наразі навіть побіжний погляд на освітні інституції, які пропонують лінгвістичну освіту педагогічного профілю в європейських країнах, виявить доволі строкату картину. Це можуть бути коледжі, ліцеї, університети, спеціалізовані приватні курси, курси підвищення кваліфікації, навчальні центри з відповідною ліцензією тощо. До речі, така ситуація характерна не лише для Європи. Скажімо, в Сполучених Штатах Америки спостерігається ще більша варіативність у зазначеній галузі, адже там кожен штат може автономно визначати освітню політику й стратегію [1; 3].

Від рівня акредитації навчального закладу залежить різновид диплома, який буде присуджено студенту після успішного завершення навчання. Різновид здобутого диплома (бакалавр, спеціаліст, ліценціат, магістр) є важливим, позаяк саме він визначає перспективи майбутнього працевлаштування. Наразі в Європі від претендентів на заміщення вакансій учителя іноземної в основній та старшій школах найчастіше вимагають рівень підготовки БАК+2; БАК+3, тобто кваліфікаційний рівень, що передбачає щонайменше 2–3 роки спеціальної освіти після отримання диплома бакалавра. На рівні початкової школи можливо викладати іноземну мову з дипломом бакалавра або відповідним йому сертифікатом. Досить часто вчитель початкових класів навчає учнів іноземної мови нарівні з іншими предметами. Такі вчителі мають статус генералістів, тобто фахівців із комплексною багатопредметною і педагогічною підготовкою (*generalist – a person who is knowledgeable in many fields of study*).

Варто звернути увагу на те, що специфіка іноземної мови як предмета педагогічної спеціалізації вимагає ретельного підходу до стандартизації і сертифікації знань не лише на національному рівні тієї чи тієї держави або наддержавного утворення (ЄС), а й у міжнародному вимірі. Це варто розглядати як до певної міри гарантію того, що трансльовані вчителем знання з іноземної мови будуть релевантними і зрозумілими як для співвітчизників, так і громадян інших країн.

Одним зі шляхів розв'язання зазначеної проблеми є створення тестів міжнародного рівня і значення. До таких, наприклад, належить Teaching Knowledge Test (ТКТ), розроблений фахівцями Кембриджського університету. Він має подвійне призначення: як для вчителів іноземної мови з певним досвідом, так і дебютантів у професії, і слугує для встановлення і офіційного засвідчення рівня їхньої кваліфікації [22, с. 65–68]. Тест складається з таких головних модулів:

- Модуль 1. Основи навчання іноземної мови (ТКТ: Module 1 – Background to language teaching);
- Модуль 2. Планування навчання іноземної мови (ТКТ: Module 2 – Planning for language teaching);
- Модуль 3. Управління шкільним класом (ТКТ: Module 3 – Classroom management).

Модулі спеціаліста:

- Інтегроване навчання мови і предметного змісту ТКТ (Content and Language Integrated Learning).
- Навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку – 6–12 років (ТКТ: Young Learners – A test of the background knowledge related to teaching young learners in the 6–12 age range).

Інтеграційні процеси на європейському континенті, світові глобалізаційні тенденції створюють запит на підготовку вчителя як агента взаєморозуміння між людьми різних культур і національностей, а також медіатора між різними культурами, який сприяє взаємному їх збагаченню. У зв'язку із цим виникає потреба готувати вчителів, здатних викладати іноземну мову, найчастіше англійську, не лише місцевим, а й переміщеним громадянам, які стали мігрантами з різних причин, – політичних, економічних, демографічних, екологічних тощо.

Усвідомлення важливості цієї задачі дало старт технології CLIL – Content and Language Integrated Learning, яка стрімко набуває популярності. Ідеться про інтегроване навчання шкільних предметів (природничо-математичних, гуманітарних) та іноземної мови, найчастіше англійської.

Імерсією (від англ. immersion) або зануренням в іноземну мову в процесі викладання знань з інших предметів може охоплюватися від 10 до 50 відсотків начального часу [2, с. 296–297], залежно від специфіки учнівського контингенту і умов у навчальному закладі.

Зауважимо при цьому, що вчителі, які можуть викладати низку предметів шкільної програми іноземною мовою, є надто запитаними не лише в Європі, а й у світі загалом. По-перше, їхня викладацька діяльність здатна підвищувати пізнавальні здібності учнів (більш глибоке осмислення предметного контенту через іншомовну термінологію, покращення пам'яті, дивергентного мислення тощо), а також значно розширювати горизонти щодо майбутнього працевлаштування учнівської молоді. Таких спеціалістів часто не вистачає, тому вдаються до іншої білінгвальної практики, коли вчитель-предметник і вчитель іноземної мови працюють з класом в тандемі, допомагаючи один одному досягати навчальних цілей [22, с. 65–78]. Причому нова роль учителя тут не обмежується простим співробітництвом, а передбачає застосування інших, іноді складнодосяжних стратегій кооперативної роботи з класом, де мають місце інтеракції вчителів один з одним, учителів з учнями, учнів між собою і вчителем чи обома вчителями одночасно.

Зрозуміло, що підготовка фахівців для роботи у форматі CLIL вимагає врахування багатьох проблем, які виникають у процесі опанування шкільних навчальних програм іноземною мовою. Наразі йдеться про охоплення таких складників цільової підготовки вчителів, як: рефлексія, знання англійської мови, володіння педагогічними методами, оцінювальними практиками, дослідницькими навичками, уміння управляти людьми й ресурсами [23, с. 105–116]. Отже, той, хто обирає для себе програму педагогічної підготовки CLIL, має бути готовим до інтенсивного професійного розвитку, інноваційної трансформації власних професійних переконань, цінностей, стратегій і методик викладання, способів організації педагогічного процесу. Однак винагородою за труднощі й випробування є зростання професійної майстерності, компетентності завдяки інтеграції широкого асортименту знань і компетентностей.

Загалом згідно з сучасними європейським баченням і вимогами кваліфікований учитель-лінгвіст має володіти як мінімум двома іноземними мовами на додаток до рідної, а також мати досвід: а/діяльності в багатокультурному оточенні, б/спілкування із зарубіжними партнерами (спільні проекти, візити, обміни, спілкування в інтернет-мережах), в/ викладання в кількох країнах [13]. У цьому контексті зарубіжні вчені (М. Байрам, Дж. М. Беннет, М. Дж. Беннет) наголошують на важливості інтеркультурної комунікативної компетентності вчителя, яку трактують як здатність ефективно спілкуватися в кроскультурних ситуаціях і адекватно поводитися в різних культурних контекстах [4, с. 147–165].

Інтеркультурна компетентність передбачає особливий вид ставлень (аттитюдів), знань і навичок не лише в лінгвістиці, а й соціолінгвістиці, а також комунікативну компетентність. Ставлення вчителя, викладача має характеризуватися зацікавленістю, відкритістю, бажанням поглянути на інші культури, у тому числі й власну, без упереджень і суб'єктивних оцінок [6, с. 51].

Здатність учителя сприймати і транслювати культуру через мову, на думку М. Байрама і його колег, визначається ідіосинкратичними орієнтаціями, які визначають професійну практику вчителя:

власна філософія навчання іноземної мови; персональний досвід цілеспрямованого опанування мовної культури; очікування щодо успішності учнів [7, с. 63].

Вочевидь, для того щоб набути міжкультурні комунікативні навички, необхідно мати тісні контакти з різними культурами, перебувати в автентичному мовному середовищі вже на етапі підготовки до педагогічної професії (*pre-service training*). У зв'язку з цим постає завдання зробити процес цієї підготовки максимально відкритим, а студентів – мобільними. Розв'язання цих проблем тісно пов'язане із політикою і стратегією європейського виміру в освіті, що реалізується такими шляхами:

- відкрите декларування цілей і змісту навчальних курсів;
- включення європейської тематики в навчальні програми;
- погодження і визнання на державному та інституційному рівнях академічних стандартів, рекомендацій Болонської декларації;
- участь у європейських програмах і схемах студентської мобільності;
- розроблення навчальних курсів, які передбачають навчання майбутніх учителів у двох країнах;
- укладання двосторонніх, багатосторонніх угод між країнами і навчальними закладами;
- розвиток регіональних структур сприяння підтримці навчання студентів у сусідніх країнах;
- законодавча підтримка навчання іноземних мов рівна в рамках розбудови європейського виміру [13].

Професіоналізм майбутнього вчителя іноземної мови значною мірою залежить від того, наскільки він буде здатним забезпечити автентичність іноземної мови в педагогічному процесі. Для цього йому необхідно бути добре обізнаним з відповідною виучуваною мовою культурою, усвідомлювати дериваційно-сміслові зв'язки, які їх пов'язують. Крім того, професіоналізм учителя визначається його здатністю навчити своїх учнів використовувати іноземну мову грамотно, точно і ефективно, наскільки це можливо в різних контекстах. Тому підготовка вчителя-професіонала в галузі іноземних мов має охоплювати такі складники, як контекст/контент, функції, точність, правильність, інтерактивне й креативне користування мовою, результативність [18, с. 13]. Таке розуміння професіоналізму, на думку вчених, є прогресивним, позаяк набагато краще відповідає запитам ХХІ століття, аніж пріоритети лінгвістичної підготовки попереднього періоду, базовані на структурі, літературі й перекладі [8, с. 132].

Широкий контекст педагогічної й соціальної діяльності необхідний для того, щоб майбутній учитель зміг ідентифікувати себе як особистість з унікальними здібностями і якостями (культурними, психологічними, професійними). Це є необхідною передумовою для професійного розвитку впродовж життя, на що потрібно орієнтувати студентів – майбутніх учителів іноземної мови.

Як слушно зазначає канадський учений М. Фуллан, професійний розвиток – це навчання того, як досягти неперервного покращання [14, с. 225]. І, на думку американського фахівця Д. Геммонда, таке навчання на етапі підготовки до педагогічної професії має полягати в тому, щоб:

- оснастити майбутніх учителів сукупністю знань і вмінь, які дадуть їм змогу досягати бажаних результатів і успіхів у професійній діяльності;
- використовувати оцінювання знань як засіб сприяння розвитку професійних здатностей майбутніх учителів;
- надавати студентам усіляку допомогу задля покращення успішності [9, с. 20].

Розвиток фахової майстерності й компетентності вчителя впродовж життя є нині досить актуальною проблемою, розв'язання якої вимагає задіяння не лише педагогічних, а й політичних, економічних, соціальних важелів впливу. Скажімо, умови, з якими вчитель стикається безпосередньо на робочому місці – в школі, також можуть бути сприятливими для фахового зростання або ж, навпаки, гальмівними. На думку британського науковця Т. Брігхауза, вчитель зростає, «розквітає» тоді, коли умови праці задовольняють такі головні потреби:

- учитель почувається відповідальним, його визнають і йому довіряють як експерту, дають змогу виявляти лідерство в навчанні й оцінюванні курикулуму чи діяльності школи загалом;
- учитель перебуває в умовах, які дозволяють йому експериментувати, іти на ризик і не почуватися при цьому винним, а навпаки, підтриманим адміністрацією, колегами;
- учитель користується повагою і визнанням, оцінюється по заслугах у школі, місцевій громаді, в суспільстві загалом;
- учителю регулярно пропонують новий досвід, надають можливість спостерігати, як працюють колеги, переймати їхні методики, а також брати участь у тематичних зборах професійних об'єднань, конкурсах, конференціях, курсах підвищення кваліфікації;

- створюють умови для наукового пошуку і підвищення професійної кваліфікації [5, с. 321].

Сказане вище вияскравлює роль педагогічної практики як незамінного рушія професіоналізму вчителя. Тож закономірно, що педагогічна практика посідає дедалі більш вагоме місце в підготовці вчителів загалом і вчителів-лінгвістів зокрема. Наразі відбувається активний пошук оптимального поєднання академічного навчання і практичного тренування на всіх етапах педагогічної освіти, що відображено в рекомендаціях Європейської комісії щодо підготовки вчителя іноземної мови для двадцять першого століття. Вони наведені нижче.

- Зміст підготовки має інтегрувати академічні знання і практичний досвід.

– У процесі навчання вчителів-лінгвістів академічна підготовка за спеціальністю і педагогічна практика мають перебувати у взаємодії і взаємопосиленні.

– Підготовка вчителя-мовника з охопленням змісту предмета спеціалізації, шкільного практичного досвіду і теоретичної педагогічної підготовки має трактуватись з позицій холізму й раціональності таким чином, щоб учитель не сприймав її фрагментарно-розрізано.

– Через інтеграцію академічного навчання з педагогічною практикою в класі вчитель-стажер має можливість критично осмислити свою навченість і те, яким чином використати набуті мовні знання у шкільному класі.

– Традиційно підготовка вчителя поділялася на дві частини: теоретичну і практичну. Однак лінгвістична спеціалізація вимагає, щоб вона була багатодисциплінарною і міждисциплінарною з комплексним застосуванням різних теорій і педагогічних підходів.

– Теоретичну підготовку доцільно поділяти на «знання» і «професійну майстерність». Знання, пов'язані з лінгвістичними і педагогічними дисциплінами (в історичному і компаративному аспектах); професійна майстерність пов'язана із соціальною і педагогічною компетентностями, які є необхідними для ефективного вчителювання.

– У підготовці вчителя іноземної мови термін «теорія» набуває специфічних тлумачень. У цьому випадку теорія стосується вивчення мови, лінгвістики і рефлексивної практики.

– Теоретична підготовка вчителя іноземної мови має особливе значення для вчителя-початківця. Знання того, які фактори є сприятливими, а які, навпаки, деструктивними в опануванні іншомовних знань дає змогу вчителю навчати креативно, гнучко, створюючи релевантні контексту навчальні ситуації.

– Теоретична підготовка вчителів у лінгвістичному і загальнопізнавальному аспектах буде тим більш ефективною, чим більше спиратиметься на гуманістичне і прикладне підґрунтя. Учителі-стажери здатні досягти такого синтезу в процесі спостереження за роботою один одного і самооцінювання. Інтеграція академічного і практичного досвіду матиме більший ефект, якщо викладачі університету і куратори педагогічної практики (вчителі, ментори, консультанти) діятимуть узгоджено і злагоджено, координуватимуть види діяльності, роботу в групах, семінарські заняття [13, с. 23].

Як показує європейський досвід, формат і режим педагогічної практики можуть бути різними, залежно від структури і функцій освітньої системи, з якою вона інтегрована. Це може бути блочна, або епізодична практика, відвідування студентами школи й проведення уроків, починаючи з першого курсу і до останнього, практика на контрактній основі в одній або кількох школах одночасно, переддипломна залікова практика, післядипломна практика-стажування [20].

Усі різновиди педагогічної практики об'єднує головна мета – підсилити фахову компетентність учителя, надати йому можливість випробувати себе в реальній справі. Це узгоджується із європейською і світовою тенденцією готувати вчителів як рефлексивних практиків, здатних об'єктивно оцінювати власну фахову діяльність і корегувати її в разі потреби [30, с. 5]. Самооцінка практиканта доповнюється оцінками й консультаціями університетських викладачів як кураторів практики, а також менторів, у ролі яких найчастіше виступають досвідчені вчителі-наставники.

Менторство заслуговує на особливу увагу як педагогічне явище, позначене відчутною позитивною динамікою. Наразі менторство, яке має давні традиції в західній педагогічній культурі, зокрема британській, американській, набуває дедалі більшої актуальності й популярності в європейській спільноті як засіб підвищення ефективності педагогічної професії. Зокрема, в доповіді Європейської комісії 2004 року (European profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference – Final Report (EPOSTEL)) менторству як особному напрямку педагогічної діяльності приділено значну увагу і в підсумку зазначено, що:

– Менторство здатне забезпечувати живий зв'язок між школою і вишем, між теорією і практикою.

– Менторство не треба сприймати як діяльність, якою може займатися будь-хто без спеціальної підготовки.

– Ментор має бути залучений до роботи певного освітнього департаменту університету.

– Підготовка менторів має здійснюватися на рівні магістратури, аспірантури (postgraduate degree). Специфіка професії вимагає тісного зв'язку зі школою, школобазованої практики (координація роботи з учителем іноземної мови, робота в команді, участь у дослідницькій діяльності, створення навчальних матеріалів, навчальних програм тощо) та її теоретичного аналізу, наукових досліджень у галузі педагогіки чи дотичних галузях академічного рівня [13, с. 28].

Як показує європейський і світовий досвід, робота ментора дає змогу оперативно задовольняти специфічні професійні запити й потреби вчителів-початківців, розв'язувати проблеми в стосунках з учнями і колегами, якщо такі виникають. Функції ментора можуть варіюватися від консультативних, дорадчих до експертних, оцінних, контролювальних. Нерідко у ролі менторів виступають досвідчені педагоги, які вийшли на пенсію і допомагають молодим учителям на волонтерських засадах. Для підвищення якості викладання іноземних мов і продуктивності роботи вчителів-стажерів надзвичайно актуальною є співпраця з менторами, які є носіями мови.

Грамотне залучення менторів здатне компенсувати недостатність знань і досвіду в молодого спеціаліста в найрізноманітніших напрямках роботи, таких, наприклад, як переклад іншомовної літератури, дистанційне навчання, освітній менеджмент, культурно-просвітницька, соціальна робота з дітьми – вихідцями з національних меншин, розширення професійних контактів, дослідницька діяльність тощо.

За умови налагодження плідного діалогу з ментором учитель-практикант отримує змогу оцінити рівень своєї кваліфікації через призму бачення більш досвідченого фахівця, збагатитися новими ідеями, накреслити перспективи подальшого професійного розвитку і, що найважливіше відчути необхідну для цього мотивацію [19, с. 118–137].

Проблема втрати мотивації вчителями-початківцями активно дискутується в багатьох країнах, і вона далеко не проста для розв'язання. Скажімо, у такій, здавалося б, угаразділій країні, як Сполучені Штати Америки, 66 % учителів з числа тих, хто отримав диплом і прийшов працювати до школи, залишають роботу впродовж перших трьох років. Як показують дослідження, причинами втрати мотивації найчастіше стає розрив між тим, чого навчилися, і реальною практикою, неспроможність досягти успіху, складні умови роботи, низький соціальний статус [21].

Британський дослідник угорського походження Золтан Дьорнеї визначив низку мотиваційних факторів, що впливають на професійне становлення вчителів іноземної, зокрема це:

- інструментальні фактори: намір скласти іспит чи отримати кращу роботу (освітні й економічні можливості);
- інтегративні фактори: бути цікавим або ідентифікувати себе з певним народом, культурою (тут може бути і негативна мотивація: бажання маніпулювати, домінувати);
- результативні фактори: успіх у навчанні, який, своєю чергою, підкріплює мотивацію;
- внутрішні (особистісні) фактори: пробуджений інтерес до навчання, який підтримується [11, с. 3–32].

При цьому вчений зазначає, що мотивацію варто розуміти й досліджувати як динамічне явище, що підлягає темпоральним змінам. Наприклад, мотивація студентів на етапі підготовки до професійної діяльності (pre-actional stage) може зазнати істотних трансформацій на етапі стажування (actional stage), а також під час самостійної педагогічної практики вже дипломованого спеціаліста (postactional stage). Це зумовлено тим, що на кожному із зазначених етапів сукупний вплив мотиваційних чинників є різним [10, с. 84].

Проведене серед практикуючих учителів опитування показало, що найчастіше вони вказують на такі причини зміни професійної мотивації: дорослішання і пов'язний з ним перегляд цінностей; відсутність розвитку, застій; настання іншої життєвої фази; інтерналізація цілей і цінностей оточення; стосунки зі значущим іншим; контакти в Інтернеті [10, с. 88].

У змінності як іманентній властивості мотивації є не лише мінуси, а й плюси. На характер змін у професійній мотивації можливо впливати, застосовуючи адекватні й дієві методи – педагогічні, психологічні. Такі впливи з метою мотиваційного підкріплення є надзвичайно важливими на етапі підготовки до професії і професійного дебюту, про що вже частково йшлося. У поданій далі таблиці в узагальненому вигляді наведені засоби й методи педагогічного підкріплення професійної мотивації майбутнього вчителя.

Таблиця 2

Мотиваційна робота з майбутніми вчителями

Підкріплення позитивної самооцінки	Створення базисних мотиваційних умов	Забезпечення появи первинної мотивації	Підтримка, підсилення мотивації
Підтримка мотивувальних заходів і дій	Адекватна поведінка викладача	Формування відповідних ставлень і цінностей	Використання навчальних стимулів
Встановлення зворотного зв'язку	Приємна, фасилітативна навчальна атмосфера	Підкріплення віри в очікуваний успіх	Мотивувальний спосіб постановки задач
Підвищення рівня задоволення від навчання	Консолідація начальної групи на основі прийнятих норм	Сприяння цілепокладанню, цілеспрямованості	Визначення конкретних цілей
Відзначення оцінками, нагородами, рангами		Залучення навчальних матеріалів мотивувального змісту	Підкріплення самоповаги і впевненості у власних силах
		Формування реалістичних поглядів і сподівань	Сприяння позитивному соціальному іміджу
			Підтримка кооперативних форм навчання
			Симулювання автономності, самомотивації

Висновки. Аналіз зарубіжних першоджерел показав, що підготовка вчителів іноземної мови перебуває в зоні підвищеної соціально-політичної і педагогічної уваги та супроводжується інтенсивною трансформацією теоретичних і практичних підходів до її реалізації. За умов сучасних інтеграційних, глобалізаційних процесів учитель іноземної мови має володіти доволі широким набором знань і компетентностей для успішної практики. Професіоналізм сучасного вчителя іноземної мови полягає не лише в зданості транслювати знання іноземної мови максимально точно, наближено до оригіналу, тобто бути компетентним іншомовним комунікатором, а й гнучко враховувати специфіку учнівської аудиторії, виконувати роль посередника між різними культурами, медіатора діалогу між ними.

Список використаних джерел та літератури

1. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998) : монографія / Т. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.
2. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія / О. О. Першукова. – Київ : ТОВ, 2015. – 562 с.
3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 256 с.
4. Bennett J. M. & Bennett M. J. Developing Intercultural Sensitivity. In Bennett, M. J. & Landis, D. (Eds.). Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. – 147–165.
5. Brighouse, T. Putting professional development center stage // Oxford Review of Education, Vol. 34. – № 3. – 2008. – Pp. 313–23.
6. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
7. Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. & Allatt, P. Young people's perception of other cultures. In: Buttjes, D. & Byram, M. (Eds.). Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – 119 p.
8. Crooks, G., and Chandler P. M. Introducing actionresearch into the education of postsecondary foreign language teachers // Foreign Language Annals. – № 34 (2). – 2001. – Pp. 131–40.
9. Darling-Hammond, L. Teacher quality definition debates: What is an effective teacher? In T. L. Good (ed.), 21st Century Education: A Reference Handbook (Vol. 2), California: Sage Publications, 2008. – Pp. 12–22.

10. Dörnyei, Z. The psychology of the language learner. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Inc., 2005. – 270 p.
11. Dörnyei, Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory research and applications. – Boston: Blackwell Publishing, 2003. – Pp. 3–32.
12. European Language Portfolio [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/Nataliya/Desktop/European%20Language%20Portfolio.pdf> (12.08.2017). Назва з екрану.
13. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference: Final Report (EPOSTEL) [Електронний ресурс] / A report to the European Commission Directorate General of Education and Culture, 2004: [Michael Kelly, Michael Grenfell] – University of Southampton, 124 p. – Режим доступу: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf Final Report. (14.08.2017). – Назва з екрану.
14. Fullan, M.G. The limits and the potential of professional development. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), Professional Development in Education: New Paradigms and Practices. – New York: Teachers College Press, 1995. – Pp. 253–267.
15. Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/149908.htm/> (14.08.2017) Назва з екрана.
16. Hansen H. L. Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies/ Hans Lauge Hansen. – Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 2004. – 247 p.
17. Kılıçkaya, Ferit, Krajka, Jarosław A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland// International Journal of Research Studies in Language Learning, 2013 December, Volume 2. – Number 5. – Pp. 93–104.
18. Marcela T. Ruiz-Funes On Teaching Foreign Languages: Linking Theory to Practice. – Bergin & Garvey: Westport, CT, 2002. – 192p.
19. Schauber H. Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education // Gist Education and Learning Research Journal. – No. 11, (July – December) 2015. – Pp. 118–137.
20. The Training of Teachers of Foreign Language: Developments in Europe: Revised Report – A Report to the European Commission [Електронний ресурс]/Directorate General for education and Culture, 2002 [Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Galaghter-Brett at al]. – Режим доступу: http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf (04.08.17).- Назва з екрана.
21. Valeo A, Faez F. Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults// TESL Canada Journal, Volume 31, Issue 1, 2013)[Електронний ресурс]/ Antonella Valeo, Farahnaz Faez. Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults. – Режим доступу: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033734.pdf> (12.07.2017). Назва з екрана.
22. Vázquez P.Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)[Електронний ресурс] / Pavón, Víctor; Ellison, Maria // L I N G V A R U M A R E N A. – 2013. – Vol. 4. – Pp. 65–78 – Режим доступу : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf> (07.07. 2017) – Назва з екрана.
23. Wolff, D. The European Framework for CLIL Teacher Education. Synergies, 8: 105-116.) [Електронний ресурс] /Dieter Wolff The European Framework for CLIL Teacher Education: Bergische Universität Wuppertal Fachbereich A, Deutschland, 2012. – Режим доступу: Deutschland, 2012. – Режим доступу: https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf.- (07.07.2017). – Назва з екрана.

Наталія Николаевна Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри іностраних мов
і методики преподавання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженко,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ЗАРУБЕЖНЫЙ КОНТЕКСТ)

В статье проанализирован зарубежный опыт подготовки учителя иностранного языка XXI столетия. Идентифицированы связанные с этим идеологические, методологические, практико-

прикладные проблемы. Показана содержательная и функциональная трансформация профессии учителя-лингвиста в условиях интеграционных и глобализационных процессов.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, подготовка к профессии, профессионализм, компетентность.

Nataliya Lavrychenko,

Doctor of pedagogical sciences,
professor of foreign languages
and methods of teaching department of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

ACTUAL PROBLEMS OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS (FOREIGN CONTEXT)

Introduction. *Modern life, modern culture is almost impossible without international communication. Contacts and cooperation in a wide variety of social life and activities like politics, economics, juridic activity, environmental protection, military affairs, art, etc. occur due to the knowledge of languages, mainly English, which holds the primacy in the field.*

The aim of the article is to summarize the foreign experience of training foreign language teachers to their professional activity in the conditions of the integration and globalization processes.

Methods. *In the course of research the following methods were applied: comparative for defining the general and original approaches to training foreign language teachers;*

systemic suggesting covering such main elements of training foreign language teachers as organizing, content, forms and methods, qualification requirements, motivation support.

Results. *The article analyzes the foreign experience of training foreign language teachers for the 21st century. The related ideological, methodological, practical and applied problems were defined. The content and functional transformation of the language teacher profession in the conditions of integration and globalization processes were shown.*

Scientific novelty: *the modern problems of improving the process of training foreign language teachers in the countries of the European community and in the world in general were shown, ways and means of their solving on the examples of the separate countries were revealed.*

Conclusion. *The analysis of the foreign primary sources showed that training foreign language teachers is of the increased socio-political and pedagogical importance and is accompanied by intensive transforming the theoretical and practical approaches to its implementing. Under the conditions of modern integrational, globalization processes, the teacher of foreign language must possess a rather wide range of knowledge and competences for successful practice. The professionalism of a modern foreign language teacher means not only to be able to deliver the knowledge of a foreign language as precisely as possible, close to the original, but also to flexibly take into account the specifics of the student's audience, to act as an intermediary between different cultures, and a mediator of dialogue between them.*

Key words: *foreign language teacher, training for profession, professionalism, competence.*

References

1. Koshmanova T. S. Rozvytok pedahohichnoyi osvity u SShA (1960-1998) [monohrafiya] / T. Koshmanova. – L'viv : Svit, 1999. – 488 s.
2. Pershukova O.O. Rozvytok bahatomovnoyi osvity shkolnyariv u krayinakh Zakhidnoyi Yevropy [monohrafiya] /O.Pershukova – Kyiv:TOV, 2015. – 562 s.
3. Pukhovs'ka L.P. Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Zakhidniy Yevropi: spil'nist' i rozbizhnosti: [monohrafiya] /L.P. Pukhovs'ka.– K.: Vyshcha shkola, 1997. – 256 s.
4. Bennett, J. M. & Bennett, M. J. Developing Intercultural Sensitivity. In Bennett, M. J. & Landis, D. (Eds.). Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. – 147-165.
5. Brighouse, T. Putting professional development center stage // Oxford Review of Education, Vol.34.– № 3. -2008 – Pp. 313-23.
6. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

7. Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. & Allatt, P. Young people's perception of other cultures. In: Buttjes, D. & Byram, M. (Eds.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – 119p.
8. Crooks, G., and Chandler P. M. Introducing actionresearch into the education of postsecondary foreign language teachers // *Foreign Language Annals*. – №34 (2) – 2001 – Pp.131-40.
9. Darling-Hammond, L. Teacher quality definition debates: What is an effective teacher? In T. L. Good (ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook* (Vol. 2), California: Sage Publications, 2008. – Pp. 12-22.
10. Dörnyei, Z. *The psychology of the language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Inc., 2005. – 270p.
11. Dörnyei, Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory research and applications*. – Boston: Blackwell Publishing, 2003 – Pp.3-32.
12. European Language Portfolio [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <file:///C:/Users/Nataliya/Desktop/European%20Language%20Portfolio.pdf> (12.08.2017). Nazva z ekranu.
13. European Rprofile for Language Teacher Education. A Frame of Reference: Final Report (EPOSTEL) [Elektronnyy resurs] / A report to the European Commission Directorate General of Education and Culture, 2004: [Michael Kelly, Michael Grenfell] – University of Southampton, 124p.– Rezhym dostupu: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf/ Final Report.(14.08.2017) – Nazva z ekranu.
14. Fullan, M.G. The limits and the potential of professional development. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. – New York: Teachers College Press, 1995– Pp. 253-267.
15. Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/149908.htm/> (14.08.2017) Nazva z ekranu.
16. Hansen H.L. *Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies/ Hans Lauge Hansen*. – Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 2004. – 247p.
17. Kılıçkaya, Ferit, Krajka, Jarosław A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland// *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2013 December, Volume 2 Number 5. – Pp.93-104.
18. Marcela T. Ruiz-Funes *On Teaching Foreign Languages: Linking Theory to Practice*. – Bergin & Garvey: Westport, CT, 2002. – 192p.
19. Schauber H. Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education // *Gist Education and Learning Research Journal*. – No. 11, (July – December) 2015.– Pp. 118-137.
20. *The Training of Teachers of Foreign Language: Developments in Europe: Revised Report – A Report to the European Commission* [Elektronnyy resurs]/Directorate General for education and Culture, 2002 [Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Galagher-Brett at al]. – Rezhym dostupu: http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf (04.08.17).– Nazva z ekranu.
21. Valeo A, Faez F. Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults// *TESL Canada Journal*, Volume 31, Issue 1, 2013[Elektronnyy resurs]/ Antonella Valeo, Farahnaz Faez. Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults. – Rezhym dostupu: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033734.pdf> (12.07.2017). Nazva z ekranu.
22. Vázquez P.Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)[Elektronnyy resurs] / Pavón, Víctor; Ellison, Maria // *L I N G V A R U M A R E N A* – 2013 – Vol.4. Pp. 65-78 – Rezhym dostupu : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf> (07.07. 2017) – Nazva z ekranu.
23. Wolff, D. The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies*, 8: 105-116.) [Elektronnyy resurs] /Dieter Wolff *The European Framework for CLIL Teacher Education: Bergische Universität Wuppertal Fachbereich A, Deutschland*, 2012.– Rezhym dostupu: Deutschland, 2012. – Rezhym dostupu: https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf.– (07.07.2017) – Nazva z ekranu.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ
«ВІСНИКА ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА»**

1.ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ

Приймаються одноосібні статті (співавтори). Кількість авторів – не більше трьох. Основний текст статті обсягом 8–12 друкованих сторінок із двома-трьома ілюстраціями (рисунок, таблицями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. *Наукова стаття повинна відповідати таким загальним характеристикам:* – містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, висвітлювати конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксувати науковий пріоритет автора, робити дослідницький матеріал надбанням фахівців; – наукова публікація подається до друку в завершеному й літературно опрацьованому вигляді у відповідності до вимог наукового стилю.

Електронний варіант статті виконується в редакторі Microsoft Word, причому файл має бути збережений в форматі *.doc. Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір шрифту – 12 кегль. Розмір полів: поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. Абзацний відступ – 1,25 см. Рисунок, таблиці, з під рисунковими підписами та порядковим номером.

НЕОБХІДНО ДОТРИМУВАТИСЯ ТАКИХ ЕЛЕМЕНТІВ НАПИСАННЯ СТАТЕЙ:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

2. ДО РУКОПISУ ДОДАЮТЬСЯ

- **Номер УДК (кегель 12);**
- **Ім'я та прізвище автора** (кегель 12), у називному відмінку виділити жирним прямим, науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи автора (без скорочень, *трьома мовами: українською, російською та англійською*), якщо авторів декілька, відомості про кожного подаються окремими рядками;
- **Назва статті** (кегель 12), відступ від попереднього тексту – 12 пт, посередині прописними літерами, виділити жирним, (*трьома мовами: українською, російською та англійською*). Приклад оформлення статті дивіться на сайті університету.

Після назви статті через один рядок потрібно подати **анотацію**. Текст анотації (кегель 12, слово «анотація» не пишеться), обсяг 500 друкованих знаків. Анотація статті повинна в узагальненому вигляді представляти зміст статті, відсутність повторення відомостей, що містяться в заголовку статті, (надрукована *трьома мовами: українською, російською та англійською*). **Ключові слова:** (з абзацу), перелік ключових слів від 5 до 10, не виділяти жирним, (*українською, російською та англійською*).

- **Список використаних джерел та літератури** (кегель 12) – посилання в тексті на кожне джерело обов'язкове, наприклад [4, с.7] друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Бібліографічний запис.). Кількість літературних джерел має складати не менше 5 та не більше 15, окрім публікацій історичного характеру. Назви праць у списку літератури розташовуються в порядку цитування. Для нумерації використовується список. Не ставляться цифри вручну та не оформлюється література у таблиці. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номер джерела крапкою з комою, напр.: [4], [5, с.123], [6; 10]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань. Цитувати необхідно як класичні, так і найновіші публікації (останніх 3–5 років) опублікованих у провідних профільних виданнях. У списку літератури повинне бути хоча б одне джерело із зареєстрованим ідентифікатором цифрового об'єкта (Digital Object Identifier, DOI).

- **Анотація англійською** мовою розширена (**Abstract**), обсяг 3000-4000 друкованих знаків, до англійської анотації додається в окремому файлі український переклад. Прохання враховувати при написанні розширеної анотації (авторського резюме), що воно виконує функцію довідкового інструменту (для бібліотеки, реферативної служби), що дозволяє читачеві зрозуміти, чи варто йому читати або не читати повний текст.

(Abstract) – прізвище, ім'я та по батькові автора(ів) повністю напівжирним шрифтом, відомості про автора (ів) – вирівнювання по правому краю, персональна e-mail адреса. Назва статті виконується великими літерами, напівжирним шрифтом, з вирівнюванням по центру.

(Abstract) має бути написано якісною англійською мовою згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз та містити такі елементи:

- Проблема – **Introduction**.
- Мета – **Purpose**.
- Методи дослідження – **Methods**.
- Основні результати дослідження – **Results**.
- Наукова новизна результатів дослідження – **Originality**.
- Висновки та конкретні пропозиції автора – **Conclusion**.
- Ключові слова (5-7 слів), курсив – **Key words**.

Після анотації англійською мовою у кінці статті подається транслітерований список літератури (**references**).

До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензій не потрібно. **Відомості про автора подаються в окремому файлі** із зазначенням прізвища, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, посада, місце роботи; домашня адреса (або ж адреса для листування), e-mail, мобільний чи робочий телефон.

E-mail: visnukgnpu@gmail.com
тел. (05444) 2-33-06

Сайт збірника: visn-ped.gnpu.edu.ua
тел/факс (05444) 2-34-74.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В. П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Пługіна А.П., Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Підп. до друку 1.03.2018.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 33,24. Тираж 120 пр. Зам. №3155
Облік.-вид. арк. 29,14. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Надруковано: Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
Тел. (05444) 2-33-06.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

