

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: 64, 48

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-12-264

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 3 (41), 2019

Issue 3 (41), 2019

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

Глухів – 2019

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).

The journal is included to the list of scientific specialized publications (According to the Ministry of Education and Science of Ukraine Decree № 793 dated 4 July 2014) the results of the these of Doctor and Candidate of Engineering Science can be published.

Індексується в наукометричних базах:

Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 3 (41), 2019

Issue 3 (41), 2019

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 4 від 27.11.19 року).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 4 from November 27, 2019).

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/факс (05444) 2-34-74

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

E-mail: visnukgnpu@gmail.com;

tel. / fax (05444) 2-34-74

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 4 від 27.11.19 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

<p>ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР: ЛУЦЕНКО ГРИГОРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>EDITOR-IN-CHIEF: HRYHORIY LUTSENKO, Pedagogical sciences doctor, professor, the head of General education and education management chair <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА: КОВАЛЬЧУК ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF VASYL KOVALCHUK, Pedagogical sciences doctor, professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>Відповідальний секретар: ХОЛЯВКО ІРИНА ВІКТОРІВНА, кандидат філологічних наук, доцент <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>Executive Secretary: IRYNA KHOLIIVKO, Philological sciences candidate, assistant professor at the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:</p>	<p>MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:</p>
<p>БАЗИЛЬ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА, доктор педагогічних наук, доцент <i>(Інститут професійно-технічної освіти НАПН України)</i></p>	<p>LYUDMYLA BAZYL, Pedagogical sciences doctor, assistant professor <i>(Instytut Profesijno – Tekhnichnoyi Osvity Natsional'noyi Akademiyi Pedahohichnykh Nauk Ukrayiny, Ukraine)</i></p>
<p>БУТЕНКО ГАЛИНА ОЛЕКСАНДРІВНА, кандидат наук з фізичного виховання і спорту <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>HALYNA BUTENKO, Physical Education and Sport sciences candidate <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ГОЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент <i>(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)</i></p>	<p>OKSANA HOLIUK, Pedagogical sciences candidate, assistant professor <i>(Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КОВАЛЬЧУК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ, кандидат наук з фізичного виховання і спорту <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>ANDRIY KOVALCHUK, Physical Education and Sport sciences candidate <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КУГАЙ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>NATALIYA KUHAJ, Pedagogical sciences candidate, assistant professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КУЗЬМІНСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>ANATOLIY KUZMINSKY, Pedagogical sciences doctor, professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЛОДАТКО ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)</i></p>	<p>EVGEN LODATKO, Pedagogical sciences doctor, professor <i>(Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)</i></p>
<p>ЯЛАНСЬКА СВИТЛАНА ПАВЛІВНА, доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор <i>(Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна)</i></p>	<p>SVITLANA YALANSKA, Psychological Sciences Doctor, pedagogical sciences candidate, professor <i>(Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>Eray EGMİR, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction <i>(Afyon Kocatepe University, Turkey / Афьон Коджетене, Туреччина)</i></p>	<p>Eray EGMİR, PhD, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction <i>(Afyon Kocatepe University, Turkey)</i></p>
<p>Ümit YILDIZ, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, <i>(Akdeniz University, Antalya, Turkey, / Університет Акденіз, Туреччина)</i></p>	<p>Ümit YILDIZ, PhD, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, <i>(Akdeniz University, Antalya, Turkey)</i></p>

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Луценко Гр. В.** ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНИЙ КРИТЕРІЙ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДО НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 12
- Загородня Л. П.** МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 18
- Антонець А. В.** ЗМІСТ, ЗАВДАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ 27
- Луцинська О. В.** ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ 35
- Мельниченко Л. І.** МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ 47
- Оксьом П. М., Азаренков В. М., Бережна Л. І.** ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 54
- Павленко І. О.** ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 62
- Павленко І. О., Сидоренко О. Р., Шумаков О. В.** ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 70
- Тюльпа Т. М.** СОЦІАЛІЗОВАНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 78

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Луценко Г. В. ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ AGILE LEARNING У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	87
Боярська-Хоменко А. В. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ	97
Бріжата І. А. ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ У РАМКАХ ПРОЕКТУ ЄС ЄРАЗМУС+.....	105
Зайцева О. М., Мичка Д. В. ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННІ ПРОФЕСІЙНОЮ ОРІЄНТАЦІЄЮ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	113
Борисенко Н. А. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	122
Васенок Т. М., Косолап М. С. ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ	130
Каліш В. А. ТВОРЧИСТЬ О. ДОВЖЕНКА У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	141
Збуринь Г. М., Романенко Л. В. ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	149
Карповець Х. М. АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ВИВЧЕННЯ ПРАВОПИСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	155
Шмир М. Ф. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ	165
Собко В. О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ СЛОВНИКАМИ У ПОЧАТКОВІЙ МОВНІЙ ОСВІТІ.....	171
Ремньова Н. Ю. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	181
Лавриченко Н. М. ОСОБЛИВОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ.....	187
Марєєва Т. В., Ричка О. М. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ.....	195

Зинченко А.В. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	206
Малишевська В. О. ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	219
Карпенко Є. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ВІДБИТТЯ ВНУТРІШНЬОДОЛЬОВОЇ ПУЛЬСАЦІЇ В ДИРИГЕНТСЬКОМУ ЖЕСТІ	228
Міщик Л. І., Корнієнко Т. М. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ	238

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

- Фунтікова О. О., Брежнєва С. Б.** ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ
ОСВІТИ: Й. ПЕСТАЛОЦЦІ ТА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ..... 248
- Денічєва О. І.** СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ
В АВСТРІЇ..... 255

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Lucenko Gr. FUNDAMENTALISING HIGHER EDUCATION BASIC CRITERION OF TRANSFERRING TO THE NEW UKRAINIAN SCHOOL	12
Zahorodnia L. METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING THE MASTERS' READINESS FOR QUALITY ASSURANCE OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS	18
Antonets A. CONTENT, TASKS AND FEATURES OF FUTURE ENGINEERS MATHEMATICAL COMPETENCE FORMING SYSTEM	27
Lushchynska O. THE USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TASKS IN THE PROCESS OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES	35
Melnychenko L. RESEARCH COMPETENCE FORMATION PROCESS MODELLING OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF STEM EDUCATION	47
Oksiom P., Azarenkov V., Berezhnaya L. PROBLEMS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE UNDER CONDITIONS OF INTEGRATION IN THE PAN-EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE	54
Pavlenko I. FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	62
Pavlenko I., Sydorenko O., Shumakov O. PEDAGOGICAL ASPECTS OF STUDENTS FITNESS AND HEALTH COMPETENCE FORMING AT HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS	70
Tiulpa T. SOCIALIZATION OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALTIES SPECIALTIES AS A FACTOR OF SUCCESS FOR SOCIAL COMPETENCE FORMATION	78

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Lutsenko G. OUTLOOK FOR AGILE LEARNING IN TRAINING OF FUTURE ENGINEERS.....	87
Boiarska-Khomenko A. INTERACTIVE ADULT EDUCATION METHODS.....	97
Brizhata I. INNOVATIVE TECHNOLOGICAL PROVISION OF PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS WITHIN THE EU ERASMUS + PROJECT.....	105
Zaitseva O., Mychka D. PROJECT TECHNOLOGIES IN ORGANISING AND MANAGING PUPILS PROFESSIONAL ORIENTING IN THE GENERAL SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS	113
Borysenko N. A. PEDAGOGICAL DESIGN OF A LESSON OF LABOUR TRAINING.....	122
Vasenok T., Kosolap M. USING COLOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SEWING INDUSTRY SPECIALISTS	130
Kalish V. OLEKSANDR DOVHENKO'S CREATIVITY IN THE SYSTEM OF FORMING THE INTENDING PHILOLOGISTS' LANGUAGE COMPETENCE	141
Zburyn G., Romanenko L. APPLICATION OF PLAYING TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE 5TH FORM FOR CHILDREN WITH THE SPECIAL EDUCATIONAL NEdS	149
Karpovets K. ANALYSIS OF EDUCATIONAL AND TECHNICAL LEARNING SPELLING SUPPORT IN HIGH SCHOOL	155
Shmyr M. FORMATION OF STUDENTS COGNITIVE ACTIVITIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE ACTIVE APPROACH	165
Sobko V. INTENDING TEACHERS' TRAINING TO WORK WITH EDUCATIONAL DICTIONARIES IN PRIMARY LINGUISTIC EDUCATION.....	171
Remnyova N. TECHNOLOGIES OF CRITICAL THINKING DEVELOPING AS A MEANS OF INCREASING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS	181
Lavrichenko N. MATHEMATICAL GIFTEDNESS.....	187
Maryeyeva T., Rychka O. FORMING PRESCHOOL CHILDREN'S ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF COMPLETING DIFFERENT ACTIVITIES	195

Zinchenko A. METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMING INTENDING TECHNOLOGY TEACHERS' READINESS TO PROFESSIONAL ORIENTATION ACTIVITY IN THE SCHOOL AND PROFESSIONAL ADUCATIONAL INSTITUTION COLLABORATION.....	206
Malyshevska V. THE ISSUE OF USING STEM TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION	219
Karpenko Ye. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF STUDENTS' SKILLS OF INTRALOBULAR PULSATION REFLECTION IN A CONDUCTOR GESTURE	228
Mischyk L., Korniyenko T. PECULIARITIES OF THE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE TERRITORIAL COMMUNITY	238

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

- Funtikova O., Brezhneva S.** HISTORICAL RETROSPECTION OF FOREIGN EDUCATION DEVELOPMENT: J. PESTALOZZI AND HIS PEDAGOGICAL PHILOSOPHY 248
- Dienichieva O.** THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LIBERAL ARTS GYMNASIUM IN AUSTRIA 255

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

UDK 378. 012.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-12-18

FUNDAMENTALISING HIGHER EDUCATION BASIC CRITERION OF TRANSFERRING TO THE NEW UKRAINION SCHOOL

Lucenko Gregory

pedagogical sciences doctor, professor

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine

e-mail: gr1974@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-5100-8748

Researcher ID: N-3490-2014

In the presented paper the normative pedagogical conception of fundamentalization of physics education as well as the categorical and conceptual apparatus of physics education is characterized; the main principles of modern Ukrainian and foreign approaches aimed at the achievement of high level of mastering of conceptual apparatus of physics and the psychological and pedagogical foundations of the organization of the professional training of future physicists are presented; the main components of the future specialists training under the conditions of fundamentalization of professional education are distinguished.

Key-words: *higer education, fundamentalization of the education, information technologies, CDIO-initiative, scientific and research competence.*

Introduction. In the context of the challenges that the modern labor market puts to specialists at all levels of training, education is the most important area of development. Forming the intellectual capital of the nation depends on its effectiveness as one of the main factors of the development and introduction of innovations, which in its turn creates the basic conditions for the quick upgrading technologies. In the current conditions, the fundamentalization of the education is one of the most significant factors in improving its quality.

In the Memorandum of the UNESCO International Symposium «Fundamental (Natural Sciences and Humanities) University Education» (Moscow, 1994) it is stated that a fundamental holistic natural sciences and humanities education, designed to play a key role in shaping the personality and ensuring sustainable development of the society, requires to be interpreted as an independent and the most important branch of the intellectual activity: it is extremely important to attract the attention of the world scientific and cultural community to the problem of creating the intellectual grounds of modern education system, to developing scientific research of logic, methodology, philosophy, history, sociology and psychology of science and developing modern teaching techniques in the fundamental education; the need to form the common educational space within the international community can be achieved by developing common approaches to the international educational standards, requirements for the fundamental education (*Memorandum mezhdunarodnogo simpoziuma YuNESKO, 1994*).

The high quality of the fundamental education is a strategic national resource, the main competitive capital, one of the grounds of the sustainable, dynamic development of the society. In the

modern conditions, it is necessary not only to have constant accumulating, but also renewing the capital, forming the personal mechanism of self-development. At present, the idea of «fundamentalization of continuous professional education» as the basis of the holistic education of a new quality, the necessity of which is determined by the complex of trends of the contemporary social development and the specifics of the development of education, has been updated.

An important problem in modern education is the optimal combination of the theoretical and practical mastering the professional activity, the solution of which is its fundamentalization. After all, fundamental education is not only mastering the theory, such education can not be fully identified with the theoretical one, since it has the inherent effect of systematization, which maybe serves as the basis for a consistent and truly effective increase in knowledge in the professional activities, contributes to the continuity of education and stimulates it, giving the ability to predict the future and to evaluate the development trends. The scientific and technological progress, which has reached a high pace, leads to fairly rapid losing the value of knowledge mastered by a student in the disciplines with the applied nature. This problem is especially important for computer engineering, where the life cycle of new the scientific results makes 1-2 years.

In the final phase of obtaining the scientific knowledge associated with the processes of integrating the fundamental and technological knowledge, not only the synthesis of scientific material is planned, but also its methodological awareness is ment. According to N. Sadovnikov (*Sadovnikov, 2011*), creating should be the main methodological integrative principle that unites the fundamental and technological branches of the scientific knowledge. The meaning of this principle in the science is to smoothly and unobtrusively (without any destroying), naturally enter the existing processes, creating on this basis such man-made artificial structures that would not ruin the conditions of the human existence.

The basis of this must be made of the competence approach that enables the free development of the personality of the intending physics specialist, the changing the indigenous educational institutions, transiting from the «knowledge-based» paradigm of education to the «developing» one, from the adaptive and reproducing model to the activity and transformational orientation of the professional education.

Aim. Updating the need for fundamentalising higher education as the basic criterion for the development of the natural sciences competence of the intending physics specialist - a teacher and a researcher.

Discussion. Competence-oriented education as a complex, multidisciplinary problem is characterized in the scientific literature mainly through the prism of the key concepts and mechanisms implemented in the psychological and pedagogical theory and practice of education. Despite this, there are no reliable investigations about its use in training intending specialists for the research activities. Modern conditions require not a model of narrow-profile training of a university graduate focused on the certain objects and labor tools, but an integrated type model, where the purpose, content and learning outcomes are formulated in a complex way, taking into account changes in future professional activities, and aimed at graduate's obtaining the broad socio-professional competence.

Forming the research competence takes place both through the development of competences of an invariant nature, which are manifested at all the levels of education, and due to the increase of specialized competencies, which for the first time appear at a certain stage of education.

Among the methodological approaches to forming scientific research competence the following ones are defined: systemic, personally oriented, activity, integrative-holistic, contextual, competence.

The analysis of modern foreign conceptual approaches to the development of physical and mathematical education gives grounds for differentiating between the two main ones: competence approach and CDIO-initiative (*Conceive – Design – Implement – Operate*) (*Crawley at al, 2014*). At present, the competence approach is being implemented, which combines the assessment of the competencies necessary for effective future work and forming the competences on separate subjects in the process of training on the basis of this assessment. Such competences continue to serve the functions of the specialized requirements, professional skills and knowledge. The problem aspect of

this model is the optimal comparison of the competences and the actual identification, assessment and development of the learning process stages. The end of the 20th century in engineering education is marked by emerging the original concept called «CDIO». The main idea of this concept is connected with attempts to overcome the critical gap that arose between the theoretical and applied components of training specialists. It is qualified as an innovative, results-oriented educational system for training the new generation of leading engineers. The idea is based on a simple approach - future engineers need to understand the essence of engineering processes, be able to make a scientific contribution to the development of engineering products, and working this way to develop as holistic, mature and thoughtful specialists.

The development of the CDIO-initiative is rather relevant for the Ukrainian educational environment. In Ukraine there is a problem of a critical gap that arose between the theoretical and applied components of training not only engineers, but also specialists in the natural sciences (physicists, chemists, etc.). Partly, such a gap is explained by the imperfect material and technical base of the educational institutions. Students work with morally and technically obsolete equipment. The other significant factor of such a gap is the lack, on the one hand, of the unified, and on the other hand - a flexible integral criterion of knowledge and skills of future specialists. Obviously, the absence of the criterion as a certain goal makes it impossible to speak about the development of optimal, well-adapted methods for its achievement, that is, about forming the successful educational sphere.

These two approaches to training research physicists serve as one of the means of its fundamentalization: the key principle of the concept of fundamentalization is the continuous integration of the scientific activities of future specialists on the basis of forming research and development competence.

Therefore, the general theoretical knowledge, characterized by the internal and external connections, which reflect the structure of the content and form the methodological base of the subject field «Physics», namely, the problems of teaching physics, should be updated in training the intending physics specialists. We can state (*Lucenko, 2013*) that nowadays there is practically no single opinion on the fundamental basics of the discipline of physics at the higher educational institutions, that is why this course has significant natural and applied orientation. However, it is known that deepening the technological orientation can not be free and universal, since it will inevitably lead to natural constraints generated by the absence or lack of the fundamental basis.

The analysis of the pedagogical and methodical literature (*Lucenko, 2013*) made it possible to formulate a set of conditions covering all the aspects of the professional education, taking into account the changing nature of the professional and creative training students for solving future tasks in the professional activity, the implementation of which optimizes the successful functioning of the training system of the intending specialist of the physics and mathematics profile in the conditions of the university.

The most important condition of forming creative personality of the future specialist in the process of the professional education at the university is forming professional-pedagogical orientation of the student's personality, motivating for creativity in future professional activities. The professional-pedagogical orientation of the intending specialist training at the university should be implemented primarily through the professionalization of teaching all the disciplines, scientific and educational work. M. Baidan (*Baydan et al, 1984*) described the pedagogical conditions contributing to the formation of students' creative activity in the process of research: the continuity and systematic participation of students in the research work, the influence of the researching teacher's personality, the connection of the students research work with the future professional activity, etc.

The development of the professional qualities of the intending physics specialist (physicist-researcher and physics teacher) involves the creative transforming the competences acquired in the process of learning various disciplines into their own pedagogical system. The process of the professional and pedagogical education of the intending specialist of the physics and mathematics profile must be built on the basis of the integrated approach, which helps to comprehensively analyze the phenomena of the pedagogical reality as a system, that is, basing on the interdependence and

structural and functional comparison of its elements. At the same time, subjects of different cycles are often taught without orientation on the future professional activities. Strengthening the professional orientation of natural sciences, it is necessary to focus the attention of future specialists on the fact that in their professional activity, special scientific knowledge will have to be rebuilt, synthesized with the conclusions of the other, in particular, pedagogical sciences.

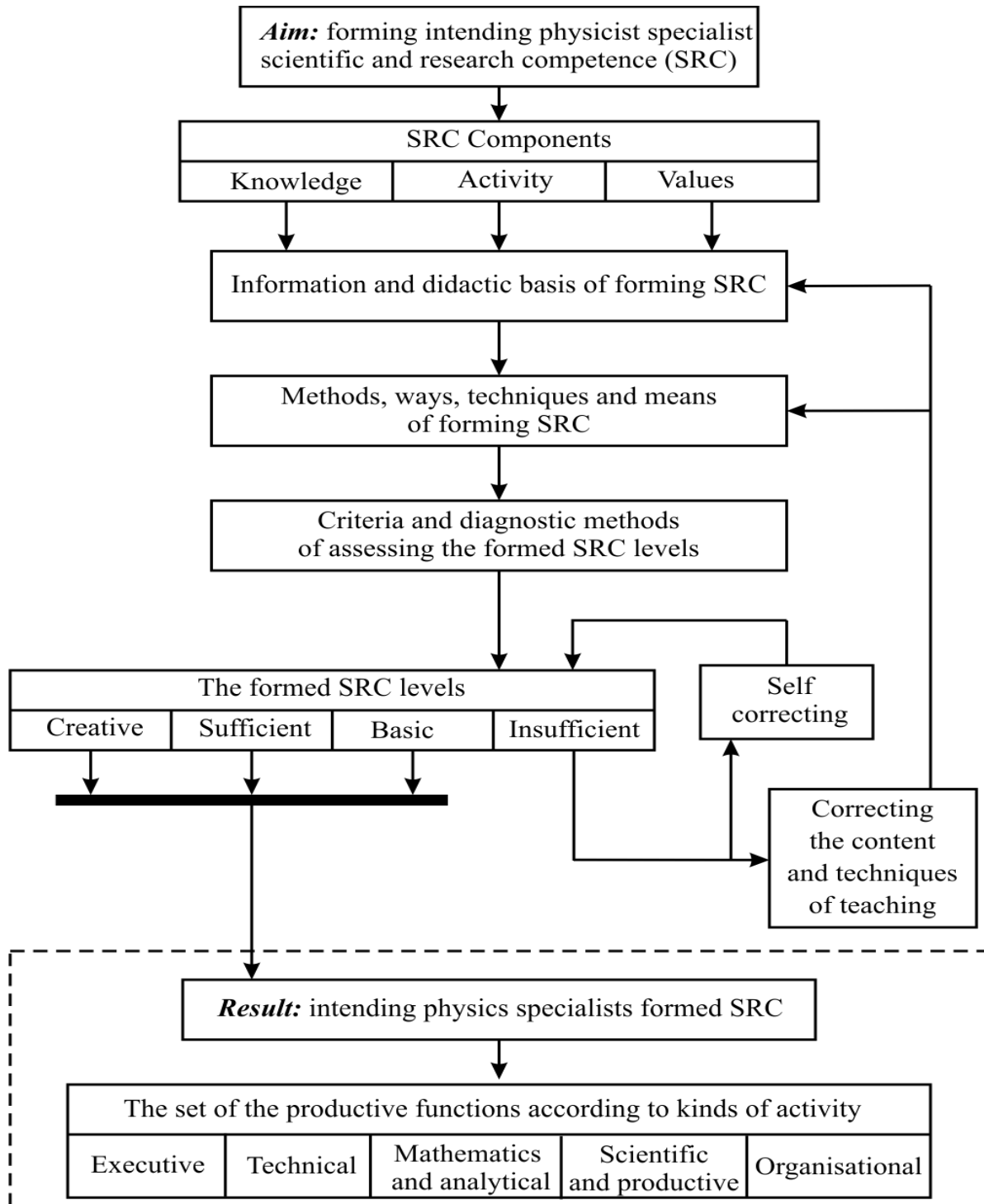


Fig. 1. Model of the pedagogical subsystem of forming intending physics specialists scientific and research competence

In connection with this, there is an urgent need for implementing the interdisciplinary

relationships of two types: scientific, content and functional. The first is the traditional connection of the educational subjects based on the similarity of the scientific and cognitive tasks located on the «interphase boundaries» of the interrelated disciplines: pedagogy and psychology, pedagogy and methods of teaching physics, and others. The second ones are the interdisciplinary connections, in which subjects are associated on the basis of their place and role in solving the practical teaching and educational tasks.

Training the intending specialist of the physics and mathematics profile for creative professional activities is associated with attracting students to active creative activity of the research character. At the same time, forming students research skills is more effective if the following conditions are met: 1) the system of student research activity must penetrate all the training sessions – theoretical and practical; 2) at all the stages of the educational and research work it is necessary to take into account the individual characteristics of students; 3) in order to ensure continuity in forming skills and abilities of research activities, it is necessary to provide the interrelated thematic unity of the student academic and research work at different grades.

Mass applying information and communication environment with the electronic content and possibilities of using scientific, educational and managerial resources in the development of the information and communication technologies in all the spheres of life will inevitably update the necessity of informatization of the educational process by wide introducing methods and means of information and communication technologies into the system of education, creating the computer-oriented course of solving various problems on this basis.

I. Karnaukhova states that the scientific and research activity as a means of the professional training enables the creative applying the educational material in practice and a smooth transition from the educational-cognitive to independent creative professional activity which is ensured by implementing the competent approach in the training of specialists (*Karnaukhova, 2001*).

Forming the scientific research competence requires the change of methods, forms and means of organizing the educational process and research activity of students. From this point of view, it is important for organizing students research work to select such teaching methods that help to most effectively form the above mentioned competence, in particular, interactive methods.

Conclusion. The conducted analysis gives grounds to offer the model of the subsystem of forming scientific and research competence of intending physics specialists (Fig. 1) as the constituent of forming physics researchers readiness to the professional activity.

The most important role in forming this competence of the research physicists is played by the course «Scientific research activity in Physics». Scientific work is an integral component of the educational activity of the higher educational institution. At the same time the process of globalization of the scientific and educational sphere requires the need of developing creative approaches to scientific research, exchanging new results, teaching undergraduates and Master degree students the fundamentals of the scientific research etc.

The requirements of the modern educational process encourage developing the new approaches to the technological constructing the educational process, updating the methods of training specialists in the field of physical and mathematical and engineering areas by way of the systematic implementing information and communication technologies. One of these new approaches is the virtual devices technology, which makes it possible to create systems of measurement, management and diagnostics for different purposes of virtually any productivity and complexity, in particular while implementing students research projects.

This enables the development of the research competence of the intending physics specialists, training a scientist. Thanks to the virtual remote labs developed in the LabView graphical programming environment, a student is allowed as a formally «inexperienced» scientist to working with the experimental devices to work with the modern equipment.

Thus, the obtained results of the study lead to the conclusion that profound fundamental training in the field of physics and informatics develops the physics specialist thinking, forms a stable values orientation to creative self-realization and self-development, helps the university graduates who chose the profession of physics researcher to become masters of their professional activity.

References

1. Baydan, I. E., Baydan, M. A. (1984) *Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov odna iz form soverchenstvovaniya professionalnoy podgotovki studenta* [The Scientific And Research Work Of The Student Is One Of The Forms Of Improving The Professional Training Of A Student]. *Vichya chkola*. 54, 52-55 [in Russian].
2. Crawley, E. F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D. R. and Edström, K. (2014) «*Rethinking engineering education - The CDIO approach*». New York: Springer [in English].
3. Karnaukhova, I. B. (2001) *Formirovaniye tvorcheskoy samostoyatel'nosti kak profesionalno vajnogo kachestva specialist* [Formation of creative independence as a professionally important quality specialist]. *Dopolnitelnoe obrazovanie*. 4, 11-16 [in Russian].
4. Lucenko, G. V. (2013) *Fundamentalizatsiya fizychnoy osvity u vyshchey shkoly*: [Fundamentalization of Physical Education in Higher School]. Cherkasy: Ukraine [in Ukrainian].
5. *Memorandum mezhdunarodnogo simpoziuma YuNESKO* (1994) [Memorandum of the UNESCO International Symposium] *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 4, 4-6 [in Russian].
6. Sadovnikov, N. V. (2011) *Fundamentalizatsiya sovremennogo obrazovaniya* [Fundamentalization Of Modern Education]. *Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo*. 24, 782-786 [in Russian].

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНИЙ КРИТЕРІЙ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДО НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Луценко Григорій Васильович

доктор педагогічних наук, професор

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Постановка проблеми. У статті схарактеризовано базову педагогічну концепцію фундаменталізації фізичної освіти та її категорійно-поняттєвий апарат, представлено засадничі позиції сучасних вітчизняних і зарубіжних підходів, спрямованих на досягнення високого рівня володіння поняттєвим апаратом фізики та вироблення психолого-педагогічних основ організації професійної підготовки майбутніх фахівців-фізиків, виокремлено компоненти підготовки майбутнього фахівця в умовах фундаменталізації професійної освіти.

Мета. Актуалізація необхідності фундаменталізації вищої освіти як основного критерію розвитку природознавчої компетенції майбутнього фахівця з фізики – вчителя і дослідника.

Виклад основного матеріалу. У контексті викликів, які сучасний ринок праці ставить перед фахівцями всіх рівнів підготовки, найважливішим напрямом розвитку є освіта. Від її ефективності залежить формування інтелектуального капіталу нації як одного з основних факторів розроблення й упровадження інновацій, що, своєю чергою, створює базові умови для швидкого оновлення технологій. У сучасних умовах фундаменталізація освіти є одним із найбільш значущих чинників підвищення її якості.

Компетентнісно орієнтована освіта як складна, багатодисциплінарна проблема характеризується у науковій літературі переважно через призму ключових концепцій та механізмів, що реалізуються в психолого-педагогічній теорії та практиці освіти. Незважаючи на це, не існує надійних розвідок щодо її використання у навчанні майбутніх фахівців для науково-дослідної діяльності. Сучасні умови вимагають не вузькопрофільної моделі підготовки випускника університету, орієнтованої на певні предмети та інструменти праці, а моделі інтегрованого типу, де мета, зміст та результати навчання формулюються комплексно, з урахуванням змін у майбутній професійній діяльності, спрямованої на здобуття випускником широкої соціально-професійної компетенції.

Аналіз матеріалу дає підстави запропонувати модель підсистеми формування науково-дослідної компетентності майбутніх фахівців із фізики як складової формування готовності дослідників фізики до професійної діяльності. Найважливішу роль у формуванні цієї компетентності у фізиків-дослідників відіграє курс «Науково-дослідна діяльність із фізики». Наукова робота є невід'ємним компонентом навчальної діяльності закладу вищої освіти. Водночас процес глобалізації наукової та освітньої сфери вимагає необхідності вироблення творчих підходів до наукових досліджень, обміну новими результатами, викладання студентам магістратури основ наукових досліджень тощо.

Висновки. Проведене в окресленому напрямі дослідження дозволяє стверджувати, що ґрунтовна фундаментальна підготовка в галузі фізики й інформатики розвиває мислення майбутнього фахівця, формує стійку ціннісну орієнтацію на творчу самореалізацію та саморозвиток, допомагає випускникам університету, які обрали професію фізика-дослідника, швидше ставати майстрами своєї справи, а це є основним мірилом якості сучасного вчителя нової української школи.

Ключові слова: вища освіта, фундаменталізація освіти, інформаційні технології, науково-дослідницька компетентність.

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ВИСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВНОЙ КРИТЕРИЙ ТРАНСФОРМАЦИИ К НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЕ

Луценко Григорий Васильевич

доктор педагогических наук, профессор

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье охарактеризована базовая педагогическая концепция фундаментализации физического образования и ее категориально-понятийный аппарат, представлены основные позиции современных отечественных и зарубежных подходов, направленные на достижение высокого уровня владения понятийным аппаратом физики и выработку психолого-педагогических основ организации профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков, выделены компоненты подготовки будущего специалиста в условиях фундаментализации профессионального образования.

Ключевые слова: высшее образование, фундаментализация образования, информационные технологии, научно-исследовательская компетентность.

Отримано редакцією: 10.10.2019 р.

УДК 378. 0011.3-051:373.2 : 378.02

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-18-27

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Загородня Людмила Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-2217-1041

У статті представлено тлумачення поняття «методологічний підхід». Виокремлено основні методологічні підходи до формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Подано сутнісну характеристику системного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, синергетичного, особистісного, діяльнісного, технологічного підходів до реалізації системи підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Висвітлено основні властивості означеної системи. Представлено провідну ідею концепції дослідження.

Ключові слова: методологічний підхід, система підготовки магістрів, властивості системи підготовки магістрів, методологічні підходи до формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, концепція дослідження.

Постановка проблеми. Забезпечення якості освітнього процесу, який уможливило якісне формування професійної готовності чи компетентності фахівця, наразі є актуальною проблемою у світовому й українському освітньому просторі. Підготовка фахівців до забезпечення споживачів освітніх послуг якісною освітою здійснюється в загальній системі професійної освіти. Функціонування її ґрунтується на низці методологічних підходів. Існує чимало досліджень, присвячених методологічним засадам підготовки фахівців для освітньої галузі, проте проблема розроблення методологічних підходів до формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ГДЗЯОП у ЗДО) не знайшла свого гідного вирішення в українській науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових розвідок із проблеми методології досліджень, засвідчив, що в психолого-педагогічній науці вона розробляється досить ґрунтовно. Так, системний підхід досліджують В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, В. Безрукова, В. Беспалько, Ю. Галагузова, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Каган, О. Красножон, Ю. Конаржевський, В. Кремень, Н. Кузьміна, І. Підласий, О. Семенов, Н. Тализіна та ін.; аксіологічний – А. Богуш, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, І. Ніколаєску, В. Сластьонін, Н. Ткачова та ін.; акмеологічний – К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Макарова, В. Вакуленко, Н. Гузій, Г. Данилова, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Максимова, С. Пальчевський, С. Пожарський, В. Панасюк, Л. Рибалко, Г. Сотська та ін.; синергетичний – В. Андрущенко, О. Бріжатий, О. Вознюк, В. Гребнева, І. Добронравова, М. Каган, О. Князева, І. Передборська, І. Пригожин, Г. Хакен, В. Цикін та ін.; компетентнісний – Л. Базиль, Г. Беленька, Л. Бірюк, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Овчарук, І. Родигіна, Г. Селевко, А. Хуторської та ін.; особистісний – М. Аكوпова, М. Алексеєв, І. Бех, О. Бондаревська, М. Євтух, Г. Романцев, В. Сериков, І. Якиманська та ін.; діяльнісний – А. Богуш, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Загвязинський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.; технологічний – Л. Андерсон, Б. Блум, Д. Брунер, Т. Гілберт, Дж. Керол, С. Сполдінг, Д. Хамблін та ін. (зарубіжні вчені); Ю. Бабанський, В. Беспалько, П. Гальперин, Н. Щуркова та ін. (російські науковці); А. Алексюк, В. Бондар, В. Вонсович, В. Лозова, І. Підласий, І. Прокопенко, А. Фурман та ін. (українські дослідники). Проте в українській науці не представлено розроблення методологічних підходів до підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Мета статті – виокремити і схарактеризувати методологічні підходи до формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологія, в широкому розумінні – розроблення і обґрунтування систематичних, логічно послідовних методів отримання достовірних наукових знань. У цьому розумінні методологія стосується не збору конкретних знань чи їх пояснення, а загальних наукових методів і процедур отримання науково достовірних знань і розуміння (осягнення) сутності речей. У вузькому значенні методологія – сукупність конкретних методів чи процедур, які використовуються для отримання конкретних знань у тій чи іншій галузі (науці) [5, с. 211].

У педагогіці зазвичай поняття «підхід» тлумачиться як особлива форма пізнавальної та практичної діяльності, стратегія дослідження процесу, що вивчається, базова ціннісна орієнтація, яка визначає позицію дослідника.

Наукове дослідження неможливо здійснити без урахування методологічних підходів до процесу, що вивчається, а значить, і розуміння сутності поняття «методологічний підхід». Науковці по-різному тлумачать означений термін. Так, у словнику із методології Олександра та Дмитра Новикових методологічний підхід розглядається, по-перше, як певний вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), по-друге, як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [6, с. 117–118]. Як зазначає Н. Дюшеева, методологічний підхід є стратегією, що базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [3, с. 19]. Погоджуючись із обома позиціями, ми розглядаємо методологічний підхід як вихідне положення, на якому ґрунтується наукове дослідження, зокрема його концепція, і якому підпорядковуються зміст, методи та форми роботи дослідника, необхідні для його успішного здійснення. Методологічні підходи визначають і низку принципів, на основі яких розробляється і функціонує запропонована науковцем система роботи.

У контексті нашого дослідження ми виділяємо такі підходи, на яких ґрунтується система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ЗЯОП у ЗДО): системний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, синергетичний, особистісний, діяльнісний, технологічний.

Одним із головних методологічних підходів є системний, адже він спонукає вивчати об'єкт пізнання як множину компонентів у сукупності відношень та взаємозв'язків між ними, тобто як цілісної системи. Характеристику системного підходу почнемо із розгляду тлумачення поняття «система». Система – складний, змістовий, цілісний об'єкт, який злагоджено функціонує, має свою внутрішню структуру і складається із багатьох взаємопов'язаних одна з одною частин (елементів). Взаємозв'язок елементів такий, що, працюючи разом, вони породжують нададитивний ефект, тобто результат (продукт), який не в змозі породити окремі, механічно об'єднані один з одним елементи [5, с. 393].

У контексті нашого дослідження цікавими видаються наукові розвідки вчених, присвячені застосуванню системного підходу в педагогіці, зокрема в педагогіці вищої школи, а саме: В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Безрукової, В. Беспалька, Ю. Галагузової, Б. Гершунського, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Кагана, О. Красножон, Ю. Конаржевського, В. Кременя, Н. Кузьміної, І. Підласого, О. Семенов, Н. Тализіної та ін.

Беручи до уваги аналіз досліджень вищевказаних науковців, ми розглядаємо систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, як різновид педагогічної системи, оскільки вона має всі притаманні такій системі ознаки, а саме: є підставою для теоретичного осмислення й побудови педагогічної діяльності; включає певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й цільового педагогічного впливу на формування особи із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-сміслових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини.

Усвідомлення сутності поняття «система» й аналіз досліджень вищезазначених учених дозволяє нам виокремити основні властивості системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме:

1) цілісність та подільність – система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ЗЯОП у ЗДО) є цілісною сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених складників. При цьому складники становлять цілісне утворення, в якому зміна одного складника викликає зміну інших. Варто зауважити, що не складники утворюють ціле, а навпаки, вони виявляються при поділі цілого на частини;

2) неадитивність системи (емерджентність; від англ. emergent – раптово виникати, з'являтися) характеризує передусім комплексне функціонування взаємопов'язаних складників системи підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО та породжує виникнення якісно нових функціональних властивостей системи. Функціонування окремих складників неможливе;

3) цілеспрямованість – система підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО має ціль і реалізація системи підпорядковується їй та спрямовується на її досягнення;

4) структурність – система підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО чітко структурована, що дозволяє простежити внутрішні сталі та істотні зв'язки між складниками, що в сукупності визначають основні властивості цієї системи. Будова системи вможлиблює виділення в ній складників, доступних для аналізу, та їх елементів;

5) ієрархічність – у системі підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО простежується різномірне підпорядкованість складників – від основи до надбудови, від загального до конкретного (від методології процесу до його змістового наповнення та процесуальної реалізації і результату досягнення мети);

6) інтегративність дозволяє сприймати, характеризувати, коректувати і реалізовувати систему як об'єднання взаємопов'язаних складників. Ізольований аналіз котрогось із них не дасть повного уявлення про систему в цілому;

7) еквіпотенційність – систему підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО ми розглядаємо як підсистему системи вищого рівня, а саме професійної підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» і навпаки – підсистему можна розглядати як систему зі своїм набором взаємопов'язаних складників;

8) функціональність – система підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО має певні, притаманні лише їй внутрішні та зовнішні функції, оптимальне їх поєднання;

9) синергізм – характеризує сумарний ефект функціонування компонентів системи підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО, який набагато більший, аніж ефект окремого складника;

10) інформаційність – система підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО має інформаційну взаємодію між компонентами для реалізації своїх функціональних властивостей;

11) взаємозалежність між системою та зовнішнім середовищем, відкритість. Система підготовки магістрів до ЗЯОП в ЗДО, як складник загальної системи професійної підготовки, формує та проявляє свої властивості при взаємодії із зовнішнім середовищем. У нашому випадку зовнішнє середовище – це передусім запити держави і цільової аудиторії на підготовку фахівців дошкільної галузі. Відкритість системи полягає в її сприйнятливості й реагуванні на вимоги до компетентностей фахівців, їх готовності до виконання професійних обов'язків і забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО зокрема. Таким чином, система розвивається під впливом зовнішнього середовища, але при цьому намагається зберегти якісну визначеність та властивості, що забезпечують високу стійкість, самостійність та адаптивність її функціонування;

12) рівновага – система підготовки магістрів до ЗЯОП в ЗДО здатна зберігати свій стан якомога довше (як за відсутності, так і за наявності активних зовнішніх впливів);

13) стійкість – система підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО може утримувати параметри в заданих межах і повертатися в стан рівноваги після виведення її з цього стану дією зовнішніх впливів;

14) надійність – система підготовки магістрів до ЗЯОП в ЗДО здатна безперервно функціонувати при виході з ладу одного з компонентів за умови його заміни подібним, схожим за змістом;

15) динамічність – система підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, коректування. Саме ця властивість забезпечує тривалість існування системи.

Таким чином, системний підхід уможливорює розроблення й реалізацію підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як цілісної системи, якій притаманні вищеописані нами властивості. Саме означений підхід до професійної підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО забезпечує єдність елементів підготовки як динамічної системи, до структури якої належать: мета, завдання, методологічні підходи, принципи, зміст, методи, засоби, форми, етапи підготовки, орієнтовані на результат. Отже, професійна підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО може розглядатися як дієва система зі своєю метою – підвищення ефективності цього процесу, формування компонентів ГДЗЯОП у майбутніх магістрів. Системний підхід має тісний зв'язок із аксіологічним.

За трактуванням філософських довідникових джерел, аксіологія (грец. *axia* – цінність, *logos* – слово, вчення) визначається як філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і про структуру ціннісного світу, тобто про зв'язок різних цінностей між собою, із соціальними і культурними факторами і структурою особистості; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як змістовотвірних основ людського буття, які задають спрямованість і мотивацію людського життя, діяльності та конкретних дій і вчинків.

Обґрунтовуючи у своїх працях аксіологічний підхід, учені Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, І. Ніколаеску, В. Сластьонін, Н. Ткачова зазначають, що він полягає в переведенні під впливом відповідного виховання об'єктивних цінностей людського суспільства в суб'єктивні особистісні смисли.

І. Ніколаеску стверджує, що аксіологічний підхід властивий гуманістичному напрямку, оскільки людина розглядається в ньому як найвища цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. Саме в цьому підході й знаходить своє відображення різноманітність ставлення до людини, суспільства, духовних цінностей, діяльності, що і визначає зміст гуманістичної сутності особистості [7, с. 34–38].

Ми погоджуємося з позицією А. Кирьякової про те, що не система освіти зі своїми

настановами нав'язується людині, обмежуючи її свободу вибору, а людина свідомо вибирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх освітніх потреб, здібностей, установок та цінностей. Тому ціннісні орієнтації доцільно розглядати як складні утворення, що ввібрали в себе різні рівні і форми взаємодії громадського та індивідуального в особистості, певні форми взаємодії внутрішнього і зовнішнього для особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю навколишнього світу, свого минулого, сьогодення і майбутнього, а також суті свого власного. Усвідомлення магістрантами цінності об'єкта професійної діяльності, а саме особистості дошкільника, формують особливий вид ставлення – ціннісне ставлення до своєї професійної діяльності й, зокрема, до потреб дітей в якійсній освіті.

Солідаризуємося з Т. Калюжною в тому, що процес формування ціннісних орієнтацій достатньо складний, має певну тимчасову протяжність, не передбачає нав'язування, навпаки, припускає делікатність у становленні аксіологічних позицій. При цьому інтеріоризація ціннісних орієнтацій, здійснюючись у вільному розвитку з опорою на позитивно значущі цінності, переходить від здібності до усвідомлення вербально вираженої цінності, до внутрішнього її ухвалення на основі позитивного емоційного сприйняття, далі до можливості її реалізації, закріплення і до здатності актуалізувати значущі для діяльності і поведінки ціннісні орієнтації [8].

У рамках аксіологічного підходу кожен учасник освітнього процесу визнається активним ціннісно мотивованим суб'єктом діяльності, розглядається як суб'єкт пізнання, спілкування, творчості. Тож припускаємо, що прагнення магістрів конструювати власний образ багато в чому залежить від їх ціннісних орієнтацій, які, у свою чергу, підпорядковуються панівному світогляду в суспільстві та адекватним йому цінностям. Виходячи із цього, вважаємо, що, здійснюючи процес підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, необхідно не лише озброювати їх знаннями про особливості освітнього процесу і засоби забезпечення його якості, але й формувати в них ціннісні орієнтації, притаманні сучасному педагогові-гуманісту (на дитину як самотню і самоцінну особистість та методи педагогічного впливу на неї; на професію; на сутність управлінської діяльності директора, на цільову аудиторію, яка є замовником освітніх послуг тощо). Згідно з аксіологічним підходом уможливується формування фахової свідомості магістрів, підготовлених до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО під час засвоєння сукупності життєвих і професійних цінностей.

З аксіологічним підходом тісно пов'язаний акмеологічний. Акме – вищий, індивідуальний і своєрідний для кожної людини рівень психологічного розвитку, який становить вершину її онтогенетичного розвитку, включаючи фізичне здоров'я, розум, особистість, почуття, волю та інші сторони її психології. Акме в розвитку різних фізичних і психологічних аспектів людини досягається в різні періоди її життя, зазвичай, у зрілому віці [5, с. 15].

Поняття «акмеологія» походить від грецьких слів «акме» – вершина, гостре; і «логос» – вчення. Акмеологія – комплексна, міждисциплінарна наука, яка виникла в другій половині ХХ ст. на межі багатьох природничих, суспільних, гуманітарних і технічних наук, які стосуються людини, і пов'язана з вивченням умов і факторів (передусім психологічних), які забезпечують вищі професійні, творчі досягнення людини, тобто досягнення нею стану акме [5, с. 15]. Отже, акмеологію передусім слід розуміти як науку про професіоналізм, про прагнення особистості до можливих вищих досягнень, які мають стати її вищим життєвим завданням.

Акмеологічний підхід – базисна узагальнювальна категорія, що передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття.

У психолого-акмеологічних дослідженнях значущими акмеологічними умовами самореалізації особистості називаються загальні та спеціальні здібності об'єкта праці, стан суспільства, умови навчання та виховання. Найважливішими загальними акмеологічними чинниками є високий рівень мотивації, потреба в досягненнях, прагнення до самореалізації. В

основу саморозвитку і самоорганізації покладено потреби людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активну життєву позицію, позитивне мислення, віру у свої можливості, розуміння сенсу життя. І. Ніколаєску виокремлює наступні психолого-акмеологічні умови розвитку професіоналізму: соціальне замовлення на фахівців вищої кваліфікації, ситуації особистісно-професійного розвитку, акмеологічне середовище, професійне співробітництво з колегами, інноваційність, активна взаємодія з суб'єктами впливу, професійна рефлексія [7, с. 17].

Реалізація акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх магістрів, метою якого є оволодіння способами формування ГДЗЯОП у ЗДО в процесі досягнення вершин управлінського професіоналізму, передбачає застосування акмеологічних технологій, освітніх зокрема, оскільки вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу як умови сходження їх до найвищого рівня. При цьому важливими є особистісна й професійна зрілість магістранта та його акмеологічна позиція (рівень саморозвитку). Відповідно, професійна зрілість передбачає його готовність до професійної діяльності на посаді директора ЗДО, зокрема до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі. Особистісна зрілість – це сформованість ціннісних орієнтацій, інтересів, ідеалів, життєвих мотивів і потреб, морально-вольових якостей. Саме особистісна зрілість утворює основу для професійної. Із цих позицій доцільно говорити про особистісно-професійний розвиток особистості магістрантів, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень у майбутньому. Досягнення акме в професійному становленні магістрів, підготовлених до ЗЯОП у ЗДО, здійснюється за допомогою освіти, самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. При цьому індивідуальна неповторна особистість майбутнього фахівця впливає на процес і результат формування готовності магістрів до ЗЯОП у ЗДО. Отже, виходячи з позицій акмеологічного підходу, підготовку магістрів до ЗЯОП у ЗДО ми розглядаємо крізь призму індивідуальності особистості фахівця, з орієнтуванням на досягнення ним вершин творчого саморозвитку, професійної зрілості та успішної самореалізації на посаді директора ЗДО.

Акмеологічний підхід дозволяє обґрунтувати ГДЗЯОП у ЗДО як вагомий складник професіоналізму магістра дошкільної освіти, який репрезентує внутрішній потенціал педагогів-управлінців і водночас засвідчує рівень його прояву.

Дефініція поняття «синергетика» походить від грецького «синергос» – спільнодіючий. Синергізм у словниках іншомовних слів потрактовується як спільна дія окремих органів або систем.

Синергетика як міждисциплінарний науковий напрям характеризується методологією (як системою окремих методів, ученням про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності) дослідження природних і соціальних явищ, імплікація якої у сфері педагогіки передбачає виокремлення певного синергетичного підходу, який певним чином відображає методологію синергетики. Синергетичний підхід у педагогіці, як стверджує О. Вознюк, постає певним концептуальним базисом, сукупністю певних принципових вихідних положень синергетики, згідно з якими проводиться теоретичний аналіз педагогічної думки [2, с. 185].

В. Анрущенко визначає цінність методологічного потенціалу синергетичного підходу для сучасної філософії освіти, яка полягає в тому, що синергетика, по-перше, пропонує модель саморозвитку людини у світі, що швидко змінюється і саморозвивається; по-друге, виходить на найважливішу світоглядну проблему – проблему пошуку людиною свого місця в ньому. З погляду синергетики, людина постає як самодостатня істота, яка перебудовує сама себе в напрямі гармонізації відносин на осі: Людина – Всесвіт. В освіті засадничим підходом до виховання і навчання в контексті синергетичної методології стає формування цілісного бачення світу, яке повинно реалізуватися через відчуття особистісної співпричетності і відповідальності, імовірнісне сприйняття і діалогічність процесів пізнання [10, с. 50].

Погоджуємося з позицією М. Олійник щодо використання синергетичного підходу в процесі професійної підготовки педагогів-вихователів, а саме: необхідно, з одного боку, знайомити їх з відповідними освітніми концепціями, з іншого – використовувати цей методологічний підхід для поліпшення організації їх навчання в закладі вищої освіти шляхом

привнесення методів і форм інноваційного навчання, розвитку як зовнішньої, так і внутрішньої академічної мобільності тощо [9].

Із позицій синергетичного підходу ми розглядаємо процес підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО як відкриту систему з наявністю багатьох точок біфуркації, здатну вчасно й чутливо реагувати на зміни в соціумі, освіті, у вимогах до якості освіти в закладі дошкільної освіти та якості підготовки магістрів у вищій школі.

Компетентнісний підхід у фаховій підготовці педагогів полягає в поступовому переході від традиційної освітньої парадигми передавання сукупності знань, умінь і навичок до створення умов для їх дієвого і творчого використання, набуття здатності до подальшого самостійного оволодіння ними та самовдосконалення відповідно до постійно змінюваних вимог соціуму.

Як зазначає М. Олійник, компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає формування в них педагогічної компетентності – системи наукових теоретичних знань, умінь і навичок з дисциплін нормативного та вибіркового циклів, що відображають готовність випускника закладу вищої педагогічної освіти виконувати професійні обов'язки та вдосконалювати власну професійну майстерність упродовж життя [9, с. 38]. Дослідники компетентнісного підходу наголошують на тому, що його суть полягає в зміщенні акцентів із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в здобувачів освітніх послуг здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Відтак змінюється й сама модель поведінки майбутнього магістра – від пасивного засвоєння знань до дослідницьки активної, самостійної та самоосвітньої діяльності.

Компетентнісний підхід дозволяє нам розглядати ГДЗЯОП у ЗДО як складник загальної професійної компетентності магістра дошкільної освіти, передумову оволодіння компетентністю й орієнтування у формуванні компонентів готовності на види компетентностей, які задекларовано в освітньо-професійній програмі.

Оскільки готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО має яскраво виражений особистісний характер, доцільно звернутися до сутності особистісного підходу, який обґрунтовано М. Акоповою, М. Алексеєвим, І. Бехом, О. Бондаревською, М. Євтухом, Г. Романцевим, В. Сериковим, І. Якиманською та іншими.

Розкриваючи сутність цього підходу, вчені наголошують на тому, що він передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої вибір методів, форм, прийомів і засобів навчання здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей слухачів. Лише особистісно зорієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно-розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне й відповідальне самовираження.

Отже, в контексті нашого дослідження цей підхід передбачає орієнтування на особистість магістранта, визнання його унікальності та самоцінності, права на повагу, моральну й інтелектуальну свободу, врахування природних задатків і здібностей, прагнення до самовдосконалення й самореалізації. Тому в процесі підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО доцільно добирати такі педагогічні технології і методи взаємодії, пропонувати завдання для самостійної роботи, які враховували б його потенціал, психофізіологічні особливості, потреби й інтереси, досвід.

Тісно з особистісним підходом пов'язаний діяльнісний. У низці наукових досліджень розкривається їх діалектична єдність, оскільки діяльність не може бути реалізована поза активністю особистості. Його сутність полягає в тому, що діяльність є основою, засобом та головною умовою розвитку здобувачів освітніх послуг. Психологічні основи діяльнісного підходу розроблено в працях Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Загвязинського, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших. Основою діяльнісного підходу є положення психології про те, що психіка людини, зокрема розвиток психічних пізнавальних процесів, нерозривно пов'язані з її діяльністю і діяльністю обумовлені. При цьому діяльність ученими трактується як цілеспрямована активність людини, що проявляється в процесі її

взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, що визначають існування та розвиток людини.

Основою діяльнісного підходу є діалогізація освітнього процесу закладу вищої освіти, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів, самоактуалізацію і саморепрезентацію особистості майбутнього педагога. Як зазначає А. Богуш, важливу роль у забезпеченні діяльнісного підходу до формування базових компетентностей майбутнього фахівця дошкільної освіти відіграє педагогічна практика, де керівники бази практики не тільки вчать і виховують, але й стимулюють студента до загального і професійного розвитку, створюють умови для саморозвитку [1, с. 6].

За діяльнісного підходу в центрі освітнього процесу в ЗДО стоїть магістрант як активний суб'єкт пізнання особливостей фаху, взаємодії з викладачами й іншими студентами, власного особистісно-професійного розвитку. При цьому всі функціональні можливості його психіки включені в супідрядність здійснюваної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних пізнавальних завдань, пов'язаних із підготовкою до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Реалізація діяльнісного підходу у фаховій підготовці магістрів уможливорює формування в них здатності до активної професійної праці. При цьому знання з позицій цього підходу з основної мети освіти перетворюються на її компонент, засіб діяльності. Тому підготовка магістрів до ЗЯОП у ЗДО повинна бути зорієнтована передусім на отримання системи знань і вироблення на їх основі необхідних фахових умінь. Трансформація знань магістрів про якість освітнього процесу в ЗДО на рівень практичних умінь і навичок повинна відбуватися в умовах квазідіяльності й практики на базі ЗДО чи професійної діяльності й з урахуванням індивідуально-особистісного потенціалу.

Технологічний підхід у сфері педагогічної теорії і практики визначається як орієнтація освітнього процесу на гарантований освітній продукт заданого зразка. Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності й, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям.

Відповідно до технологічного підходу процес підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО відбувається з широким використанням і доцільним поєднанням педагогічних технологій, зокрема інтерактивного, проблемного й позиційного навчання [4].

Схарактеризовані методологічні підходи вможливили обґрунтування провідної ідеї концепції дослідження. Вона полягає в тому, що система професійної підготовки магістрів до ЗЯОП у ЗДО – це сукупність взаємопов'язаних складників та їх елементів, що утворюють інтеграційну цілісність, спрямовану на формування готовності фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі, має ієрархічну підпорядкованість у структурі, мету, узгоджену із сучасними вимогами до якості підготовки фахівців другого рівня вищої освіти, і спрямованість на результат – позитивну динаміку в рівнях сформованості ГДЗЯОП у ЗДО.

Висновки. Методологічне підґрунтя функціонування системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі утворюють системний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, синергетичний, особистісний, діяльнісний, технологічний підходи. Властивості системи, які віддзеркалюють специфічність означеного процесу, зумовлюються передусім системним підходом. Подальші наукові розвідки стосуватимуться розроблення концепції дослідження формування в магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. *Виховання і культура*. 2001. № 1. С. 4–10.
2. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 708 с.
3. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 9. С. 16–23.

4. Загородня Л. П. Застосування педагогічних технологій у формуванні готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2019. № 1. С. 249–255.
5. Немов Р. С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2007. 560 с.
6. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
7. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навч.-методич. посібник. Черкаси: ОПОП, 2012. 54 с.
8. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
9. Олійник М. І Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : дис. ... др-а пед. наук: 13.00.01 /Терноп. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 с.
10. Філософія освіти: навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING THE MASTERS' READINESS FOR QUALITY ASSURANCE OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Zahorodnya Ludmyla

candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *An urgent problem in the world and in Ukrainian educational space is the assurance of the educational process quality for qualitative forming of professional readiness or competence of a specialist. Specialists' training for providing consumers of educational services with quality preschool education is carried out in the general system of professional education, the functioning of which is based on a number of methodological approaches.*

The purpose of the article is to determine and characterize methodological approaches to the forming the masters' readiness for quality assurance of educational process in preschool education institutions.

Methods. *The theoretical methods of analysis and generalization of scientific literature, comparison, synthesis, systematization and generalization of the received information have been used for realization of the stated purpose.*

Results. *The essential characteristic of system, axiological, acmeological, competence, synergetic, personal, activity, technological approaches to realization of the training masters' system for quality assurance of educational process in the institution of preschool education is presented.*

Originality. *The main peculiarities of training masters' system for quality assurance of educational process in the institution of preschool education are explained based on the presented characteristic of methodological approaches. The main idea of the research concept is presented.*

Conclusion. *Methodological basis of functioning of training masters' system for quality assurance of educational process in preschool institution is formed by system, axiological, acmeological, competence, synergetic, personal, activity, technological approaches.*

It has been determined that the system approach makes it possible to develop and implement the masters' training for quality assurance of educational process in preschool institutions as a holistic system, which has specific peculiarities. The effectiveness of the training system depends on the development of a research concept based on these approaches.

Key words: *methodological approach, training masters' system, the peculiarities of training masters' system, methodological approaches to forming the masters' readiness for quality assurance of educational process in preschool education institutions, research concept.*

References

1. Bohush, A. M. (2001). Spiritual values in the context of the modern paradigm of education. *Education and Culture*. № 1. P. 4–10 [in Ukrainian].
2. Voznyuk, O. V. (2012). Pedagogical synergetics: genesis, theory and practice: monograph Zhytomyr: I. Franko ZhDU edition. 708 p. [in Ukrainian].
3. Dyusheyeva, N. K. (2008). Methodological approaches to the professional and personal formation of an intending teacher. *Pedagogical education and science*. № 9. P. 16–23 [in Russian].
4. Zahorodnya, L. P. (2019). The implementation of pedagogical technologies in the forming the masters'

readiness for quality assurance of the educational process in a preschool education institution. Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences. № 1. Cherkasy. 296 p. [in Ukrainian].

5. Nemov, R. S. (2007). Psychological dictionary. Moscow: Humanitarian. ed. center VLADOS. 560 p. [in Russian].

6. Novikov, A. M., Novikov, D. A. (2013). Methodology: a dictionary of the basic concepts system. Moscow: Librokom. 208 p. [in Russian].

7. Nikolaescu, I. O. (2012). Practical bases of acmeological development of a person in the conditions of educational and informational space: teaching and methodical manual. Cherkasy: OIPOP. 54 p. [in Ukrainian].

8. Kalyuzhna, T. H. (2012). Pedagogical axiology in the conditions of modernization of professional and pedagogical education: monograph. K.: Publishing house of NPU named after M. P. Drahomanov. 128 p. [in Ukrainian].

9. Oliynyk, M. I. (2016). Theoretical and methodical bases of training intending specialists of preschool education in the countries of Eastern Europe. *Doctor's thesis*. Ternopil. [in Ukrainian].

10. Philosophy of Education: tutorial (2009). In the general. edition of V. Andrushchenko, I. Peredborska. Kyiv: Publishing house of Drahomanov NPU. 329 p. [in Ukrainian].

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Загородняя Людмила Петровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, докторант
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье представлено определение понятия «методологический подход». Выделены основные методологические подходы к формированию готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Подано характеристику сути системного, аксиологического, акмеологического, компетентностного, синергетического, личностного, деятельностного, технологического подходов к реализации системы подготовки будущих магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Раскрыты основные качества указанной системы. Представлено ведущую идею концепции исследования.

Ключевые слова: методологический подход, система подготовки магистров, качества системы подготовки магистров, методологические подходы к формированию готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, концепция исследования.

Отримано редакцією: 27.09.2019 р.

УДК 378.147-057.21:51-047.22

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-27-35

ЗМІСТ, ЗАВДАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Антонець Анатолій Вікторович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін

Полтавська державна аграрна академія

e-mail: anatoliyantonets1@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-2332-6711

У статті розглянуто особливості системи формування математичної компетентності інженерів відповідно до раніше представленої організаційно-функціональної моделі її формування. Визначено мету, зміст та завдання системи, серед яких основними є підвищення здатності студентів до самоосвіти, врахування потреб суспільства та ринку праці, зв'язок між математичними та професійними дисциплінами, диференціація навчання та підвищення мотивації студентів. Наведено та описано основні етапи та рівні формування математичної компетентності з урахуванням доцільності використання тих чи інших організаційних форм навчання. Зазначено основні вимоги до комплексу відповідних навчальних елементів та окреслено подальші кроки дослідження.

Ключові слова: математична компетентність, дидактична система, інженери, елементи навчання, мета, зміст, завдання.

Постановка проблеми. Швидкий розвиток сучасних технологій та високі вимоги роботодавців зумовлюють потребу у висококваліфікованих фахівцях інженерних спеціальностей, здатних швидко адаптуватися до змінюваних умов праці. Незважаючи на зростання кількості дипломованих інженерів, спостерігається нестача професіоналів у сфері

агроінженерії, машинобудівної та проектно-контрукторської діяльності. Саме тому актуальною є проблема підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів у вищих технічних навчальних закладах. Перед вищими закладами освіти постає завдання вдосконалення, осучаснення та пошуку ефективних шляхів для підвищення рівня професійної освіти майбутніх інженерів. Одним із таких напрямів, на нашу думку, є підвищення рівня математичної підготовки фахівців.

Кожен майбутній інженер має володіти певними прийомами математичної діяльності та навичками їх застосування до розв'язання професійних задач. У цьому контексті математична компетентність відіграє важливу роль як невід'ємна складова майбутньої професійної діяльності інженера. Вона є основою для подальшого ефективного формування фахових компетентностей та набуття відповідних професійних умінь і навичок.

Математична компетентність поєднує в собі як галузеві, так і предметні компетентності. До предметно-галузевих математичних компетентностей належать процедурна, логічна, технологічна, дослідницька і методологічна компетентності. Вони становлять основу для подальшого формування ключових фахових компетентностей [1, с. 31–33]. Зокрема, математична компетентність є базою для формування інтелектуальних, аналітичних та проєктивних умінь, які чинять значний вплив на майбутню професійну діяльність інженерів. Згідно з цим назрілою є потреба вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів шляхом розроблення та впровадження системи формування математичної компетентності у процесі вивчення фізико-математичних та фахових дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах були висвітлені у працях В. Захарченко, С. Літвінчук, В. Логвиненко, В. Лугового, В. Манько, О. Овчарук, С. Ракова, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова, С. Трубачева, М. Фоміна, О. Щербіни та інших.

Різні думки щодо компетентнісного підходу мають науковці: Б. Ельконін (радикальний засіб модернізації); А. Аронов (готовність включитися у певну діяльність); П. Щедровицький (атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності); Т. Ковальова (компетентнісний підхід дає відповіді на запити виробничої сфери); І. Фрумін (компетентнісний підхід як відповідь на реальність, що змінюється); В. Болотов (здатність ефективно діяти за межами навчальних ситуацій).

Аспекти математичної компетентності досліджували Л. Іляшенко, Л. Нізамієва, С. Раков, Г. Селевко, А. Тихоненко, Я. Стельмах та інші. Зокрема, Г. Селевко і А. Тихоненко вважають математичну компетентність ключовою суперкомпетентністю і визначають її як володіння математичними вміннями. Натомість О. Овчарук розглядає математичну компетентність як набір функцій, до яких входить здатність застосовувати логіку, математичні знання та здібності, компоненти інтелектуального розвитку, вміння розв'язувати складні логічні та математичні конструкції [2].

Поняття «дидактична система» розглядали багато науковців, серед них дослідники В. Міжеріков та П. Підкасистий. Вони характеризують це поняття як цілісну єдність педагогів, студентів, засобів навчання, технологій навчання, умов підготовки, яка дозволяє управляти пізнавальною діяльністю студентів для досягнення високого рівня професійної підготовки [3, с. 337].

Таким чином, у сучасній науково-педагогічній літературі існує широкий спектр досліджень, пов'язаних з поняттям компетентності в цілому та математичної компетентності для фахівців різного профілю зокрема. Водночас проблема розроблення системи формування математичної компетентності для майбутніх інженерів, на нашу думку, висвітлена недостатньо.

Метою статті є виявлення мети, змісту, основних завдань, етапів та особливостей системи формування математичної компетентності майбутніх інженерів на основі раніше розробленої організаційно-методичної моделі.

Виклад основного матеріалу. Процес формування математичної компетентності у цілому дослідниками розглядається неоднозначно і різнобічно. Узагальнивши основні думки

науковців з позицій діяльнісного, системного, особистісного, компетентнісного підходів щодо проблеми формування математичної компетентності в контексті нашого дослідження, можемо стверджувати, що математична компетентність має структурну організацію і значною мірою базується на рівні сформованості інтелектуальних, проєктивних, аналітичних умінь та вмінь, що забезпечують ефективне використання методик математичного моделювання як основи для обґрунтування виважених інженерних рішень [4]. Водночас процес формування математичної компетентності доцільно розглядати як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на виконання професійно орієнтованих завдань та розв'язування проблемно-пошукових ситуацій, які передбачають розвиток умінь студентів здійснювати як елементарні математичні операції і дії, так і реалізовувати цілісні алгоритми, методи та методики математичних досліджень.

Формування математичної компетентності майбутніх інженерів-бакалаврів значною мірою залежить від реалізації комплексу психолого-педагогічних умов: позитивної мотивації викладачів і студентів; урахування психологічних особливостей розвитку особистості; використання інноваційних методів навчання; фундаменталізації професійної підготовки майбутніх агроінженерів; організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі керованої науково-дослідницької роботи [5]. Рівень сформованості математичної компетентності майбутніх інженерів також залежить від рівня розвитку логічних способів розумових дій; творчих здібностей студентів; рівня розвитку дослідницько-пошукових умінь.

Відповідно до реалізації вищенаведених умов була побудована організаційно-функціональна модель формування математичної компетентності майбутніх інженерів. Запропонована модель (рис. 1) репрезентована цільовим, змістовим, діяльнісним та діагностико-корегувальним компонентами [6]. Формування математичної компетентності інженерів повинно спиратися на цю модель, бути цілеспрямованим, чітко організованим і системним. Також якість підготовки фахівців напряму залежить від обґрунтованості основних складових навчального процесу, тобто від цілей навчання, його змісту, методів, організаційних форм і засобів.

Для реалізації системного підходу до формування математичної компетентності у процесі вивчення фізико-математичних та фахових дисциплін передусім необхідно, спираючись на запропоновану модель, чітко сформулювати мету та завдання системи, виокремити вимоги та зміст, необхідні для розроблення і впровадження відповідної дидактичної системи.

Ми поділяємо думку багатьох науковців, що дидактична система для вищої школи, яку ще називають освітньою, методичною або педагогічною системою, – це професійно-орієнтована дидактична система, що містить сукупність елементів, які пов'язані один з одним і мають певні ознаки:

- зв'язки, котрі дозволяють за допомогою переходів від елементу до елементу поєднати два будь-яких елементи сукупності;
- властивості (призначення, функції), відмінні від властивостей окремих елементів сукупності [7, с. 23].

Ураховуючи вищезазначене, сформулюємо мету, зміст і завдання системи формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

Метою системи є підвищення рівня професійної підготовки інженерів і адаптація їх до сучасних вимог розвитку науки та суспільства за рахунок:

- опанування необхідних математичних знань, умінь і навичок, що входять до складу їхньої математичної компетентності з відповідним інструментарієм, моделями, методами та навичками їх практичного застосування;
- створення сприятливого навчального середовища;
- покращення рівня сформованості фахових компетентностей майбутніх інженерів.

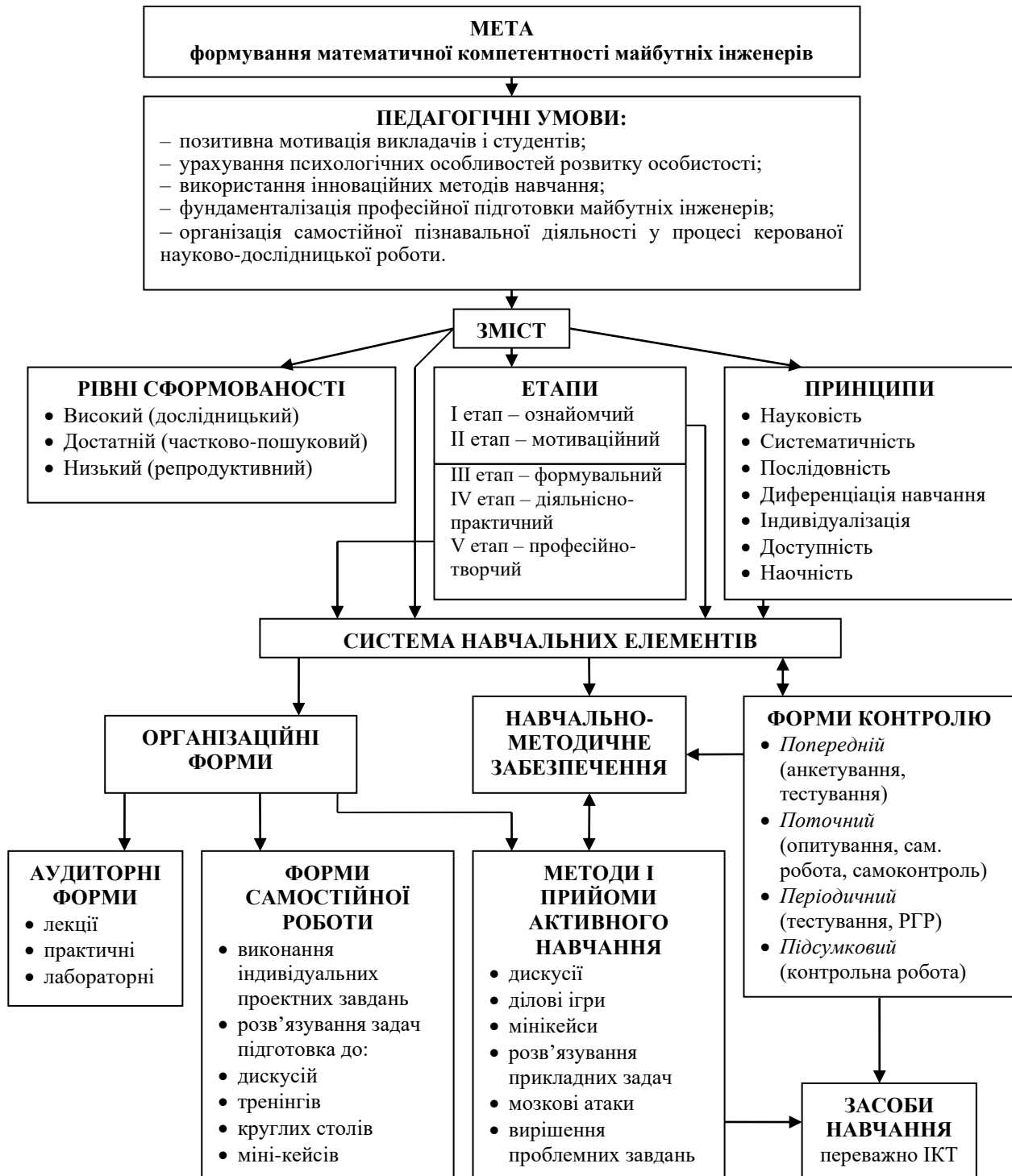


Рис. 1 Модель формування математичної компетентності інженерів

Для ефективного функціонування системи формування математичної компетентності майбутніх інженерів доцільно виділити такі загальні завдання:

- підвищення здатності студентів до самоосвіти і саморозвитку з природничо-наукових, математичних та фахових дисциплін;
- ефективне засвоєння відповідних математичних знань, умінь, навичок і забезпечення їх глибокої інтеграції;
- поглиблення міжпредметних зв'язків;
- зв'язок з потребами суспільства та ринку праці;
- постійний контроль процесу формування математичної компетентності;

- моніторинг настрою студентів, рівня зацікавленості та мотивації;
- диференційованість навчання та відповідність рівня складності можливостями здобувачів вищої освіти;

- створення взаємозв'язку між математичними та професійно-орієнтованими дисциплінами, що дасть змогу покращити рівень сформованості як математичної, так і фахових компетентностей інженерів.

У контексті наведених завдань система навчальних елементів, представлена в моделі, повинна забезпечити:

- оволодіння практичними здатностями застосування математичного та ймовірнісно-статистичного апарату, що дозволить студентам краще розуміти природу технологічних процесів і систем та сприятиме кращому розумінню шляхів вирішення інженерних задач;

- опанування теоретичних знань і практичних умінь з формалізації інженерних задач з використанням методів математичного моделювання та оптимізації, що покращить уміння планувати і управляти ресурсами;

- формування системи інтегрованих інженерно-математичних знань, що сприятиме розвитку здатності фахівця розбиратися в сучасних технологіях та обладнанні.

Зміст системи формування математичної компетентності інженерів визначається її завданнями, структурною організацією та необхідністю підготовки студентів до майбутньої фахової діяльності. Він вміщує:

- мотиваційний компонент, що забезпечує усвідомлення професійного й особистісного значення математичної компетентності, виникнення потреби її використання у власній практиці;

- змістово-процесуальний компонент, що забезпечує опанування математичних знань, умінь і навичок, які використовуються у процесі майбутньої фахової діяльності майбутніми інженерами;

- операційний компонент передбачає формування специфічних математичних умінь, навичок та здатностей, які є базою для майбутньої інженерної діяльності.

У системі математична компетентність інженера і пов'язана з нею фахова діяльність розглядаються як єдність змістово-процесуального, операційного і мотиваційного компонентів. Розглянемо їх більш детально.

До мотиваційного компонента можна віднести:

- особистісне усвідомлення необхідності вивчення математики;

- установку на важливість і необхідність математичної компетентності в процесі професійної інженерної діяльності;

- позитивне емоційне ставлення, задоволення від даної діяльності.

Змістово-процесуальний компонент є теоретичною основою формування математичної компетентності інженерів, таких як інтеграція математичних, статистичних, технологічних та інженерних знань і вмінь. Змістовий компонент становлять інженерно-математичні знання про об'єкт дослідження і його динаміку, необхідні для отримання вирішення фахових завдань.

Водночас для успішного формування математичної компетентності інженерів лише математико-статистичних знань замало, необхідні знання про сутність та динаміку досліджуваної інженерної проблеми та можливі способи її вирішення. Тому змістово-процесуальний компонент охоплює не тільки емпіричні та теоретичні, а й процесуальні знання: знання про процес, етапи і методи математичного моделювання та оптимізації технологічних процесів і систем; знання математичних способів, дій, операцій та алгоритмів, необхідних для інженерних досліджень. Змістово-процесуальний компонент передбачає розроблення детальної змістової матриці, яка буде включати необхідні знання, уміння, навички, методи, операції та алгоритми, необхідні майбутнім інженерам для ефективної майбутньої діяльності. Зазначені знання та вміння є основою операційного компонента цієї діяльності.

Одним із невід'ємних компонентів системи формування математичної компетентності є

визначення рівнів її сформованості. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та досвід розроблення рівнів сформованості різноманітних професійних умінь та компетентностей, ми виділяємо три рівні сформованості математичної компетентності інженерів: високий, достатній і низький (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості математичної компетентності інженерів

Рівні сформованості математичної компетентності	Характерні ознаки володіння вміннями і навичками
Високий (дослідницький)	Студент володіє математичними вміннями й навичками на творчому рівні, застосовуючи методи аналізу, синтезу, порівняння, моделювання та оптимізації процесів і систем, усвідомлює не тільки мету, а й вибір способів її досягнення; володіє математичними знаннями, уміннями, алгоритмами, поняттями, методами та прийомами, які необхідні в дослідницькій інженерній діяльності та нестандартних ситуаціях тощо
Достатній (частково-пошуковий)	Студент володіє математичними вміннями та навичками вирішувати типові завдання інженерної діяльності за заданим складним алгоритмом, не припускаючи суттєвих помилок; уміє користуватись новою інформацією, логічно обґрунтовує відповідь, але з деякими неточностями узагальнює, робить висновки, самостійно опрацьовує навчальний матеріал тощо
Низький (репродуктивний)	Студент володіє математичними вміннями та навичками при вирішенні нескладних інженерно-математичних завдань, у стандартних умовах використовує раніше набуту інформацію; припускається несуттєвих помилок при виконанні завдань, виправляє допущені неточності за допомогою викладача, робить неточні й непослідовні висновки тощо

Потрібно зазначити, що успішність будь-якої системи формування вмінь та компетентностей залежить від людського чинника: форм і видів спілкування викладача та студента, ставлення їх до змісту і засобів навчання. Тому система формування математичної компетентності має враховувати особистісні мотиви студента, його спрямованість, професійні риси характеру, сформованість шкільних математичних умінь та навичок; містити виокремлені етапи формування математичної компетентності.

Згідно з метою, змістом і завданнями системи формування математичної компетентності майбутніх інженерів доцільно виділити *етапи* її формування:

I етап – ознайомчий. На даному етапі відбувається осмислення і усвідомлення студентами мети, цілей і завдань системи формування математичної компетентності, відбувається виконання базових задач. Форми організації навчального процесу: лекція, самостійна робота з науковою та методичною літературою.

II етап – мотиваційний. На даному етапі відбувається особистісна мотивація здобувачів вищої освіти, пояснюється необхідність сформованості математичної компетентності інженера для подальшої успішної професійної діяльності. Відбувається попереднє ознайомлення з типовими завданнями, методами і способами їх розв'язання, з основними математичними операціями і діями. Форми організації навчального процесу: практичне заняття із застосуванням ділових ігор і методів активного навчання.

III етап – формувальний. На цьому етапі починається формування математичної компетентності майбутніх інженерів за рахунок оволодіння відповідними вміннями і навичками, які використовуються для усвідомленого застосування як елементарних математичних операцій і дій, так і цілісних методів і алгоритмів. Форми організації навчального процесу: практичне заняття, самостійна робота за індивідуальними завданнями.

IV етап – діяльнісно-практичний. Цей етап характеризується практичним застосуванням і закріпленням набутих математичних умінь і навичок: розв'язування комплексу спеціально розроблених інженерно-математичних задач, вправ, завдань, розрахунково-графічних робіт,

використання міні-кейсів, ділових ігор, тренінгів та інших інноваційних методів навчання. Це дає можливість студентам творчо застосовувати набуті математичні компетенції в умовах, наближених до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності. Форми організації навчального процесу: практичне заняття, лабораторна робота, самостійна робота за індивідуальними завданнями.

V етап – професійно-творчий. Цей етап передбачає творче використання набутих умінь під час вирішення інженерних задач, які виникають у професійній реальності або в умовах, максимально наближених до неї. Етап упроваджується під час різноманітних виробничих практик і продовжується в подальшій професійній діяльності інженера. Форми організації навчального процесу: виробнича практика, практичне заняття із застосуванням методів активного навчання, самостійна робота дослідницького характеру [6].

Отже, формування математичної компетентності відбувається поетапно, з використанням діяльнісного підходу, особистісної мотивації студентів, інноваційних форм та методів навчання. Дана система може бути основною для ефективного формування математичної компетентності майбутніх інженерів різних спеціальностей у процесі вивчення математичних та фахових дисциплін.

Висновки. Система формування математичної компетентності інженерів повинна передбачати реальну оцінку майбутньої професійної діяльності фахівців і враховувати динаміку розвитку новітніх технологій. Для цього потрібне розроблення та впровадження динамічної системи навчання, яка була б спрямована не на здобуття конкретних знань, а заклала в інженерів здатність до самовдосконалення і саморозвитку. Причиною цього є стрімкий технологічний прогрес і швидка зміна потреб суспільства та ринку праці.

Для успішного досягнення поставленої мети і завдань системи формування математичної компетентності студентів інженерних спеціальностей доцільно провести ґрунтовний аналіз навчальних планів і програм математичних та професійних дисциплін, а також виділити основні складові системи та описати їх наповнюваність.

У цьому контексті, перспективами подальших досліджень є:

- розробка комплексу інтегрованих навчальних елементів та його методичного супроводу, що сприятиме підвищенню рівня фахових компетентностей інженерів;
- впровадження комплексної системи прикладних комп'ютерних програм для забезпечення високого рівня сформованості математичної компетентності інженерів та підвищення їх мотивації;
- розробка відповідної змістової матриці використання організаційних форм та методів інтерактивного навчання відповідно до системи навчальних елементів та навчальних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 503 с.
2. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні*. 2003. С. 68–75.
3. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва : ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
4. Антоненко А. В. Особливості формування професійних умінь агроінженерів в процесі вивчення математичних дисциплін. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць.*, 2018. № (3) 38. С. 46–52.
5. Антоненко А. В. Психолого-педагогічні передумови формування професійних умінь майбутніх агроінженерів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць.* 2016. № 32. С. 109–113.
6. Антоненко А. В. Модель формування математичної компетентності майбутніх інженерів агропромислового комплексу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць.* 2019. № (2) 40. С. 28–35.
7. Губанов В. А., Захаров В. В., Коваленко А. Н. Системный анализ: учеб. пособие. Луганськ: ЛГУ, 1988. 227 с.

CONTENT, TASKS AND FEATURES OF FUTURE ENGINEERS MATHEMATICAL COMPETENCE FORMING SYSTEM

Antonets Anatoliy

pedagogical sciences candidate, associate professor general technical disciplines chair
Poltava State Agrarian Academy

Introduction. *The rapid development of modern technologies and the employer's high demands form the need for highly qualified specialists of engineering specialties. Every future engineer must have certain mathematical techniques and skills to apply them in solving professional problems. In this context, mathematical competence plays an important role as an integral part of an engineer's future professional career. Higher education institutions are tasked with improving, updating and finding effective ways to enhance the professional education of future engineers. In our opinion, one of these areas is to increase the level of mathematical training of specialists by developing an appropriate system.*

The purpose of the article is clarification of the purpose, content, main tasks, stages and features of future engineers mathematical competence formation system on the basis of previously developed organizational and methodological model.

Methods. *Psychological and educational literature analysis, pedagogical observation, questionnaires, pedagogical experiment, mathematical-statistical methods.*

Results. *The purpose of mathematical competence formation system is defined: to increase the level of engineers professional training and adapt them to the development of science and society modern requirements by acquiring the necessary mathematical knowledge, skills with appropriate tools, models, methods and skills of their practical use, improving their competence.*

The general tasks of the system are clarified: students' self-education ability increasing; relevant mathematical knowledge, skills and ensuring their deep integration mastering; communication with the needs of society and the labor market; differentiation of teaching, connection between mathematical and professional disciplines.

The content of engineers mathematical competence formation mathematical competence system is determined by its structural components. The motivational component provides an awareness of the professional and personal importance of mathematical competence. The content-processing component provides mathematical knowledge, skills and abilities mastering. The operational component involves the formation of specific mathematical skills and abilities.

Three levels of mathematical competence forming are identified and described. The basic stages of mathematical competence forming according to organizational forms of training are described. The basic requirements for a set of training elements used in the system are outlined

Originality. *The purpose, content and tasks of engineers mathematical competence formation system are clarified. The stages of its forming and levels of formation are described*

Conclusion. *In order to successfully achieve the stated goals and objectives of engineers mathematical competence formation system, it is further advisable to carry out a deep analysis of mathematical and professional disciplines and to develop a integrated educational elements complex*

Key words: *mathematical competence, didactic system, engineers, elements of training, purpose, content, tasks.*

References

1. Rakov, S. A. (2005) Formuvannya matematychnykh kompetentnostey uchytylya matematyky na osnovi doslidnytskoho pidkhodu u navchanni z vykorystannyam informatsiynykh tekhnolohiy. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Ovcharuk, O. V. (2003) Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity [Competencies as a key to updating the content of education]. *Stratehiya reformuvannya osvity v Ukrayini - Education Reform Strategy in Ukraine*, 68-75 [in Ukrainian].
3. Slovar'-spravochnik po pedagogike. (2004) P. I. Pidkasistiy (Ed). Moskva: TTS Sfera [in Russian].
4. Antonets, A. V. (2018) Osoblyvosti formuvannya profeciinykh umin ahroinzheneriv v protsesi vyvchennia matematychnykh dystsyplin [Features of formation of professional skills of agroengineering in the process of studying mathematical disciplines]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu - Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University*, 38 (3), 46-52 [in Ukrainian].

5. Antonets, A. V. (2016) *Psikhologho-pedagoghichni peredumovy formuvannja profesijnykh uminj majbutnikh aghroinzheneriv* [Psychological and pedagogical prerequisites for the formation of professional skills of future agroengineering]. *Visnyk Ghluhivskogho nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka - Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University*, 32, 109–113 [in Ukrainian].
6. Antonets, A. V. (2019) *Model formuvannja matematychnoyi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv ahropromyslovoho kompleksu* [Future engineers of the agro industrial complex mathematic competence model forming]. *Visnyk Ghluhivskogho nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka - Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University*, 40 (2), 28–35 [in Ukrainian].
7. Gubanov, V. A., Zakharov, V. V., Kovalenko, A. N. (1988) *Sistemnyy analiz : ucheb. posobiye*. Lugans'k: LGU [in Russian].

СОДЕРЖАНИЕ, ЗАДАЧИ И ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Антонец Анатолий Викторович

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общетехнических дисциплин
Полтавская государственная аграрная академия

В статье определена цель формирования математической компетенции будущих инженеров: повысить уровень профессиональной подготовки инженеров и адаптировать их к современным требованиям работодателей путем приобретения необходимых математических знаний, умений. Выявлены основные задачи системы, среди которых: повышение способности студентов к самообразованию; усвоение соответствующих математических знаний, умений и навыков; связь с потребностями общества и рынка труда; дифференциация обучения, связь математических и профессиональных дисциплин. Приведены и описаны основные этапы и уровни формирования математической компетентности с учетом целесообразности использования тех или иных организационных форм обучения. Указаны основные требования к комплексу соответствующих учебных элементов.

Ключевые слова: математическая компетентность, дидактическая система, инженеры, элементы обучения, цель, содержание, задачи.

Отримано редакцією 01.10.2019 р.

УДК 37.013.43:373.3.011.3-051]:[316.776:004.738.5]

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-35-46

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ

Луциньська Олена Володимирівна

аспірантка, асистент кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
e-mail: olena.shkoropad@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0057-8246

Висвітлено змістове наповнення поняття «інформаційно-комунікаційна культура». Означено необхідність та доцільність упровадження у вжиток понять «інформаційно-комунікаційна культура педагога», «інформаційно-комунікаційні завдання». Виокремлено види інформаційно-комунікаційних завдань. Наведено приклади інформаційно-комунікаційних завдань, які доцільно використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано ефективність їх використання.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна культура (ІКК), інформаційно-комунікаційні завдання (ІКЗ), інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), учителі початкових класів.

Постановка проблеми. На етапі реформування освітньої галузі одним із важливих завдань є формування інформаційно-цифрової компетентності у вчителів початкової ланки освіти. З огляду на те, що сучасні учні порівняно з учнями 80-х років ХХ ст. перенасичені засобами інформації, то процес отримання нових знань є значно легшим і швидшим. В «один клік» учні отримують відповідь на бажане запитання. Саме тому вчитель як носій інформації зобов'язаний конкурувати з комп'ютером та іншими гаджетами, які значно цікавіші для сучасного покоління учнів. Окрім того, ще однією із проблем є цифровий бар'єр між учителем та учнями. Багато педагогів ще не вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних

засобів, працювати з великими масивами даних, робити та репрезентувати висновки, спільно працювати он-лайн у навчальних, соціальних і наукових проектах тощо [7, с. 4].

Як зазначено у «Концепції Нової української школи», наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проектів до системного процесу, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності [7, с. 8]. З огляду на це підготовка компетентного педагога повинна охоплювати не лише формування вмінь користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, а й застосовувати їх на практиці.

Результати аналізу наукової літератури і спостереження за освітнім процесом у початкових класах дають змогу виокремити чинники, які впливають на ефективність застосування ІКТ:

- відсутність умінь у користуванні ІКТ;
- поверхове ознайомлення з ІКТ;
- відсутність перспективного бачення і творчого моделювання;
- відсутність мотивації та бажання вдосконалюватись, змінювати застарілі підходи на нові.

З огляду на це у процесі професійної підготовки студентів потрібно приділяти увагу процесу формування інформаційно-комунікаційної культури (ІКК) педагога. Уважаємо за доцільне окреслити розроблену методику підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання ІКТ в освітньому процесі.

Зазначимо, що формування ІКК не зводиться лише до набуття знань, умінь і навичок самостійної роботи із засобами інформаційно-комунікаційних технологій (знання про будову комп'ютера, навички роботи з програмними додатками, пошук інформації в Інтернеті тощо), адже такий підхід не забезпечує успішного перенесення навичок із однієї ситуації в іншу. Перспективним шляхом організації самостійної роботи студентів, що сприятиме формуванню в них ІКК, на нашу думку, є робота над інформаційно-пошуковими завданнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес і підготовку майбутніх учителів залишається актуальною проблемою, над якою працюють науковці (В. Андрієвська, В. Биков, Г. Воробйов, Г. Воронцова, Л. Ковальчук, Г. Плахотнюк, І. Прокопенко, О. Почупайло, Н. Фоміних, Л. Черниш, Н. Ших, О. Юзик та ін.). Формування вмінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі досліджені у працях Р. Гуревича, С. Гунько, М. Жалдака, М. Кадемії, Ю. Машбиця, Н. Морзе, В. Осадчого, Е. Полат, І. Роберт, Ю. Триуса, С. Христочевського та ін. Загальнотеоретичні питання інформаційної культури й інформаційно-комунікаційної культури вивчають С. Антонова, Ю. Афоніна, Т. Бабенко, С. Богачова, Л. Болотова, Ю. Брановська, Н. Волкова, В. Воронкова, М. Вохришева, Л. Герасіна, А. Гетьман, Р. Гіляревський, Б. Глінський, Ю. Горський, Р. Гуревич, О. Данильян, А. Доля, Г. Клімова, Л. Ковальчук, А. Коломієць, Л. Коношевський, О. Коношевський А. Манкевич, О. Михайлов, Н. Ничкало, Г. Павленко, Г. Смолян, О. Соколов, Н. Остряньська, М. Требіна, В. Шаповалов, В. Шостак та ін.).

Формулювання мети статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати необхідність використання інформаційно-комунікаційних завдань як засобу формування інформаційно-комунікаційної культури у майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Науковці наголошують, що сучасні інформаційні технології, які дають змогу створювати, зберігати, переробляти інформацію і забезпечувати ефективні способи її подання споживачеві, є могутнім інструментом прискорення прогресу у всіх сферах розвитку. Тому одне із принципів завдань сучасної освіти – навчити людство зберігати і переробляти, передавати й аналізувати величезні інформаційні потоки. Тобто

людина повинна мати певний рівень культури роботи з інформацією, а тому «новітнім пріоритетом інформатизації освіти є сьогодні інформаційна культура особистості» [1, с. 31].

Культура є найвищим надбанням і завоюванням людства. Як зазначає академік АПН України С. Гончаренко, культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства і людини, які втілюються в результатах продуктивної діяльності. Окрім того, під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [2, с. 182]. З огляду на це відповідно до діяльності або ж професії виокремлюють різні види культури, що відрізняються один від одного певними особливостями.

Педагогічну культуру тривалий час розглядали як сукупність норм і правил, що регулюють діяльність педагога, як прояв його такту, освіченості. Основними професійно-педагогічними цінностями вчителя початкових класів, на думку А. Крамаренко, є комунікативні, гуманістичні, прогностичні, діагностичні, аналітико-оцінювальні, дослідницькі, інформаційні. Наявність інформаційних пояснюється тим, що «учитель початкових класів для учнів виступає в ролі джерела знань різнобічної інформації» і має бути «цікавим співбесідником» [5, с. 374].

Як зазначає А. Коломієць, педагогічна культура як складова загальної культури характеризує вчителя з професійно-особистісного боку, а також відображає рівень розвитку знань, умінь, особистісних якостей, пов'язаних з галуззю його професійної діяльності. Педагогічна культура – це інтегральна якість особистості педагога, що є передумовою ефективної педагогічної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності й метою професійного самовдосконалення. Головні завдання фахового становлення та розвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів дослідниця вбачає в «уведенні студента у світ педагогічних цінностей та наданні допомоги в оволодінні базовими основами педагогічної культури й розвитку суб'єктивних властивостей особистості педагога як людини культури» [3].

До важливих складових педагогічної культури вчителя початкових класів належить інформаційно-комунікаційна культура.

С. Конюшенко вважає, що успішне формування інформаційно-комунікаційної культури майбутнього вчителя можливе лише у діяльності, яка поєднує ІКТ-компетентність із педагогічною компетентністю, зокрема, у проектній діяльності, яка передбачає роботу над педагогічними задачами практичного характеру із використанням інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Погоджуємось з А. Коломієць, що інформаційно-комунікаційна культура вчителя – поєднання інформаційного світогляду, ІКТ-компетентності та іншомовної комунікаційної компетентності, що, транслюючись у освітній процес, визначає якість інформаційно-освітніх продуктів та спрямована на формування інформаційно-комунікаційної культури учня [3].

У нашому розумінні, інформаційно-комунікаційна культура (ІКК) – це рівень використання інформаційно-комунікаційних технологій, який дає змогу вчителю успішно організувати освітній процес та створювати власний інтерактивний простір. Чим вищий рівень використання ІКТ, тим вища ІКК вчителя. Тобто рівень культури залежить не від наявності теоретичних знань, а від практичної їхньої реалізації, здатності активно використовувати ІКТ на кожному етапі освітнього процесу.

Формування ІКК майбутнього вчителя початкових класів є важливим аспектом підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Адже сьогодні надають перевагу сучасному творчому вчителю, який займається самоосвітою і саморозвитком, який уміє адаптовувати знання у практичній діяльності, творчо працювати та реалізовувати задумане. Проблемою сучасного вчителя є впевненість у собі. Студенти ж часто вважають себе доскональними та професіоналами, які можуть справитися із будь-якими обов'язками і не вбачають потреби у напрацюванні підґрунтя для майбутньої своєї діяльності.

Варто пам'ятати про те, що педагог – це та людина, яка несе відповідальність за долі маленьких дітей і, навчаючи їх, ми готуємо не вчителів, а суспільство. Тому під час підготовки

майбутніх учителів початкових класів варто особливу увагу приділяти ознайомленню студентів із ІКТ, оскільки діти молодшого шкільного віку стають жертвами негативного впливу фільмів жахів, комп'ютерних ігор тощо [3].

Батьки часто не зважають на надмірне або ж нераціональне використання комп'ютера, вчителі ж не акцентують уваги, оскільки більшість і не знає, що це за такі «Майнкрафти» чи інші новинки, за переглядом яких молодші школярі залишають не лише вільний час, й особистий розвиток і навчання. Важко донести до суспільства, що, коли дитина переглядає відео на You Tube, це не означає, що вона вільно володіє комп'ютером, і тим більше це не зробить її комп'ютерним генієм.

Основним засобом формування ІКК майбутнього вчителя початкових класів є ІКТ. Однак уважаємо, що рівень ІКК залежить не лише від теоретичних знань чи практичних умінь роботи з комп'ютерними технологіями, а від рівня мотивації студента та перспективного бачення використовуваних технологій. Майбутні вчителі повинні навчитися не користуватися, а використовувати ІКТ, які і є засобом формування ІКК. Учителі повинні навчитися моделювати, втілювати, проектувати, створювати, творчо мислити. Погоджуємось із думкою Н. Ших про те, що у процесі ознайомлення з ІКТ вчителі повинні успішно переносити навички з однієї ситуації в іншу [8, с. 230]. З огляду на це для формування ІКК пропонуємо використовувати інформаційно-комунікаційні завдання для організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Виокремимо поняття інформаційно-комунікаційних проектних завдань. Це завдання творчого характеру, практичне виконання яких забезпечує студентам засвоєння знань, оволодіння необхідними вміннями і навичками для ефективного формування ІКК майбутнього вчителя початкових класів. Ми розробили різні види таких завдань (рис. 1).

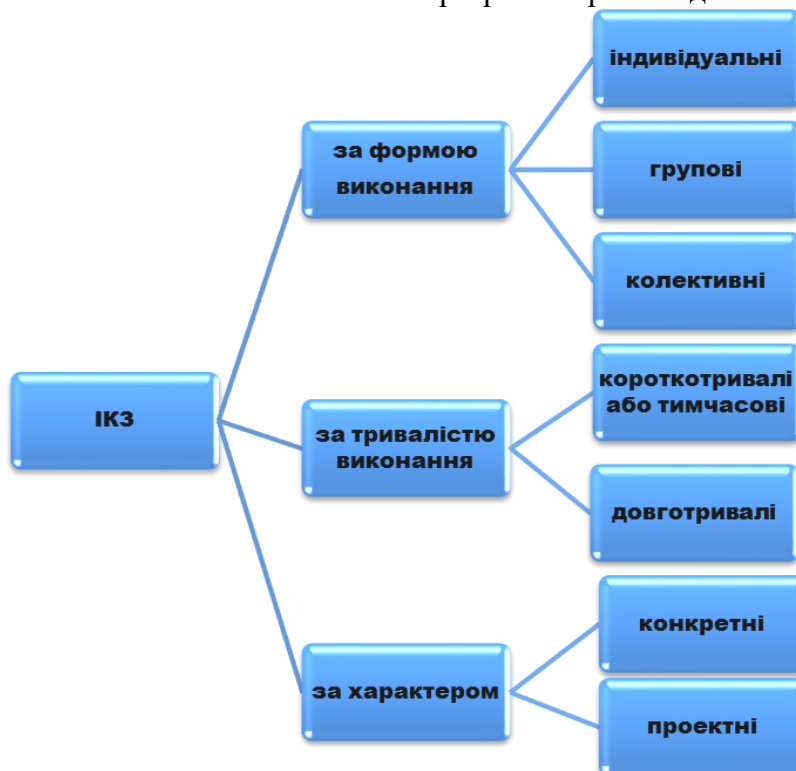


Рис. 1 Види інформаційно-комунікаційних проектних завдань

Зокрема, за *формою виконання* завдання можна класифікувати на:

1) *індивідуальні* – ті, які передбачають розроблення індивідуального завдання, яке спрямоване на формування особистих компетентностей у процесі практичної роботи, наприклад, ведення блогу. Виконання завдання передбачає пошук відповідної платформи, створення блогу, залучення відвідувачів, наповнення інформацією, яка корисна користувачам, а також активне спілкування;

2) *групові* (робота у малих, великих групах)– завдання, спрямовані на реалізацію великого за обсягом завдання, у процесі виконання якого студенти повинні оволодіти знаннями, вміннями та навичками щодо розроблення типових завдань в освітньому процесі початкової школи. Наприклад, розроблення буктрейлера. У процесі виконання цього завдання студенти оволодівають навичками роботи з редакторами відео, навчаються монтувати короткі відео для залучення учнів не лише до перегляду відео та прочитання рекомендованої книги, й створення буктрейлера. Учитель може пропонувати книгу для колективного прочитання з метою в подальшому розробити буктрейлер до цієї книги та поширити Інтернет;

3) *колективні*– завдання, що передбачають створення великої бази дидактичного матеріалу з певної теми, розділу, навчальної дисципліни, класу із використанням конкретного програмного забезпечення, наприклад: створення інтерактивних плакатів з природознавства або ж із читання; створення он-лайн вправ, розроблення візуальних словників для 1-го класу в процесі вивчення англійської мови тощо.

У процесі виконання завдань студенти закріплюють отримані теоретичні знання. Окрім того, розробивши щось одне, отримують цілий дидактичний комплекс. Створення таких комплексів дасть змогу майбутнім учителям отримати не лише практичні вміння, але й ресурси, з якими можна буде працювати. Варто зазначити, що саме у процесі ознайомлення з ІКТ важливою передумовою подальшого застосування є створення мінімальної бази особистих творчих завдань (інформаційно-комунікаційного портфоліо).

За *тривалістю виконання* завдання можна класифікувати на:

1) *короткотривалі*, або *тимчасові* (затрата часу на виконання мінімальна, від кількох годин до двох днів);

2) *довготривалі* (для розроблення таких завдань потрібно витратити багато часу від одного тижня і до одного-трьох місяців).

За *характером* завдання можна розподілити на:

1) *конкретні*– завдання, спрямовані на формування практичних умінь і навичок у майбутніх учителів, використання яких залежатиме від професійної діяльності, наприклад, розроблення бонусів. У процесі виконання цього завдання студент навчається використовувати відповідне програмне забезпечення, проте у нього не визначений конкретний час, сфера застосування цих умінь та результатів діяльності. Такі завдання можна назвати перспективними, оскільки використовувати набуті вміння і навички вчитель буде безпосередньо під час роботи у школі;

2) *проектні* – завдання, що передбачають розроблення та створення дидактичної бази для організації освітнього процесу (у таких завданнях важливим є не сам процес, а результат. Наприклад, кожен студент розробляє он-лайн вправу з математики для учнів 1-го класу до конкретної теми, у такий спосіб замість однієї вправи студенти отримують ціле портфоліо вправ).

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів важливою є організація роботи студентів над інформаційно-комунікаційними завданнями. Виконання творчих завдань відбувається у такій послідовності:

1) ознайомлення з теоретичним матеріалом для розроблення творчого завдання;

2) демонстрація практичної роботи з елементами проектування та прогнозування; розгляд та вивчення окремої програми;

3) підготовка студентів до виконання практичного завдання:

– формування завдання;

– обговорення вимог;

– виконання завдання;

4) презентація та оцінювання виконаного завдання (оцінка колективна, якщо є певні недоопрацювання, то завдання не приймаються).

Виконання інформаційно-комунікаційних завдань охоплює такі *етапи*:

1) опрацювання теоретичного матеріалу (студенти опрацьовують теоретичні засади вивченої теми);

2) організація роботи з інформаційно-комунікаційними задачами (викладач обирає форму роботи над задачами та організовує роботу);

3) ознайомлення зі змістом завдання (аналіз змісту, пошук і добір оптимальних шляхів реалізації поставлених завдань. Майбутні вчителі ознайомлюються із завданням, організовують роботу, опрацьовують теоретичні питання, налаштовують потрібні технічні засоби);

4) розв'язання завдання;

5) представлення результатів у вигляді презентацій, портфоліо (передбачає аналіз завдання, оцінювання; цей етап є одним із найважливіших, оскільки вважаємо, що розв'язання завдання повинно зараховуватись або ні; якщо студент виконав неякісно, він повинен доопрацювати завдання; тільки у випадку не виставляння оцінок, а зарахування завдання, у майбутнього фахівця буде сформована ІКК);

б) рефлексія.

Усі завдання студенти отримують на розрізних картках, на яких залишається місце для введення інформації та виставлення зараховано/незараховано. До підсумкової атестації студент повинен назбирати мінімум 20 таких карток. Завдання виконують індивідуально або ж колективно протягом кількох днів, а то і місяців. Важливо сформувати у студентів не лише вміння, й бажання використовувати ІКТ [6, с. 4–8].

У процесі формування ІКК ми виокремили два *розділи*:

Використання програмного забезпечення у педагогічній діяльності майбутніх учителів;

Використання Web-технологій та інтернет-ресурсів у процесі навчання і виховання молодших школярів.

Кожен розділ сприяє формуванню всіх компонентів та рівнів інформаційно-комунікаційної культури.

Завдання цього блоку передбачають роботу з програмним забезпеченням, яке дає можливість створювати дидактичні матеріали, документи, рекламу тощо. Виконання завдань сприятиме формуванню вмінь використання всіх можливостей ПК у процесі організації освітньої діяльності учнів початкових класів. Залежно від виду завдання та форми проведення вчитель не лише оволодіває ІКК, але й отримує окремі напрацювання у вигляді дидактичних матеріалів.

Розроблені завдання не мають чітких вимог до послідовності використання, організації форм виконання та методів проведення. Викладачі можуть використовувати як усі ІКЗ, так і окремі з них. Завдання можна використовувати як картки для організації практичної діяльності у процесі закріплення теоретичного матеріалу і застосування отриманих знань, проведення проєктів, виконання самостійних робіт. Форма роботи залежатиме від поставленої мети і завдань.

Оскільки картки розрізні, викладач матиме можливість обирати форми роботи, встановлювати часові рамки та форми представлення виконаної роботи.

Наприклад, ІКЗ за № 1–10, 20–32, 39, 41–42, 46–47 спрямовані на індивідуальне виконання та представлення роботи в електронному і друкованому вигляді. Завдання спрямовані на формування вмінь і навичок роботи із конкретним програмним забезпеченням, використання результатів практичної діяльності в освітньому процесі початкової школи. Завдання спрямовані на формування перспективного бачення використання ІКТ.

Алгоритм роботи з ІКЗ:

1) опрацювання теоретичного матеріалу з елементами практичного демонстрування процесу роботи у відповідному середовищі;

2) організування практичної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі виконання «однотипного» завдання з методичним коментарем (напр.: студенти отримують завдання розробити візитку, під час виконання якого пригадують вимоги щодо розміру шрифту, представлення інформації тощо);

3) отримання картки із завданням, індивідуальне виконання (на виконання завдання **викладач** виділяє до двох тижнів);

4) представлення роботи (студент репрезентує виконану роботу, інші аналізують та оцінюють. Викладач може оцінювати завдання, використовуючи бальну систему оцінювання, або ж виставляти «зарах.» чи «незарах.». На картках є поле для введення інформації щодо необхідних засобів для виконання та введення інформації щодо способів використання отриманих знань, умінь у подальшій роботі).

Ще один приклад. ІКЗ за №№ 11–20, 33–38, 40, 43–45, 48–60 передбачають розроблення особистих напрацювань у вигляді дидактичного матеріалу, таблиць, роздаткових матеріалів для застосування у майбутній педагогічній діяльності. Форма виконання – індивідуальна.

Алгоритм виконання завдань:

- 1) демонстрування конкретного прикладу та поетапного виконання;
- 2) ознайомлення із завданням та формою оцінювання;
- 3) індивідуальне виконання завдань;
- 4) представлення результатів самостійної роботи, аналіз та оцінювання

Наведемо фрагмент практичного заняття з педагогічних технологій у початковій школі [6, с. 9–11].

Тема 7–8. Інформаційно-комунікаційні технології:

сучасний стан, перспективи розвитку і впровадження в освітній процес початкової школи.

Мета: ознайомити студентів із сутністю ІКТ; сформувати у майбутніх учителів уміння ідентифікувати та активно використовувати отримані знання; навчити аналізувати перспективне використання ІКТ в освітньому процесі, аналізувати рівень ефективності їх використання; сприяти ефективному розвитку культури усного та писемного мовлення, мислення, пам'яті, уваги, уяви, творчого підходу тощо.

Наводимо зразок змісту завдання та систему оцінювання.

Завдання. Підготувати доповідь та презентацію до неї на тему (2 бали)

1. **Інформаційно-комп'ютерні технології у початковій школі.**
2. **Дистанційне навчання.**

Оцінювання: 5 балів (самостійна робота – 2 бали; командна робота – 3 бали).

Практичні завдання

1. Розподіл ролей. Студенти шляхом жеребкування отримують роль (учитель, методист, директор, учень) і займають місце у відповідній групі. Студенти за списком підходять з виконаними завданнями до своїх колег. Для цього створено чотири комісії (кожна включає вчителя, методиста, директора, учня). Роботи оцінюються з урахуванням усіх вимог.
2. Представлення та оцінювання робіт.
3. Обговорення, аналіз типових помилок.

Далі наведено приклади завдань до кожного розділу [6, с. 13].

Розділ 1. Використання програмного забезпечення в педагогічній діяльності майбутніх учителів

Таблиця 1

Використання програмного забезпечення в педагогічній діяльності майбутніх учителів

Назва завдання	Тема роботи	Форма роботи	Час виконання	Форма здачі
Розробити персональні візитки для себе та своїх конкурентів.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований примірник
Розробити рекламу школи. Розробити персональні візитки для себе та своїх конкурентів.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований примірник
Розробити рекламу особистого гуртка, який Ви змогли б проводити.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований примірник

Розробити сертифікати учасників поетичного конкурсу / Розробити сертифікати учасників майстер-класу / Розробити сертифікати-подарунки чемним учням; додаткові привілеї від учителя.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований примірник
Розробити грамоти з нагоди завершення чергового року навчання.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований і електронний примірники
Розробити закладки-оголошення.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований і електронний примірники
Розробити титульні аркуші для особистих портфоліо учнів.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований і електронний примірники
Розробити дизайн шкільного куточка. Творче оформлення.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований і електронний примірники
Розробити потрібні матеріали для тематичних зон у класі.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований
Розробити потрібні матеріали для проведення ранкових зустрічей та визначення настрою дітей.	За вибором студента	індивідуальна	До одного тижня	Друкований

На рис. 1 наводимо приклади карток.



Рис. 1 Картки з інформаційно-комунікаційними завданнями до розділу 1

Розділ 2. Використання Web-технологій та інтернет-ресурсів у процесі навчання і виховання молодших школярів

Завдання другого розділу спрямовані на формування навичок роботи з веб-технологіями, сервісами мережі Інтернет, створення особистих електронних портфоліо, баз із інтерактивними вправами, а також умінь займатись пошуком нових технологій для роботи у початковій школі.

Алгоритм роботи з ІКЗ:

- попередня підготовка викладача до організування роботи з завданнями конкретного типу (вибір форми проведення і виконання, розроблення критеріїв оцінювання, перевірки);
- ознайомлення з веб-технологією під час лекційного заняття та практична робота, складання перспективного листа (способи використання технології) під час практичних або лабораторних занять;
- організація роботи з ІКЗ, ознайомлення з формами, методами, критеріями виконання;
- представлення виконаних робіт, перевірка, оцінювання;
- аналіз, обговорення, оцінювання.

Окремі картки передбачають довільний вибір теми до виконаного завдання. Наведемо приклад картки.

Картка № 1. Розробити інтерактивні вправи з використанням сервісу learning.apps з математики для учнів 1-го класу.

На картці є віконечко, куди потрібно вписати вибрану студентом тему. Рекомендовано для створення бази вправ для учнів 1-го класу розподілити теми між студентами з метою охоплення більшої частини або й усіх тем і створення напрацювань у вигляді електронних вправ. Студент розробляє 1–2 вправи, а отримує 50 вправ. Позитивним є те, що, витрачаючи невелику кількість часу, студенти отримують готові роботи, які не потребуватимуть великих зусиль у використанні під час освітньої діяльності.

Окрім цього, студенти можуть розробляти вправи як індивідуально, так і групою за попередньо створеним сценарієм [6, с. 45–46].

Завдання 1. Розробити конспект уроку з української мови з використанням онлайн-вправ/ігор.

Тема роботи, клас: за вибором студента.

Форма роботи: індивідуальна.

Час виконання – до двох тижнів.

Формат задачі: друкований й електронний.

Завдання 2. Розробити інтерактивну дошку з математики.

Клас: за поділом.

Форма роботи: колективна.

Час виконання – до двох тижнів.

Формат задачі: електронний.

Завдання 3. Розробити конспект уроку з використанням проектної роботи.

«Створення електронної стінгазети».

Тема роботи: за вибором студента.

Форма роботи: індивідуальна.

Час виконання – до одного тижня.

Формат задачі: друкований й електронний зразок виконаної роботи.

Завдання 4. Розробити карти, що оживають, для ознайомлення з літерами.

Форма роботи: індивідуальна.

Час виконання – до одного місяця.

Формат задачі: електронний.

Завдання 5. Зареєструватись та створити канал на сервісі You Tube. Додати та поширити відео на вільну тему,

Тема роботи: за вибором студента.

Форма роботи: індивідуальна.

Час виконання – до одного тижня.

Формат задачі: електронний.

Завдання 6. Розробити інтерактивні вправи з уроку «Я досліджую світ» з використанням сервісу <https://learningapps.org>.

Для учнів 4-го класу.

Тема роботи: за поділом.

Форма роботи: колективна.

Час виконання – до трьох тижнів.

Формат задачі: електронний.

Завдання 7. Розробити інтерактивну вправу з математики для учнів 1-го класу з використанням сервісу <https://learningapps.org>.

Тема: Числа 1–100. Дії з числами.

Тема роботи: за вибором викладача.

Форма роботи: колективна.

Час виконання – до одного тижня.

Формат задачі: електронний.

Завдання 8. Розробити інтерактивні кросворди з української мови з використанням сервісу <https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword/>

Для учнів 2-го класу.

Тема роботи: за поділом.

Форма роботи: колективна.

Час виконання – до двох тижнів.

Формат задачі: електронний.

Завдання 9. Розробити ментальну карту української мови для учнів 1-го класу з використанням сервісу <https://coggle.it>

Тема роботи: за поділом.

Форма роботи: колективна.

Час виконання – до двох тижнів.

Формат задачі: електронний.

На рис. 2 наводимо приклади карток.



Рис. 2. Картки з інформаційно-комунікаційними завданнями до розділу 2

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що організація самостійної роботи майбутніх учителів початкової ланки освіти над інформаційно-комунікаційними завданнями є ефективним засобом формування інформаційно-комунікаційної культури та розвитку творчого мислення. У процесі виконання завдань студенти закріплюють отримані теоретичні знання, та окрім того, розробивши щось одне, отримують цілий дидактичний комплекс. Створення таких комплексів дасть змогу майбутнім вчителям отримати не лише практичні вміння, але й ресурси, з якими можна буде працювати.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні системи завдань і теоретичних засад нового навчального курсу для студентів педагогічних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Вишинська Г. В. Міжпредметна взаємодія як дидактична умова формування інформаційної культури особистості: *Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 61. С. 30–38.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
3. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: дис. на здобуття наукового ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 526 с.
4. Конюшенко С. М. Проектно-рефлексивний підход к формированию информационной культуры педагога. URL: http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/26_4. (дата звернення: 15.02.2019 р.).
5. Крамаренко А. М. Професійно-педагогічні цінності як основа процесу становлення майбутнього вчителя початкових класів: *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ: 2006. Вип. 9. С. 372–377.
6. Луциньська О. В. Збірник інформаційно-комунікаційних завдань для майбутніх учителів початкових класів. Львів: Факультет педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, 2019. 95 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua>. (дата звернення: 27.05.2019 р.).
8. Ших Н. Формування інформаційно-комунікаційної культури майбутнього вчителя природничо. *HUMANITIES & SOCIAL SCIENCES*, 2009. № 14. С. 229–230.

THE USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TASKS IN THE PROCESS OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES

Lushchynska Olena

assistant of Primary and Pre-primary Education Faculty
Ivan Franko National University of Lviv

Introduction. *The article deals with the meaning of the concept of information and communication culture. In the course of the research, the notion information and communication culture of the teacher is introduced. It is noted that the concept means the level of usage of information and communication technologies, which allows the teachers to organize successfully the educational process and create their own interactive space.*

Methods. *In order to solve the problems we used the complex of theoretical (the analysis and the synthesis of psychological and pedagogical, scientific and methodological literature, a comparison of theoretical positions of researchers to the identified problem) and empirical (qualitative and quantitative analyses of the obtained results, methods of mathematical statistics) of the research methods.*

For studying the problem of using information and communication technologies primary school teachers used an observation, a survey, a definition of level, a frequency, the ways of using ICT; a questionnaire for studying the problems of using ICT in the educational process. The verification of the effectiveness of the proposed ICTs is carried out in the process of observing, questioning and practical activities of Lushchynska O.V. in the learning process for elementary school students.

Results and conclusion. *The information and communication tasks are of the creative nature, the practical implementation of which provides the students with the acquisition of knowledge, the necessary skills for the effective formation of the information and communication culture of the future teacher of the elementary classes. The factors that influence the effectiveness of usage of information and communication technologies are identified. It is stressed that these factors are mainly: the lack of*

skills in usage of information and communication technologies, the lack of acquaintance with them, the lack of perspective vision and creative modeling, the lack of motivation and desire to improve, to change outdated approaches to new ones.

The classification of tasks is proposed: according to the form of the execution (individual, group, collective), duration of implementation (short-term or temporary, long-term), by nature (specific, design).

The sequence of the execution of information and communication tasks is outlined. It is the following: acquaintance with the theoretical material necessary for the development of a creative task; demonstration of practical work with the elements of designing and forecasting; the consideration and study of a separate program; preparation of students for the implementation of a practical task; presentation and evaluation of the completed task. The stages of the implementation are: the study of theoretical material (students study theoretical principles of the subject studied); organization of work with information and communication tasks (the teacher chooses the form of work on tasks and organizes it); acquaintance with the content of the task (analysis of the content, search and selection of the best ways to accomplish the tasks). Future teachers get acquainted with the task, organize work, deal with theoretical issues, set up the necessary technical means, solve the problem, present results in the form of presentations or portfolio (involves task analysis, evaluation); reflection).

Key words: *information and communication culture (ICC), information and communication tasks (ICC), information and communication technologies (ICT), teachers of the primary school.*

References

1. Vyshyns'ka, H. V. (2006). Mizhpredmetna vzaiemodiia iak dydaktychna umova formuvannia informatsijnoi kul'tury osobystostiro Naukovi zapysky: Zbirnyk naukovykh statej Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrains'kyj pedahohichnyj slovnyk. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
3. Kolomiets', A. M. (2008). Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia informatsijnoi kul'tury majbutn'oho vchytelia pochatkovykh klasiv. Doctor's thesis. Vinnytsia [in Ukrainian].
4. Koniushenko, S. M. Proektno-refleksyvnij podkhod k formirovaniu ynformatsyonnoj kul'tury pedahoha. URL: http://vvv.ysspu.iar.ru/vestnik/pedagoga_i_psichologiy/26_4. [in Ukrainian].
5. Kramarenko, A. M. (2008) Profesijno-pedahohichni tsinnosti iak osnova protsesu stanovlennia majbutn'oho vchytelia pochatkovykh klasiv: Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditej ta uchniv'skoi molodi: Zb. nauk.pr. Kyiv. Vyp. 9 [in Ukrainian].
6. Luschyns'ka, O. V. (2019). Zbirnyk informatsijno-komunikatsijnykh zavdan' dlia majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. L'viv: Fakul'tet pedahohichnoi osvity L'viv's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
7. Nova ukrains'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannia seredn'oi shkoly / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konchepchiia.pdf> [in Ukrainian].
8. Shykh, N. (2009). Formuvannia informatsijno-komunikatsijnoi kul'tury majbutn'oho vchytelia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin u protsesi samostijnoi roboty nad informatsijno-poshukovymy zadachamy: HUMANITIES & SOCIAL SCIENCES [in Ukrainian].

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ

Луцинская Елена Владимировна

аспирантка, ассистент кафедры начального и дошкольного образования,
Львовский национальный университет имени Ивана Франко

Освещено содержание понятия «информационно-коммуникационная культура». Отмечено необходимость и целесообразность введения понятий «информационно-коммуникационная культура педагога», «информационно-коммуникационные задачи». Выделены виды информационно-коммуникационных задач. Приведены примеры информационно-коммуникационных задач, которые целесообразно использовать в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Проанализирована эффективность их использования.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационная культура (ИКК), информационно-коммуникационные задания (ИКЗ), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), учителя начальных классов.*

Отримано редакцією 05.10.2019 р.

УДК 378.147-051:373.3]:001.8
DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-47-53

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ

Мельниченко Людмила Ігорівна

аспірантка

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

e-mail: lyu.mel19@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2420-6946

У статті теоретично обґрунтовано моделювання процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій. Розкрито сутність понять «моделювання», «модель», виділено характерні ознаки останньої (цілеспрямованість, структурованість, гнучкість). Проаналізовано моделі формування дослідницьких умінь студентів різних напрямів підготовки та визначено їх спільні і відмінні складові. Виокремлено й обґрунтовано основні компоненти моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій, серед них: мета, підходи, принципи, зміст, технології, форми, методи, засоби, рівні, критерії, показники, результат. Охарактеризовано концепцію, покладену в основу моделювання досліджуваного процесу та визначено вимоги, яких необхідно дотримуватися при побудові його моделі.

***Ключові слова:** модель, моделювання, концепція, формування дослідницьких умінь, майбутні вчителі початкової школи.*

Постановка проблеми. У професійній підготовці студентів спеціальності «Початкова освіта» важливу роль відіграє дослідницька діяльність, що передбачає вивчення проблем, пов'язаних із майбутньою професією, пошук шляхів їх вирішення, пізнання різноманітних явищ і об'єктів, розвиток дослідницького інтересу тощо.

Однією зі складових дослідницької підготовки майбутніх учителів початкової школи є формування у них дослідницьких умінь. Упровадження інновацій, зокрема STEM-технологій, у цей процес неможливе без моделювання, що забезпечує визначення його складових і прогнозований результат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових розвідках теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено моделі формування дослідницьких умінь студентів різних напрямів підготовки: майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Ю. Волинець [4]), майбутніх учителів української мови та літератури (О. Земка [7]), майбутніх інженерів-педагогів (В. Опанасенко [9]), студентів технічних університетів (А. Нізовцев [8]), медичного коледжу (Т. Бабенко [1]). Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності розробила К. Степанюк [12].

Значний дидактичний потенціал у формуванні дослідницьких умінь студентів спеціальності «Початкова освіта» мають STEM-технології, експериментальне підтвердження чого потребує попереднього моделювання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати моделювання процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій.

Виклад основного матеріалу. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій передбачає реалізацію системи підходів і принципів, застосування різноманітних методів, поєднання навчання, досліджень та проектування тощо. З метою ефективної організації цього процесу виникає потреба у його моделюванні.

У «Філософському енциклопедичному словнику» термін «моделювання» розглядається як метод наукового дослідження, що передбачає розроблення моделей – «предметних, знакових чи мислених систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів» [13, с. 392]. У «Педагогічному словнику» це поняття трактується як «дослідження

певних явищ, процесів або систем шляхом побудови і вивчення їх моделей» [10, с. 323]. М. Фіцула розглядає моделювання серед методів науково-педагогічного дослідження, пов'язує його з вивченням наукових моделей і визначає «засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення (моделювання) життєвих ситуацій» [15, с. 29].

Отже, моделювання як метод наукового пізнання передбачає відтворення досліджуваного явища чи предмета у вигляді його моделі.

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності представлена у праці К. Степанюк. У її структурі визначено три блоки: теоретичний (мета, соціальне замовлення, принципи, підходи), операційно-діяльнісний (етапи, зміст, форми, методи), критеріально-оцінний (рівні, критерії та показники сформованості вмінь). За словами науковця, «у процесі реалізації моделі у майбутніх учителів початкової школи сформувалося активне позитивне ставлення до науково-дослідної роботи» [12, с. 10].

Дотичними до досліджуваної проблеми є наукові розвідки Т. Ваколі та Т. Чумахідзе.

Т. Ваколя обґрунтувала структурно-функціональну модель процесу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи, у якій визначено мету, завдання, соціальне замовлення, структуру дослідницької компетентності, етапи, функції, організаційно-педагогічні умови, результат і три блоки: змістово-методичний, організаційно-технологічний (методи, прийоми, форми), оцінно-діагностичний (критерії, показники, рівні). За словами дослідниці, «елементи моделі взаємопов'язані між собою і відрізняються ступенем динамічності, стійкості, значущості і механізмами формування» [2, с. 9].

Т. Чумахідзе змодельувала процес підготовки майбутніх учителів до організації дослідницької роботи молодших школярів у природі. Модель уміщує стратегічну мету національної освіти, похідну мету, завдання, парадигму, принципи, підходи, компоненти готовності, педагогічні умови, змістове наповнення й очікуваний результат. На думку дослідниці, «упровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дослідницької роботи молодших школярів у природі може якісно підвищити рівень організації зазначеної роботи в початковій школі, сприяти ефективному формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів» [17, с. 13].

Отже, розроблення моделі має важливе значення у педагогічній практиці, оскільки дозволяє наочно представити предмет чи процес дослідження. Серед ознак моделі можна виділити такі:

- цілеспрямованість (передбачає досягнення визначеної мети та результатів);
- структурованість (складається із сукупності взаємопов'язаних компонентів);
- гнучкість (її компонентний склад залежить від сутності й особливостей досліджуваного процесу).

Модель формування дослідницьких умінь студентів, окрім К. Степанюк, вивчали Ю. Волинець, Т. Бабенко, О. Земка, В. Опанасенко, А. Нізовцев.

Ю. Волинець обґрунтувала модель формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. У ній визначено мету, завдання, компоненти (мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, дослідницький), принципи, змістово-технологічне забезпечення (зміст, форми, методи), критерії, показники, рівні сформованості вмінь, результат. Згідно з твердженням дослідниці, «модель існує в межах цілісної фахової підготовки, враховує її мету, завдання, загальну структуру, складовою якої є дослідницька» [4, с. 8].

Т. Бабенко експериментально перевірила дидактичну модель формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу в процесі проектної діяльності, що охоплює цільовий (соціальне замовлення, мета), змістово-організаційний (підходи, принципи, зміст, психологічні чинники, дидактичні умови), практичний (форми, методи, прийоми, засоби, етапи) й оцінювально-результативний (критерії, показники, рівні, результат) компоненти. Останній, за словами науковця, «висвітлює результат процесу формування

дослідницьких умінь та навичок у проектній діяльності та характеризується позитивними змінами в означеному аспекті» [1, с. 119].

О. Земка розробив модель формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови та літератури, що поєднує теоретико-методологічний, операційно-рефлексивний і результативний блоки. У теоретико-методологічному блоці визначено соціальне замовлення, мету, підходи та принципи; операційно-рефлексивному – зміст, форми, методи, засоби, педагогічні умови, етапи процесу формування; результативному – рівні, критерії та показники [7, с. 12]. Характеризуючи підходи, дослідник зазначає: «На рівні методології основним є системний підхід; на рівні теоретичного обґрунтування механізму формування дослідницьких умінь – особистісно-діяльнісний і компетентнісний; на рівні практичної реалізації – культурологічний, контекстний, текстоцентричний, аксіологічний» [7, с. 16].

В. Опанасенко обґрунтував модель процесу формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів і визначив у ній мету (мотиваційний блок), зміст, підходи, принципи, педагогічні умови (організаційно-змістовий блок); етапи навчально-дослідницької діяльності, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення, організаційні форми, методи, засоби (процесуальний блок); критерії, показники, рівні та результат (результативний блок) [9, с. 9]. Науковцем встановлено, що «процес формування дослідницьких умінь має етапний характер, визначений компонентно-структурним складом дослідницької діяльності» [9, с. 8].

А. Нізовцев розробив модель формування дослідницьких умінь студентів технічних університетів, що містить мотиваційно-цільовий (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, викладач, студент), організаційно-змістовий (наукові підходи, принципи), операційно-діяльнісний (процес формування дослідницьких умінь і його етапи, педагогічні умови, методичний супровід), оцінювально-результативний (діагностика, моніторинг, критерії, рівні) компоненти. Запропонована модель, за словами дослідника, «є ефективним інструментом підвищення якості педагогічного процесу» [8, с. 119].

Отже, модель формування дослідницьких умінь студентів є цілісною структурою, що відображає один із фрагментів освітнього процесу вищої школи. Розглянуті моделі складаються із сукупності блоків або компонентів і містять як спільні (мета, принципи, критерії, рівні, результат), так і відмінні (психологічні чинники, суб'єкт-суб'єктна взаємодія) складові.

Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи є складним процесом, при організації якого необхідно враховувати новітні досягнення науки, напрями модернізації початкової освіти та вимоги Нової української школи, закономірності професійної підготовки студентів, сучасні педагогічні підходи і принципи. Важливе значення в його забезпеченні мають освітні інновації, одна з яких – STEM-технології.

STEM-технології створюють можливості для вивчення наук, технологій, техніки, математики в їх інтеграції й охоплюють різноманітні технології, серед них: навчання, побудоване на запитах студентів, кейс-, проектне, проблемне, дистанційне навчання тощо. Таке поєднання передбачає засвоєння студентами знань про сутність, структуру та види дослідження, оволодіння дослідницькими вміннями, зокрема вміннями визначати його мету й етапи, застосовувати необхідні засоби і методи, репрезентувати отримані результати тощо.

Модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій має вмещувати у своєму складі мету, підходи, принципи, зміст, технології, форми, методи, засоби, рівні, критерії, показники, результат. Визначені компоненти дозволяють змоделювати досліджуваний процес у його цілісності й окреслити траєкторію його реалізації від визначення мети до отримання результатів.

Одним із головних компонентів моделі є мета, що у тлумачному словнику роз'яснюється як «те, до чого хтось прагне, чого хоче досягти; ціль. // Заздалегідь намічене завдання» [3, с. 661]. Мета проектує результати дослідження, впливає на визначення шляхів їх досягнення та конкретизується в системі завдань. Так, формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій передбачає ознайомлення

студентів із сутністю досліджень, сучасними їх напрямками; формування дослідницької грамотності та вмінь виконувати дослідницькі дії й операції із застосуванням STEM-інструментів; розвиток креативності, ініціативності, математичного мислення, наукового світогляду; виховання відповідальності тощо.

Основу моделі закладають підходи. Вони вибудовують досліджуваний процес відповідно до вимог професійної підготовки студентів і потреб початкової школи, забезпечують можливості для поєднання навчальної та дослідницької діяльності, освітніх інновацій, професіоналізму викладача й окреслюють вибір принципів. О. Савченко розглядає принцип як «основне, вихідне положення, правило діяльності» [11, с. 408]. Формування дослідницьких умінь студентів має здійснюватися з урахуванням загальних принципів дидактики та принципів, необхідних для організації саме цього процесу, наприклад, дослідницької етики.

Змістовий компонент моделі передбачає засвоєння студентами знань, необхідних для оволодіння дослідницькими вміннями, під час вивчення дисциплін загальної та професійної підготовки. Технології, методи, форми, засоби становлять дидактичний інструментарій і забезпечують застосування знань студентів на практиці та поетапне формування дослідницьких умінь.

Педагогічні умови сприяють реалізації поставленої мети та єдності інших компонентів моделі, оптимізують освітнє середовище.

Критерії, показники та рівні виконують діагностичну функцію, що полягає у визначенні сформованості дослідницьких умінь студентів і підтвердженні досягнутого результату.

Серед вимог до побудови моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій визначено такі:

- дотримуватися узгодження та структурної єдності її компонентів;
- урахувати тривалість, складність та етапність формування дослідницьких умінь;
- прагнути до найбільш точного відтворення досліджуваного процесу;
- орієнтуватися на запити початкової школи у контексті її модернізації та реформ.

В основу моделювання будь-якого процесу має бути покладена певна концепція, що в «Українському педагогічному словнику» розглядається як «система поглядів на те чи інше педагогічне явище, [...] провідна ідея педагогічної теорії» [5, с. 177]. Концепцію, на якій ґрунтується моделювання процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій, утворюють положення етапності формування вмінь (М. Ярмаченко, С. Гончаренко, С. Максименко), інтеграції STEM-освіти (Т. Келлі та Дж. Ноулз), зв'язку навчання із пізнанням (М. Фіцула), логіки наукового дослідження (Г. Цехмістрова) та інші.

У педагогіці М. Ярмаченко та С. Гончаренко виділяють такі етапи процесу формування вмінь: 1) ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу; 2) початкове оволодіння ним (як правило, копіюючи і недосконалі дії); 3) самостійне і дедалі точніше виконання практичних завдань [5, с. 338; 10, с. 95]. У психології С. Максименко розглядає його три фази: перша – усвідомлення завдання та способів його виконання; друга – вправність стає досконалістю, майстерністю; третя – дії стають завченими, що дає можливість удосконалювати їх, досягати певного рівня майстерності [6, с. 406–408]. Урахування етапності формування вмінь дозволяє забезпечити перехід у навчанні від простого до складного з опорою на вже здобутий дослідницький досвід.

Т. Келлі та Дж. Ноулз, вивчаючи інтеграцію STEM-освіти, зазначають, що «інтегрований підхід спрямований на встановлення зв'язків між предметами STEM та забезпечення відповідного контексту для навчального змісту» [18, с. 3]. Такий підхід створює можливості для глибшого вивчення проблеми дослідження, пошуку ефективних шляхів її вирішення, виконання складних дослідницьких проектів тощо.

У формуванні дослідницьких умінь важливе значення має раціональне поєднання процесів навчання та пізнання, спільним для яких є новизна, вивчення раніше невідомого. М. Фіцула схематично вибудовує їх у такій послідовності: «живе спостереження об'єкта

навчання чи пізнання – осмислення істотних властивостей, особливостей, зв'язків цього об'єкта – застосування здобутих знань на практиці чи в навчанні або перевірка здобутого у процесі пізнання знання на практиці» [14, с. 84].

Дослідницькі вміння забезпечують, у першу чергу, проведення наукових досліджень, тому в процесі навчання має застосовуватися спеціально розроблена система завдань і вправ, що поглиблює знання студентів про теорію наукового дослідження та сприяє формуванню вмінь будувати та проводити такі його етапи (за Г. Цехмістровою): виникнення ідей; формулювання мети та завдань; висунення гіпотез, теоретичні дослідження; узагальнення наукових фактів, проведення експерименту; аналіз і оформлення наукових досліджень, підтвердження гіпотези [16, с. 52].

Моделювання процесу формування дослідницьких умінь студентів спеціальності «Початкова освіта» засобами STEM-технологій дає можливість вирішити такі завдання:

- спланувати досліджуваний процес;
- окреслити його концептуальну основу та побудувати модель;
- визначити методи, форми, засоби, що найбільше сприяють формуванню дослідницьких умінь;
- передбачити можливі організаційні труднощі;
- розробити діагностичний інструментарій для вивчення рівня досягнення мети.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, моделювання дозволяє теоретично відтворити процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій у вигляді моделі, до складу якої входять такі компоненти: мета, підходи, принципи, зміст, технології, форми, методи, засоби, рівні, критерії, показники, результат. Моделювання досліджуваного процесу має здійснюватися з урахуванням положень етапності формування вмінь, інтеграції STEM-освіти, зв'язку навчання із пізнанням, логіки наукового дослідження.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій.

Список використаної літератури

1. Бабенко Т. П. Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 – теорія навчання. Кривий Ріг, 2015. 274 с.
2. Ваколя Т. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Херсон, 2014. 20 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. За ред. В. Т. Бусела. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун». 2009. 1736 с.
4. Волинець Ю. О. Формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2013. 20 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
6. Загальна психологія: підручник. За ред. С. Д. Максименка. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
7. Земка О. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2013. 22 с.
8. Нізовцев А. В. Формування дослідницьких умінь студентів технічних університетів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Полтава, 2010. 267 с.
9. Опанасенко В. П. Формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Глухів, 2016. 21 с.
10. Педагогічний словник. За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
12. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Бердянськ, 2013. 20 с.
13. Філософський енциклопедичний словник. За гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрикос, 2002. 742 с.
14. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 560 с.

15. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.
16. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 240 с.
17. Чумахідзе Т. Л. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації дослідницької роботи молодших школярів у природі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Ялта, 2013. 20 с.
18. Kelley T., Knowles J. A conceptual framework for integrated STEM education. International Journal of STEM Education. 2016. Vol. 3. № 11. pp. 1–11. https://www.researchgate.net/publication/305418293_A_conceptual_framework_for_integrated_STEM_education DOI: 10.1186/s40594-016-0046-z

RESEARCH COMPETENCE FORMATION PROCESS MODELLING OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF STEM EDUCATION

Melnychenko Liudmyla

post-graduate student

SHEI «Hryhorii Skovoroda Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University»

Introduction. *The formation of research competence by means of STEM education has an important role in the training of future primary school teachers. The organization and implementation of this process necessitate the study of its modeling.*

Purpose. *This paper intends to substantiate theoretically the modeling of the research competence formation process of the future primary school teachers by means of STEM education.*

Methods of analysis, synthesis, and generalization are applied in the study.

Results. *The study defines the concepts «modeling», «model», and identifies the characteristic features of the last one (purposefulness, structure, flexibility). The models of forming the students' research competence of different areas of studying, including the specialty «Primary education», are analyzed and their general (purpose, principles, criteria, levels, result) and distinctive (psychological factors, subject-subject interaction, etc.) components are determined.*

Originality. *The main components (purpose, approaches, principles, content, technologies, forms, methods, means, levels, criteria, indicators, result) of the research competence formation model of the future primary school teachers by means of STEM education are identified and substantiated: The concept underlying the research competence formation modeling of the future primary school teachers by means of STEM education is analyzed*

Conclusion. *The modeling allows theoretically recreate the research competence formation process of the future primary school teachers by means of STEM education in the form of a model. Constructing the model necessitates adhering to the coordination and structural unity of the components, and taking into account the duration, complexity, phases of the research competence formation process and other requirements specified in the article.*

Key words: *model, modeling, concept, forming the research competence, future primary school teachers.*

References

1. Babenko, T. P. (2015). Formuvannia doslidnytskykh umin i navychok studentiv medychnoho koledzhu u protsesi proektnoi diialnosti (Forming of research abilities and skills of students of medical college in project activity) : Candidate's thesis : spets. 13.00.09 «Teoriia navchannia». Kryvyi Rih, Ukraine [in Ukrainian].
2. Vakolia, T. I. (2014). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi profesiinoi pidhotovky (The formation of research competence of primary school teachers in the process of professional training) : Extended abstract of candidate's thesis : spets.13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kherson, Ukraine [in Ukrainian].
3. Busel, V. T. (Ed.). (2009). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language). Kyiv, Irpin, Ukraine : VTF «Perun» [in Ukrainian].
4. Volynets, Yu. O. (2013). Formuvannia doslidnytskykh umin maibutnikh vyhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u fakhovii pidhotovtsi (The formation future preschool teachers' investigative skills in the process of professional training) : Extended abstract of candidate's thesis : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary). Kyiv, Ukraine : Lybid [in Ukrainian].
6. Maksymenko, S. D. (Ed.). (2004). Zahalna psykholohiia (General Psychology). Vinnytsia, Ukraine : Nova Knyha [in Ukrainian].

7. Zemka, O. I. (2013). Formuvannia doslidnytskykh umin u maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (Formation of research skills of future teachers of Ukrainian language and literature) : Extended abstract of candidate's thesis : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
8. Nizovtsev, A. V. (2010). Formuvannia doslidnytskykh umin studentiv tekhnichnykh universytetiv u protsesi vyvchennia profesiino-oriientovanykh dystsyplin (Forming of research skills by the students of technical universities in the process of studies professionally oriented disciplines) : Candidate's thesis : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Poltava, Ukraine [in Ukrainian].
9. Opanasenko, V. P. (2016). Formuvannia doslidnytskykh umin maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u protsesi vyvchennia dystsyplin profesiino-oriientovanoho tsykladu (Future engineering teachers research skills forming in the process of professionally oriented disciplines studying) : Extended abstract of candidate's thesis : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Hlukhiv, Ukraine [in Ukrainian].
10. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). Pedahohichni slovnyk (Pedagogical dictionary). Kyiv, Ukraine : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
11. Savchenko, O. Ya. (1997). Dydaktyka pochatkovoї shkoly (Didactics of primary school) : pidruchnyk. Kyiv : Abrys [in Ukrainian].
12. Stepaniuk, K. I. (2013). Formuvannia doslidnytskykh umin maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi proektnoi diialnosti (Formation of research skills of future teachers of primary school in the process of project activity) : Extended abstract of candidate's thesis : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Berdiansk, Ukraine [in Ukrainian].
13. Shynkaruk, V. I. (Ed.). (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (Philosophical encyclopedia dictionary). Kyiv, Ukraine : Abrykos [in Ukrainian].
14. Fitsula, M. M. (2005). Pedahohika (Pedagogika) : navchalnyi posibnyk. Kyiv, Ukraine : Akademydav [in Ukrainian].
15. Fitsula, M. M. (2006). Pedahohika vyshchoї shkoly (Pedagogics of the higher school) : navchalnyi posibnyk. Kyiv, Ukraine : Akademydav [in Ukrainian].
16. Tsekhmistrova, G. S. (2004). Osnovy naukovykh doslidzhen (Basics of the scientific research). Kyiv, Ukraine : Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
17. Chumahidze, T. L. (2013). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do organizatsii doslidnytskoi roboty molodshykh shkolariv u pryrodі (Preparation of future teachers of primary school to the organization of research work of junior schoolchildren in nature) : Extended abstract of candidate's thesis : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Yalta, Ukraine [in Ukrainian].
18. Kelley, T., Knowles, J. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. International Journal of STEM Education. 3(11), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/305418293_A_conceptual_framework_for_integrated_STEM_education DOI: 10.1186/s40594-016-0046-z [in English].

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ

Мельниченко Людмила Игоревна

аспирантка

ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

В статті теоретично обґрунтовано моделювання процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій. Розкрито сутність понять «моделювання», «модель», виділені характерні ознаки останньої (цільовість, структурованість, гнучкість). Проаналізовані моделі формування дослідницьких умінь студентів різних напрямків підготовки і визначені їх загальні та особливі складові. Виділені та обґрунтовані основні компоненти моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій: мета, підходи, принципи, зміст, технології, форми, методи, засоби, рівні, критерії, показники, результат. Охарактеризована концепція, положена в основу моделювання досліджуваного процесу і визначені вимоги, які необхідно виконувати при побудові цієї моделі.

Ключові слова: модель, моделювання, концепція, формування дослідницьких умінь, майбутній учитель початкової школи.

Отримано редакцією: 01.10.2019 р.

УДК 378.015.31:796](477):061.1ЄС
DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-54-62

ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Оксюм Павло Михайлович

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри спортивних дисциплін
і фізичного виховання

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: oksiom@i.ua

ORCID ID: 0000-0002-1668-9119

Азаренков Віктор Миколайович

старший викладач кафедри спортивних дисциплін і фізичного виховання

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: victor1azarenkov@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5301-9018

Бережна Лариса Іллівна

старший викладач кафедри спортивних дисциплін і фізичного виховання

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: Larisa.Berezhnaya63@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5343-8880

Стаття висвітлює проблеми фізичного виховання у вищих закладах освіти України в умовах інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. Проведено аналіз нормативно-правових актів з фізичного виховання студентів і вказано на проблему низького рівня рухової активності та здоров'я сучасної студентської молоді, що пов'язано з недостатньою кількістю навчальних годин обов'язкової навчальної дисципліни «Фізичне виховання». Вказані причини та необхідність підвищити персональну відповідальність керівників вищих закладів освіти України за зміст, модернізацію та стан фізичного виховання. Відзначається, що у період реформування національної системи освіти необхідно зберегти навчальну дисципліну «Фізичне виховання» як обов'язкову, як того вимагають чинні нормативно-правові акти, що регламентують організацію та викладання цієї дисципліни у вищих закладах освіти України.

Ключові слова: фізичне виховання, модернізація, нормативно-правові акти, студенти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі інтеграції української освіти до загальноєвропейського освітнього простору загострюються питання викладання у вищих закладах освіти обов'язкової навчальної дисципліни «Фізичне виховання». Через недостатній рівень фізичної освіти у родині, школі, навчальному закладі і в цілому у країні нам часто доводиться бачити, що фізичне виховання розглядають як другорядну дисципліну. У Законі України «Про освіту» відзначається, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави».

У цілому ряді нормативних документів (Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Законі України «Про фізичну культуру і спорт», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Указі Президента України «Про національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація») сформульовано державне замовлення на фізичне виховання студентської молоді, як важливого засобу формування сучасної людини та висококваліфікованого фахівця. Незважаючи на те, що у нормативно-правових актах МОН України визначається статус фізичного виховання як обов'язкової навчальної дисципліни, його мета і завдання [9], у останні роки відбулося різке скорочення обсягу навчальних годин з дисципліни «Фізичне виховання» у вищих закладах освіти. Це призвело до зниження ролі фізичної культури та спорту у формуванні майбутнього фахівця, зменшення рухової активності студентів, погіршення стану їхнього здоров'я [5, с. 139; 6, с. 107]. За свідченням

авторитетних вітчизняних фахівців, кількість студентів, що займаються в спеціальних медичних групах, становить в Україні в середньому 20–25 %, а в деяких вищих закладах освіти досягає 40 % і прогнозується його подальше збільшення до 50 % від загального контингенту студентів [6, с. 107]. Незадовільний стан здоров'я населення України турбує навіть міжнародну спільноту, і авторитетна міжнародна організація ЮНЕСКО оголосила Україну «країною вимираючого етносу» [5, с. 139]. Проблема здоров'я студентської молоді набуває все більшої актуальності, особливо в умовах загострення екологічних, економічних, соціальних та інших проблем у суспільстві.

Як відзначають В. Мунтян, В. Пліско: «Потрібно переорієнтувати ставлення до фізичного виховання, щоб проблема здоров'я, ведення здорового способу життя підрастаючого покоління розглядалася як пріоритетний напрямок розвитку системи освіти. Потребує особливої уваги питання ролі і функцій кафедр фізичного виховання, впровадження в навчальний процес інноваційних технологій, перш за все мотиваційного характеру, відповідності (якісного) змісту варіативних навчальних програм, спрямованих на заохочення та збереження інтересу студентської молоді до занять з фізичного виховання. Доцільним стає розроблення, впровадження та реалізація Державної програми, спрямованої на формування нових ціннісних орієнтацій по оздоровленню нації, проведення системної роботи, спрямованої на пропаганду та забезпечення усіх необхідних умов для залучення студентської молоді до здорового способу життя» [8].

Нині є достатня кількість публікацій, які висвітлюють рішення Болонської декларації та питання інтеграції вищих закладів освіти України в європейський освітній простір. Однак поки що залишається невирішеним питання організації викладання дисципліни «Фізичне виховання» у сучасних умовах. Немає чіткого визначення нормативно-правових актів, що є базовими для викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання». З одного боку, чинна нормативно-правова база повністю дозволяє організовувати та проводити навчальний процес з фізичного виховання за визначеними стандартами. А з іншого боку, у вищих закладах освіти України щодо фізичного виховання ми спостерігаємо нерозуміння, невизначеність, безсистемність та повне ігнорування чинних нормативно-правових актів з боку керівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблем фізичного виховання у вищих закладах освіти України та нагальна необхідність його реформування в умовах інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору висвітлена у роботах багатьох знаних науковців. Проведені на початку ХХІ століття науковцями нашої країни дослідження виявили, що різниця між показниками календарного і біологічного віку в студентській молоді з кожним роком збільшується [1, с. 3; 5, с. 139]. За даними Г. Апанасенко, Україна посідає 2 місце у світі за темпами депопуляції, 1–2 місце в Європі за смертністю від серцево-судинних захворювань, у студентів у 20–24-річному віці «біологічний вік» перевищує паспортний вік на 10–15 років [1, с. 3]. Отримані дані наочно свідчать, що темпи старіння організму молоді з кожним роком прискорюються. Однією з основних причин цього явища є те, що у молоді все інтенсивніше розвиваються процеси гіподинамії і гіпокінезії, які, у свою чергу, є наслідком малорухомого способу життя студентської молоді.

Авторитетні фахівці за результатами наукових досліджень свідчать, що нормою щоденної рухової активності студентів прийнято вважати 25–30 тис. кроків, тривалість щоденної рухової активності для юнаків повинна складати від 4,8 до 5,8 години, а дівчат від 3,6 до 4,8 години [5, с. 139]. Необхідність модернізації фізичного виховання у закладах вищої освіти України у зв'язку з кризовими явищами, що пов'язані з низькою ефективністю навчального процесу і роз'їдають систему із середини, назріла вже давно. А з настанням процесів інтеграції освіти України до загальноєвропейського освітнього простору кризові процеси у фізичному вихованні тільки поглибились. У законодавчому документі (Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація») йдеться про оновлення та модернізацію в закладах освіти системи фізичного виховання, яка має бути заснована на кореляції компонентів здорового способу життя та педагогічної доброчесності керівників цих закладів щодо

забезпечення, оновлення, посилення та високий рівень викладання дисципліни «Фізичне виховання», контроль за відповідністю методичного забезпечення та якістю проведення занять з учнями та студентами в загальноосвітніх закладах. У зазначеному вище нормативному документі мова йде передусім про модернізацію, а не ліквідацію фізичного виховання.

С. Присяжнюк відзначає, що «історично сформований в Україні державний менталітет, традиції та особливості культурноетичних взаємовідносин у суспільстві потрібно узгоджувати з вимогами Болонської декларації, з технологією викладання навчальних дисциплін, їх кількістю і змістом. Водночас необхідно зауважити, що відсутність аналогічної за змістом дисципліни в структурі навчальних планів західних університетів поки що не є підставою для вилучення фізичного виховання з навчальних планів вищих закладів освіти України. Копіювання навчальних планів провідних європейських університетів, ігнорування рівня сучасного матеріально-технічного забезпечення наших вищих навчальних закладів може не тільки зашкодити розвитку фізичного виховання у вищій школі, що за нинішнього керівництва МОН України відбувається, а й дискредитувати в Україні ідею загальноєвропейського освітнього простору» [10].

На жаль, на сьогоднішній день керівниками вищих закладів освіти України при повній відсутності контролю з боку Міністерством освіти і науки України здійснюється шаблонне, механічне перенесення досвіду роботи окремих іноземних університетів, але не враховуються чинні нормативно-правові акти з питань організації викладання фізичного виховання, суттєві відмінності реалій вітчизняних вищих навчальних закладів щодо мотивації студентської молоді до зміцнення здоров'я та використання сучасних видів рухової активності під час дозвілля тощо. Вказаний підхід може призвести до повної руйнації системи фізичного виховання студентів, закриття рекреаційно-відновлювальної інфраструктури вищих закладів освіти України та інших негативних наслідків.

Безпідставне скорочення навчальних годин та виведення дисципліни «Фізичне виховання» із переліку обов'язкових дисциплін у вищих закладах освіти є ніщо інше, як диверсійна робота, спрямована на геноцид українців та намагання знизити обороноздатність і знищити Україну як незалежну державу. Особливого значення це набуває у період військових дій на сході України, що тривають уже понад 5 років. Фахівці відзначають, що на відміну від України, у багатьох країнах світу фізичному вихованню студентської молоді приділяється велика увага. Для прикладу, у держави-агресора Росії на фізичне виховання у ЗВО передбачено 400 годин, а в інших країнах: Казахстані – 450, Республіці Білорусь – 560, США – 384, Китаї – 560 години з виконанням державних тестів із фізичної підготовленості наприкінці кожного курсу і складанні екзамену наприкінці 4-го курсу, Польщі – 60 годин за вибором виду спорту (обов'язковий залік) [5, с. 141; 10, с. 110].

Формулювання мети статті. Мета статті: на основі аналізу спеціальної літератури та нормативно-правових актів визначити базові нормативні документи, якими регламентується викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у ЗВО України.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

- 1) Провести аналіз джерельної бази та нормативної документації, що регламентують організацію та зміст викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у ЗВО України.
- 2) Вивчити основні нормативно-правові акти, на яких базується викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» в умовах інтеграції освіти України до загальноєвропейського освітнього простору.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи досліджень: теоретичний аналіз та узагальнення матеріалів спеціальної і методичної літератури, а також чинних нормативно-правових актів, що регламентують викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у ЗВО України.

Виклад основного матеріалу. За роки незалежності в Україні були створені всі нормативно-правові передумови для забезпечення діяльності системи фізичного виховання молоді та студентів, побудована міцна кадрова і матеріально-технічна база. В означеній галузі здійснюють свою діяльність понад 75 тис. фахівців [5, с. 139].

Система фізичного виховання базується на низці прийнятих в різні роки законодавчих документів, у яких регламентовано гарантії з боку держави про введення у навчальний процес дисципліни «Фізичне виховання» обов'язкових аудиторних занять з фізичного виховання в обсязі не менше 4-х годин на тиждень протягом усього періоду навчання. Науково обґрунтованим є тижневий руховий режим студента 12–14 годин, що забезпечує відповідну функціональну спроможність та розвиток організму молодої людини, що стримує виникнення (прояв) різних патологій. У статті 12 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» йдеться про те, що у закладах освіти всіх ланок робота з фізичного оздоровлення проводиться у поєднанні з фізичним вихованням молоді з урахуванням стану здоров'я, рівня їх психофізичної підготовленості. Зазначено, що головним чинником упровадження фізичної культури є фізичне виховання, які створюють єдине ціле загального розвитку особистості, спрямоване на забезпечення розвитку фізичних, інтелектуальних, моральних якостей та професійно-прикладних навичок суб'єкта навчального процесу. Обґрунтовано, що заняття з фізичного виховання мають бути обов'язковими для учнів і студентів у дошкільних, загальноосвітніх, професійних, середніх та вищих освітніх установах, що передбачено навчальним процесом та змістом навчального забезпечення.

Наказом МОН України № 757 від 14.11.2003 р. прийнято навчальну програму «Фізичне виховання» для ВНЗ III–IV рівнів акредитації, якою передбачено викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» в обсязі 4-х обов'язкових аудиторних навчальних годин на тиждень протягом усього періоду навчання за винятком останнього, випускного, семестру.

Наказом МОН України № 4 від 11.01.2006 р. прийнято «Положення про організацію фізичного виховання та масового спорту у вищих навчальних закладах». Цей документ декларує викладання дисципліни «Фізичного виховання» відповідною кафедрою в обсязі 4-х годин тижневого аудиторного навантаження протягом усього періоду навчання за винятком останнього, випускного, семестру. Цей наказ МОН України регламентує обсяг та обов'язковий статус занять з дисципліни «Фізичне виховання» у ЗВО України [8].

Кабінетом Міністрів України прийнято Постанову від 09.12.2015 № 1045 «Про затвердження порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України». Означена Постанова розкриває критерії та механізм здійснення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України, метою якого є з'ясування та окреслення подальших перспектив щодо підвищення фізичної підготовленості населення України, створення сприятливих умов для його фізичного розвитку, покращення фізичного стану, спроможності до високопродуктивної реалізації, захисту цілісності та незалежності України, а також підвищення патріотичного ставлення до власної країни.

Починаючи з 2017 року оцінювання фізичної підготовленості населення України є головним показником системи контролю за станом фізичного розвитку та здоров'я в Україні. Пункт 4 Порядку проведення оцінювання фізичної підготовленості населення України регламентує обов'язкове щорічне проведення оцінювання фізичної підготовленості для учнів та студентів усіх ланок освіти незалежно від форм власності. Наведені аргументи на користь фізичного виховання, його назви та обсягів відомі фахівцям з фізичного виховання, багаторазово обговорювались на різноманітних форумах і є узгодженою думкою багатотисячного колективу науково-педагогічних працівників профільних кафедр ЗВО України.

Проте доводиться констатувати, що, на превеликий жаль, уже декілька останніх років система фізичного виховання у ЗВО України перебуває у критичному становищі. Критична ситуація спостерігається у ЗВО України, в яких наочною стає тенденція відмови від обов'язкових занять з фізичного виховання. Адміністрація таких закладів не усвідомлює ролі та місця фізичного виховання як обов'язкової навчальної дисципліни в системі вищої освіти України та не розуміє того, що саме вони є згідно з нормативними документами відповідальними за стан фізичного виховання у вищих закладах освіти [4; 8]. Незважаючи на це, деякими ректорами прямо ліквідовуються кафедри фізичного виховання, а навчальне навантаження з фізичного виховання передається іншим кафедрам ЗВО, як це трапилось у

2011 році в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, де було допущено масове незаконне звільнення викладачів цієї кафедри та викладання протягом 5 років навчальної дисципліни «Фізичне виховання» трьома різними кафедрами університету, що є кричущим прикладом беззаконня та не має аналогів не тільки на теренах України, а й у світі.

Поширеною є ганебна практика заміни аудиторного навантаження з фізичного виховання на години самостійної роботи студентів, що може привести до скорочення викладачів за фахом, ліквідації кафедр та взагалі знищення фізичного виховання і зникнення його з навчального процесу вишу. Негативні тенденції щодо свідомого знищення фізичного виховання спостерігаємо в постійних змінах назви відповідного структурного підрозділу (кафедри), яка забезпечує процес викладання, ігноруючи чинний Наказ МОН України за № 4 від 11.01.2006 р. «Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання та масового спорту у вищих навчальних закладах», в якому йдеться про обов'язкову наявність у виші відповідної кафедри та її назву – «Кафедра фізичного виховання» [8].

Із зазначеного можемо зробити висновок про те, що жахливі дії керівництва більшості ЗВО спрямовані на знищення ефективної системи з фізичного виховання, що може привести до знищення студентського спорту. На наш погляд, до таких незаконних дій ректорів вищих закладів освіти України підштовхнув досить дивний та неоднозначний Лист МОН України від 03.03.2015 за № 1/9-126 «Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році». Так в Листі відзначається: «Заняття з фізичної культури в спортивних секціях можуть бути організовані як факультативи (тобто за бажанням студентів, у загальну кількість кредитів ЄКТС і до навчальних планів не включаються, форм підсумкового контролю не мають)».

У наступному листі МОН України № 1/9-454 від 25.09.2015 «Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах» роз'яснено деякі положення та запропоновано нові базові моделі організації занять з фізичного виховання (без претензій на вичерпність) або різні форми їх поєднання: секційна, професійно орієнтована, традиційна, індивідуальна. При цьому в даному листі було зазначено, що проведення секційних занять з фізичного виховання повинно враховуватись в основних видах навчальної роботи та обліковуватись відповідно до Норм навчальної роботи. Вищі навчальні заклади освіти, кожен на свій розсуд, почали виконувати умови вищезазначених листів МОН України. Деякі ЗВО зберегли дисципліну «Фізичне виховання» як невід'ємну складову навчального процесу з підсумковою формою контролю (залік), а деякі виші впроваджують означену дисципліну тільки на перших-других курсах навчання в обсязі 4 години на тиждень, а є навіть і такі, де заняття з фізичного виховання здійснюються тільки на початкових курсах у обсязі 2 годин тижневого навантаження. Отже, спостерігаємо безсистемний підхід до організації та змісту навчального процесу з ігноруванням законодавчих документів. Частиною 5 статті 13 Закону України «Про вищу освіту», зокрема, передбачається, що «акти центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки, прийняті у межах його повноважень є обов'язковими до виконання, органами державної влади, органами місцевого самоврядування, до управління яких належать заклади вищої освіти, а також закладами вищої освіти незалежно від форм власності. Листи, інструкції, методичні рекомендації, інші документи органів виконавчої влади, крім наказів, зареєстрованих в Міністерстві юстиції України, та документів, що регулюють внутрішню діяльність органу, не є нормативно-правовими актами і не можуть встановлювати правові норми» [4]. Тож, організовуючи навчальний процес з фізичного виховання згідно із зазначеним вище Листом МОН, керівництво закладу освіти свідомо йде на порушення чинного законодавства. Так, зокрема, у пункті 4 статті 26 Закону України «Про вищу освіту» вказується, що «завданням вищого навчального закладу є формування особистості шляхом здорового способу життя» [4]. Не зрозуміло, яким чином керівники навчальних закладів сприяють формуванню здорового способу життя студентів, зменшуючи при цьому кількість обов'язкових навчальних годин з фізичного виховання.

У пункті 17 статті 34 Закону України «Про вищу освіту» відзначається, що «керівник

закладу вищої освіти сприяє здоровому способу життя здобувачів вищої освіти, зміцненню спортивно-оздоровчої бази закладу вищої освіти, створює належні умови для занять масовим спортом» [4]. Стаття 26 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» декларує, що «керівники навчальних закладів зобов'язані забезпечити створення сприятливих умов для належної рухової активності учнів та студентів». Керівники ЗВО України не тільки не створюють умов для належної рухової активності студентської молоді, а своїми діями (скорочуючи кількість обов'язкових навчальних годин з фізичного виховання) сприяють стрімкому зниженню рухової активності студентської молоді, що в подальшому призведе до порушень функціональної діяльності органів і систем організму та до розвитку патологій.

Вважаємо, що, підтримуючи європейський вектор вищої школи, ми маємо пам'ятати, що фізичне виховання є невід'ємною складовою загальної культури особистості. І. Вакарчук зокрема, відзначає, що необхідно брати до уваги сформований у нашій державі український менталітет, традиції та особливості культурно-етнічних взаємовідносин у суспільстві потрібно узгоджувати з вимогами Болонського процесу, з технологією викладання навчальних дисциплін, їх кількістю і змістом. І тому відсутність аналогічної за змістом дисципліни в структурі навчальних планів західних університетів поки що не є підставою для вилучення фізичного виховання з навчальних планів ЗВО України. Використання європейського досвіду в навчальному процесі українських вишів, невідповідність матеріально-технічного забезпечення вітчизняних ЗВО може не тільки зашкодити розвитку фізичного виховання у вищій школі, а й дискредитувати в Україні ідею загальноєвропейського освітнього простору. Реалії нашого життя на сучасному і найближчих етапах розвитку українського суспільства поки що не дають підстав сподіватися на можливість переходу до клубної системи залучення студентів до регулярних занять фізичною культурою та спортом [2, с. 18].

З метою забезпечення належного рівня фізичного виховання у ЗВО України Постановою Кабінету Міністрів України № 212 від 12.03.2016 р. внесено зміни до Типової форми контракту з ректором закладу вищої освіти, які передбачають персональну відповідальність за модернізацію та стан фізичного виховання (умови, зміст та організацію занять з фізичного виховання студентів, діяльності спортивних секцій та матеріально-технічний стан, забезпечення спортивних залів та відповідних приміщень), що мають бути оприлюднені в щорічному звіті керівника.

Висновки. 1) На основі аналізу законодавчої та нормативно-правової бази встановлено, що основним нормативно-правовим актом, що регламентує організацію і проведення занять з фізичного виховання у ЗВО України є Наказ МОН України № 4 від 11.01.2006 р. «Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах».

2) Навчальна дисципліна «Фізичне виховання» повинна бути збережена як обов'язкова в обсязі, що передбачений чинним нормативно-правовим актом, а саме: 4 години обов'язкових навчальних занять на тиждень протягом усього періоду навчання за винятком останнього, випускного, семестру.

3) На основі порівняльного аналізу нормативних документів, змісту навчального забезпечення щодо реального стану викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у ЗВО України констатуємо безсистемний характер змісту навчальних планів та освітніх програм, що зумовлює необхідність посилення контролю з боку держави за діяльністю керівників вишів України.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні питань, пов'язаних з модернізацією фізичного виховання у контексті інтеграції освіти України до загальноєвропейського освітнього простору.

Список використаної літератури

1. Апанасенко Г. Л. Аеробна здатність як критерій життєздатності нації. *Педагогічні науки: реалії та перспективи: науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 14. Сер. № 5. С. 3–7.
2. Вакарчук І. О. Розробка і реалізація нової парадигми виховної роботи у вищій школі: спорт, здоров'я. *Теорія і практика фізичного виховання. Науково-методичний журнал*. Вид-во ДонНУ. 2008. № 1. С. 15–18.

3. Дубогай О. Д., Цьось А. В., Євтушок М. В. Методика фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. 276 с.
4. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556> – 19 (дата звернення 08.10.2019).
5. Канішевський С. М., Раєвський Р. Т., Краснов В. П., Рибковський А. Г., Присяжнюк С. І., Третьяков Н. А. Умови, стан і перспективи розвитку фізичного виховання у вузах України. *Теорія і практика фізичного виховання. Науково-методичний журнал*. Вид-во ДонНУ, 2008. № 1. С. 139–144.
6. Канішевський С. М., Раєвський Р. Т., Рибковський А. Г., Третьяков Н. А. Інтеграційні моделі організації навчальних і позанавчальних форм занять по фізичному вихованню студентів. *Теорія і практика фізичного виховання. Науково-методичний журнал*. Вид-во ДонНУ, 2008. № 1. С. 107–113.
7. Круцевич Т. Ю. Социально-педагогические аспекты системы физического воспитания. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: зб. наук. праць Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк, 2002. Т. 1. С. 125–131.
8. Мунтян В. С., Пліско В. І. Фізичне виховання у контексті положень нового закону України «Про вищу освіту». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2014. Вип. 118, Т. 1. С. 222–226.
9. Наказ МОН України № 4 від 11.01.2006 «Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0249> – 06 (дата звернення 09.10.2019).
10. Присяжнюк С. І. Дослідження проблеми відношення студентів до занять з фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2017. Вип. 147 (2). С. 108–113.

PROBLEMS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE UNDER CONDITIONS OF INTEGRATION IN THE PAN-EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Oksiom Pavel

candidate of Science in Physical Education and Sport, Associate Professor Department of Sports Disciplines and Physical Education

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

Azarenkov Victor

senior Lecturer, Department of Spos Disciplines and Physical Education

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

Berezhnaya Larisa

senior Lecturer, Department of Spos Disciplines and Physical Education

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

Introduction. *In connection with the integration of Ukraine into the European educational space, there are a lot of questions for specialists in physical education related to the place and scope of teaching compulsory discipline «Physical education» in higher education institutions. Specialists' concern is caused primarily by the low level of physical activity and health of the student youth of Ukraine and the reduction of academic hours in the discipline «Physical education» in higher educational institutions.*

In modern conditions, the failure of the heads of higher education institutions to comply with state legal acts can lead to the dismissal of teachers, the elimination of departments and further deepening of the existing crisis of the physical education system and the complete destruction of student sports

Purpose. *On the basis of the analysis of the special literature and the current normative-legal acts, to determine the basic normative documents, which regulate the teaching of the discipline «Physical education» in higher educational establishments of Ukraine.*

Methods. *To solve these problems, the following research methods were used: theoretical analysis normative-legal acts regulating the teaching of the discipline «Physical education» in higher educational establishments of Ukraine and synthesis of modern materials of special and methodical literature on the topic of research.*

Originality. *In the article are first certain normative-legal acts that regulate an educational process on discipline «Physical Education» in higher educational establishments of Ukraine in the*

conditions of integration in European educational of space.

Conclusion. *It is set on the basis of analysis of legislative and normatively-legal base, that by basic normatively-legal act that regulates organization and realization of employments after physical education in establishments of higher education of Ukraine there is Order Ukraine №4 from 11.01.2006 'About claim of Statute about organization of physical education and mass sport in higher educational establishments'.*

Educational discipline «Physical education» must be stored as obligatory in a volume that is envisaged by an operating normatively-legal act, namely: 4 hours obligatory lessons for a week during all period of studies after the exception of the last final semester.

The state should strengthen the responsibility of the heads of higher educational for the maintenance, modernization and development of physical education in higher education institutions of Ukraine.

We see the prospect of further research in the study of issues related to the modernization of physical education in the context of integrating Ukraine's education into the pan-European educational space

Key words: *physical education, modernization, legal acts, students.*

References

1. Apanasenko, G. L. (2009) Aerobna zdatnist' yak kryteriy zhytlyezdatnosti natsiyi. Pedagogichni nauky: realiyi ta perspektyvy: naukovyy chasopys Natsional'noho pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ky' yiv [in Ukrainian].
2. Vakarchuk, I. O. (2008) Rozrobka i realizatsiya novoyi paradyhmy vykhovnoyi roboty u vyshchih shkoli: sport, zdorov'ya. Teoriya i praktyka fizychnoho vykhovannya. Naukovo-metodychnyy zhurnal. Vyd-vo DonNU. Donetsk [in Ukrainian].
3. Dubogay, O. D., Tsios, A. V., Yevtushok, M. V. (2012) Metodyka fizychnoho vykhovannya studentiv spetsial'noyi medychnoyi hrupy: navch. posib. dlya studentiv vyshchikh navch. zakladiv. Skhidnoyevrop. nats. un-t im. Lesi Ukrayinky. Lutsk [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian].
5. Kanishevsky, S. M., Rayevsky, R. T., Krasnov, V. P., Rybkovsky, A. G., Prisyajnyuk, S. I., Tretyakov, N. A. (2008) Umovy, stan i perspektyvy rozvytku fizychnoho vykhovannya u vuzakh Ukrayiny. Teoriya i praktyka fizychnoho vykhovannya. Naukovo-metodychnyy zhurnal. Vyd-vo DonNU. Donetsk [in Ukrainian].
6. Kanishevsky, S. M., Rayevsky, R. T., Rybkovsky, A. G., Tretyakov, N. A. (2008) Intehratsiyini modeli orhanizatsiyi navchal'nykh i pozanavchal'nykh form zanyat' po fizychnomu vykhovannyu studentiv. Teoriya i praktyka fizychnoho vykhovannya. Naukovo-metodychnyy zhurnal. Vyd-vo DonNU. Donetsk [in Ukrainian].
7. Krutsevich, T. Y. (2002) Sotsyal'no-pedahohicheskye aspekty systemy fizycheskoho vospytannya. Fizychno vykhovannya, sport i kul'tura zdorov'ya u suchasnomu suspil'stvi: zb. nauk. prats' Skhidnoyevrop. nats. un-tu im. Lesi Ukrayinky. Lutsk [in Ukrainian].
8. Muntyan, V. S., Plisko, V. I. (2014) Fizychno vykhovannya u konteksti polozhen' novoho zakonu Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu». Visnik Chernihiv's'koho natsional'noho pedagogichnoho universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky. Fizychno vykhovannya ta sport. Chernihiv [in Ukrainian].
9. Nakaz MON Ukrayiny № 4 vid 11.01.2006 «Pro zatverdzhennya Polozhennya pro orhanizatsiyu fizychnoho vykhovannya i masovoho sportu u vyshchikh navchal'nykh zakladakh» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0249-06> [in Ukrainian].
10. Prisyajnyuk, S. I. (2017) Doslidzhennya problemy vinoshennya studentiv do zanyat' z fizychnoho vykhovannya. Visnik Chernihiv's'koho natsional'noho pedagogichnoho universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky. Fizychno vykhovannya ta sport. Chernihiv [in Ukrainian].

ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Оксем Павел Михайлович

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания

Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренко

Азаренков Виктор Николаевич

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания

Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренко

Бережная Лариса Ильинична

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания

Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренко

Статья освещает проблемы физического воспитания в высших учебных заведениях Украины в условиях интеграции в общеевропейское образовательное пространство. Проведен анализ нормативно-правовых актов по физическому воспитанию студентов и указано на проблему низкого уровня двигательной активности и здоровья современной студенческой молодежи, что связано с недостаточным количеством учебных часов обязательной учебной дисциплины «Физическое воспитание». Указаны причины и необходимость повысить персональную ответственность руководителей высших учебных заведений Украины за содержание, модернизацию и состояние физического воспитания. Отмечается, что в период реформирования национальной системы образования необходимо сохранить учебную дисциплину «Физическое воспитание» как обязательную, как того требуют действующие нормативно-правовые акты, которые регламентируют преподавание физического воспитания в высших учебных заведениях образования Украины.

Ключевые слова: физическое воспитание, модернизация, нормативно-правовые акты, студенты.

Отримано редакцією 09.10.2019 р.

УДК 378. 37.091.12-051]:[502/504:005.336.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-62-69

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Павленко Інна Олександрівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спортивних дисциплін і фізичної культури

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: byyf1202@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-1668-9119

У статті проаналізовано стан дослідженості проблеми формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей. Схарактеризовано основні діалектично взаємопов'язані структурні компоненти екологічної культури, а саме: екологічні знання, екологічна свідомість і екологічна діяльність. Описано пріоритетні напрями та механізми формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Ключові слова: екологічна культура, заклади вищої педагогічної освіти, майбутні вчителі природничих спеціальностей, професійна підготовка.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті людство продовжує активно втручатися в біосферні процеси, негативний антропогенний вплив на природу посилюється. Науково-технічний прогрес дозволяє цивілізації успішно адаптуватися до природних процесів за рахунок створення штучного середовища, унаслідок чого відокремлення від природи прогресує, а погіршення стану навколишнього середовища загрожує вкрай небезпечними наслідками для екологічної ніші людини як виду.

Екологічна проблема в її глобальному масштабі є результатом технологічного прогресу людства. Саме тому імперативу екологізації як у світогляді, так і в технології альтернативи немає. Екологічні орієнтири повинні лягти в основу діяльнісних установок людини ще з молодого віку. Слід формувати певні екологічні орієнтації, стратегічно спрямовані на реальне перетворення соціоприродних відносин через екологізацію суспільної свідомості, встановлення високого рівня екологічної культури та екологічної передбачливості на засадах сталого розвитку [6].

Поняття «сталий розвиток» (sustainable development) визначається нормативними документами ООН як такий розвиток суспільства, що задовольняє потреби нинішніх поколінь і не ставить під загрозу можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби [10]. Актуальність формування екологічної культури на засадах сталого розвитку підтверджена міжнародними й державними документами, серед яких: «Порядок денний на ХХІ століття» (рішення Всесвітніх самітів ООН зі сталого розвитку Ріо-де-Жанейро, 1992 р, Ріо+10; Ріо+20), «Платформа для дій «Освіта – 2030»» (конференції ЮНЕСКО, Париж, 5.10.2015), «Порядок денний для сталого розвитку до 2030 р.» (Нью-Йорк, 25.09.2015), закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція екологічної освіти України, Концепція національної

екологічної політики України на період до 2020 року, Концепція «Нова українська школа», матеріали й резолюції шести Всеукраїнських з'їздів екологів (з 2006 по 2019 рр., Вінниця), різноманітних науково-практичних конференцій у сфері природничої освіти й виховання.

Отже, формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей є актуальним завданням їх професійної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти, що потребує нагального вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового доробку вчених і методистів за останні десятиліття вможливив окреслити коло фахівців, які активно займаються екологічною проблематикою в освіті.

В. Куценко визначає місце і роль освіти у формуванні нового екологічного мислення в контексті вимог здорового життєвого середовища: «Людству потрібна нова філософія життя, висока екологічна культура, екологічні знання, екологічне мислення, екологічний світогляд, екологічна етика» [8]. Г. Рудько обґрунтовує наукове й практичне значення конструктивної екології, пропонує конструктивно-екологічну територіальну модель екологічної безпеки [12].

Т. Перга досліджує генезу глобальної екологічної політики. Описує її основні напрями, здобутки і проблеми. Автором уперше висунуто теорію екологічної неоконвергенції; зроблено прогноз подальшого розвитку міжнародної природоохоронної діяльності; оцінено роль та місце України в глобальній та регіональній екологічній політиці та висунуто низку пропозицій щодо розширення участі в міжнародному співробітництві з екологічної проблематики [13].

С. Рудишин, І. Коренева, В. Самілик зазначають, що екологізація вищої педагогічної освіти є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку. Автори наголошують, що саме від педагогів передусім залежить формування свідомості молодого покоління, наукової картини світу, ціннісних орієнтирів на засадах сталого розвитку та природовідповідної поведінки [10; 11]. Підвищення рівня екологічної культури молоді відображено в працях таких учених, як І. Абалкіна, Т. Вороненко, О. Мамешина, І. Моткін, Л. Курняк, Г. Науменко, Н. Пахомова, В. Процюк, Г. Пустовіт, С. Совгіра, А. Степанюк та ін.

Актуалізуємо увагу на народних українських традиціях, які є ефективним засобом формування екологічної культури. Погоджуємося з думкою Г. Рудько, що доцільне відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах із довкіллям, виховання любові до рідної природи; засвоєння наукових знань про закономірності розвитку природи; формування потреби у спілкуванні з природою; становлення культури поведінки у довкіллі; формування навичок активної діяльності з охорони та відновлення навколишнього середовища, поліпшення його стану; ініціювання екологічного мислення та екологічної поведінки у повсякденному житті [12].

Зокрема, відомі наші традиції, пов'язані з водою: у місці витоку джерела облаштовувати криницю; чистити водойми; саджати кущ калини біля копаних колодязів як умовний знак питної води; біля джерела-криниці на калину в'язати вишитий рушник. Традиція насаджування дерев сприяла практичній природоохоронній діяльності. Бережливим було ставлення до тварин та птахів: не дозволялось торкатись пташиних гнізд, лякати птахів, які висиджують потомство, брати в руки яйця і пташенят на свято Воздвиження, яке пов'язувалось із підготовкою тварин до зимової сплячки, заборонялося ходити до лісу, щоб не заважати тваринам готуватися до зими. Саме тому одним із завдань вищої школи є сприяння формуванню в студента особистісного аксіологічного сенсу знань.

Отже, принципове завдання гуманістичної педагогіки – навчання має бути не тільки науково цінним, але й особистісно значущим. Підтримуємо думку [4], що на такій основі можливе активне формування екологічної культури студентів – майбутніх учителів.

Мета статті – здійснити характеристику структурних компонентів екологічної культури та визначити основні напрями її формування в професіогенезі майбутніх учителів природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Аналіз доробку науковців і методистів показав, що екологічна культура розглядається як компонент загальної культури. Нам імпонує думка Г. Пустовіт, що екологічна культура є засобом адаптації суспільства до біофізичного оточення,

включає в себе механізми духовно-практичного освоєння, впливу на природне середовище [9].

Діалектично взаємопов'язаними елементами екологічної культури є: екологічні знання, екологічна свідомість і екологічна діяльність.

Екологічні знання є базисом, фундаментом адекватного ставлення людини до екологічних проблем. Основними показниками екологічної культури визначають знання загальних закономірностей розвитку природи і суспільства, розуміння взаємозв'язку їх існування і того, що природа є першоосновою становлення й еволюції людства, визначення соціальної зумовленості взаємовідносин людини і природи, подолання споживацького ставлення до природи як джерела матеріальних вигод, уміння передбачити наслідки впливу діяльності людини на біосферу Землі, підпорядкування своєї діяльності вимогам раціонального природокористування, вміння зберегти сприятливі природні умови [2, с. 174].

У змісті екологічних знань виділяють два структурні елементи:

- соціально-екологічні знання (складаються між людьми в штучному середовищі їх мешкання і побічно впливають на природне середовище проживання людей),
- реально-практичні знання і відносини (включають ставлення людини безпосередньо до природного середовища існування, відносини в матеріально-виробничих галузях людської життєдіяльності, пов'язані з процесом привласнення людиною природних сил, енергії і ставлення людини до природних умов свого існування як суспільної істоти).

Екологічна свідомість розглядається як вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі. Сучасна цивілізована людина має усвідомлювати себе частиною природи, відчувати органічний зв'язок із нею, адже екологічна криза викликається не стільки технічним прогресом, скільки панівним антропоцентричним екологічним усвідомленням [1, с. 357].

Структурними компонентами екологічної свідомості є: сконцентрованість свідомості на предметах і явищах природного світу; використання прийнятих нормативів екологічної взаємодії з природою, характерних для даного суспільства, конкретного покоління; поєднання чуттєвих і раціональних аспектів того культурно-історичного досвіду, який засвоєний певною категорією людей і конкретним індивідом. Цей досвід опосередкований дозволами і заборонами, знаково-символічними функціями взаємодії зі світом, прийнятими в даній соціальній групі.

Основні властивості екологічної свідомості:

- соціальний характер екологічної свідомості, обумовлений прийнятими у даному суспільстві нормами, цінностями, сформованими традиціями;
- опосередкованість символами, знаками, в тому числі вербальними засобами сприйняття людиною світу природи;
- саморефлексивність як рефлексія місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, а також саморегуляція цього відображення;
- внутрішній діалогізм як феномен, що охоплює всі прояви людського буття – від суспільного до індивідуального, від глобальних процесів спілкування культур до спілкування із самим собою. Метою такої взаємодії є розуміння і сприйняття доцільності думки учасників діалогу, що дозволяє гармонізувати свої стосунки, зрозуміти суть взаємодії в системі «людина – природа».

Екологічна самосвідомість передбачає осмислення і оцінку людиною свого ставлення до природного світу, порівняння своїх потреб із можливостями природи. Самосвідомості сучасної людини повинна бути властива глобальність – розуміння своєї належності до земної біосфери і людства як єдиної системи. Для її формування важливо осмислювати комплексний екологічний погляд на систему вимог (біологічних, психологічних, етнічних, соціальних, трудових, економічних, тощо) до навколишнього середовища і прийняти його в якості основи для самоаналізу і корекції власних потреб.

Екологічна культура формується в процесі екологічного виховання.

Формування екологічної культури в широкому сенсі розглядається як соціалізація, засвоєння певної системи екологічних знань, норм і цінностей, що дозволяють людині функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Соціалізація проявляється як через цілеспрямований вплив на особистість через систему освіти, так і через стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування. Необхідно відзначити, що в процесі соціалізації на людину впливає не сума окремих соціальних чинників, а одночасний вплив сукупності взаємодіючих змінних, що утворюють інтегровану систему. Людина як частина екосистеми становить особливу систему, яка саморозвивається і саморегулюється. Людина не тільки пристосовується, а й перетворює навколишнє середовище, яке може бути як природним, так і штучно створеним [7]. У якості основної функції біологічної екосистеми виступає енергетичний і речовинний обмін. Функція психологічної екосистеми полягає в обміні інформацією, соціальній взаємодії, спілкуванні індивідів тощо.

Досвід екологічної діяльності молоді дозволяє говорити про нову якість її соціалізації. У цьому відношенні цікавий досвід вітчизняної та зарубіжної інтеграції формування екологічної культури молоді, що визначає три моделі можливої інтеграції: модель копіювання (репродукції), модель взаємозбагачення (взаємодоповнення) і модель творчого (креативного) розвитку. Проміжним між першою і другою моделями є адаптаційний варіант інтеграції [1, с. 97].

Дослідники [3; 5; 13] відзначають високу ефективність соціалізації молоді через її участь у різних видах і формах соціально культурної діяльності з вивчення, збереження та творчого перетворення природного середовища такими засобами:

- еколого-дослідного підходу (участь молоді в міжнародних, всеукраїнських та регіональних наукових і еколого-освітніх дослідних проектах із моніторингу стану навколишнього середовища);
- природоохоронного підходу (участь у соціально значущих акціях на підтримку охорони заповідників і пам'яток природи);
- екологічного дизайну навколишнього середовища (озеленення міст, населених пунктів, поліпшення екологічного середовища житлових і робочих приміщень).

Екологічне виховання у вузькому сенсі – частина морального виховання, єдність екологічної свідомості й поведінки, гармонійне з природою. На формування екологічної свідомості впливають екологічні знання і переконання. Екологічне поведінка складається з окремих вчинків (сукупність станів, конкретних дій, умінь і навичок) і ставлення людини до вчинків, на які впливають цілі і мотиви особистості.

Мета екологічного виховання – формування екологічної культури на базі екологічних знань, діяльності та екологічної свідомості. Це вимагає дотримання моральних і правових принципів природокористування та пропаганди ідей його оптимізації, активну діяльність із вивчення й охорони природи.

Завдання екологічного виховання: формування системи знань про екологічні проблеми сучасності та шляхи їх вирішення; формування мотивів, потреб екологічно доцільної поведінки і діяльності, здорового способу життя; розвиток системи інтелектуальних і практичних умінь із вивчення, оцінювання стану і поліпшення навколишнього середовища; розвиток прагнення до активної діяльності з охорони навколишнього середовища.

Пріоритетні цілі, спрямовані на формування екологічної свідомості та екологічно орієнтованої поведінки молоді:

- підвищення рівня екологічної безпеки країни;
- підвищення якості життя населення на основі підвищення якості середовища;
- підвищення рівня громадянської ідентичності та консолідації різних категорій населення як найважливішого чинника української державності;
- підвищення міжнародного престижу і конкурентоспроможності українського суспільства в сучасному світі;
- підвищення цінності природи і людини як шлях розвитку суспільства і його культури;

– забезпечення сталого розвитку країни на основі екологізації економіки, права та освіти, обліку екологічного чинника у визначенні шляхів розвитку.

Основними принципами формування екологічної культури є:

- екологічна культура розглядається як невід’ємна частина загальної культури, яка визначає можливість благополучного розвитку людини, суспільства і держави;
- успіх формування екологічної культури визначається рівнем загальної культури, включає духовність і етичні принципи;
- розвиток екологічної культури включає формування світогляду і навичок екологічно безпечної поведінки;
- формування екологічної культури тісно пов’язане з розвитком громадянського суспільства і націлене на консолідацію ресурсів суспільства у вирішенні екологічних проблем на основі спільності інтересів у забезпеченні сприятливого навколишнього середовища.

Пріоритетні напрями та механізми формування екологічної культури:

1. Пропаганда екологічної культури та етики:

- включення екологічного пріоритету в освіту, ідеологію країни і відображення екологічного пріоритету в стратегіях і перспективах соціально-економічного розвитку, врахування екологічного чинника у програмах і проектах;
- розроблення та пропаганда національного образу екологічної поведінки;
- визначення екології як важливого напрямку національно-патріотичної роботи;
- забезпечення соціальної реклами екологічно безпечної поведінки і розвиток ефективної національної системи екологічної освіти населення.

2. Розвиток ефективної національної системи екологічної освіти населення:

- розвиток еколого-просвітницької діяльності, пов’язаної із використанням природних ресурсів, освітою і культурою, наукою;
- розвиток еколого-просвітницької діяльності на основі особливо охоронних природних територій, бібліотек, музеїв та інших закладів культури і науки;
- організація інформаційної підтримки формування екологічної культури молоді з боку засобів масової інформації.

3. Організація національної системи екологічної освіти:

- включення в державні освітні стандарти основ екологічних знань;
- включення екологічних питань у систему професійної атестації, особливо педагогічних кадрів;
- створення і підтримка програм додаткової екологічної освіти.

4. Формування екологічної культури та розвиток громадянського суспільства:

- підтримка екологічної активності молоді як пріоритетний напрям діяльності громадянського суспільства;
- підтримка екологічних наукових проектів, широкого громадського і особливо молодіжного руху за екологію і культуру;
- підтримка ініціатив різних верств населення з екологічної відповідальності.

Актуального характеру набувають питання інтеграції знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, ефективного використання міждисциплінарних зв’язків під час формування в них валеологічної культури.

В експериментальній роботі ми використовували інтеграцію природничих дисциплін і фізичного виховання на підставі цілісності уявлень про взаємозв’язок природи і людини.

Фізкультурна теорія та практика у своїх закономірних процесах розвитку фізичних якостей детермінуються законами біологічного розвитку людського організму. Природничі дисципліни становлять галузь наукових знань про фізіологічну природу людини та фізичні явища навколишнього світу. Виокремлення змістових ліній навчання, спільних для природничих дисциплін і фізичної культури розширюють світогляд, забезпечують можливість сприйняття цілісної картини світу, створюють умови розвитку екологічної культури.

З метою реалізації завдань нашого дослідження ми розробили зміст елективного компонента навчальної програми дисципліни «Фізичне виховання» для студентів 1–4 курсів

природничого факультету в розділі «Туризм», оскільки саме туризм є формою безпосередньої взаємодії людини і природи.

Зміст експериментальної програми розрахований на 64 години практичних занять. Крім того, 28 годин самостійної та 24 години індивідуальної роботи зі студентами не входять до загального обліку навчального часу.

Навчальний матеріал, який було включено в елективну складову, містив теоретичну, методичну інформацію екологічної спрямованості та її практичне опрацювання; дібрані форми й методи проведення занять направлені на формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Обсяг лекційних занять ми також збагатили інформацією екологічної спрямованості.

У позанавчальній діяльності студентів важлива роль приділялась самоосвіті як індивідуальній формі організації засвоєння знань, умінь і навичок. Теоретичні питання з формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей висвітлювалися у вигляді індивідуальних консультацій і бесід, у формі самостійних завдань для студентів тощо.

Ефективною формою формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей було залучення студентів до проведення наукових досліджень екологічної тематики та участі у науково-практичних конференціях.

Як метод активної пізнавальної діяльності студентів у процесі формування екологічної культури нами використаний кейс-стаді. Він розвиває здатність до аналізу екологічних завдань. Стикаючись із конкретною ситуацією, студент визначає: чи є в ній проблема, в чому вона полягає, визначає своє ставлення до ситуації.

Задіяні такі види кейс-стаді:

- ситуація-проблема – певне поєднання чинників із реального життя, учасниками є дійові особи, що намагаються знайти рішення екологічної проблеми;
- ситуація-оцінка – здійснення критичного аналізу готового рішення екологічної проблеми (дається мотивований висновок із приводу правильності рішення);
- ситуація-вправа – розвиток певних навичок (умінь) студентів в обробленні або виявленні даних, що стосуються досліджуваної екологічної проблеми.

Використання кейс-методу полягало в рефлексії важливості наявності власної позиції відносно природи, її вдосконалення в напрямі сталого розвитку. У процесі обговорень студентами аналізувались наслідки рішень, прийнятих зі зневагою до екологічних норм.

При формуванні екологічної культури студентів були задіяні такі рівні активності: активність відтворення (характеризується прагненням студента зрозуміти, запам'ятати, відтворити екологічні знання, оволодіти способами їх застосування за зразком), активність інтерпретації (пов'язана з прагненням студента осягнути сенс досліджуваного, встановити взаємозв'язки, оволодіти засобами застосування екологічних знань у змінених умовах), творча активність (передбачає спрямованість студента до теоретичного усвідомлення екологічних знань, самостійний пошук рішення проблем, інтенсивний прояв пізнавальних інтересів).

Отже, формування екологічної культури студентів закладів вищої педагогічної освіти передбачає засвоєння екологічних знань, розвиток екологічної свідомості й навичок екологічно правильного поведіння із застосуванням активних методів навчання і етичних принципів.

Висновки. Формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей є цілеспрямованою науково-педагогічною діяльністю, спрямованою на розвиток особистості студента і передбачає: розуміння сучасних регіональних і глобальних екологічних проблем, усвідомлення їх важливості; засвоєння наукових знань про закономірності розвитку природи; становлення культури природовідповідної поведінки у довкіллі; формування навичок активної професійної і соціальної діяльності з охорони та відновлення навколишнього середовища на засадах сталого розвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов ефективного формування екологічної культури майбутніх

учителів.

Список використаної літератури

1. Бойченко С. Е., Саєнко Т. В. Екологічна освіта – основа сталого розвитку суспільства. К.: Університет «Україна», 2013. 502 с.
2. Гуренкова О. В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання: дис. ... канд. пед. наук. К., 2010. 273 с.
3. Бондар О. І. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях: науково-методичний посібник для вчителів. Херсон: Грін Д. С., 2015. 228 с.
4. Іслам А. В. Сучасна екологічна освіта у ВНЗ України. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/555.pdf> (дата звернення: 30.09.2019).
5. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності. К.: Каравела, 2005. 344 с.
6. Концепція національної екологічної політики України на період до 2020 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 жовтня 2007 р. № 880-р. URL: <http://www.gdo.kiev.ua/files/db.php?god=2007@st=2961> (дата звернення: 27.09.2019).
7. Курняк Л. Д. Екологічна культура: поняття і реальність. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 32.
8. Куценко В. І. Освіта: місце і роль у формуванні нового екологічного мислення в контексті вимог здорового життєвого середовища. *Екол. вісник*. 2009. № 3. С. 9–10.
9. Пустовіт Г. П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті. *Шлях освіти*. 2002. № 3. С. 7–11.
10. Рудишин С. Д., Коренева І. М. Формування екоорієнтованого освітнього середовища педагогічного університету на засадах сталого розвитку. *Екологічна стратегія: досвід і новації*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (30–31 березня 2017 р., Умань). Умань: Видавець «Сочинський М. М.», 2017. С. 152–155.
11. Рудишин С. Д., Коренева І. М., Самілик В. І. Здатність розуміти та реалізувати стратегію сталого розвитку суспільства у процесі професійної діяльності – необхідна компетентність майбутніх педагогів. *VII-й Всеукраїнський з'їзд екологів з міжнародною участю (Екологія/Ecology – 2019)*: збірник наукових праць, (м. Вінниця, 25–27 вересня 2019 р.). Вінниця: ВНТУ, 2019. С. 188–191.
12. Рудько Г. І. Україна, яку ми втрачаємо. Чернівці: Букрек, 2015. 277 с.
13. Перга Т. Ю. Глобальна екологічна політика та Україна: монографія. Ніжин: Лисенко М. М. [вид.], 2014. 287 с.

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Pavlenko Inna

candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Sport Disciplines and Physical Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Introduction. *In the article the issue of formation of future teachers' ecological culture as a necessary component of professional training in the higher education institutions is analyzed.*

Purpose of research – *to characterize structural components of future teachers' ecological culture and to identify the main directions of its formation in the process of professional training.*

Methods. *In order to achieve this goal, the following methods have been used in the study: theoretical analysis and generalization of scientific-methodological literature; pedagogical methods of research: interviews, conversations, observations.*

Results. *The basic dialectically interrelated structural components of ecological culture are characterized, namely: ecological knowledge, ecological awareness and ecological activity.*

Priority goals aimed at formation of ecological awareness and environmentally oriented behavior are outlined.

The basic principles of formation of future teachers' ecological culture are highlighted.

Priority directions and mechanisms of formation of future teachers' ecological culture are described.

Originality *lies in identification of the structural components of future teachers' ecological culture and outlining priorities for its formation.*

Conclusion. *The issue of ecological culture formation is a challenge to the modern educational space, its relevance is caused by deterioration of the ecological situation in the world, which threatens not only health but also human life, existence of modern civilization. Professional training of future teachers in higher education institutions should have an invariant component –*

formation of ecological culture with a new ecological outlook.

The prospects for further research are seen in defining and substantiating of pedagogical conditions for effective formation of future teachers' ecological culture.

Key words: *ecological culture, institutions of higher pedagogical education, future teachers, professional training.*

References

1. Boichenko, S. E., Saienko, T. V. (2013). *Environmental education – the basis for sustainable development of society*. K.: University «Ukraine» [in Ukrainian].
2. Hurenkova, O. V. (2010). *Formation of ecological competence of future specialists of water transport in the conditions of credit-modular system of training* (PhD thesis). Kyiv [in Ukrainian].
3. Bondar, O. I. (2015). *Environmental education for sustainable development in questions and answers: a scientific and methodological guide for teachers*. Kherson: Grin D. S. [in Ukrainian].
4. Islam, A. V. *Modern ecological education in Ukrainian universities*. Retrieved from: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/555.pdf> [in Ukrainian].
5. Zhelibko, E. P. (2005). *Life Safety*. K.: Karavela [in Ukrainian].
6. *The concept of national environmental policy of Ukraine for the period up to 2020, approved by the decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 17, 2007 No. 880-p*. Retrieved from: <http://www.gdo.kiev.ua/files/db.php?god=2007@st=2961> [in Ukrainian].
7. Krysachenko, V. S., Khylyko, M. I. (2001). *Ecology. Culture. Politics: conceptual foundations of modern development*. K.: Knowledge [in Ukrainian].
8. Kurniak, L. D. (2006). Ecological culture: concept and reality. *Higher Education of Ukraine*, 3, 32 [in Ukrainian].
9. Kutsenko, V. I. (2009). Education: a place and role in shaping new environmental thinking in the context of requirements of a healthy living environment. *Ecological Bulletin*, 03-04 [in Ukrainian].
10. Pustovit, H. P. (2002). Philosophical and cultural aspect in environmental education. *Path of Education*, 3, 7-11 [in Ukrainian].
11. Rudko, H. I. (2015). *Ukraine we are losing*. Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].
12. Perha, T. Yu. (2014). *Global Environmental Policy and Ukraine*. Nizhyn: Lysenko M. M. [in Ukrainian].

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Павленко Инна Александровна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физической культуры
Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренка

В статье проанализирована проблема формирования экологической культуры будущих учителей естественных специальностей как необходимая составляющая профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. Охарактеризованы основные диалектически взаимосвязанные структурные компоненты экологической культуры, а именно: экологические знания, экологическое сознание и экологическая деятельность. Дано описание приоритетных направлений и механизмов формирования экологической культуры будущих учителей естественных специальностей.

Ключевые слова: *экологическая культура, заведения высшего педагогического образования, будущие учителя естественных специальностей, профессиональная подготовка.*

Отримано редакцією 01.10.2019 р.

УДК 378.147:[796.035:005.336.2]

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-70-78

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Павленко Інна Олександрівна

кандидат педагогічних наук старший викладач кафедри спортивних дисциплін і фізичної культури
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: byyf1202@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-1668-9119

Сидоренко Ольга Романівна

викладач кафедри спортивних дисциплін і фізичної культури
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: sydorenko1202@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-9598-4617

Шумаков Олег Вікторович

викладач кафедри спортивних дисциплін і фізичної культури
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: ovsymakov@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-4801-0967

У статті висвітлено педагогічні аспекти формування фізкультурно-оздоровчої компетентності у студентів закладів вищої педагогічної освіти. Уточнено основне поняття дослідження – «фізкультурно-оздоровча компетентність». Виходячи із положень особистісно орієнтованого підходу, обґрунтовано складові фізкультурно-оздоровчої компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти, а саме: управлінська компетентність, проєктувальна компетентність, методична компетентність, особистісна (індивідуально-психологічна) компетентність, рефлексивна компетентність. Окреслено основний засіб формування фізкультурно-оздоровчої компетентності – навчально-методичні завдання, які доповнюють теоретичні відомості та збагачують практичний розділ фізичного виховання. Визначено напрями методики викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання». Визначені напрямки методики викладання фізичного виховання студентам закладів вищої педагогічної освіти: соціологічний, педагогічний, біологічний.

***Ключові слова:** заклади вищої педагогічної освіти, студенти, фізичне виховання, фізкультурно-оздоровча компетентність.*

Постановка проблеми. Сьогодні перед закладами вищої педагогічної освіти особливо гостро стоять завдання розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я, формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів. Саме фізичне виховання створює необхідні передумови здорового способу життя, тому традиційно і обґрунтовано вважається провідним чинником зміцнення здоров'я та підготовки студентської молоді до активного життя та продуктивної професійно-педагогічної діяльності [2, с. 76]. Воно зорієнтоване на виконання соціального завдання суспільства з підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного до організації здоров'язбережувальної освіти, що ґрунтується на паритетному співвідношенні освіченості та здоров'я, і основною задачею якої є збереження і зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Фізична культура у сфері освіти має на меті забезпечити розвиток фізичного здоров'я учнів та студентів, шляхом проведення обов'язкових занять.

Саме тому необхідно формувати фізкультурно-оздоровчу компетентність у студентів закладів вищої педагогічної освіти, що дасть змогу забезпечити їх необхідним рівнем здоров'я, фізичної підготовленості, працездатності, науково обґрунтованими освітніми і оздоровчими технологіями. Водночас фізичне виховання як навчальна дисципліна дозволяє вирішувати одночасно освітні, виховні та оздоровчі завдання, які спроможні забезпечити збалансований педагогічний вплив на студента відповідно до сучасних вимог формування творчої, інтелектуальної, морально-вольової та фізично досконалої особистості, яка володіє фізкультурно-оздоровчими компетенціями [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових роботах вітчизняних і

зарубіжних науковців Н. Бібік, Т. Браже, В. Веденського, О. Заблоцької розкриті теоретико-методологічні основи компетентнісного підходу до результатів навчальної діяльності.

Професійна компетентність учителя це: властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до професійної діяльності; здатність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні й проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності [6].

Компетентність трактується в науковій літературі як складна інтегрована характеристика особистості, пов'язана з сукупністю знань, умінь, навичок, ставлень, а також досвіду, що дає змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [2, с. 84].

Науковці Н. Гусак, Г. Лісовенко розглядають компетентність та формування професійної самосвідомості як складової професіоналізму. Набуття професійної компетентності педагога досліджували Н. Гусак, М. Заброцький, А. Калюжний, Г. Лісовенко, С. Максименко, А. Радченко та інші. Т. Бондаренко, Н. Бордовська, Г. Головченко, С. Занюк, В. Мунтян вивчали у своїх працях проблему формування фізкультурно-оздоровчої компетентності.

Фахівці дотримуються думки, що компетентність відрізняється від понять «знання», «вміння», «навички», має інтегративний характер, співвідноситься з ціннісно-смысловими характеристиками особистості, які орієнтують на практичну діяльність [6].

М. Заброцький і С. Максименко досліджують сутність і шляхи формування комунікативної компетентності вчителя, А. Радченко – професійну компетентність учителя. А. Маркова досліджує професійну компетентність та імідж сучасного викладача. Автор дає визначення професійної компетентності: це знання, психології, педагогіки, логіки, форм і методів, принципів, технологій навчання і виховання, змісту предмета та індивідуальних особливостей; уміння спілкуватися дохідливо, на високому науковому рівні викладати навчальний матеріал, володіти педагогічними технологіями.

Оздоровчу компетентність особистості науковці розглядають як сукупність знань, умінь, навичок, засобів творчої діяльності, мотиваційних установок, направлених на збереження і зміцнення здоров'я, та здатність формувати індивідуальні стратегії здоров'язбереження [6, с. 19].

Ю. Бойчук, А. Турчинов убачають здоров'язберезувальну компетентність у динамічному стереотипі мислення, поведінки та діяльності, який сприяє збереженню і зміцненню здоров'я людини та визначає дбайливе ставлення до здоров'я оточуючих.

Г. Грибан розкриває технологію формування фізкультурно-оздоровчих компетентностей у студентів у навчальному процесі з фізичного виховання. Вона представлена особливостями організації, планування і модернізації методичного забезпечення навчального процесу на основі особистісно-орієнтованого вибору рухової активності й забезпечує досягнення проєктованих результатів із дисципліни «Фізичне виховання», а саме: набуття студентами фізкультурно-оздоровчих компетентностей, необхідних у подальшій життєдіяльності [1, с. 263].

Отже, виходячи із вищезазначеного, під *фізкультурно-оздоровчою компетентністю можна розглядати складне системне особистісне утворення, що містить мотиваційно-ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя; емоційні й вольові складові, які забезпечують готовність фахівця до фізичного самовдосконалення і саморозвитку за допомогою засобів фізичної культури та спорту; наявність системних фізкультурно-оздоровчих знань, суб'єктного досвіду, вмінь і навичок для вирішення фізкультурно-оздоровчих питань у трудовій діяльності серед школярів та членів педагогічного колективу.*

Аналіз сучасної психолого-педагогічної і спеціальної літератури та власний досвід свідчать про те, що фізкультурно-оздоровча компетентність у студентів закладів вищої педагогічної освіти наразі перебувають на низькому рівні.

Метою статті є наукове обґрунтування ефективності технології формування

фізкультурно-оздоровчої компетентності в процесі професійної підготовки студентів закладів вищої педагогічної освіти під час навчальних і позанавчальних занять із фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід у процесі фізичного виховання інтегрує принципи діяльнісного підходу, оскільки фізкультурно-оздоровча компетентність безпосередньо виявляється в навчальній і позанавчальній діяльності з фізичного виховання і пов'язана з виявом, прийняттям і вирішенням багатьох проблем і завдань; особистісно орієнтований підхід, направлений на особистість, її фізкультурно-оздоровчі потреби і можливості, на її мету, цінності, становлення фізичних, естетичних і духовних рис; принципи акмеологічного підходу розглядаються як неодмінний атрибут або готовність, яка визначає прагнення особистості до здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності; андрогогічний підхід ґрунтується на просуванні студента до самостійного опанування знань, умінь і навичок, залучення до здорового способу життя, побудови і корекції власної фізкультурно-оздоровчої діяльності, гнучкої адаптації до мінливих умов професійної діяльності [4].

Засобом формування фізкультурно-оздоровчих компетентностей у майбутніх педагогів є навчально-методичні завдання, які доповнюють теоретичні відомості та збагачують практичний розділ фізичного виховання.

Навчально-методичні завдання відрізняються від навчальних завдань складом навчально-методичних дій, у ході розв'язання яких студент оволодіває певними вміннями і навичками.

Методика викладання фізичного виховання студентів закладів вищої педагогічної освіти має три напрями:

- 1) соціологічний – зв'язок фізичного виховання з навчанням, вихованням, діяльністю, матеріальними, духовними та соціальними умовами життя студентів тощо;
- 2) педагогічний – вивчення закономірностей управління процесом фізичного виховання та його різновидами (тренування, навчальний процес, професійно-прикладна фізична підготовка, реабілітація, рекреація);
- 3) біологічний – вивчення впливу рухової активності на процес життєдіяльності студентів, норми рухової активності, адаптація організму до фізичних навантажень тощо.

На нашу думку, процес формування фізкультурно-оздоровчої компетентності у студентів закладів вищої педагогічної освіти найбільш ефективно буде здійснюватися на заняттях із фізичного виховання, оскільки дисципліна «Фізичне виховання» має найбільший оздоровчий потенціал за рахунок поєднання фізичної та розумової складових.

Саме на навчально-методичних заняттях із фізичного виховання студенти формують фізкультурно-оздоровчу компетентність, отримують досвід, який в умовах професійної діяльності дозволяє педагогічному працівнику вирішувати завдання оздоровчої спрямованості; набувають навички проведення фізкультурно-оздоровчих позакласних заходів для зняття напруження, підняття емоційного стану учасників педагогічного процесу; розвивають професійні якості та здібності оздоровчої діяльності [5, с. 37].

Проектування нової педагогічної системи пов'язане, по-перше, з проектуванням і впровадженням нової технології навчання і, по-друге, з подальшими змінами в інших підсистемах педагогічного процесу. Із точки зору особистісно орієнтованої моделі навчання технологія фізичного виховання може розглядатися як упорядкована сукупність педагогічних дій, операцій і заходів, які забезпечують досягнення запланованого результату навчання в мінливих умовах освітнього процесу. Зміни можуть бути зумовлені різним рівнем фізичної та технічної підготовленості студентів, їх мотивацією та інтересами.

Відповідно до професійно-діяльнісного і професійно-особистісного підходів до освіти зміст навчального процесу з фізичного виховання має включати певні методи; уміння організувати і провести фізкультпаузи, фізкультхвилинки, рухливі перерви, рухливі ігри з дітьми різного віку; організація і проведення спортивно-масових заходів; суддівство спортивних змагань; підготовка й організація туристичних походів [4].

У нашому дослідженні взяли участь 128 студентів 1–4 курсів факультету іноземної та

слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С.Макаренка.

З метою визначення рухової активності студентів проведено анкетування, за результатами якого з'ясовано, що кількість студентів, які займаються фізичною культурою три і більше разів на тиждень, становить 10,94 %; 2 рази на тиждень (лише на заняттях із фізичного виховання) – 54,69 %; займаються самостійно руховою активністю – 14,85 % студентів; не займаються фізичними вправами зовсім – 19,54 % (студенти, що належать до спеціальної медичної групи).

Також ми з'ясували основні мотиви, що спонукають до занять фізичними вправами. Найбільш вираженими виявились:

- прагнення фізичного вдосконалення – 71,88 %;
- зміцнення здоров'я – 57,82 %;
- спілкування, співпраця – 53,91 %;
- задоволення від процесу занять – 74,24 %;
- результат занять (оволодіння різноманітними руховими діями, набуття нових знань, умінь і навичок) – 35,16 %;
- виховання вольових якостей – 21,88 %.

Водночас лише 28,91 % респондентів вважають заняття фізичною культурою необхідними для своєї майбутньої професійної діяльності, натомість 71,09 % студентів дотримуються протилежної думки. Лише 27,35 % респондентів вважають, що оздоровча діяльність повинна бути необхідною складовою їхньої майбутньої професійної діяльності.

Для визначення наявності у студентів теоретичних знань та практичних умінь і навичок у галузі оздоровчої фізичної культури нами був запропонований комплекс тестів, що містив: знання з теорії оздоровчої фізичної культури для дітей різних вікових груп, навички використання різних форм оздоровчої фізичної культури у навчальний і позанавчальний час (ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурні хвилини, фізкультурні паузи, тощо), вміння організувати масові фізкультурні заходи (рухливі ігри на перервах, спортивні свята, туристичні прогулянки тощо).

Результати проведеного експерименту дозволили зробити висновки про низький рівень фізичної активності студентів, недостатність знань, умінь і навичок використання засобів оздоровчої фізичної культури, несформованість стійкої мотивації на майбутню оздоровчу професійну діяльність, що є підтвердженням актуальності проблеми формування фізкультурно-оздоровчої компетентності й потребує негайного вирішення.

У роботі ми поставили такі завдання:

1. Розкрити поняття фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутнього педагога, принципи і специфіку, що використовуються під час занять фізичним вихованням, для оволодіння студентами знаннями із цього питання.

2. Науково обґрунтувати процес формування професійно орієнтованої фізкультурно-оздоровчої компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Змістовий і системний аналіз компетентнісного підходу до навчальної діяльності з фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчих заходів у Сумському державному педагогічному університеті дозволили виділити складові фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх фахівців.

Так, до фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх педагогів належить:

- управлінська компетентність – наявність знань, умінь і навичок організувати фізкультурно-оздоровчу роботу серед студентів та молоді, що навчається та керувати нею;
- проектувальна компетентність – здатність до проектування власної рухової активності, способу життя, підтримання гарного стану здоров'я, високої фізичної підготовленості й працездатності та вміння передати це іншим;
- методична компетентність характеризується рівнем теоретичних знань у галузі фізкультурно-оздоровчої діяльності, вміннями виконувати фізичні вправи та види рухової активності, наявність знань безпеки життєдіяльності та надання першої допомоги потерпілому, організація здорового способу життя в сім'ї або колективі. Методична компетентність

педагога в галузі фізичного виховання і спорту розглядається як результат методичної підготовки випускника педагогічного університету, який має бути здібним і здатним виконувати основні фізкультурно-оздоровчі функції спортивної діяльності, що визначаються його функціональною структурою методичного мислення. Це вирішальна складова фізкультурно-оздоровчої компетентності педагога, яка характеризує рівень розвитку методичної компетентності й методичного мислення, що необхідні для продуктивного, творчого і практичного вирішення фізкультурно-оздоровчих завдань у різних умовах життєдіяльності. Критерієм оцінювання методичної компетентності педагога є те, наскільки кваліфіковано педагог вирішує завдання фізкультурно-оздоровчої діяльності;

– особистісна (індивідуально-психологічна) компетентність – здібність і вміння встановлювати міжособистісні відносини: «студент – викладач», «студент – колектив студентів», «майбутній фахівець – члени трудового колективу», «фахівець – управлінсько-адміністративний апарат» тощо;

– рефлексивна компетентність пов'язана з уміннями виконати самоаналіз і самооцінку своєї фізкультурно-оздоровчої діяльності, оцінити стан здоров'я, фізичного розвитку, фізичної підготовленості, працездатності, рухової активності та поставити нові фізкультурно-оздоровчі або спортивні завдання для себе, своїх вихованців та інших працівників педагогічного колективу.

Фізкультурно-оздоровча компетентність студентів забезпечує процес саморозвитку і самовдосконалення, збереження здоров'я, підтримання високого рівня фізичної підготовленості й працездатності, дотримання здорового способу життя, наявність умінь і навичок залучення до цього інших у процесі професійної діяльності.

Аналіз підходів до вивчення навчально-виховної та фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів показує, що компетентнісний підхід об'єднує провідні ідеї і принципи реалізації діяльнісного, особистісно орієнтованого, особистісно-діяльнісного, акмеологічного і андрологічного підходів.

На кожному курсі були використані відповідні заняття, які відповідали поставленій меті та завданням.

Студентам було запропоновані такі форми занять:

1. лекції, (набуття, закріплення, поглиблення теоретичних знань);
2. самостійна робота з літературними джерелами, аналіз, реферування, підготовка повідомлень, доповідей на науково-практичні конференції;
3. практичні заняття: з видів спорту, ігрові види спорту, рухливі ігри та естафети, проведення туристичних походів вихідного дня;
4. перевірка та оцінювання знань: тести з видів спорту, проведення спортивних свят і забав;
5. науково-дослідна студентська робота, яка розширює сферу пошукової діяльності в напрямі оздоровчої фізичної культури у всебічному розвитку особистості та впливу фізичної культури на розвиток і зміцнення фізичного та психічного здоров'я студентської молоді.

Процес формування оздоровчої компетентності у студентів закладів вищої педагогічної освіти буде ефективним лише за умови створення комплексу педагогічних умов, при виконанні яких можливе досягнення запланованого результату. У якості основних педагогічних умов нами виділені такі:

1. Організація навчальної діяльності на валеологічних принципах.
2. Орієнтація змісту, методів і форм викладання на досягнення результативності педагогічної діяльності – здоров'язбереження учасників освітнього процесу.
3. Формування в студентів сталої мотивації до валеологічної діяльності.
4. Забезпечення інтеграції навчальної і позанавчальної фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Організація навчальної діяльності на валеологічних принципах дозволяє підвищити їх ефективність, досягти максимального результату реалізації навчальної, розвивальної та виховної мети заняття, зберігаючи при цьому здоров'я студентів і їх інтерес до предмета. До

організації занять на валеологічних принципах доцільно віднести: використання адаптованих оздоровчих технологій, конкретна регламентація та відповідність навчального навантаження обсягу, ступеню складності навчального матеріалу, насиченості занять різними видами діяльності, із психоемоційним навантаженням залежно від вікових, психофізичних можливостей студентів.

Валеологічна організація занять передбачає також знання й облік викладачем типологічних властивостей нервової системи (сили, рівноваги, рухливості нервових процесів), індивідуального здоров'я, психофізичних особливостей особистості, здібностей і задатків для організації індивідуального підходу під час навчальних занять, використання якісного дидактичного матеріалу, забезпечення відповідних санітарно-гігієнічних умов тощо.

Критерієм валеологічної організації занять є функціональний стан організму (відсутність або розвиток втоми, стан працездатності, уваги, серцево-судинної системи, активність, настрої). Використання принципів гуманістичної педагогіки, у тому числі створення доброзичливої атмосфери, однакових умов для реалізації можливостей студентів, надання максимуму свободи для індивідуального саморозвитку, – шлях до профілактики нервово-психічних перевантажень і якісного засвоєння знань.

Орієнтація змісту, методів і форм викладання на досягнення результативності педагогічної діяльності – здоров'язбереження учасників освітнього процесу. Виконання цієї умови припускає оволодіння студентами основами педагогічної майстерності, усвідомлення необхідності набуття валеологічних знань для збереження здоров'я учнів і розуміння його значущості для власної професійної діяльності, активності студентів під час мотивованого вибору засобів і побудови програм оздоровчого саморозвитку з позицій майбутньої професійної діяльності.

Формування у студентів сталої мотивації на оздоровчу діяльність вимагає: включення категорії «здоров'я» до системи професійно-ціннісних орієнтацій студентів як майбутніх учителів; розвиток у студентів мотивації на збереження та зміцнення здоров'я власного і своїх вихованців; формування в них установки на ситуацію успіху як чинника, що забезпечує здоров'язбережувальний напрям педагогічної діяльності.

Інтеграція навчальної й позанавчальної фізкультурно-оздоровчої діяльності. Особливість позанавчального фізкультурно-оздоровчого середовища в тому, що воно ґрунтується на добровільній участі та вільному виборі форм і видів діяльності. Кожен студент має можливість відрефлексувати свої можливості та інтереси, отже, його діяльність стає більш усвідомленою і продуктивною.

Позанавчальна фізкультурно-оздоровча діяльність поєднує такі види, як рухова активність, відпочинок, розваги, творчість. Значні можливості такої діяльності дозволяють знімати фізичну втому і психологічне напруження, тобто реалізується компенсаторна функція. Крім того, у позанавчальній діяльності найбільше розкривається творчий потенціал студентів.

Професійну компетентність педагога ми розглядаємо як когнітивний компонент педагогічного професіоналізму як основу культури професійного мислення, свідомості й самосвідомості. Професійна компетентність з фізкультурно-оздоровчої спрямованості охоплює такі сфери компетенції, як оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, навчально-розвивальна, методична, виховна, комунікативна, організаційно-педагогічна, контрольна, просвітницька, самовдосконалення. Кожен із цих компонентів потребує від майбутнього педагога, крім професійних знань та умінь, позитивного світогляду, настанов і розвитку особистісних професійно значущих рис характеру.

Фізкультурно-оздоровча компетентність майбутнього педагога є основною складовою готовності до вирішення завдань із фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями.

Висновки. Зважаючи на вищезазначене, ми можемо зробити висновок про те, що саме технологія особистісно орієнтованої фізкультурно-оздоровчої освіти спрямована на досягнення мети, що включає три складові (освіта, розвиток, виховання), які виходять із загальної дидактики і розкриваються особливостями фізичного виховання.

Отже, із упродовженням нової методичної системи фізичного виховання, яка

спрямована не тільки на підвищення ефективності і якості освітнього процесу, а й на формування у студентів особистісно орієнтованої фізкультурно-оздоровчої компетентності, змінюється педагогічний процес (система навчання), тобто технологія фізичного виховання (навчання) є первинною стосовно педагогічної системи.

Для формування фізкультурно-оздоровчої компетентності студентам закладів вищої педагогічної освіти необхідно з першого курсу прищеплювати сучасні погляди на роль фізичної культури у процесі становлення особистості; пропагувати фізичну культуру і спорт; стимулювати прагнення бути здоровим і потреби у фізичному самовдосконаленні. Також важливо скерувати студентів на опанування системи загальнотеоретичних, спеціальних і методичних знань із фізичної культури з подальшим їх використанням у професійно-педагогічній діяльності.

Ми вважаємо, що подальші наукові дослідження із заданої проблеми можуть бути спрямовані на розроблення новітніх особистісно орієнтованих методик, у яких зміст навчального матеріалу буде спрямований на розвиток усебічно розвинутої особистості зі сформованою фізкультурно-оздоровчою компетентністю.

Список використаної літератури

1. Грибан Г. П. Життєдіяльність та рухова активність студентів: монографія. Житомир: Вид-во «Рута», 2009. 594 с.
2. Головченко Г. Т., Бондаренко Т. В. Формирование личности специалиста средствами физического воспитания: учеб. пособие. Харьков: ИВМО «ХК», 2001. 156 с.
3. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). К.: Главник, 2005. 112 с.
4. Мунтян В. С. Особенности формирования положительной мотивации студентов к физическому воспитанию. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2012. Т. 98 (1). С. 125–128.
5. Оксьом П. М., Азаренков В. М., Бережна Л. І., Сидоренко О. Р. Характеристика загальної рухової активності студенток вищого педагогічного навчального закладу: збірник наукових праць «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2015. Вип. 129, Т. III. С. 237–239.
6. Павленко І. А. Оздоровчі технології для використання в навчальному процесі освітніх закладів: методичні рекомендації для студентів та викладачів навчальних закладів. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 55 с.
7. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. Х.: Вид. група «Основа», 2006. С. 3–28.
8. Сидоренко О. Р. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні студентів спеціальних медичних груп. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. 9 (53). С. 409–415.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF STUDENTS FITNESS AND HEALTH COMPETENCE FORMING AT HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS

Pavlenko Inna

candidate of Pedagogical Sciences senior Lecturer of the Chair of Sport Disciplines and Physical Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Sydorenko Olha

teacher of the Chair of Sport Disciplines and Physical Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Shumakov Oleh

teacher of the Chair of Sport Disciplines and Physical Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Introduction. *The article presents technology of students fitness and health competence forming at physical education classes at higher pedagogical education institutions. The components of fitness and health competence of future teachers are singled out.*

Purpose: *to substantiate scientifically the effectiveness of technology of fitness and health competence forming in the process of students professional training at higher pedagogical education institutions during classes and extracurricular training in physical education.*

Methods. *The methodological basis of the work is constituted by: basic provisions of the theory of cognition, namely, scientificity, objectivity, positions of pedagogy and physical culture*

concerning health direction of education. In the context of the study, emphasis is given to the ideas of a competence-based approach that integrates the leading ideas and principles of implementing activity, personality-centered, and personality-activity approaches.

Originality. For the first time, from the positions of the personality-centered approach, the components of students fitness and health competenc at higher pedagogical education institutions are substantiated, namely: managerial competence; design competence; methodological competence; personal (individual-psychological) competence; reflexive competence.

Conclusions. It is concluded that introduction of the proposed methodological system of physical education contributes not only to improving the efficiency and quality of the educational process, but also to the formation of students' personality-centered fitness and health competence, which is the primary task of professional pedagogical training of future teachers during their studying at higher pedagogical education institutions. Further studies on the outlined problem can be directed at creation of the newest personality-centered techniques, the content of which should be directed at the development of versatile personality with the formed fitness and health competence.

Key words: higher pedagogical education institutions, students, physical education, fitness and health competence.

References

1. Hryban, H. P. (2009) Zhyttiediiialnist ta rukhova aktyvnist studentiv [Students' vital and physical activity]: monohrafiia. Zhytomyr. 594 s. [in Ukrainian].
2. Holovchenko, H. T., Bondarenko, T. V. (2001) Formyrovanye lychnosty spetsyalysta sredstvamy fizycheskoho vospytanyia [Formation of the personality of the specialist by means of physical education]: ucheb. posobyе. Kharkov. 156 s. [in Ukrainian].
3. Maksymenko, S. D., Zabrotskyi, M. M. (2005) Tekhnolohiia spilkuvannia (komunikatyvna kompetentnist uchytelia: sutnist i shliakhy formuvannia) [Communication technology (communicative competence of the teacher: essence and ways of formation)]. K. 112 s. [in Ukrainian].
4. Muntian, V. S. (2012) Osobennosty formyrovanyia polozhytelnoi motyvatsyy studentov k fizycheskomu vospytanyiu [Peculiarities of formation of positive motivation of students to physical education]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*. T. 98 (1). S. 125–128 [in Ukrainian].
5. Oksom, P. M., Azarenkov, V. M., Berezhna, L. I., Sydorenko, O. R. (2015) Kharakterystyka zahalnoi rukhovoї aktyvnosti studentok vyshchoho pedahohichnoho navchalnogo zakladu [Characteristics of general motor activity of female students of the higher pedagogical education institution]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky. Fizyчне vykhovannia ta sport»*. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*. 129, III. S. 237–239 [in Ukrainian].
6. Pavlenko, I. A. (2014) Ozdorovchi tekhnolohii dlia vykorystannia v navchalnomu protsesi osvityvnykh zakladiv [Health technologies for using in the educational process of education institutions]: metodychni rekomendatsii dlia studentiv ta vykladachiv navchalnykh zakladiv. Sumy. 55 s. [in Ukrainian].
7. Radchenko, A. Ye. (2006) Profesiina kompetentnist uchytelia [Professional competence of the teacher]. *Kh. S.* 3–28 [in Ukrainian].
8. Sydorenko, O. R. (2015) Zdoroviazberezhvalni tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni studentiv spetsialnykh medychnykh hrup [Health-saving technologies in the physical education of students of special medical groups]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 9 (53). S. 409–415 [in Ukrainian].

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Павленко Инна Александровна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания

Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко

Сидоренко Ольга Романовна

преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания
Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко

Шумаков Олег Викторович

преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания
Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко

Статья посвящена описанию педагогических аспектов формирования физкультурно-оздоровительной компетентности у студентов высших педагогических учебных заведений. Уточнено основное понятие

исследования «физкультурно-оздоровительная компетентность». Исходя из положений личностно-ориентированного подхода, обоснованы составляющие физкультурно-оздоровительной компетентности студентов высших педагогических учебных заведений, а именно: управленческая компетентность, проектная компетентность, методическая компетентность, личностная (индивидуально-психологическая) компетентность, рефлексивная компетентность. Представлен основной способ формирования физкультурно-оздоровительной компетентности – учебно-методические занятия, которые дополняют теоретические ведомости и обогащают практический раздел учебной дисциплины «физическое воспитание». Определены направления методики преподавания физического воспитания студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: высшие педагогические учебные заведения, студенты, физическое воспитание, физкультурно-оздоровительная компетентность.

Отримано редакцією 30.09.2019 р.

УДК 378.147: 316.47

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-78-86

СОЦІАЛІЗОВАНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Тюльпа Тетяна Миколаївна

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: tyulpatnt@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8032-8676

Статтю присвячено розгляду сутності поняття «соціалізованість» як особистісної якості майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, що впливає на успішність формування їхньої соціальної компетентності, проаналізовано стан розробленості проблеми в зарубіжній і вітчизняній науці. Виокремлено компоненти, розроблено критерії соціалізованості на основі системного розуміння соціалізації студентів-соціономістів як об'єктів і суб'єктів зазначеного процесу. Виділено характеристики соціалізованості як системоутворювальної особистісної якості студента. Обґрунтовано взаємозв'язок між соціалізованістю, соціалізацією і соціальною компетентністю як її результатом.

Ключові слова: соціалізація, соціалізованість, фахівці соціономічних спеціальностей, соціальна компетентність, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Українські реалії від випускників вищих навчальних закладів вимагають нового професійного мислення, мобільності, комунікативної компетентності, високого рівня соціальної зрілості й особистісного самовизначення. У зв'язку з цим центральна увага повинна приділятися підвищенню соціальної функції в процесі професійної підготовки студентів вузу взагалі, і майбутніх соціономістів зокрема, що забезпечує їх готовність до вмілої побудови соціальних відносин з людьми, розуміння сенсу отриманої освіти, визначення перспектив особистісного саморозвитку, набуття нових соціально-особистісних якостей людського капіталу. Особливістю функціонування соціально-професійної групи соціономічних спеціальностей є те, що в період навчання і подальшої професійної діяльності вони виступають одночасно об'єктами і суб'єктами соціалізації. Відчуваючи на собі вплив соціалізувальних факторів, молоді спеціалісти, своєю чергою, беруть участь у формуванні соціальної компетентності інших. Отже, молоде покоління соціономістів сприяє безперервній трансляції і відтворенню суспільних цінностей і соціокультурного досвіду і відповідно, повинні мати високий рівень соціалізованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теорії і практиці вищої освіти накопичено цікавий і багатогранний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, обумовлений важливістю побудови системи формування соціальної компетентності, що багатоаспектно узагальнений в наукових теоріях:

– наукові основи вдосконалення педагогічної освіти й професійної підготовки майбутніх соціономістів (О. Абдулліна, І. Андриаді, В. Беспалько, В. Болучевська, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін.);

- організація освітнього процесу за вимогами компетентнісного підходу у ЗВО (В. Байденко, Н. Бібік, А. Вербицький, Е. Зеєр, Є. Землянська, І. Зимня, Н. Клокар, В. Краєвський, В. Маслов, І. Осмоловський, О. Пометун, Г. Шевченко та ін.);
- формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери (І. Богданова, О. Варецька, В. Галузьяк, М. Ємельянова, А. Калініченко, В. Радул, В. Шиян та ін.);
- активізація навчального процесу та пізнавальної діяльності студентів (О. Карпенко, Л. Міщик, В. Пасічник, В. Поліщук, А. Савенков, Т. Семігіна, І. Якиманська та ін.);
- особистісні компетенції майбутніх фахівців соціономічної сфери (Т. Браніцька, Р. Вайнола, С. Гвоздій, О. Горін, М. Пророк, А. Скріпкіна та ін.).

Найбільш ґрунтовно проблеми соціалізації студентської молоді висвітлені в наукових розвідках Н. Лавриченко, Л. Міщик, Г. Овчаренко, С. Савченка, С. Харченка, О. Язловецької. Однак, соціалізованість у структурі соціальної компетентності фахівців соціономічних спеціальностей як окремий феномен потребує вивчення і уточнення, адже студентство – це молода соціально-демографічна група, що найбільш відкрита до суспільних новацій, знаходиться у постійному внутрішньому пошуку, в процесі якого формується світогляд, визначаються духовні, політичні, культурні та ін. переконання, цілі, інтереси, мотивації, життєві пріоритети, що є підґрунтям для здійснення соціалізації у майбутній професійній діяльності.

Формулювання мети статті. Метою статті є характеристика соціалізованості як фактору успішності формування соціальної компетентності фахівців соціономічних спеціальностей. Завданнями виступає пошук нових підходів до побудови змісту підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери в системі вищої професійної освіти, тісно пов'язаних з якістю соціалізації особистості, яка виконує функції розвитку у випускника світовідчуття сучасного соціуму і ціннісно-сміслової орієнтації в освоєнні світу професійної діяльності, що визначає успішність формування соціальної компетентності й здійснення зазначеного процесу по відношенню до інших, перспективної побудови професійної кар'єри спеціаліста і його оптимальну інтеграцію в сфері соціальної практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо дотримуватися концепції можливості впливу на процес соціалізації студентів, то позитивним результатом є його соціалізованість, яка повинна досягатися не просто прийняттям суми різних рольових очікувань, а засвоєнням самої сутності цих вимог, орієнтацією особистості на конкретні соціальні вимоги і на вироблене нею самою розуміння універсальних моральних цінностей.

Е. Дюркгейм вважав, що соціалізованою є особистість, яка прийняла мораль як систему об'єктивних правил поведінки, і в зв'язку з цим наділену умінням придушувати індивідуальні інтереси в ім'я суспільних. Учений підкреслював, що будь-яке суспільство прагне сформувати людину відповідно до мінливих універсальних, моральних, інтелектуальних і навіть фізичних ідеалів [2]. Природно, зазначав, дослідник, зміст цих ідеалів різний і залежить від історичних традицій, особливостей розвитку, соціального і історичного ладу, суспільства. П. Бергер і Т. Лукман трактують соціалізованість лише як наявність певних структур в свідомості індивіда: знань, цінностей, вірувань, роздумів, переконань і інше. При цьому вченими не завжди враховується наявність поряд з суб'єктивною ще й об'єктивною реальності. Однак, позитивним у зазначеній позиції є те, що соціалізованість пов'язується з усвідомленим, осмисленим, вільним рухом людини до самої себе як творця соціальної реальності й за змістом наближається до формування соціальної компетентності.

Для розуміння безперервності соціального розвитку особистості важливим є розрізнення понять «соціалізація» і «соціалізованість». Останнє визначається В. Москаленко як відповідність людини соціальним вимогам, що пред'являються до даного вікового етапу, наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку, або процес соціальної адаптації. Авторка наголошує, що порівняно з поняттям «соціалізованість», «соціалізація» є більш широким поняттям, яке включає в себе готовність переходу в нові ситуації соціального розвитку [8, с. 74].

У дослідженні Ю. Возної соціалізованість постає як засвоєння особистістю установок, цінностей, способів мислення та інших особистісних і соціальних якостей та ролей, конструктивна взаємодія яких буде характеризувати її на наступній стадії розвитку [2, с. 64]. Науковець підкреслює процесуальну природу зазначеного явища, від успішності протікання якого багато в чому залежить самозміна особистості, її творчий рівень «акме» як найвищий ступінь особистісного й професійного самовизначення й самореалізації.

Значна кількість вчених (Ж. Айуп, Л. Єрьоміна, В. Куровський, Г. Салгараєва) визначають соціалізованість як сукупність особистісних рис, що обумовлені статусом людини і відповідають вимогам суспільства, водночас наголошують, що особливого значення набуває засвоєння тих особистісних і соціальних якостей, які будуть її характеризувати на наступній стадії розвитку. Підтримує дану думку Л. Мардахаєв, який вважає соціальність особистісною якістю, яка характеризується здатністю індивіда реалізувати свій духовно-культурний потенціал у процесі спільної з іншими людьми діяльності [6].

На думку Н. Ковалевської, одним з принципових вихідних положень, у якому розкривається суспільно значуща сутність соціалізованості особистості, є приналежність людини до певного соціуму й її здатність співіснувати з іншими. Так, авторка трактує соціалізованість як сформованість у загальному вигляді рис і соціальних якостей, які дають дитині змогу почуватися комфортно серед людей, орієнтуватися в людському довіллі, вибірково ставитися до нього, визначатися зі своїми пріоритетами й статусом [4, с. 74]. У свою чергу, Т. Лукашевич [5, с. 128-144] визначає соціалізацію як процес, входження індивіда в соціальне середовище, засвоєння соціальних впливів, залучення людини до системи соціальних зв'язків тощо. Тобто, процес соціалізації являє собою сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює визначену систему норм і цінностей, що дозволяє йому функціонувати в якості члена суспільства. З позицій радянської соціології, яка ще більшого значення надавала суспільному компоненту соціалізації, соціалізованим є індивід, що засвоїв соціокультурний досвід суспільства і наділений соціальними якостями (Г. Андрєєва, Б. Ломов, Е. Москалец, Д. Ольшанській, Х. Сабіров і ін.). На наш погляд, такий підхід до визначення соціалізованості не відображає у повній мірі її зміст, адже розвиток людини не завжди має суспільний характер і не завжди особистість реалізує власний соціокультурний потенціал у суспільній діяльності.

В. Куровський і Л. Єрьоміна, аналізуючи проблему соціалізованості підлітків, стверджують, що соціалізована людина – значить соціально зріла. Вчені зазначають, що під терміном «соціальна зрілість» розуміється ступінь розвиненості соціальних якостей у людини в конкретному соціокультурному контексті. Вони наголошують, що соціально зрілою є морально сформована людина, котра опанувала і прийняла норми моралі і права даного суспільства [3, с. 167]. Отже, успішна соціалізація передбачає, з одного боку, здатність бути конформною суспільству (коли воно здорово), з іншого – здатність йому протистояти, якщо в ньому з'являються тенденції до відходу від моральних цінностей.

Аналіз наукових підходів дав змогу визначити соціалізованість, як інтегративний результат процесу соціалізації, сукупність індивідуальних і психологічних особливостей, що характеризують міру розвитку особистості як члена соціуму і проявляються через здатність індивіда самостійно досягати життєвих цілей, сприяють реалізації власного духовно-культурного потенціалу в процесі спільної з іншими людьми діяльності, забезпечують позитивне самопочуття і емоційну задоволеність життям в цілому, є соціальною детермінантою процесу формування соціальної компетентності. Аналіз наукових робіт також дозволяє виявити зв'язок соціальної компетентності з процесом соціалізації (А. Новикова, Т. Самсонова, Н. Лавриченко, І. Печенко, Н. Сівак, С. Учурова, І. Холковська), адже соціалізація являє собою складний багатогранний процес, який передбачає не тільки оволодіння індивідом ідеями, цінностями, правилами й стереотипами поведінки соціального життя, а й вироблення власних ціннісних і життєвих орієнтацій, соціального досвіду. Ми цілком погоджуємося із думкою С. Учурової, яка вивчаючи проблеми розвитку соціальної компетентності у освітньому процесі, наголошує, що соціалізація визначає специфіку розвитку

соціальної компетентності особистості і відбувається не тільки завдяки цілеспрямованому впливу на людину, а й під впливом різноманіття стихійних факторів.

Впливати на процес – значить управляти його переходом від однієї стадії до іншої, тому важливо визначити його компоненти і критерії, за допомогою яких можна було б відслідковувати ступінь соціалізованості студентів. Існує декілька підходів до аналізу компонентів соціалізації особистості через визначення її позиції до соціальної реальності – активний (соціально-перетворювальна діяльність людини, характеризує момент впливу людини на середовище за допомогою діяльності), і пасивний (засвоєння накопиченого людством соціального досвіду у всьому різноманітті його форм і проявів, характеристика того, як середовище впливає на людину). Так Б. Паригін наголошує на тому, що соціалізацію неможливо уявити собі без активної участі самої людини в процесі засвоєння соціального досвіду. Вчений робить акцент на тому, що людина, відчуючи на собі вплив навколишнього середовища, соціальних інститутів, власної діяльності, при цьому є відносно автономною в розвитку свого внутрішнього світу і самосвідомості [9].

Важливою для визначення компонентів соціалізованості особистості студентів є думка Л. Мардахаєва, якій на основі визначення соціалізації як процесу розвитку, становлення особистості, формування її свідомості (на основі соціальних цінностей, мови, культури), оволодіння соціальними ролями і досвідом поведінки, оволодіння стилем соціального спілкування і прояв з урахуванням віку, навколишнього середовища і самоактивності особистості [7, с. 57], виділяє в ньому наступні складові:

- світоглядна: засвоєння людиною соціальних цінностей, ідеалів, формування і розвиток інтересів, що визначає його спрямованість і ставлення до навколишнього світу і до самого себе – сфера свідомості;
- соціоособистісна: оволодіння соціальними ролями, соціальним досвідом поведінки, що знаходить відображення в її соціальному статусі, соціальну роль, яку вона виконує в суспільстві, накопичення досвіду соціальної поведінки – сфера повсякденного самовияву;
- культурологічна: оволодіння культурою середовища, зразками поведінки й діяльності, що знаходить відображення в культурі спілкування – сфера внутрішньої культури;
- емоційно-вольова: вольова своєрідність і емоційний стан, що визначає прояв культури почуттів, емоцій, самоактивності в пізнанні навколишнього середовища – сфера емоційного благополуччя.

На основі аналізу наукових досліджень ми можемо зробити узагальнення про те, що основний зміст соціалізованості у структурі професійної компетентності фахівців соціономічних спеціальностей містить:

- комунікативний компонент, який вбирає в себе всі різноманітні способи і форми комунікації і використання їх в різних обставинах діяльності й спілкування. Він передбачає швидке, своєчасне і точне орієнтування в ситуації соціальної взаємодії і в партнерах; прагнення зрозуміти іншу людину в контексті вимог конкретної ситуації; установки в контакт не тільки на справу, а й на партнера, шанобливе, доброзичливе ставлення до нього, врахування його стану й можливостей; впевненості в собі, розкнутості, адекватної включеності в ситуацію; гнучкості, готовності проявити ініціативу в спілкуванні або передати її партнеру; задоволеності спілкуванням і зменшенні нервово-психічних витрат в процесі комунікації; вміння організувати спільну роботу, досягати високих результатів діяльності; здатність створювати сприятливий клімат у колективі.
- когнітивний компонент – розвиток, саморозвиток, що передбачає освоєння певного кола знань про навколишню дійсність, становлення системи соціальних уявлень, що сприяють усвідомленню зв'язків і відносин в навколишньому середовищі, які формують цілісну картину світу; наявність знань про ставлення до суспільства, праці, до іншої людини, до іншої культури, до самого себе; знання прийомів, способів, норм спілкування, способів самоорганізації і організації інших людей; системного освоєння етичних знань, починаючи з елементарних основ морального виховання і закінчуючи складними морально-етичними проблемами про співвідношення громадського обов'язку і особистих прагнень, ідейності і

моральності, національного і загальнокультурного та інше. Значення пізнання для соціалізації полягає в тому, що воно дозволяє розкрити зв'язки і відносини в навколишньому світі. Пізнавальний компонент спрямований на формування у людини цілісної картини світу, передбачає придбання необхідних для життя в соціумі умінь і знань про соціальні відносини.

– діяльнісний – (сформоване прагнення особистості до участі в різних соціальних відносинах, активна творча позиція особистості та ін.) – різноманітна область дій, моделей поведінки, які засвоює людина; визначає операційну сутність сформованого знання і вміння як результат оволодіння способами і прийомами діяльності; як здатність особистості на основі знань і навичок виконувати будь-яку діяльність або дія в умовах, що змінюються. Діяльнісний компонент включає в себе, по-перше, пізнавальну спрямованість, орієнтовану на засвоєння норм соціальних відносин; комунікативну спрямованість, орієнтовану на вміння будувати соціальні відносини, самореалізацію в діяльності; емоційну спрямованість, необхідну для вираження ставлення до себе як суб'єкту діяльності, до власної діяльності й інших людей як суб'єктів спільної діяльності.

– ціннісно-мотиваційний – (формування соціальних норм і культурних цінностей, їх прийняття і засвоєння; причетність і солідарність із середовищем і суспільством, відповідальність за збереження і зміцнення діючих в ньому порядків, усвідомлена мотивація до адаптації в суспільстві і ін.) характеризується співвіднесенням одержуваної інформації з власним соціальним досвідом і формуванням на цій основі власного до неї відношення. Стійко домінуючі мотиви про соціальної поведінки набувають для людини провідне значення і підпорядковують усі інші мотиви, зв'язані з нормами і правилами суспільної поведінки, а також складаються відносно стійкі «автономні» погляди, судження, відбувається інтеграція складних систем норм поведінки і здійснюється перехід до використання складних механізмів внутрішньої регуляції власної поведінки на основі засвоєних норм. Прийняття і засвоєння соціальних норм і культурних цінностей передбачає, з одного боку, знання про ставлення до суспільства, праці, іншої людини, іншої культури, до самого себе, з іншого – перетворення цих знань у особисті переконання і цінності.

Усі зазначені функціональні компоненти системи соціалізації особистості тісно взаємозв'язані, вони детермінуються рівнем соціальної зрілості студентів. Недооцінка будь-якого з них веде до небажаних результатів. Врахування у побудові структури соціальної компетентності майбутніх фахівців-соціологів зазначених компонентів соціалізованості дає можливість для уточнення й розширення кваліфікаційних вимог представників соціологічних спеціальностей і окреслення основних напрямів їх професійної підготовки.

Оцінка соціалізованості людини в сучасному суспільстві є надзвичайно важливою і актуальною проблемою, але разом з тим мало розробленою і суперечливою, оскільки навіть постановка цього питання тільки почала обговорюватися у вітчизняній педагогіці. З приводу критеріїв результативності процесу соціалізації як серед зарубіжних, так і серед вітчизняних вчених, не існує єдиної думки. Так, в дослідженнях М. Рожкова [11] ними виступають соціальна адаптивність, соціальна автономність і соціальна активність особистості. В. Рогачова [10, с. 11], вважаючи діяльність головним джерелом, механізмом і показником соціалізації дитини, виділяє в якості критеріїв соціалізованості, по-перше, ступінь усвідомлення мети конкретного виду соціальної діяльності, по-друге, ставлення особистості до характеру і результатів конкретного виду соціальної діяльності, нарешті, задоволеність міжособистісними відносинами, що виникають в процесі діяльності й інтенсивність участі індивіда в діяльності. До критеріїв, які свідчать про соціалізовану особу науковці також відносять: соціальну адаптованість, соціальну автономність і соціальну активність (А. Ковальова); загальну соціалізованість і соціальну зрілість (С. Фурдуй); суб'єктність особистості (О. Севастьянова).

Отже, в наукових доробках розроблено критерії соціалізації учнівської і студентської молоді, які ґрунтуються на визначенні базового знання про соціальні норми і цінності, (когнітивний критерій), здатності управляти власним емоційним станом (емоційно-ціннісний критерій), спроможності до просоціальної дії, ефективної комунікації, можливості

налагодження продуктивних взаємин в колективі (діяльнісний критерій).

Розглядаючи соціалізованість особистості і як процес, і як результат, науковці відповідно будують і системи критеріїв і показників, однак критеріїв оцінки компетентності, необхідної для здійснення соціалізації особистості майбутніми представниками соціономічних спеціальностей не розроблено. Необхідність визначення критеріїв і показників діагностики соціалізованості зазначеної категорії для забезпечення теоретичного і практичного аналізу й адекватного оцінювання зумовлена тим, що саме цей показник може слугувати показником ефективності упровадження системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. Тому за необхідне вважаємо створення системи інтегративних характеристик, які б засвідчили сформованість соціальної компетентності особистості студентів в контексті їх власної соціалізованості.

Критерії сформованості соціалізованості студента визначалися виходячи з цілісного, системного розуміння соціалізації особистості, виділення її функціональних і структурних компонентів, визначення її як процесу і результату соціалізуючи впливів, прийняття професійно-моральних цінностей при професійно-особистісної актуалізації майбутнього фахівця. Погоджуючись з теорією А. Бандури, в якості інтегрального критерію успішної соціалізації ми розглядали соціальний досвід студентської молоді, як результат спеціально організованого засвоєння особистого і громадського досвіду в процесі формування соціальної компетентності з урахуванням особливостей навколишнього середовища, що включає наступні:

- когнітивний – конкретні категоріальні соціальні знання про соціальну дійсність і про себе, розуміння сутності поняття «соціальне», «соціалізованість», «соціальна компетентність»; усвідомлення багатомірності соціалізуючих факторів, механізмів, засобів, що впливають на особистість; знання власного соціалізуючого потенціалу як представника певної культури, нації, соціальної, професійної групи; знання особливостей соціальної взаємодії з представниками різних соціальних груп в умовах свободи особистісного вибору; знання, що містять інформацію про навколишній світ і способи виконання різних видів людської діяльності з метою розширення соціального досвіду;

- діяльнісний – готовність виконувати встановлені соціальні норми й правила діяльності, що представляють собою систему загальних інтелектуальних і практичних навичок і умінь; володіння системою складних соціальних умінь і навичок взаємодії; здатність до розвитку і формування нових поведінкових навичок в соціальних відносинах, вирішуючи побутові, професійні й суспільні завдання суб'єктна здатність до самовизначення і нормотворення, творче ставлення до діяльності і здатність особистості до організації власних творчих ініціатив;

- мотиваційний – ціннісне розуміння соціальної дійсності; усвідомлення цінності соціалізованості в структурі соціальної компетентності для буття людини, у системі особистісно-значущих цінностей; сформованість установок, стереотипів, цінностей, образів світу; інтеріоризація цих цінностей в спонукальну силу поведінки від неусвідомленого інтересу до соціалізуючої діяльності, до стійкої професійної спрямованості, яка визначає відповідальність за обрану справу перед суспільством; усвідомлення цілей і завдань, що вирішують проблеми формування соціальної компетентності; цілеспрямованість в оволодінні професійною майстерністю і реалізації її на практиці, інтерес до соціалізації як процесу, що детермінує успішність формування соціальної компетентності, бажання вивчати зазначений предмет, присвятити себе соціальному розвитку особистості;

- особистісний – сформованість особистісних просоціальних якостей – гуманістична спрямованість, патріотизм, толерантність, емпатія досвід емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів або засобів діяльності людини, що включає сукупність соціальних потреб; сформованість соціальних мотивів поведінки в процесі взаємодії з іншими людьми, емоційна регуляція системи власних дій, себе в системі відношень, власна саморегуляція.

Ми схильні вважати, що виділення характеристик соціалізованості як системоутворювальної особистісної якості студента є важливим не тільки для формування

уявлення про зазначений феномен, вони слугують основними орієнтирами для створення педагогічної системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, є своєрідним взірцем їх діяльності. Узагальнюючи наукові концепти щодо соціалізованості як необхідної якості особистості майбутнього фахівця ми розглядаємо її як:

- соціопсихологічний адаптаційно-інтеграційний процес, в ході якого на основі існуючої внутрішньої орієнтації індивіда, розвитку особистісних ресурсів, під впливом певних агентів й інститутів відбувається засвоєння соціальних рольових установок, норм, знань, зразків поведінки і подальше їх відтворення в професійній діяльності, що створює потенціал для професійної мобільності особистості;

- двоєдиний процес, який представляє, з одного боку, спосіб інтеріоризації соціальних норм, властивих соціокультурному середовищу, а з іншого – самоідентифікацію особистості і ступінь усвідомлення нею своєї суб'єктно-об'єктної ролі у взаємодії з соціальним середовищем;

- механізм формування особистісно-професійних і соціальних якостей майбутнього фахівця-соціономіста, що дозволяють йому успішно виконувати певні соціальні ролі й професійні функції;

- багаторівневий процес, спрямований на засвоєння особистістю загальнокультурних і спеціальних знань, умінь і навичок, цінностей і норм для досягнення високого професіоналізму як основи ефективності професійної діяльності, і орієнтований на розвиток адаптаційних, інноваційних і інтеграційних якостей індивіда, необхідних для ефективного включення в професійно-трудове співтовариство.

Соціалізація студентів – майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей являє собою сукупність в різному ступені керованих соціально-педагогічних процесів, за допомогою яких майбутні фахівці засвоюють і активно відтворюють систему знань, умінь і досвіду їх застосування у виробничій діяльності, а також норм і цінностей, що відповідають соціальній ролі професіонала. Вона здійснюється як єдність взаємопов'язаних процесів адаптації студентів до соціальних спільнот і ситуацій; інтеріоризації соціальних норм, властивих соціокультурному середовищу певного профілю; індивідуалізації як усвідомлення і здійснення майбутнім фахівцем своєї суб'єктивної ролі у взаємодії з іншими людьми, а також вдосконалення професійно-особистісних якостей. Це дає змогу наголосити що результатом процесу соціалізації є соціальна компетентність.

Спираючись на запропоновані А. Мудриком характеристики соціалізованості особистості, можна виявити в їх складі здатність прийняття рішень, що лежить в основі соціальної компетентності особистості, адже по-перше основою дій індивіда є мета або потреба в чомусь важливому для нього; по-друге, досягненню мети сприяють знання людини про себе і про соціум, набуті в процесі соціалізації. Прояв соціальної компетентності починається в ситуації вибору, в момент прийняття рішення людиною. Це свідчить про значущість соціальної компетентності для формування внутрішнього світу людини і для вбудовування її у світ відносин. Визначальним тут є те, що соціальна компетентність виступає і як результат, і як умова успішної соціалізації. Чим вищий рівень розвитку соціальної компетентності, тим легше протікає процес соціалізації, тим успішніше здійснюються міжособистісні взаємодії

Висновки. Представники професій типу «людина-людина», основним видом діяльності яких є соціальна взаємодія з іншими, щоб впливати на соціалізувальні процеси необхідно самим бути успішно соціалізованими, здатними до засвоєння ціннісних орієнтацій і установок, які є основою професійної культури індивіда; вміти знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами ролі при вибірковому ставленні до соціальних ролей; орієнтуватися не тільки на конкретні вимоги, а на розуміння універсальних моральних людських цінностей, бути творцями елементів особистості іншої людини, сприяти створенню індивідуального соціального досвіду, впливати на динаміку її розвитку.

Розроблений перелік компонентів, критеріїв і показників соціалізованості майбутніх

фахівців соціономічних спеціальностей ми розглядаємо як теоретичну базу і важливий чинник для подальшої розробки системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Перспективи подальших розвідок. Вище викладене, звісно, не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення вимагає вивчення й аналіз таких факторів впливу на розвиток системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей як включення студентів у професійно-орієнтовану практичну діяльність, актуалізація особистісного ресурсу й потенціалу індивіда, необхідного для якісного виконання соціально спрямованих видів діяльності.

Список використаної літератури

1. Возна Ю. Соціалізованість особистості як результат інтерналізації соціальних та театральних ролей засобами сценічного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2014. № 4. С. 62–66.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд. СПб., 1998. 496 с.
3. Ерёмин Л. С., Куровский В. Н. Социализированность как результат процесса социализации подростков. *Вестник ГГПУ*. 2011. № 10. С. 166–169.
4. Ковалева А. И. Проблемы результативности социализации молодежи в изменяющемся обществе. *Вестник международной академии наук (русская секция)*. 2007. № 1. С. 73–77.
5. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Социология: загалний курс: підруч. для студ. вищих навч. закл. К.: Каравела, 2004. С. 128–144.
6. Мардахаев Л. В. Социализация человека как социально-педагогический процесс. *Педагогическое образование и наука*. 2009. № 4. С. 137.
7. Мардахаев Л. В. Стимулирование социализации и ресоциализации несовершеннолетних: социально-педагогический поход. *Педагогическое образование и наука*. 2015. № 2. С. 52–60.
8. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ, 2013. 537 с.
9. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. Москва, 1971. 243 с.
10. Рогачева В. В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1994. 14 с.
11. Рожков М. И., Волохов А. В., Кочерыгин В. И. Социализация личности ребенка в условиях деятельности Совета СПО ФДО. Москва, 1991. 38 с.

SOCIALIZATION OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALTIES SPECIALTIES AS A FACTOR OF SUCCESS FOR SOCIAL COMPETENCE FORMATION

Tiulpa Tetiana

pedagogical sciences candidate, assistant professor of the psychology and social work
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The main attention of the modern educational system is to increase the realization of social function in the process of students' professional training and especially students of socionomic specialists. This function ensures their readiness for their ability to build a social relationship with people and to acquire new social and personal qualities. The characteristics of socialization as system-forming personal qualities of the student are highlighted. The relationship between socialization, socialization and social competence as its result is justified.*

Purpose. *The purpose of the article is to characterize socialization as a structural component of the socionomic specialties specialists' professional competence.*

Results. *Students are objects and subjects of socialization. Students feel the influence of socialization factors, therefore they participate in the socialization of others. Thus, socionomic specialists promote continuous translation and reproduction of social values and socio-cultural experience and that is why they should have a high level of socialization. Socialization is an integrative result of the socialization process, a complex of individual and psychological peculiarities that characterize the degree of the individual development as a member of society and manifested through the ability of the individual to independently achieve life goals, contribute the implementation of his own spiritual and cultural potential while working with other people.*

Originality. *The content of socialization in the structure of professional competence of socionomic specialties specialists includes: a communicative component (methods and forms of communication and using them in different sphere of activity and communication); activity (formed person's desire to participate in social relations); value-motivational (the forming of social norms*

and cultural values). Consequently, socialization as the personality quality of the future specialist is a sociopsychological adaptation-integration process that involves the internalizations of social norms and self-identification; the mechanism of forming personally-professional and social qualities; the process of mastering general and cultural, special knowledge, skills and abilities, values and norms.

Conclusion. The socialization characteristics as a student's personality system-forming quality are important for the forming of this phenomenon. They are the main guides for the creation of a teaching system for the training of future socioeconomic specialties professionals to the process of individual socialization.

Key words: socialization, socioeconomic specialties specialists, social competence, professional training.

References

1. Vozna, Y. U. (2014) Sotsializovanist osobystosti yak rezultat internalizatsiyi sotsialnykh ta teatralnykh roley zasobamy stsenichnoho mystetstva. *Molod i rynek*. 4. 62–66 [in Ukrainian].
2. Dyurkheym, É. (1998) *Samoubyystvo : sotsyolohmchesky etyud*. SPb. 496 [in Russian].
3. Erëmyna, L. S., Kurovskyy, V. N. (2011) Sotsyalyzovannost kak rezultat protsessa sotsyalyzatsyy podrostkov. *Vestnyk THPU*. 10. 166–169 [in Russian].
4. Kovaleva, A. Y. (2007) Problemy rezultatyvnosti sotsyalyzatsyy molodezhy v yzmenyayushchemsya obshchestve. *Vestnyk mezhdunarodnoy akademyy nauk (russkaya sektsyya)*. 1. 73-77 [in Russian].
5. Lukashevych, M. P. (2004) Sotsiolohiya: Ky`yiv. 456 [in Ukrainian].
6. Mardakhaev, L. V. (2009) Sotsyalyzatsyya cheloveka kak sotsyalno-pedahohychesky protsess. *Pedahohycheskoe obrazovanye y nauka*. 4. 137 [in Russian].
7. Mardakhaev, L. V. (2015) Stymulyrovanye sotsyalyzatsyy y resotsyalyzatsyy nesovershennoletnykh: sotsyalno-pedahohychesky pokhod. *Pedahohycheskoe obrazovanye y nauka*. 2. 52-60 [in Russian].
8. Moskalenko, V. V. (2013) Sotsializatsiya osobystosti. Ky`yiv. 537 [in Ukrainian].
9. Paryhyn, B. D. (1971) *Osnovy sotsyalno-psykhohycheskoy teoryy*. Moskva. 243 [in Russian].
10. Rohacheva, V. V. (1994) Pedahohycheskye uslovyia vklyuchenyia starsheklassnykov v sotsyalnyu deyatelnost. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yaroslavl [in Russian].
11. Rozhkov, M. Y., Volokhov, A. V., Kocheryhyn, V. Y. (1991) Sotsyalyzatsyya lychnosti rebenka v uslovyakh deyatelnosti Soveta SPO FDO. Moskva [in Russian].

СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Тюльпа Татьяна Николаевна

доцент кафедры психологии и социальной работы,

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена рассмотрению сущности понятия «социализированность» как личностного качества будущих специалистов социэкономических специальностей, влияющего на успешность формирования их социальной компетентности, проанализировано состояние разработанности проблемы в зарубежной и отечественной науке. Выделены компоненты, разработаны критерии социализированности на основе системного понимания социализации студентов-социэкономистов как объектов и субъектов указанного процесса. Выделены характеристики социализированности как системообразующие личностных качества студента. Обоснованно взаимосвязь между социализированностью, социализацией и социальной компетентностью как ее результата.

Ключевые слова: социализация, социализированность, специалисты социэкономических специальностей, социальная компетентность, профессиональная подготовка.

Отримано редакцією: 10.10.2019 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 378.145

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-87-96

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ AGILE LEARNING У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Луценко Галина Василівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: LutsenkoG@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9727-7836

У статті проаналізовано матеріали низки публікацій, присвячених становленню методології гнучкого навчання Agile Learning та можливостям її впровадження в системі професійної підготовки майбутніх інженерів. У роботі окреслено основні етапи еволюції моделей життєвого циклу інформаційних систем, шляхи їх інтеграції в освітній процес. Висвітлено цінності й принципи маніфесту Agile Learning, наведено приклади модифікацій маніфесту Agile для освітньої сфери, описано ролі, артефакти й події методології гнучкого навчання Scrum.

Ключові слова: інженерна освіта, Agile Learning, проектно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Сучасна освіта є синергетичною соціальною системою, що існує в реаліях постіндустріального суспільства, зазнаючи постійних впливів глобалізаційних процесів, технологічних і соціальних змін та наскрізної дигіталізації людського буття. Освітні системи перебувають у стані неперервних динамічних змін, сприймаючи інформацію з найрізноманітніших сфер людської діяльності й адаптуючи її до власних потреб відповідно до принципів позитивного зворотного зв'язку. Такі «запозичення» дозволяють перманентно оновлювати зміст, форми, методи й засоби системи освіти та допомагають їй функціонувати відповідно до вимог нинішнього часу й з орієнтацією на майбутнє.

Наразі проектна діяльність студентів стає звичною складовою освітніх програм підготовки майбутніх інженерів й, хоч і в різних організаційних формах, застосовується у більшості університетів України і світу. Однак управління проектами як специфічна галузь людської діяльності не залишається незмінною, пропонуючи нові методи роботи над проектами й управління ними, що відображається і в навчальних проектах.

Одним із запозичень зі сфери управління розробкою ІТ-продуктів, що протягом останньої декади все частіше опиняється в полі зору науковців й освітян-практиків, є Agile (від англ. *Agile* – «рухливий», «спритний», «динамічний», «такий, що швидко переналаштовується»). Найпоширенішим україномовним відповідником поняття Agile, що використовується в переважній більшості публікацій з комп'ютерних наук, є «гнучкий». На нашу думку, такий вибір дуже вдало розкриває багатогранність вихідного поняття. З одного боку, Agile – це набір принципів, які заохочують гнучкість, адаптивність, комунікацію, для підвищення ефективності роботи команди над розробкою складних проектів. З іншого – Agile відображає сучасну філософію і культуру організації роботи в команді, що спрямована на підтримку в її учасників ініціативи, творчих проявів, відповідальності та здатності до самоорганізації. Agile також трактується як стратегія діяльності, в основу якої покладено усвідомлення неминучості змін та їх позитивне сприйняття у ході виконання проекту [1].

Команди, які працюють за принципами Agile, не діють за строго визначеним планом дій, а неперервно адаптуються до змін. IT-фахівці, які використовують гнучкі методології проектування, відзначають, що поєднання в реальному часі роботи з інформацією й зворотного зв'язку є продуктивним для взаємного навчання членів команди й розвитку інноваційних ідей [2].

Перші праці з питань застосування гнучкої методології в освіті, що з'явилися в 2004–2005 роках, стосуються комп'ютерних наук й інженерної освіти. Шлях, яким методологія Agile проникла в освітню сферу, був, власне, таким самим, як і для традиційних проєктів. Студенти, що вивчали різні методології створення IT-продуктів, залучалися до квазіпрофесійної проєктної діяльності за гнучкою методологією, діючи як команда Agile. На початку така діяльність розглядалася лише як метод навчання студентів інженерних і IT-спеціальностей принципам Agile, однак згодом стало очевидним, що є можливість будувати освітній процес загалом за принципами Agile. Протягом наступних років відбулося поширення ідей Agile на весь спектр дисциплін STEAM (Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics), що і визначає інтерес до питань використання Agile в системі професійної підготовки майбутніх інженерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади проєктно орієнтованого навчання та прикладні аспекти його застосування в системі інженерної освіти активно досліджувалися вітчизняними й зарубіжними вченими, серед яких Г. Ващенко, І. Єрмаков, О. Коберник, О. Пехота, Є. Полат, О. Пометун, С. Сисоєва, І. Сліпучіна та ін.

Розкриваючи роль проєктного навчання в розвитку життєвої компетентності особистості, І. Єрмаков зазначає, що однією з характеристик методу проєктів є його технологічність, яка передбачає організацію освітньої діяльності відповідно до певних етапів проєктної діяльності, пов'язаних не стільки з логікою предмета, скільки з логікою предметної діяльності [3]. Відповідно, в студентських проєктах виділялися фази ініціювання, планування, реалізації, презентації, оцінювання та документації проєкту, що відповідає поетапній (каскадній) моделі життєвого циклу [4; 5]. Аналіз джерел показує, що такий підхід до управління студентськими проєктами переважав.

У ході пошуку вітчизняних праць з використання Agile методології, виявлено, що наявні у відкритих джерелах публікації датуються 2013–2019 роками, а їх кількість обмежується наведеними в огляді посиланнями. З них питанням IT-освіти присвячені 3 публікації [6–8], по одній публікації висвітлюють зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників [9] і підготовку керівників ЗВО [10], й лише одна деталізує методичні аспекти Agile-методології загалом [11]. Водночас пошук публікацій із запитом «agile learning», «agile higher education», «SCRUM education» тощо, здійснений нами з використанням можливостей платформи Web of Science, показує, що інтерес дослідників інших країн до ідей Agile є стабільно високим (понад 1700 публікацій). Подібні результати спостерігаються і для наукометричних баз Scopus і ERIC (1303 публікації [1]).

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз структури та функціональних особливостей методології гнучкого навчання Agile learning, визначення напрямів її впровадження в системі вітчизняної інженерної освіти.

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох років управління проєктною діяльністю зі створення об'єктів і систем різної природи здійснювалося на засадах каскадної моделі (моделі «водоспаду», *waterfall model*) життєвого циклу, поява якої датується серединою 70-х років ХХ століття. Відповідно до каскадної моделі розробка продукту відбувається з виділенням послідовних етапів, що, як вважається, властиві для всіх проєктів: аналіз і планування вимог, проектування, реалізація, впровадження. Такий спосіб представлення не є уніфікованим, але забезпечує розуміння внутрішньої структури типового проєкту [12]. У 1975 році співробітниками Центру освітніх технологій Державного університету Флориди було розвинуто ідентичний за принципами підхід до розробки навчальних курсів, що отримав назву ADDIE (Analysis – Design – Development–Implementation– Evaluation) за назвами етапів, а

само: аналіз, проектування, розробка, упровадження, оцінка [1]. Фактично, модель ADDIE є аналогом каскадної моделі для освітньої сфери.

До переваг каскадної моделі належать стабільність вимог до продукту, можливість послідовно долати труднощі, що виникають при реалізації проекту. Каскадна модель залишається ефективним підходом для проектів з чіткими і зрозумілими вимогами до кінцевого продукту. Проте у практиці розвитку ІТ-продуктів каскадна модель виявилася далекою від оптимальності. Істотними недоліками такої моделі є негнучкість, статичність вимог і складність їх формулювання на початку життєвого циклу продукту; лінійна структура проектної діяльності, адже у ході проектування з'являється додаткова інформація, що впливає на вимоги до розробки, та можуть змінюватися зовнішні умови її функціонування. Окрім того, каскадна модель орієнтована на проекти середньої та високої тривалості, що дає можливість використовувати її для студентських проектів, які реалізуються в рамках бакалаврських чи магістерських випускних робіт, але робить неоптимальною для короткотермінових проектів студентів молодших курсів. Значимо, що традиційній моделі управління проектами властива вертикальна ієрархія взаємовідносин у проектній групі, що відповідає ситуації збереження за викладачем повного контролю за процесом навчання (так зване «орієнтоване викладачем навчання»). У випадку студентських проектів це суперечить ідеям студентоцентрованості, умовою якої є активна роль студентів в ідентифікації власних освітніх потреб та шляхів їх задоволення.

Бурхливий розвиток ІТ-технологій сформував запит на гнучкі й адаптивні управлінські підходи, які, починаючи з 80-х років, усе активніше поширюються в управлінні проектами. Ітераційні підходи до планування та виконання проекту ґрунтуються на підтриманні постійного зв'язку із замовником, що приводить до циклічного нарощування функціональності і вдосконалення продукту [13]. Альтернативою каскадної моделі стала модель ітераційної та інкрементної розробки (*iterative and incremental development*, IID). При застосуванні ітераційної й інкрементної моделі життєвий цикл проекту розбивається на послідовність ітерацій, кожна з яких спрямовується на створення окремих функціональних фрагментів, що називаються «інкрементом» («приростом») продукту.

Наступним етапом у розвитку методологій управління проектами розробки ІТ-продуктів стала гнучка ітераційно-інкрементна методологія Agile. Вона з'явилася у відповідь на неможливість каскадної й інших моделей задовольнити потребу у швидкій розробці, яку замовник міг коригувати на всіх етапах. На рис. 1 схематично зображено відмінність між каскадною моделлю та Agile.

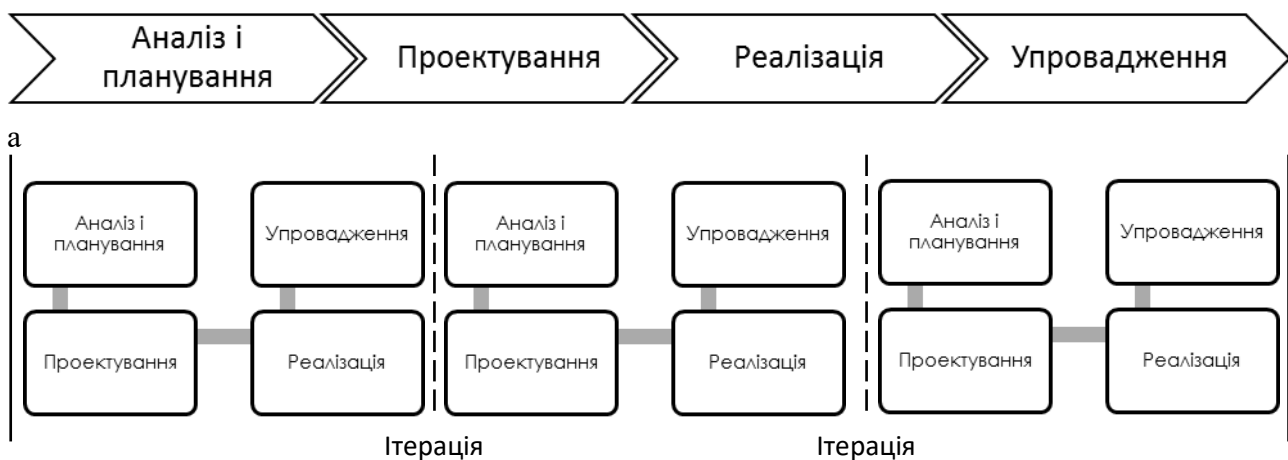


Рис. 1. Схематичне зображення каскадної моделі (позиція а) і Agile-моделі (позиція б)

Різні версії Agile розроблялися з середини 90-х років, а остаточні формулювання принципів Agile були узгоджені у 2001 році на зустрічі представників низки компаній у місті

Сноуборд (штат Юта, США). Автори маніфесту визначили 12 принципів Agile, до яких ми звернемося далі, і чотири ключові цінності методології [14]:

1. Люди та співпраця важливіші за процеси та інструменти.
2. Працюючий продукт важливіший, ніж вичерпна документація.
3. Співпраця із замовником важливіша за обговорення умов контракту.
4. Готовність до змін важливіша за дотримання плану.

Таким чином, Agile – це оригінальна методологія управління проектною діяльністю, що у практиці створення програмних продуктів реалізується з використанням уже частинних підходів, найпоширенішими серед яких SCRUM, Kanban, Lean, XP (eXtreme Programming) і низка інших [15].

У статті Т. Крехбеля та співавторів [2] здійснено детальний огляд становлення Agile-практик у вищій школі. Звернемося детальніше до матеріалів цього огляду. Наразі тривають спроби розробки певного аналогу «Agile Manifesto» для освітньої сфери. Метою такої діяльності є визначення світоглядних принципів гнучкої педагогіки на протигагу вивченню суто організаційних аспектів проектною діяльності студентів.

Так, у 2011 році С. Пеха запропонував модифікацію маніфесту Agile для середньої школи, визначивши чотири ключові цінності [16]:

1. Люди та співпраця важливіші за процеси та інструменти.
2. Осмислене навчання важливіше, ніж формалізоване тестування.
3. Співробітництво між учасниками процесу важливіше за постійні узгодження і перемовини.
4. Готовність до змін важливіша за дотримання вихідного плану.

Подібну інтерпретацію у 2012 році запропонував В. Камат, наголосивши на необхідності внесення змін до трьох ключових складових освітньої діяльності: навчання/викладання, оцінювання та адміністрування [2].

Згодом у 2016 році К. Ройл і Дж. Ніколіч розробили власну версію «Agile Pedagogy Manifesto», визначивши такі цінності [17]:

1. Практика важливіша за теорію.
2. Вибір і діяльність особи, яка навчається, важливіші за обмеження та контроль для учня.
3. Навчання та застосування навичок важливіші, ніж засвоєння фактів.
4. Співпраця важливіша за конкуренцію.
5. Навчання, що враховує особливості, важливіше, ніж стандартизовані підходи.
6. Навчання, кероване спільно студентами й викладачами, важливіше за контрольоване викладачем.

Ураховуючи досвід попередніх дослідників і власної викладацької діяльності, група викладачів з Університету Маямі та Технологічного університету Теннессі (США) розширила список цінностей, запропонувавши оригінальний «Agile Manifesto for Teaching and Learning» [2]. Розробники наголошують, що цінності маніфесту є універсальними, тобто не залежать від специфіки дисциплін та спеціальностей.

Ключовими цінностями Agile визначено:

1. Адаптивність важливіша за строго обумовлені методи навчання.
2. Співпраця важливіша за конкуренцію.
3. Досягнення результатів навчання важливіше, ніж формальне тестування й оцінювання студентів.
4. Ініційований студентами запит на вивчення важливіший, ніж традиційні лекції.
5. Демонстрація і застосування важливіші, ніж акумулювання інформації.
6. Неперервне вдосконалення важливіше за підтримання поточних практик.

Дослідницька робота, спрямована на формування засадничих положень Agile, активно доповнюється практико-орієнтованими дослідженнями. Зокрема, здійснюється визначення зв'язків між принципами Agile та студентоцентрованим освітнім середовищем, а відповідно, і шляхів їх упровадження в освітній процес. Наведемо нижче таблицю 1, що відображає вказані

зв'язки, укладену Т. Лінден [18].

Діяльність викладачів і студентів у студентоцентрованому освітньому середовищі реалізується з дотриманням принципів управління проектною діяльністю, що властиві тому чи іншому гнучкому підходу. Викладачі діють як замовники кінцевого продукту, стимулюючи студентів до формування крос-функціональних, самоорганізованих команд з горизонтальною внутрішньою ієрархією.

Таблиця 1

Зв'язки між принципами Agile та студентоцентрованим освітнім середовищем

№ з/п	Принципи Agile	Інтерпретація принципів Agile для студентоцентрованого освітнього середовища
1	Найвищим пріоритетом для нас є задоволення потреб замовника, шляхом завчасного та регулярного постачання програмного забезпечення.	Студенти неперервно працюють над завданнями і забезпечують постачання продукту для подальшої оцінки викладачами.
2	Схвальне ставлення до змін, навіть на завершальних стадіях розробки, використання змін для забезпечення конкурентоспроможності замовника.	Студент може потребувати пристосування власного стилю навчання для досягнення програмних результатів навчання з предмета протягом відведеного часу.
3	Працюючий продукт слід випускати якомога частіше, з періодичністю від пари тижнів до пари місяців.	Беручи до уваги тривалість семестру, студенти повинні постачати продукти щотижня або кожні два тижні.
4	Упродовж усього проекту розробники і представники бізнесу повинні працювати разом щодня.	Студент і викладачі повинні працювати разом над досягненням програмних результатів навчання з предмета.
5	Над проектом повинні працювати вмотивовані професіонали. Щоб робота була виконана, створіть їм умови, надайте підтримку і повністю на них покладіться.	Викладачі очікують, що студенти будуть мотивовані до навчання та підтримують стимулююче і захоплююче освітнє середовище, що є також студентоцентрованим.
6	Особиста комунікація – найефективніший та найпрактичніший метод як донести інформацію до команди, так і поширити її всередині.	Має підтримуватися особисте спілкування, коли студенти підтримують один одного і можуть отримати корисні інструкції та допомогу від викладачів.
7	Працюючий продукт – головний показник прогресу.	Навчання студентів оцінюється якістю продукту, що постачається.
8	Інвестори, розробники і користувачі повинні мати можливість підтримувати постійний ритм як завгодно довго.	Навчальний курс повинен бути спроектованим таким чином, щоб забезпечувати стабільний темп роботи.
9	Постійна увага до технічної досконалості і якості проектування підвищує гнучкість проекту.	Викладачі повинні забезпечувати зворотний зв'язок, а студенти повинні мати можливість представити покращену версію їхньої роботи.
10	Простота – мистецтво мінімізації зайвої роботи – вкрай необхідна.	Студенти повинні мати можливість бачити, як багато ще вони можуть вивчити за межами певного навчального курсу.
11	Найкращі вимоги, архітектурні та технічні рішення виникають у командах, що здатні самоорганізовуватися.	Студенти мають самостійно керувати освітніми підходами для нарощування власних результатів, їхні рішення ґрунтуються на їхніх особистих потребах.
12	Команда регулярно намагається знайти способи підвищення ефективності та, відповідно, корегує свою роботу.	По завершенні семестру студенти заохочуються до формулювання відгуків про їхні освітні стратегії.

Одна з перших робіт, у якій розглядається організація гнучкого навчання з використанням мережевих платформ, була опублікована у 2004 році. Запропонована у статті модель Agile-Teaching/Learning Methodology (ATLM) ґрунтується на трьох принципах [19]:

- гнучкість (Agility) – викладач швидко адаптується до потреб та можливостей студентів;
- швидкість (XP) – якщо щось є корисним для навчання, наприклад, зворотний зв'язок зі студентами, то викладач повинен діяти швидко;
- незалежність (Independence) – студенти несуть активну відповідальність за власні освітні потреби.

Одним із запропонованих гнучких підходів для STEAM-освіти є Agile-Problem-Driven Teaching (APDT), що запозичує з проблемно орієнтованого навчання використання ітераційної роботи студентів над вирішенням складних проблем, поєднуючи її з гнучкістю й адаптивністю організації студентських проєктів за принципами Agile [2]. Іншим підходом є Швидка Педагогіка (Extreme Pedagogy), що інтегрує принципи Швидкої Розробки (Extreme Programming) та ідеї і цінності Agile. Швидка Педагогіка використовує три принципи Agile: неперервність навчання; навчання в умовах постійної співпраці; навчання в умовах постійного контролю.

Наразі одним з найпоширеніших гнучких підходів є Scrum. Україномовна версія програмного документа для цього підходу «Посібник зі Скраму» доступна на сайті спільноти Scrum [20]. На сайті також представлено «Посібник з eduScrum», де висвітлюється адаптація ролей, артефактів та дій Scrum на випадок освітньої системи [21]. У ньому зазначається, що EduScrum ґрунтується на ідеї емпіричного контролю процесів, який передбачає, що знання з'являються з безпосереднього досвіду, а також з прийняття рішень на основі вже наявних знань. Реалізація ідеї емпіричного контролю процесу ґрунтується на дотриманні трьох принципів: прозорості, перевірки та адаптації. Для опису Scrum зазвичай використовується структура 3–5–3, що описує 3 ролі, 5 подій і 3 артефакти Scrum (рис. 2).



Рис. 2. 3–5–3 структура Scrum

Типовий підхід до реалізація Scrum є таким [18; 22; 23] (рис. 3). Викладач виконує роль Власника Продукту для студентських команд, у яких один зі студентів діє як Scrum-Майстер, а інші – як члени Команди Розробників. Студенти можуть мінятися ролями, щоб кожен з них спробував побути Scrum-Майстром.

Журнал Продукту – це задокументований відповідно до низки вимог опис продукту, який потрібно реалізувати. У випадку IT-сфери таким продуктом може бути сайт компанії, інженерна установка для збору й обробки даних тощо. Для освіти Журнал Продукту містить перелік цілей навчання (головної й другорядних) і підходів до роботи, що фактично відповідає інформації з навчальної програми. Журнал Продукту розбитий на задачі, відсортовані за пріоритетністю – від найважливіших (тих, що потрібно реалізувати на початку проєкту) до менш важливих. Журнал Продукту є динамічним артефактом, тобто його початкова версія містить лише відомі й найзрозуміліші вимоги. Зміни до Журналу Продукту можуть додаватися або внаслідок з'ясування нової інформації Командою Розробників (особливості продукту, технічні нюанси, що стають зрозумілими лише в ході проєкту) або при появі нових вимог від

Власника Продукту (додатковий функціонал, візуалізація тощо).

Під час зустрічі з Власником Продукту Команда ознайомлюється з ідеєю продукту, який потрібно розробити, й формує деталізований опис. Scrum-Майстер діє як фасилітатор, допомагаючи організувати роботу команди відповідно до принципів Scrum.



Рис. 3. Схематичне зображення етапів Scrum

Деталізовані задачі проекту оцінюються за пріоритетністю й орієнтовним часом, потрібним для їх виконання, причому, Власник Продукту не повинен впливати на цей процес. Команда самостійно оцінює елементи Журналу Продукту і формує вихідний документ. На цьому етапі всі завдання розміщені у категорії «Потрібно зробити». Весь час реалізації проекту розбивається на спринти – проміжки тривалістю 1–2 тижні. Команда повинна обрати з Журналу Продукту частину задач, формуючи таким чином Журнал Спринту – набір поточних задач, що з категорії «Потрібно зробити» переходять у категорію «Виконується». Команда обов'язково повинна визначити чіткі й однозначні критерії, при виконанні яких можна стверджувати, що мету спринту досягнуто й сформовано Приріст Продукту. По завершенні спринту частина задач переходить у категорію «Виконано».

Наголосимо, що всі дії Scrum ґрунтуються на інтенсивній комунікації всередині команди, яка забезпечується під час Щоденного Scrum (Daily Scrum). Щоденний Scrum – це регулярна внутрішня нарада Команди Розробників тривалістю 15 хвилин (всі події Scrum мають чітко окреслені часові рамки), під час якої обговорюються три ключові питання [20]:

1. Що мені вдалося зробити вчора, щоб допомогти Команді досягнути Цілі Спринту?
2. Що я зроблю сьогодні, щоб допомогти Команді досягнути Цілі Спринту?
3. Чи бачу я які-небудь перешкоди, що заважають мені або Команді досягнути Цілі Спринту?

Спринту?

Результатом цієї зустрічі є план на найближчі 24 години. Важливо, що таким чином, з одного боку, забезпечується контроль за ходом розробки продукту, а з іншого – звітування є неформалізованим, відбувається у формі діалогу, з наголосом на спільності діяльності й важливості внеску кожного з членів команди. Якщо студенти відзначають, що їм бракує певної інформації для успішного завершення спринту, вони інформують Власника Продукту, допомагаючи таким чином адаптувати зміст дисципліни до реальних потреб. На фінальному етапі відбувається огляд спринту; студенти демонструють чого вони навчилися й отримують оцінки. Під час ретроспективи команда має можливість проаналізувати власну діяльність і запропонувати шляхи її поліпшення [21]. Важливою складовою впровадження Agile є використання систем управління навчанням (Moodle або Google Classroom) і веб-сервісів для командної роботи (Trello, BaseCamp, Asana тощо) [23].

Аналізуючи результати впровадження Agile в ході підготовки студентів інженерних спеціальностей, дослідники відзначають позитивну атмосферу командної роботи, зростання зацікавленості й мотивації студентів. Проблемою є брак готовності студентів до самоспрямованого навчання і активного формулювання запиту на навчальні матеріали чи додаткову інформацію. Організаційною проблемою є дотримання вимог Scrum щодо регулярних зустрічей команд і строгих часових рамок для подій Scrum [22; 23].

Висновки. Серед різноманіття сучасних освітніх практик колективна робота студентів інженерних спеціальностей над прикладними проектами, тематика яких відповідає контексту майбутньої професійної діяльності, є ефективним засобом розвитку управлінських навичок, якостей командної роботи, співпраці та ефективного спілкування. Унікальність кожного зі студентських проектів вимагає добору гнучких і адаптивних підходів до організації роботи студентів, що відповідає цінностям та принципам гнучкої методології Agile learning. Для освітньої сфери перевагою гнучкого навчання, що реалізовується з використанням підходу Scrum, є розроблена методологія зустрічей та оцінювання, що сприяє усвідомленому та реалістичному сприйняттю освітнього процесу з боку студентів. Студенти не лише опановують нові знання й практичні навички, а розвивають уміння конструювати власний освітній процес.

Роботу виконано за підтримки МОН України (держ. реєстрац. номер 0117U003909).

Список використаної літератури

1. Lopez-Alcarria A., Olivares-Vicente A., & Poza-Vilches F. A Systematic Review of the Use of Agile Methodology in Education to Foster Sustainability Competencies. *Sustainability*. 2019. Vol. 11, № 10. P. 1–29.
2. Krehbiel T. C., Salzarulo P. A., Cosmah M. L. et al. Agile Manifesto for Teaching and Learning. *The Journal of Effective Teaching*. 2017. Vol. 17, № 2. P. 90–111.
3. Єрмаков І. Г. Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності у системі соціальної та життєвої практики учнів. Частина I. *Постметодика*. 2016. № 2. С. 24–34.
4. Комар Т. В. Методологія проектної діяльності: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2. С. 102–107.
5. Добровольська А. М. Метод проектів: формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 1, № 15. С. 35–47.
6. Ковалюк Т. В. Проектно-орієнтований підхід до розвитку ІТ-освіти. *Управління розвитком складних систем*. 2013. № 15. С. 140–142.
7. Плоха О., Щербков О., & Ліман К. Впровадження Agile-методології у процес навчання для студентів ІТ-спеціальностей на основі методу проектів. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі: XII Міжнар. наук. конф., 26–27 квітня 2016, Переяслав-Хмельницький*, 2016. Вип. 3, № 12. С. 65–71.
8. Чорна А. В. Agile-методології у процесі навчання інженерів-програмістів. *Інформаційні технології в освіті та науці: зб. наук. пр.* 2018. № 10. С. 350–355.
9. Слозанська А. Зарубіжний досвід організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*. 2017. Вип. 1–26 № 50–51. С. 138–144.
10. Ястребова В. Я. Управління освітніми проектами у змісті підвищення кваліфікації керівників закладів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 9. С. 110–112.
11. Яковичина Т. Agile-методологія як чинник модернізації сучасного освітнього простору. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 2, № 19. С. 217–223.
12. Данчук В. Д., Луцюк Д. В. Специфіка впровадження Agile методологій для проектів розробки програмного забезпечення. *Вісник Національного транспортного університету*. 2011. Вип. 24, № 2. С. 346–350.
13. Демиденко М. А. Управління проектами інформатизації за методологією SCRUM: навч. посіб. Дніпро: Національний гірничий університет, 2017.
14. *Agile-маніфест розробки програмного забезпечення*. 2001. URL: <https://agilemanifesto.org/iso/uk/manifesto.html> (дата звернення: 14.08.2019).
15. *Agile Methodology: A Beginner's Guide To Agile Method And Scrum*. URL: <https://www.softwaretestinghelp.com/agile-scrum-methodology-for-development-and-testing/> (дата звернення: 02.09.2019).
16. Peha S. *Agile schools: How technology saves education (just not the way we thought it would)*. InfoQ. 2011. URL: <https://www.infoq.com/articles/agile-schools-education/> (дата звернення: 20.08.2019).
17. Royle, K., & Nikolic, J. Agile work practices for learning and teaching: What we can learn from agile work practices about learning and teaching in schools. *Unpublished white paper*. 2016.
18. Linden T. Scrum-Based Learning Environment: Fostering Self-Regulated Learning. *Journal of Information Systems Education*. 2018. Vol. 29, № 2. P. 65-74.

19. Chun A. H. The agile teaching/learning methodology and its e-Learning platform. *Lecture Notes in Computer Science - Advances in Web-Based Learning*. Heidelberg: Springer-Verlag, 2004. P. 11–18.
20. SCRUM. *Посібник зі Скраму*. (2017). URL: <https://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v2017/2017-Scrum-Guide-Ukrainian.pdf> (дата звернення: 08.09.2019).
21. Delhij A., Solingen R., & Wijnands W. *The eduScrum Guide*. 2015. URL: http://eduscrum.nl/en/file/CKFiles/The_eduScrum_Guide_EN_1.2.pdf (дата звернення: 08.09.2019).
22. Ovesen N. Facilitating Problem-Based Learning in Teams with Scrum. *International Conference on Engineering and product Design Education*. Dublin: Dublin Institute of Technology, 2013. P. 856–861.
23. Longmub J., Hohne B., Brautigam S., Oberlander A., & Schindler F. Agile learning: Bringing the gap between industry and university. A model approach to embedded learning and competence development for the future workforce. *44th SEFI Conference*. Tampere, 2016. URL: https://sustainum.de/wp-content/uploads/2016/11/SEFI_Agile-Learning_paper.pdf (дата звернення: 04.09.2019).

OUTLOOK FOR AGILE LEARNING IN TRAINING OF FUTURE ENGINEERS

Lutsenko Galyna

doctor of Science (Pedagogy), Associated Professor of the Automation and Computer-Integrated Technologies Department

Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University

Introduction. *Modern education is a dynamic and synergistic social system that exists under the constant influence of globalization, technological and social change, and digitalization. Educational systems borrow tools and methods from a wide range of disciplines and adapt them to the needs of modern learning. Agile learning is a new trend that aims to encourage students to participate in real projects, communication and collaboration.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyse the structure and functional aspects of Agile learning methodology, to determine the directions of its implementation in the system of national engineering education.*

Methods. *The study sought and analysed Ukrainian and foreign publications related to the methodology of agile learning.*

Results. *The article analyses the materials of Ukrainian and foreign publications related to development of Agile Learning methodology and the possibilities of its implementation in the training of future engineers. The work outlines the main stages of the evolution of the life cycle models of information systems, the ways of their integration into the educational process. The values and principles of the Agile Manifesto are considered. Some examples of modifications of the Agile manifesto for teaching and learning are presented. The roles, artefacts and events of the Scrum agile learning methodology are described in details.*

Conclusions. *Engineering students' work being organized on the basis of a flexible methodology and concerning to the applied projects that relate to real-world tasks is an effective way of improving students' management skills, teamwork, collaboration and communication skills. The unique character of each project requires the selection of flexible and adaptive approaches to the organization of student work, which is consistent with the values and principles of the methodology of agile learning. The advantages of agile learning, in general, and the Scrum approach, in particular, include the reasoned scheme of organizing student meetings during the project and a method for evaluating their activity that promotes students' conscious and realistic perception of the education process. In addition, students develop their skills of designing their own education trajectories.*

Keywords: *engineering education, Agile Learning, project-based learning.*

References

1. Lopez-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A., & Poza-Vilches, F. (2019). A Systematic Review of the Use of Agile Methodology in Education to Foster Sustainability Competencies. *Sustainability*, 11(10) [in English].
2. Krehbiel, T. C., Salzarulo, P. A., Cosmah, M. L. et al. (2017). Agile Manifesto for Teaching and Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 17(2), 90-111. [in English]
3. Iermakov, I.H. (2016). Project Method in the Context of Life Achievements in the System of Social and Personal Life Practice of Schoolchildren. Part I. *Postmetodyka*, 2, 24-34. [in Ukrainian]
4. Komar, T. V. (2013). Methodology of Project Activity: Theoretical Aspect. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*, 2, 102-107. [in Ukrainian]

5. Dobrovolska, A. M. (2018). The Project Method: Formation of the IT Competence of the Future Specialists. *Physical and Mathematical Education*, 1(15), 35-47. doi:10.31110/2413-1571-2018-015-1-005 [in Ukrainian]
6. Kovaliuk, T. V. (2013). Project Oriented Approach to the Development of IT-education. *Management of development of complex systems*, 15, 140-142. [in Ukrainian]
7. Plokha, O., Shcherbkov, O., & Liman, K. (2016). Implementation of Agile Methodology in Learning process for Students of IT-specialities based on Project Method. *Current scientific research in modern world: XII International scientific conference, April 26-27 2016*, 3 (12), ss. 65-71. Pereiaslav-Khmelnitskiy. [in Ukrainian]
8. Chorna, A. V. (2018). Agile Methodology in Education of Engineers and IT-students. *Information technologies in education and science*, 10, 350-355. [in Ukrainian]
9. Slozanska, A. (2017). Professional Training of Future Social Workers: Foreign Experience. *Continuing professional education: Theory and Practice. Pedagogical science*, 1-2 (50-51), 138-144. [in Ukrainian]
10. Iastrebova, V. Ya. (2019). Management of the educational projects in the content of improvement of qualification of the heads of the educational institutions. *Innovate pedagogy*, 9, 110-112. [in Ukrainian]
11. Iakovyshyna, T. (2018). Agile-methodology as a Factor of Modernization of Modern Educational Space. *Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers*, 2(19), 217-223. [in Ukrainian]
12. Danchuk, V. D. & Lutsiuk, D. V. (2011). Peculiarities of Implementation of Agile Methodologies for the Software Development Projects. *The National Transport University Bulletin*, 24(2), 346-350. [in Ukrainian]
13. Demydenko, M. A. (2017). *Management of informatization projects in the SCRUM methodology: manual*. Dnipro: National mining university. [in Ukrainian]
14. Agile. (2001). *Agile-manifest rozrobky prohramnoho zabezpechennia*. Retrieved from <https://agilemanifesto.org/iso/uk/manifesto.html> [in Ukrainian]
15. STH. (2018). *Agile Methodology: A Beginner's Guide To Agile Method And Scrum*. Retrieved from <https://www.softwaretestinghelp.com/agile-scrum-methodology-for-development-and-testing/> [in English]
16. Peha, S. (2011). *Agile schools: How technology saves education (just not the way we thought it would)*. Retrieved from InfoQ: <https://www.infoq.com/articles/agile-schools-education/> [in English]
17. Royle, K., & Nikolic, J. (2016). Agile work practices for learning and teaching: What we can learn from agile work practices about learning and teaching in schools. *Unpublished white paper*. doi:10.13140/RG.2.1.3501.0161. [in English]
18. Linden, T. (2018). Scrum-Based Learning Environment: Fostering Self-Regulated Learning. *Journal of Information Systems Education*, 29(2), 65-74. [in English]
19. Chun, A. H. (2004). The agile teaching/learning methodology and its e-Learning platform. In *Lecture Notes in Computer Science - Advances in Web-Based Learning* (pp. 11-18). Heidelberg: Springer-Varlag. [in English]
20. SCRUM. (2017). *Posibnyk zi Skaramu*. Retrieved from <https://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v2017/2017-Scrum-Guide-Ukrainian.pdf>. [in Ukrainian]
21. Delhij, A., Solingen, R., & Wijnands, W. (2015). *The eduScrum Guide*. Retrieved from http://eduscrum.nl/en/file/CKFiles/The_eduScrum_Guide_EN_1.2.pdf. [in English]
22. Ovesen, N. (2013). Facilitating Problem-Based Learning in Teams with Scrum. *International Conference on Engineering and product Design Education* (pp. 856-861). Dublin, Ireland: Dublin Institute of Technology. [in English]
23. Longmub, J., Hohne, B., Brautigam, S., Oberlander, A., & Schindler, F. (2016). Agile learning: Bringing the gap between industry and university. A model approach to embedded learning and competence development for the future workforce. *44th SEFI Conference*. Tampere, Finland. Retrieved from https://sustainum.de/wp-content/uploads/2016/11/SEFI_Agile-Learning_paper.pdf. [in English]

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ AGILE LEARNING В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Луценко Галина Васильевна

доктор педагогических наук, доцент кафедры автоматизации
и компьютерно-интегрированных технологий

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

В статье проанализированы материалы ряда публикаций, посвященных становлению методологии гибкого обучения Agile Learning и возможностям ее внедрения в системе профессиональной подготовки будущих инженеров. В работе очерчиваются основные этапы эволюции моделей жизненного цикла информационных систем, пути их интеграции в образовательный процесс. Рассмотрены ценности и принципы манифеста Agile Learning, приведены примеры модификаций манифеста Agile для образования, описаны роли, артефакты и события методологии гибкого обучения Scrum.

Ключевые слова: инженерное образование, Agile Learning, проектно ориентированное обучение.

Отримано редакцією: 01.10.2019 р.

УДК 374.7(4)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-97-105

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

e-mail: annaboyarskahomenko@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1818-3074

У статті розкрито сучасні інтерактивні методи навчання дорослих, зокрема методи з використанням інформаційних та комунікаційних технологій. Зокрема, здійснено аналіз таких методів навчання дорослих: цифрова модерація, інтерактивне опитування «Криголам», інтерактивна сесія питання-відповідь (Q&A-Sessions), інтерактивний мозковий штурм, представницький відгук – право голосу аудиторії, метод шести капелюхів, ігрові методи навчання дорослих, ігрові бізнес-симулятори, ігри-квести, класична вікторина, проведення інтерактивних конференцій, семінарів, тренінгів та навчання, освітні ігри (Minecraft, Lego Serious Play), інтерактивна групова робота World Café, метод інтерактивного навчання «Акваріум» (Fishbowl), виставки, перевернуті заняття, перевернуті заняття-відео, «розморожування» глядачів – Ice Breaker, позування, соціометрія, розв'язування проблемних завдань, візуалізація змісту.

***Ключові слова:** освіта дорослих, методи навчання, інтерактивні методи навчання, освіта впродовж життя, інформаційні та комунікаційні технології.*

Постановка проблеми. Сьогодні динамічний технологічний розвиток сприяє появі нового суспільства, відомого як суспільство знань. Знання стали основним фактором, який визначає соціальний і цивілізаційний прогрес. Ми живемо в епоху «оцифровування», в якій здатність до швидкого навчання є однією з найважливіших компетенцій. Розвиток дорослої людини не закінчується її фізіологічним дорослішанням. Людина має право на продовження освіти в будь-який час життя. Але на відміну від дітей дорослі люди, які закінчили формальне навчання, найчастіше обирають форми і методи своєї подальшої освіти самостійно. Дорослі, які хочуть поглиблювати свою освіту та вдосконалювати знання, все частіше звертаються до використання інформаційних технологій, шукають знання в Інтернеті, хоча й часто відчують себе цифровими «іммігрантами». Постійний бум у галузях інформаційних та комунікаційних технологій викликає розвиток як економічних, соціальних структур, так і освіти. Таким чином, Інтернет і пов'язана з ним діяльність в галузі освіти дорослих відіграють значну роль у досягненні успіху окремими людьми і цілими громадами. Загальна освіта стає безмежною освітою, і можливості навчання стають доступні для всіх людей незалежно від національності, статі та віку.

У країнах Європи та світу в процесі навчання дорослих активно використовують сучасні інформаційні та комунікаційні технології. Завдяки цьому навчання дорослих перетворюється на активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Україна поступово стає частиною єдиного освітнього простору, тому вивчення досвіду провідних країн світу, зокрема європейських, дозволить більш ефективно здійснювати реорганізацію навчання дорослих українців. Аналіз та узагальнення передового світового досвіду в галузі дидактики дорослих є запорукою успішного використання інтерактивних методів навчання дорослих у нашій країні, гарантією активного впровадження досягнень інформаційних технологій у процес навчання.

Сьогодні у нашій країні система освіти дорослих перебуває на стадії формування. Так, уряд України ініціював розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих». Доцільність та своєчасність вивчення концепцій освіти дорослих, форм та методів її реалізації підтверджується пріоритетними напрямками наукових досліджень НАПН України на 2018–2022 рр. Зокрема, серед таких напрямів названо «Методологічні, теоретичні, методичні засади розвитку освіти різних категорій дорослих в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів», «Тенденції розвитку європейського простору професійної освіти і підготовки, європейського простору вищої освіти та європейського дослідницького простору».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що питання форм та методів навчання дорослих порушуються багатьма українськими вченими та педагогами. Зокрема, С. Сисоева визначила критерії ефективності інтерактивних технологій у навчанні дорослих, розглянула активні форми і методи навчання як елементи інтерактивних технологій [13]. О. Чуб класифікувала інтерактивні методи навчання на неімітаційні (проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія, пошукова лабораторна робота, практичне дослідження) та імітаційні методи (ділова гра, проведення круглого столу, імітація діяльності на тренажері, аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуативних завдань тощо) [15]. Л. Коваленко розглядала особливості використання інтерактивних технологій у системі підвищення кваліфікації педагогів. Зокрема, дослідниця визначила їх суть, актуальність, ефективність та особливості застосування інтерактивного навчання у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників [12]. Водночас варто зазначити, що у часи стрімкого розвитку інформаційних технологій інтерактивні методи навчання дорослих також стрімко змінюються. Саме тому в сучасній науково-педагогічній літературі є недостатньо висвітленими методи навчання дорослих, які спираються на можливості сучасних електронних додатків.

Мета статті – розкрити особливості інтерактивних методів навчання та можливості використання сучасних електронних додатків у процесі навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта дорослих набуває стрімкого розвитку та зазнає значних перетворень. Основними змінами у сучасній освіті є перехід від старої освітньої моделі, яка базувалась на діяльності навчальних установ, до освітньої моделі, яка ґрунтується на навчанні незалежно від місця. У цій моделі дорослий учень стає дослідником і архітектором своїх власних знань, що вимагає підготовки до процесу навчання. Використання інтерактивних та інформаційних технологій в освіті дорослих надає унікальні можливості для взаємодії з аудиторією. Методи інтерактивного навчання дають змогу педагогу охопити пізнавальною діяльністю всіх учасників освітнього процесу. Водночас те, що раніше було громіздким і дорогим, тепер часто є безкоштовним. Це створює абсолютно нові освітні можливості [14].

Пропонуємо більш детально ознайомитись з інтерактивними методами навчання дорослих, які у наш час набирають дедалі більшої популярності в країнах Європи та світу.

«Розморожування» слухачів – *Ice Breaker* («Криголам»). *Ice Breaker* («Криголам») – це невеликі вправи або питання, які допоможуть аудиторії на початку заняття швидко познайомитись та активізуватись. Таким чином, вже з перших хвилин заняття дорослі учні пробуджені та готові до сприйняття нової інформації, інтелектуального навантаження. Техніка *Ice Breaker* («Криголам») полягає у проведенні стимулюючих ігор або опитувань. Наприклад, популярними є ігри, у яких необхідно до заданого початку речення вигадати закінчення. Речення повинні починатись так: «Я люблю...», «Я думаю, що у мене є краще...», «Я б ніколи...», «Моя ідея краси...», «Найкраще, що я коли-небудь робив для своєї дитини, це...», «Кращий спосіб розслабитися для мене – це...» тощо [2].

Ще одним ефективним засобом «розморожування» слухачів є використання питань *Ice Breaker*. Питання *Ice Breaker* бувають різних видів і можуть бути використані для будь-якої вікової групи. Вони добре працюють як організаційний момент заняття, надають можливість цікаво та швидко познайомитись з учасниками і темою. Наприклад, питання можуть бути такі: «Чому ви тут сьогодні?», «Яка була найкраща робота, яку ви коли-небудь мали?», «Яке слово описує ваші комп'ютерні здібності?», «Якою була б робота вашої мрії?», «Коли ви були дитиною, ким ви хотіли бути?» тощо [3]. Серед позитивних аспектів застосування методу *Ice Breaker* варто назвати налагодження доброзичливої атмосфери в аудиторії, знайомство з учасниками заняття, активізацію уваги та концентрації.

Рух по аудиторії: позування, соціометрія. Це чудовий метод примусити дорослих учнів рухатись, спілкуватись із педагогом та один з одним. Як правило, дорослим учням складно пристосуватись до навчання, яке відбувається не сидячи за партами, а у русі. Є декілька прийомів, які примусять слухачів встати і почати рухатись. Так, зокрема, це прийом

«Тематичне налаштування»: педагог ставить запитання, котре передбачає лише два варіанти відповіді – «так» або «ні». Приміщення умовно поділяється на дві частини (одна частина «так», інша – «ні»). Учасники заняття переходять на ту частину приміщення, яка, на їхню думку, «правильно відповідає» на поставлене запитання. Початок запитання потрібно формулювати таким чином: «Я згоден/не згоден з твердженням, що ...». Також можна попросити учасників об'єднатись у групи за певною ознакою (колір волосся, улюблена домашня тварина, улюблений жанр фільму тощо). Цей інтерактивний метод забезпечує швидкий обмін думками, схвалення або відхилення певного теоретичного положення чи досвіду діяльності. У той самий час кожен учасник заняття отримує право голосу, маючи можливість «позиціонувати себе» без зайвих пояснень, що часто є хорошою відправною точкою для подальших і більш докладних обговорень теми заняття [9].

Цифрова модерація як система реагування аудиторії. Застосування методу цифрової модерації полягає у використанні сучасних інструментів опитування для взаємодії з аудиторією. Інструменти опитування (смартфони, планшети, ноутбуки тощо) – це електронні помічники для модераторів, доповідачів та викладачів, які дозволяють одночасно взаємодіяти з усіма учасниками, навіть у великих і дуже великих групах. Модератор ставить запитання до аудиторії, а кожен із учасників зазначає відповідь на своєму електронному пристрої. Результати опитування проєктуються на загальний екран у режимі реального часу. Таким чином, педагог надає право відповіді кожному учаснику та робить результати опитування загальнодоступними та видимими для всіх. У результаті застосування цифрової модерації під час опитування педагог активізує учасників заняття, надає можливість кожному висловити свою думку, поділитись своїм настроєм та досвідом. Для прикладу назвемо деякі додатки, які можуть забезпечити цифрову модерацію, зокрема *VoxR*, *Poll-Everywhere* або *Mentimeter* тощо [1].

Інтерактивне опитування. Використовуючи описаний вище метод цифрової модерації, можемо і знайомитися з дорослою аудиторією. Використання такої технології буде доцільним для досить великої кількості учасників, коли педагог не має часу вислухати кожного учасника окремо. Зокрема, на початку заняття викладач може поставити аудиторії такі запитання: Звідки ви?, Хто ви за професією? Який маєте досвід роботи? Який ваш вік? тощо. Учасники надають відповіді за допомогою електронних пристроїв, відмічаючи, наприклад, місце проживання на віртуальній карті чи обираючи запропоновані варіанти відповідей. У цей самий час результати виводяться на загальний екран. Таким чином метод інтерактивного опитування швидко знайомить учасників один з одним, дозволяє налагодити взаємодію з аудиторією. Особливо ефективним він буде для великих груп, наприклад, під час проведення лекцій, тренінгів, семінарів, конференцій тощо [1].

Інтерактивна сесія запитання-відповідь (Q&A-Sessions). Найбільша проблема з традиційним сесіями запитань і відповідей – це низький рівень залученості аудиторії. Інструменти цифрового опитування дозволяють усім учасникам одночасно за допомогою смартфонів, планшетів або ноутбуків відповідати на запитання педагога і спостерігати за відповідями інших на екрані в режимі реального часу. Варто зазначити, що відповіді на запитання, за вибором модератора, можуть залишатися «інкогніто», тобто ніхто не буде, знати яку відповідь дав конкретний учасник. Деякі сервіси дозволяють виражати особисте ставлення до питань та відповідей інших учасників. Зокрема, можна поставити позначки «подобається» чи «не подобається» поряд з питаннями та відповідями, кількість позначок буде відображатись на загальному екрані. У результаті використання такої інтерактивної технології вся аудиторія залучається до опитування та до обговорення відповідей [10].

Інтерактивний мозковий штурм. Технологія цифрової модерації дозволяє вдосконалити методику мозкового штурму. Як і в методиці *Q&A-Sessions*, учасники в режимі реального часу відправляють на екран не відповіді на запитання, а свої ідеї. Як і в сесії «питання-відповідь», мозковий штурм може проводитись у режимі «інкогніто». Це сприяє тому, що жоден із учасників не соромиться висловити свою думку чи нестандартну ідею. За допомогою позначок «подобається» та «не подобається» учасники відносно спокійно

вирішують, які ідеї є найкращими. Підвищення або зниження кількості голосів гарантує, що найпопулярніші ідеї з'являються на вершині списку. Варто зазначити, що використання такої методики унеможливорює коментарі та обговорення на етапі збору ідей, оскільки всі учасники зайняті викладом своєї думки, що забезпечує уникнення зайвих дискусій. У результаті аудиторія обирає кращі ідеї, котрі насправді представляють думку більшості [10].

Представницький відгук – право голосу аудиторії. Ще однією пропозицією з використання цифрової модерації є проведення опитування щодо думки аудиторії про проведену лекцію, семінар, конференцію тощо. Деякі сучасні інструменти пропонують функції, такі як анонімне голосування, «клікабельні» зображення або слова. У результаті педагог отримує репрезентативний огляд думок аудиторії щодо проведеного заняття. Так, сучасні додатки пропонують різні картки, які тримають студенти чи слухачі на своєму смартфоні, планшеті чи ноутбучі. Картки відповідей записуються і відправляються на сервер, а результат голосування відображається на загальному екрані [8].

Метод шести капелюхів. Це загальновідомий метод творчого підходу до навчання, який дозволяє учаснику розвивати ідеї, думки або теоретичні чи практичні положення. Для цього кожному учаснику призначається певна роль, яка позначається кольоровим браслетом, капелюхом або карткою. Важливо, щоб усі знали, за яку роль відповідає певний колір. Кожен з учасників вибудовує свої міркування щодо розв'язання поставленої проблеми з огляду на запропоновану йому роль, використовуючи відповідні способи мислення. Наприклад, можна використовувати такий набір кольорів для «капелюхів»: білий – аналітичне мислення, об'єктивність; червоний – емоційне мислення, суб'єктивні відчуття; чорний – критичне мислення, аналіз ризиків; жовтий – оптимістичне мислення, аналіз найкращих результатів; зелений – креативне мислення, ідеї та інновації; синій – помірковане мислення, аналіз загальної картини. Кожен учасник висловлює свої думки під своїм «капелюхом». Роль модератора – це координація роботи та стеження з тим, щоб кожен залишався у своїй ролі. Це захопливий метод навчання дорослих, який забезпечує залученість аудиторії та розвиток нестандартного мислення дорослих учнів, особливо якщо хтось бере на себе роль, яка не відповідає його природному мисленню. Таким чином, для людини можуть відкритись нові перспективи, на які вона ніколи не звертала уваги [9].

Ігрові методи навчання дорослих. Гра не втрачає своєї чарівності для більшості дорослих і відкриває багато з того, що, зазвичай, залишається непоміченим. Зазвичай, дорослі грають в ігри, щоб покращити свої навички чи змінити стратегію, щоб відчутти смак перемоги та перейти до наступного кроку. Перемога викликає почуття радості та щастя, а програш викликає смуток. Під час гри дорослі розробляють стратегії, навчаються співпрацювати, створюють альянси тощо. Поступово ігри стають невід'ємною частиною більшості семінарів, тренінгів та конференцій для дорослих [14].

Ігрові бізнес-симулятори. За допомогою ігор-симуляторів можна залучити аудиторію до навчання. Вони сприяють накопиченню учасниками досвіду, віртуально передають найбільш важливі аспекти певних теоретичних тем, дають змогу дорослим самостійно приймати рішення, робити висновки про те, чи було воно правильним або хибним, стимулюють до пошуку оптимальних процедур вирішення проблемних питань і ситуацій. Досвід, здобутий під час ігор, формує підґрунтя для подальшої професійної діяльності. У наш час ігри-симулятори розроблені для низки галузей: управління проєктами, адміністрування, фондовий ринок, міжнародне співробітництво тощо [5].

Ігри-квести. Застосування ігор-квестів у процесі навчання дорослих дозволяє організувати інтелектуальну роботу аудиторії, спрямовану на розв'язання певної проблеми або завдання, отримання теоретичних знань та пошук фактів. Цей метод можна реалізовувати у невеликих групах, які будуть розв'язувати завдання, головоломки, котрі безпосередньо стосуються тематики навчання. Кожна група отримує вигоду від знань та вмінь окремих учасників, від здатності швидко знаходити правильну відповідь і працювати у команді. Ігри-квести вносять різноманітність у «сидячий» спосіб навчання, додають активності дорослим учням та жагу до пізнання і перемоги.

Варто зазначити, що залучення сучасних інформаційних технологій до ігрових методик дозволить активізувати та зацікавити дорослу аудиторію. Зокрема, ігри-квести можуть використовувати геодані через карти і GPS, сканування QR-кодів, записи порівняльних зображень тощо. Усі системи можуть бути використані для створення творчих занять. Сучасні програми надають безліч можливостей для ігрових методів навчання: встановлення обмеження часу для відповіді, використання інфографіки, фотографій або відео, оцінки та багато іншого [14].

Класична вікторина під час навчальних занять з дорослими дає змогу активізувати та зацікавити аудиторію. Вікторина може бути використана для опитування або передавання інформації. Аудиторія може бути розподілена на групи, які змагаються одна з одною в правильності відповідей. Відповіді команди можуть надавати як в усній формі, так і через електронні пристрої (планшети, проектори, ноутбуки тощо). Запитання можуть бути також виведені на екран через проектор. Вікторини дозволяють утримувати увагу аудиторії, активізувати учасників семінару та примусити їх міркувати над темою заняття [10].

У сучасному світі бурхливого розвитку інформаційних технологій створено оригінальні інструменти для проведення інтерактивних конференцій, семінарів, тренінгів та навчання. Наприклад, *додаток Kahoot* дозволяє легко створювати інтерактивні ігри для тренінгів, семінарів або конференцій. Додаток дозволяє створювати ігри, в яких усі учасники змагаються один з одним або грають. Таким чином, зміст навчання може передаватися в ігровій формі, активно сприйматися учасниками навчання та легко засвоюватися. Кожен педагог може створити свою гру в *Kahoot* у вигляді тесту або у вигляді питань хаотичного порядку, а також сформулювати за допомогою додатка чітке керівництво для гравців. Цікаво зазначити, що *Kahoot* можна інтегрувати у *Powerpoint* або *Keynote* [7].

Ще одним цікавим інструментом для створення *освітніх ігор є Minecraft* – це онлайн-гра, яка дозволяє створювати власні світи. Існує також версія для освітніх установ, адаптована до потреб викладачів [11].

Ще одним цікавим інструментом сучасної гейміфікації навчання дорослих є *Lego Serious Play*. Це спеціальне видання *Lego Stones*, яке дозволяє робити лекції, тренінги, уроки або семінари абсолютно різними, а саме з використанням додаткового тактильного компонента. Замість того, щоб просто дивитися чи говорити про щось, учасники занять створюють продукти власними руками за допомогою «цеглинок» *Lego*. «Цеглинки» використовуються для візуалізації та вираження своїх думок та ідей усередині команди, обговорення контексту і системи, в якій повинно бути введено в дію нову пропозицію чи інновацію. Така технологія сприяє розвитку уяви, яка не має обмежень, надає можливість створювати наочну ілюстрацію майбутнього проекту чи його коротких епізодів, за допомогою яких команда може виробити стратегію подальшої роботи, розглянути різні ситуації тощо. Це є потужним інструментом, методологією фасилітації [6].

Варто зазначити, що досить ефективними сьогодні є методи *інтерактивної групової роботи*. Зокрема, варто назвати такий метод навчання дорослих, як *World Café*. Головною особливістю цього формату є співробітництво різних груп людей. Так, учасники діляться на пари або невеликі групи, яким модератор дає певне завдання, через 20 хвилин після початку виконання групи перемішуються і продовжують виконувати завдання, яке розпочали попередні учасники. Така зміна груп відбувається кожні 20 хвилин. Важливим є те, що модератор повинен стежити за своєчасною зміною учасників та за тим, щоб наступна група учасників просувала тему вперед і більше не виконувала ту саму роботу, що й попередня. Результати записуються учасниками на спеціальних дошках та згодом обговорюються, а в окремому документі фіксується внесок кожного. Перевагами такого методу є те, що кожна людина бере активну участь замість того, щоб бути пасивним слухачем, кожен може поділитися своїми ноу-хау і досвідом, постійні зміни гарантують високу якість результатів, які можуть бути відразу використані або потім додатково обговорені [10].

Розглянемо ще один метод інтерактивного навчання дорослих людей – *Акваріум (Fishbowl)*, який за своєю суттю є методом обговорення. Під час обговорення питань методом

Fishbowl всі учасники сидять у двох колах: зовнішньому і внутрішньому. Спочатку люди у внутрішньому колі обговорюють тему. Решта сидить у зовнішньому колі, спостерігаючи і слухаючи. У внутрішньому колі є вільний стілець, і будь-хто із зовнішнього кола може сісти у внутрішнє і поставити запитання чи долучитись до обговорення. У той самий час будь-хто із внутрішнього кола може пересісти у зовнішнє і стати слухачем. Перевагами такого методу є диференційоване міркування та обговорення [10].

Виставка. Цей метод дозволяє вибудувати активну взаємодію між учасниками та забезпечити обмін знаннями. Заздалегідь учасники навчання діляться на групи та готують інформаційні стенди за певними темами, висвітлюючи на них найбільш важливу інформацію. На занятті всі стенди виставляються на імпровізованій виставці, а учасники можуть відвідати стенди і поставити запитання «експертам», які готували ці стенди. Переваги: прямий обмін інформацією, представлення значного обсягу теоретичних відомостей у цікавій формі, безпосереднє вирішення питань шляхом обговорення та дискусії [14].

Перевернуте заняття. Це особливо захопливий метод, який на перший погляд може здатися трохи дивним: замість того, щоб слухати викладача, учасники в невеликих групах самі розробляють контент, використовуючи підготовлені заздалегідь матеріали, а потім представляють його іншим учасникам заняття. Для презентації вони можуть дати волю своїй творчості. Такий метод ґрунтується на думці про те, що той, хто може пояснити факт іншим, дійсно зрозуміє його сам. Це гарантує глибоке занурення учасників навчання в предмет та забезпечує ефективне засвоєння матеріалу. Викладач відіграє роль координатора, він добирає теми для повідомлень таким чином, щоб вони у повному обсязі розкрити тему заняття, але водночас повідомлення різних учасників не дублювали одне одного. Разом з тим викладач надає чіткі робочі інструкції, відповідає на організаційні питання аудиторії, надає підтримку та допомогу дорослим учням у процесі розроблення контенту. Серед переваг такого методу навчання варто назвати активність аудиторії, повне занурення в тему навчання, надання можливості самостійно класифікувати і об'єднувати отримані знання, вивчати проблемні питання з різних точок зору.

Перевернуте заняття-відео. Як і в попередньому методі, учасники в невеликих групах самі розробляють контент, але презентаційна частина створюється у вигляді відеоролика. Завдяки цьому викладач може кинути виклик максимальному творчому потенціалу учасників, надати їм можливість обирати найбільш креативний спосіб передавання знань або представлення результатів групової роботи. Завдяки сучасним технологіям існують різні можливості створення відео: через ноутбук, планшет або смартфон. Готовий фільм демонструється на екран через проектор. Під час створення фільму учасники займаються не лише пошуком теоретичного наповнення відео, а й самостійно обирають жанр (історичний, документальний, комедійний тощо), створюють сценарій, за допомогою спеціальних програм здійснюють монтаж фільму (*iMovie, iOS, Videoscribe, Tawe* тощо). У результаті такої роботи до переваг методу перевернутого навчання додається можливість зберегти відеороботи як саморобне «нагадування». Це гарантує, що зміст навчального матеріалу може бути переглянутим знову в будь-який час і залишатися в пам'яті протягом тривалого часу [1].

Розв'язування проблемних завдань. Цей традиційний метод інтерактивної взаємодії з аудиторією залишається достатньо ефективним методом і в наш час. Основна мета – змусити аудиторію замислитись про «споживання» пропонованого контенту та забезпечити зміну перспективи. Активізувати аудиторію до розв'язування проблеми можна за допомогою таких запитань: як би ви вирішили наступну проблему? що б ви зробили, якщо б опинились у такій ситуації? тощо. Учасники заняття у невеликих групах відповідають на поставлені запитання, обговорюють їх, а потім роблять спільний висновок. Такий метод стимулює креативність, дозволяє змінити перспективу, забезпечує включення аудиторії до процесу пізнання, гарантує поінформованість аудиторії за рахунок підвищення релевантності [14].

Візуалізація змісту. Методи наочності та візуалізації також є традиційними для навчання дорослих, але сучасні інформаційні технології дозволяють постійно їх удосконалювати. Серед таких варто назвати візуалізацію навчального матеріалу шляхом

створення коротких пояснювальних відео, які спрощують складні питання і теми, замінюючи частини презентації. Сьогодні існує досить багато додатків, які дозволяють кожному створювати навіть без особливих знань та вмінь майже професійне відео (*Videoscribe, PowToon, GoAnimate*). Результат: відео з текстом, історією і візуалізованою інформацією привертають більше уваги і можуть легко представляти складні наукові теми.

Ще одним засобом візуалізації змісту є інфографіка. Інфографіка візуалізує числа, дані і факти, представляє їх графічно з невеликою кількістю текстової інформації. За допомогою інфографіки як реальні, так і «кумедні факти» сприймаються простіше, дозволяють зрозуміти складні числові дані. Додатків для створення інфографіки також досить багато, зокрема, *Tawe*, здатний перетворити інфографіку на анімовану презентацію, а також *Canva, infogr.am, piktochart* тощо.

Варто зазначити, що у наш час актуальними залишаються такі засоби візуалізації навчального матеріалу як фліп-чарти (офісний мольберт або магнітно-маркерна дошка з кріпленням для листка або блоку паперу, перевертається за принципом блокнота чи календаря) та стіни метаплану (схематичне зображення певної системи цілей, завдань або сутності проблеми на великому аркуші паперу, який кріпиться до стіни у доступному для всіх учасників місці) [14].

Висновки. Освіта впродовж життя стає частиною розвитку сучасного суспільства. Дорослі люди під час навчання прагнуть не лише засвоювати блоки теоретичного матеріалу, а й розвивати свої навички та вміння, ставати частиною процесу дослідження. Практична реалізація такого прагнення забезпечується використанням сучасних інтерактивних методів навчання дорослих: цифрова модерація, інтерактивне опитування «Криголам», інтерактивна сесія питання-відповідь (Q&A-Sessions), інтерактивний мозковий штурм, ігрові методи навчання, інтерактивна групова робота World Café, метод інтерактивного навчання «Акваріум» (Fishbowl) тощо. Сучасний педагог у галузі освіти дорослих повинен стати не «ретранслятором» знань, а модератором процесу пізнання та розвитку дорослих учнів.

Серед перспектив подальших розвідок у досліджуваному питанні варто назвати експериментальну перевірку ефективності зазначених методів навчання у системі освіти дорослих, а також визначення шляхів використання інтерактивних методів для різних груп дорослих учнів.

Список використаної літератури

1. 22 interaktive Workshop Methoden: Die ultimative Liste. URL: <https://workshop-helden.de/workshop-methoden/#1.6> (Дата звернення 25.09.2019).
2. 23 Best Icebreaker Games for Adults. URL: <https://icebreakerideas.com/best-icebreaker-games-adults/> (Дата звернення 25.09.2019).
3. 600+ Icebreaker Questions – Biggest List EVER! URL: https://icebreakerideas.com/icebreaker-questions-biggest-list-ever/#Icebreaker_Questions_for_Meetings (Дата звернення 28.09.2019).
4. Boiarska-Khomenko A. V. Digital education of adults in Austria. *Innovative solutions in modern science*. Dubai, 2019. № 4 (31), p. 52–63.
5. Filas S. Jak uczyć dorosłych. Kraków, 2017. 29 s.
6. LEGO® Serious Play. URL: <https://www.lego.com/en-us/seriousplay> (Дата звернення 27.09.2019).
7. Make learning awesome! URL: <https://kahoot.com/> (Дата звернення 26.09.2019).
8. Neuroandragogika w kształceniu dorosłych zagrożonych wykluczeniem. Warszawa: Społeczna Akademia Nauk, 2017. 51 s.
9. Nowak-Żółty E., Walancik M. Innowacyjna metoda nauczania pozaformalnego osób dorosłych. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, 2018. 27 s.
10. Richter K. Unterrichtsmethoden. Erfahrungen in den Studienvorbereitungskursen für beruflich Qualifizierte. München, 2015. 31 s.
11. What is minecraft: education edition? URL: <https://education.minecraft.net/> (Дата звернення 26.09.2019).
12. Коваленко Л. В. Використання інтерактивних технологій у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Культура народів Причорномор'я*, 2007. № 115. Т. 1. С. 60–65.
13. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
14. Урдзе Т. Посібник для фахівців з освіти дорослих. Київ: ТОВ «Золоті Ворота», 2017. 84 с.
15. Чуб О. О. Гроші та кредит. Інтерактивні методи викладання дисципліни. К.: КНЕУ, 2009. 326 с.

INTERACTIVE ADULT EDUCATION METHODS

Boiarska-Khomenko Anna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of History of Pedagogy and Comparative Pedagogy Department
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Introduction. *The constant boom in information and communication technologies is driving the development of economic, social structures and education. General education becomes an endless education. Learning opportunities become accessible to all people, regardless of nationality, gender or age. The countries of Europe and the world actively use modern information and communication technologies in the adult learning process.*

Purpose. *The purpose of the article is to reveal the features of interactive teaching methods and the possibility of using modern electronic applications in the adult learning process..*

Methods. *The study used general scientific methods. They are: induction and deduction, analysis and synthesis, analogy, generalization, systematization and classification. We also used a comparative method to consider common and distinct adult learning arrangements in different countries.*

Results. *Modern interactive teaching methods for adults have been discovered in the article. Methods using information and communication technologies have been analyzed. They are: digital moderation, interactive icebreaking, Q & A-sessions, interactive brainstorming, representative response - audience voting, six-hat method, adult learning methods, game business simulators, games- quests, classic quiz, interactive conferences, seminars, trainings and training, educational games (Minecraft, Lego Serious Play), interactive group work World Café, interactive training method Aquarium (Fishbowl), exhibitions, inverted classes, inverted lessons- video, Defrost viewers - Ice Breaker, posing, sociometry, problem solving, content rendering and etc.*

Originality. *For the first time, the methods of interactive adult learning using the latest science have been described. The offered interactive methods are a combination of traditional methods of pedagogy and modern information and communication technologies.*

Conclusion. *Lifelong learning has become part of the development of modern society. Adults seek to learn blocks of theoretical material, develop their skills and abilities, and become part of the research process. The practical realization of this desire is ensured by the use of modern interactive methods of adult learning. A modern educator in the field of adult education should not become a «repeater» of knowledge, but a moderator of the process of cognition and development of adult learners.*

Key words: *adult education, teaching methods, interactive teaching methods, lifelong education, information and communication technologies.*

References

1. 22 interaktive Workshop Methoden: Die ultimative Liste (2019) [22 interactive workshop methods: the ultimate list] Retrieved from: <https://workshop-helden.de/workshop-methoden/#1.6> [in German].
2. 23 Best Icebreaker Games for Adults (2018). Retrieved from: <https://icebreakerideas.com/best-icebreaker-games-adults/> [in English].
3. 600+ Icebreaker Questions – Biggest List EVER! (2019) Retrieved from: https://icebreakerideas.com/icebreaker-questions-biggest-list-ever/#Icebreaker_Questions_for_Meetings [in English].
4. Boiarska-Khomenko, A.V. (2017) Digital education of adults in Austria. Innovative solutions in modern science. Dubai, 2019. No. 4(31), p. 52–63 [in English].
5. Filas, S. Jak uczyć dorosłych [How to teach adults]. Kraków, 2017. 29 s. [in Polish].
6. LEGO® Serious Play (2018). Retrieved from: <https://www.lego.com/en-us/seriousplay> [in English].
7. Make learning awesome! (2018). Retrieved from: <https://kahoot.com/> [in English].
8. Neuroandragogika w kształceniu dorosłych zagrożonych wykluczeniem (2017) [Neuroandragogy in the education of adults at risk of exclusion]. Warszawa: Społeczna Akademia Nauk. 51 s. [in Polish].
9. Nowak-Żółty, E. & Walancik, M. Innowacyjna metoda nauczania pozaformalnego osób dorosłych [An innovative method of teaching non-formal adults]. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, 2018. 27 s. [in Polish].
10. Richter, K. Unterrichtsmethoden. Erfahrungen in den Studienvorbereitungskursen für beruflich Qualifizierte [Teaching methods. Experience in the preparatory courses for the professionally qualified]. München, 2015. 31 s. [in Polish].
11. What is minecraft: education edition? Retrieved from: <https://education.minecraft.net/> (Дата звернення 26.09.2019) [in English].

12. Kovalenko, L.V. (2007). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohiy u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadrov [Use of interactive technologies in the system of advanced training of teaching staff] *Kultura narodov Prychernomor'ia*, № 115. Ch. 1. S. 60-65 [in Ukrainian].
13. Sysoieva, S.O. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive technologies for adult learning]. Kyiv: VD «ЕКМО». 324 s. [in Ukrainian].
14. Urdze, T. (2017). Posibnyk dlia fakhivtsiv z osvity doroslykh [A Guide for Adult Education Specialists]. Kyiv, TOV «Zoloti Vorota», 84 s. [in Ukrainian].
15. Chub, O.O. (2009) Hroshi ta kredyt. Interaktyvni metody vykladannia dystsypliny [Money and credit. Interactive methods of teaching discipline]. Kyiv: KNEU. 326 s. [in Ukrainian].

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Боярская-Хоменко Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории педагогики и сравнительной педагогики
Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды

В статье раскрыты современные интерактивные методы обучения взрослых, в частности методы с использованием информационных и коммуникационных технологий. Осуществлен анализ таких методов обучения взрослых: цифровая модерация, интерактивный опрос «Ледокол», интерактивная сессия вопрос-ответ (Q&A-Sessions), интерактивный мозговой штурм, представительный отзыв – право голоса аудитории, метод шести шляп, игровые методы обучения взрослых, игровые бизнес-симуляторы, игры-квесты, классическая викторина, проведение интерактивных конференций, семинаров, тренингов и обучения, образовательные игры (Minecraft, Lego Serious Play), интерактивная групповая работа World Café, метод интерактивного обучения Аквариум (Fishbowl), выставки, перевернутые занятия, перевернутые занятия-видео, «размораживание» зрителей – Ice Breaker, позирование, социометрия, решение проблемных задач, визуализация содержания.

Ключевые слова: образование взрослых, методы обучения, интерактивные методы обучения, образование в течение жизни, информационные и коммуникационные технологии.

Отримано редакцією: 29.08.2019 р.

УДК 378.147:371134-027.875:615.8(4)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-105-113

ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ У РАМКАХ ПРОЕКТУ ЄС ЕРАЗМУС+

Брижата Ірина Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізіотерапії, ерготерапії та спортивної медицини
Сумський державний університет
e-mail: brizhata@i.ua

У статті охарактеризовано інноваційну професійну спрямованість підготовки майбутніх фізичних терапевтів у рамках проекту ЄС Еразмус+ в умовах Сумського державного університету, де завдяки європейській програмі оновлюється зміст освітньої програми підготовки фізіотерапевтів, започатковується використання інтерактивних технологій та віртуальної реальності.

Ключові слова: фахівець фізичної терапії, інноваційна підготовка, інтерактивні технології, Еразмус+.

Постановка проблеми. Реалізація державної політики у сфері вищої освіти передбачає розвиток системи вищої освіти, розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти протягом життя; створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти. При цьому одними із принципів державної політики у сфері вищої освіти є міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України у Європейський освітній простір, сприяння здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти.

У 2017 р. було започатковано Сорбонський процес, спрямований на побудову Європейського простору освіти, запровадження обов'язкової мобільності та визнання її на всіх рівнях освіти. Інтеграційні процеси до європейського простору є основною метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., останніх проектів освітніх програм – Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 рр.

Також у стратегії розвитку вищої освіти України визначено, що конкурентоспроможній

та успішний випускник університету незалежно від фахового спрямування повинен оволодіти на високому рівні не лише суто професійними компетентностями (hard skills), а вміння адаптуватися й ефективно працювати в умовах глобальної економіки у багатофункціональному швидкозмінному інформаційно-технологічному середовищі, розвинути у собі такі універсальні базові навички (soft skills) успішності. Саме цифрові технології [1], електронне навчання [2], змішане навчання з застосуванням e-learning [2; 4; 5] формують у здобувачів вищої освіти вміння самовдосконалюватися у сучасному динамічному соціально-економічному просторі [6].

Безумовно, сучасні технології є важливими складовими навчально-виховного процесу, їх роль у вирішенні педагогічних завдань є вагомою, а успішність їх застосування залежить саме від рівня компетентності фахівця в означеному напрямі. Відтак важливо говорити про сучасні наукові здобутки вчених з проблеми, що розглядається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження з актуальних питань підготовки фахівців із фізичної терапії висвітлено в результатах досліджень таких учених, як О. Вацеба (2016), А. Герцик (2018), А. Вовканич (2017), Т. Круцевич (2016), А. Фастівець (2017), С. Попов (2017), С. Кобелев (2018), С. Городинський (2017), Г. Мороховець (2016), О. Єжова (2018), О. Лазарева (2019), Sinéad Patricia Dufour (2014), Jeffery Gabrush (2015), Andrea Passmore (2016), Pierre Trudelle (2017) та інші.

На думку А. Герцика, існує відповідність між національним тлумаченням визначення «фізичної реабілітації» та інтернаціональним тлумаченням терміна «фізична терапія» (physical therapy). Ці терміни мають близький зміст, оскільки ключовими аспектами є спрямування професійної діяльності на функціональне відновлення (реабілітацію) хворих та застосування однакових засобів і методів впливу, серед яких основними є фізичні вправи [7].

Сучасне трактування компетентностей фізичного терапевта, за дослідженнями групи вчених Київського національного університету фізичного виховання і спорту (О. Лазарева, 2019 р.), передбачає оволодіння ключовими знаннями та навичками з ерготерапії, такими як: історичні основи і філософія ерготерапії; загальні знання про людину, професії і заняття та вплив навколишнього середовища; розуміння структур і функцій організму, біомедицини, психологічних та соціологічних концепцій; розуміння людського і соціального середовища та соціальних перспектив здоров'я. Крім цього, на думку Pierre Trudelle, фізіотерапевти повинні опанувати специфіку патологічних процесів в організмі та реалізувати застосування кінезітерапії у практиці фізичної реабілітації [8].

Але фізіотерапія та ерготерапія мають свою специфіку інноваційного досвіду. У Законі України «Про вищу освіту» наголошено на необхідності модернізації навчальної діяльності закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку кадрів на основі інтеграції традиційних та новітніх технологій навчання, а також створення нового покоління дидактичних засобів, запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки.

Тенденція зменшення аудиторної роботи та відповідного збільшення обсягу самостійної роботи студентів потребує інноваційних технологій організації підготовки майбутніх фахівців. Це зумовлює відповідну навчально-методичну підтримку освітнього процесу, застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, різнорівневих підходів до кожного, різнорівневих навчальних завдань, застосування інноваційних методів, що позиціонують студента як активного учасника власного навчання, заміщення репродуктивного навчання («повтори») на конструктивне («створи»), удосконалення активних та інтерактивних форм навчальної роботи (дискусії, ігрове навчання, мозковий штурм, тренінги, навчання в команді, проектне та проблемне навчання, кейс-технології, вебінари, «перевернутий клас» тощо), впровадження практики співвикладання дисципліни кількома викладачами з реалізацією змістовної міждисциплінарності.

Вищенаведене зумовлює багатоваріантність організації освітнього процесу, впровадження гнучких моделей навчання, створення навчальних груп із «плаваючим» складом, там, де студент обирає власну траєкторію навчання, а це, у свою чергу, викликає необхідність застосування сучасних інтерактивних технологій при організації процесу

професійної підготовки майбутніх фізіотерапевтів.

Метою статті є опис упровадження в освітній процес підготовки фізіотерапевтів у рамках проекту ЄС Еразмус+ технологій e-learning та blended education із використанням єдиної інтегрованої інформаційної системи.

Виклад основного матеріалу. Сумський державний університет (далі – СумДУ) є учасником проекту ЄС Еразмус+ щодо створення моделі підготовки фахівців (магістрів) фізичної терапії за міжнародними стандартами.

У процесі дослідження ми використали такі методи. Метод концептуально-порівняльного аналізу, за допомогою якого зіставлялися наявні теоретичні підходи до визначення й обґрунтування технологій e-learning та blended education у підготовці майбутніх фізіотерапевтів; метод структурно-системного аналізу, що дав змогу виявити організаційно-методичні умови, закономірності та особливості впровадження технологій e-learning та blended education у підготовку здобувачів вищої освіти; метод мисленого експерименту, що на різних етапах дослідження дозволяв здійснювати критичну рефлексію проміжних результатів і висновків.

Нами було визначено, що основою підготовки майбутніх фахівців фізичної терапії з урахуванням окреслених освітніх тенденцій та вимог Європейських стандартів освіти має стати філософія соціального конструктивізму, що передбачає використання активних методів навчання, створення єдиного освітнього середовища, інтерактивну взаємодію викладача та студентів, а також упровадження сучасних ефективних освітніх моделей.

Виходячи з основних положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні щодо забезпечення якісної освіти та її інноваційного розвитку, пріоритетами підготовки фахівців фізичної терапії вважаємо:

– розвиток дворівневої освіти (бакалавр, магістр) на основі посилення інтеграції між освітніми ступенями та побудови індивідуальних освітніх траєкторій (побудова механізму проектування індивідуальної освітньої траєкторії, нові механізми укладання інтегрованих навчальних планів для вступу на старші курси (на базі освітнього рівня «молодший спеціаліст» та освітнього ступеня «молодший бакалавр» після медичних коледжів), широке використання технологій дистанційного навчання та ін.);

– упровадження інноваційних форм навчального процесу і засобів навчання;

– розвиток інклюзивної освіти відповідно до одного з пріоритетів Національної доктрини розвитку освіти в Україні у рамках Концепції освіти впродовж життя (абітурієнт, людина з особливостями фізичного та психічного розвитку повинна мати змогу визначати один з проєктів індивідуальної траєкторії навчання та механізм його побудови для себе);

– розвиток дистанційної освіти, педагогічних конструктів, середовищ для розвитку системи e-learning;

– інформатизація освіти (розвиток ІКТ-компетентностей студентів);

– підвищення якості та конкурентоспроможності освітніх послуг медичного інституту СумДУ, на базі якого готують фізичних терапевтів (диференціація освітнього процесу – спеціалізація за обраним видом майбутньої роботи, заохочення впровадження інноваційних форм та масових освітніх онлайн курсів в освітній процес для студентів).

З урахуванням основних напрямів функціонування системи забезпечення якості освітньої діяльності та освіти в університеті, а також Європейських стандартів якості вищої освіти основними орієнтирами та завданнями забезпечення якості освіти студентів спеціальності «Фізична терапія та ерготерапія» є:

1. Модернізація змісту освіти всіх кваліфікаційних рівнів відповідно до європейських освітніх трендів, їх узгодження з національною системою освіти.

2. Посилення науково-дослідної складової програм дисциплін навчальних курсів.

3. Перегляд робочих програм, а також створення нових програм дисциплін відповідно до потреб суспільства, інтересів стейкхолдерів освітньої діяльності.

4. Посилення варіативної складової навчального плану підготовки фізичних терапевтів, передбачення можливості створення індивідуальних освітніх програм та індивідуальних освітніх траєкторій у рамках освіти впродовж життя.

5. Забезпечення гнучкості освіти із забезпеченням можливості навчатися за інтегрованими освітніми програмами, програмами неперервної освіти з комбінуванням форм навчання.

6. Чітке визначення компетентностей фізичного терапевта на підставі європейських стандартів підготовки, орієнтація освітньої програми на досягнення конкретних результатів навчання і специфіки майбутньої роботи фахівця.

Відповідно до системи забезпечення якості освітньої діяльності має бути сформована підсистема забезпечення якості випусковою кафедрою.

Для реалізації зазначених вище орієнтирів та завдань забезпечення якості випускників ми передбачили виконання таких заходів:

1) моніторинг компетентностей майбутніх фізреабілітологів та часу їх розпаду відповідно до темпів науково-технічного прогресу;

2) упровадження компетентнісного підходу відповідно до філософії соціального конструктивізму;

3) модернізація освітньої програми та створення нових програм (дослідницьких, професійних, кар'єрних та інших у рамках проекту Еразмус+);

4) використання наукових розробок в освітньому процесі;

5) упровадження інноваційних форм, методів і технологій навчання;

6) розвиток активних форм і методів навчання, інтерактивних форм видів навчальної роботи відповідно впровадження студентоорієнтованого та практично орієнтованого навчання;

7) розвиток форм академічної мобільності за Програмою ЄС Еразмус+;

8) отримання випускниками додатка до диплома європейського зразка .

Оскільки система освіти, що формується наразі в Україні, зорієнтована на долучення до Європейського простору вищої освіти, важливо використовувати європейські нормативно-правові акти у сфері вищої освіти, зокрема «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти».

Для підготовки майбутніх фізичних терапевтів у рамках проекту ЄС Еразмус+ у Сумському державному університеті створені високоякісні умови, але одним із головних завдань для випускової кафедри є впровадження інформаційного та інноваційно-технологічного забезпечення, технологій e-learning та blended education.

Методи навчання у нашому проекті розглядаємо як дидактичну складову, тобто спосіб викладання навчального матеріалу, а також діяльність, спрямовану на засвоєння студентами системи знань, набуття вмінь і навичок, загальних та фахових компетентностей. Методи навчання виконують навчальну, виховну та розвивальну функції.

Ефективними на сьогодні є активні методи навчання – це методи, які спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Активне навчання спрямоване на ефективну самостійну роботу студентів. У результаті студенти здатні оволодіти знаннями і вміннями у процесі активної розумової та практичної діяльності.

Виявлено, що ефективними методами навчання є наочні, практичні, індуктивно-дедукційні, репродуктивні, прагматичні, дослідницькі та проблемні. Поряд з методами навчання важливо апробувати та використовувати ефективні методи контролю засвоєння знань студентами та методи мотивації пізнавально-навчальної діяльності.

Важливим завданням при підготовці майбутніх фізреабілітологів є поєднання методів навчання у методику навчання. Методика як цілісна та ефективна сукупність методів викладання застосовується у навчальному процесі з окремою дисципліни відповідно до її змісту та закономірностей засвоєння навчального матеріалу студентами. У підготовці майбутніх фізіотерапевтів ми запровадили інтерактивні методи навчання, які дозволяють озброїти студентів практичними навичками щодо використання віртуальної реальності в процесі реабілітації пацієнтів.

Для розширення інтерактивних можливостей професійної підготовки майбутніх фахівців створена віртуальна лабораторія з відображенням процесів, які неможливо

реалізувати у традиційному лабораторному практикумі, активно впроваджуються сучасні тренди щодо залучення власних мобільних та інших пристроїв у освітньому процесі, хмарні технології, змішане та дистанційне навчання.

Упровадження інноваційних технологій у підготовку фізіотерапевтів стало можливим за наявності у СумДУ: автоматизованої системи управління навчальним процесом; можливості використання університетської клініки та клінічних баз медичного інституту; створення технологічної інфраструктури для впровадження інструментів електронного навчання; підвищення кваліфікації викладачів з електронних та інноваційних педагогічних технологій, а також фасилітація освітнього процесу на основі активної співпраці викладачів і студентів.

При визначенні змісту підготовки майбутніх фізіотерапевтів стратегічним є переорієнтація освітніх програм підготовки на практичну складову, визначену майбутнім місцем працевлаштування випускників у галузях охорони здоров'я, освіти, фізичної культури і спорту, переведення всього освітнього процесу у формат інформаційної педагогіки, створення комфортного середовища для реабілітаційної практики у навчальному кампусі.

Таким чином, були впроваджені реабілітаційні освітні програми на базі структурних підрозділів університету: в університетській клініці, в центрі спортивної медицини, в центрі олімпійської підготовки спортсменів, у дитячих оздоровчих та виховних центрах, які функціонують як база практики майбутніх фізреабілітологів.

В університетській клініці майбутні фізіотерапевти вивчають методики діагностики в кабінетах комп'ютерної томографії, клінічної лабораторії, функціональної та ультразвукової діагностики. Реабілітаційну практику проходять в аквацентрі, кабінетах лікувально-фізичної культури, фізіотерапії, теплолікування, масажу, вертебрології, інгаляторії та фітотерапії. Крім викладачів, їх консультують досвідчені медичні працівники університетської клініки.

Для розширення практичної складової підготовки фізіотерапевтів в університеті були переобладнані приміщення спортивних споруд із можливістю їх використання особами з обмеженими руховими можливостями. Також у цих приміщеннях створені умови для освітніх комунікацій: інтернет, локальна мережа, мультимедійне обладнання.

Вищенаведене зумовлює багатоваріантність організації освітнього процесу, впровадження гнучких моделей навчання, створення груп під керівництвом тьютора. Майбутні фізіотерапевти обирають власну траєкторію навчання, а це, у свою чергу, викликає необхідність застосування сучасних інноваційних технологій при організації процесу професійної підготовки: удосконалення активних та інтерактивних форм навчальної роботи (дискусії, ігрове навчання, мозковий штурм, тренінги, навчання в команді, проектне та проблемне навчання, кейс-технології, «перевернутий клас» тощо); упровадження практики сіпльного викладання дисципліни кількома викладачами з реалізацією змістовної міждисциплінарності.

Студенти розробляють індивідуальні науково-дослідні проекти власних реабілітаційних центрів. Як приклад, у СумДУ створений студентський реабілітаційний аквацентр, в якому студенти досліджують вплив водного середовища на засоби фізичної реабілітації та впроваджують методики гідрокінезотерапії у дітей.

Запропонований і реалізований студентами проект арт-терапії для осіб з обмеженими руховими можливостями. Майбутні фізіотерапевти розробляють реабілітаційні рухові програми, які є обов'язковими для виконання на сцені, а їх повторне виконання має компенсаторний вплив на опорно-руховий апарат пацієнтів.

Студенти впроваджують інтерактивні технології для використання їх у реабілітаційному процесі. Для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату пропонуються інтерактивні ігри, метою яких є точність та координація виконання рухових завдань.

Для пацієнтів із хворобою Паркінсона майбутні фізіотерапевти запропонували інтерактивну програму, яка дає можливість відновлювати координаційні здібності на основі повторних рухів. Для пацієнтів із обмеженими фізичними можливостями студенти запровадили програми віртуальної реальності, які сприяють відновленню функцій збереження

рівноваги пацієнтів. Такі програми виконуються під контролем лікаря, який виконує діагностику рухів.

В університеті створені технологічна та інфраструктурна платформи для впровадження інструментів електронного та дистанційного навчання при підготовці фізіотерапевтів. Розроблені системи дистанційного навчання, які передбачають: створення та управління навчальним матеріалом; використання віртуального навчального середовища; управління навчальним процесом через електронні деканати та особисті кабінети викладачів і студентів. Студенти за допомогою анкетування через електронні кабінети оцінюють діяльність викладачів. Викладачі після цього мають можливість внести зміни у власні педагогічні технології. Це дозволяє студентам бути активними учасниками освітнього процесу незалежно від місця перебування.

Для підготовки фізіотерапевтів одним із головних завдань є впровадження інформаційного та інноваційно-технологічного забезпечення, технологій e-learning та blended education. Великий комплекс програмно-інформаційних середовищ забезпечує інформаційна система змішаного та електронного навчання.

В університеті створена електронна бібліотечна платформа та електронний архів, де зберігаються навчальні матеріали: відео, електронні тренажери, тести та інше. Доступ до електронного ресурсу мають усі учасники освітнього процесу. Для розширення інтерактивних можливостей професійної підготовки фізіотерапевтів в університеті функціонує віртуальна лабораторія.

Саме електронні засоби стають невід'ємною складовою організації освітнього процесу. Активне впровадження сучасних трендів щодо залучення технологій електронного навчання в підготовці фізіотерапевтів, хмарні технології, змішане та дистанційне навчання вимагають високотехнологічної підготовки викладачів. Тому в університеті є система підвищення кваліфікації викладачів за двома ліцензованими програмами: інтерактивні технології та інноваційні методи навчання. Ці програми спрямовані на підвищення професійної та комп'ютерної грамотності викладачів та їх педагогічної майстерності.

Активне використання цифрових технологій, упровадження в освітній процес інтерактивних форм навчання суттєво оптимізує формування фахових компетентностей у майбутніх фізіотерапевтів.

Опитуванням виявлено, що використання сучасних електронних засобів при викладанні фахових дисциплін підвищує ефективність сприйняття навчального матеріалу студентами, їх зацікавленість та надає можливість збереження матеріалу на власних гаджетах.

Безумовно, що всі інновації стали можливими, завдяки діяльності викладачів випускової кафедри в програмі в проєкті ЄС Еразмус+.

Отже, враховуючи чинники, перераховані вище, варто зазначити, що застосування інновацій в освіті – це цілком закономірний процес, викликаний соціальним запитом та зумовлений необхідністю її вдосконалення та перегляду змісту та структури.

Висновки. Виявлено, що активне використання цифрових технологій, упровадження в освітній процес інтерактивних форм навчання суттєво оптимізує процес підготовки майбутніх фізіотерапевтів. Мотивація до вивчення анатомії, фізіології, кінезіології та інших дисциплін досягається форматуванням інформаційно-змістового й ілюстративно-наочного компонентів лекцій, якісних відмінностей письмового та електронного подання матеріалу, високої професійної та комп'ютерної грамотності викладачів, які систематично підвищують рівень педагогічної майстерності на цільових тренінгах, семінарах, майстер-класах тощо. Закріплення лекційного матеріалу на практичних заняттях здійснюється із застосуванням візуалізації навчального контенту на екран за допомогою мультимедійної техніки, а використання сучасних електронних засобів у викладанні морфологічних дисциплін підвищує ефективність сприйняття навчального матеріалу студентами.

Водночас виявлені проблеми, які потребують подальшого вирішення. Необхідно підвищувати якість електронних навчальних курсів, у тому числі стосовно зручності інтерфейсу, показників системи керування електронним навчанням та доставки освітніх

ресурсів до учасників освітнього процесу.

Розвиток технічних, методичних, організаційних аспектів застосування технологій віртуальної та доповненої реальності є ефективним у підготовці майбутніх фізіотерапевтів через створення спеціалізованої навчально-дослідницької лабораторії віртуальної і доповненої реальності для застосування AR- VR- навчальних об'єктів у навчальному процесі. Є перспективним в інтенсифікації освітнього процесу методів змішаного навчання, але навчальний контент потребує постійного швидкого вдосконалення, що, у свою чергу, викликає залучення до цієї роботи не тільки науково-педагогічних працівників (викладачів кафедри), а й організовану роботу навчально-допоміжного персоналу (лаборантів, провідних фахівців).

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень визначено обґрунтування закономірностей, принципів та умов функціонування інноваційних освітніх процесів у підготовці фахівців фізичної терапії.

Список використаної літератури

1. Любчак В. О., Купенко О. В., Лаврик Т. В., Муліна Н. І., Кузіков Б. О., Возна І. В. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті: монографія. Суми: Вид-во СумДУ, 2009. 160 с.
2. Ренкас А. Г., Придатко О. В. Застосування інтерактивних тренажерів з метою формування професійних умінь та навичок. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць*. 2006. № 1. С. 291–295.
3. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. URL: <https://www.academia.edu/>.
4. Лісецький К. А. Модель змішаного навчання в системі вищої освіти. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_model.pdf.
5. Мосіюк О. О., Мінгальова Ю. І. LMS MOODLE як програмна складова організації змішаного навчання студентів інформаційним технологіям. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/15262/1/>.
6. Лаврик Т. В. Відкриті освітні ресурси: міжнародний досвід та світові тенденції. URL: https://mix.sumdu.edu.ua/textbooks/2317/394449/OpenCourseWare_2018_October.pdf.
7. Герцик А. М. Фахівець з фізичної реабілітації, чи фізичний терапевт: національне та міжнародне тлумачення назв професій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 10. С. 21–24.
8. Pierre Trudelle. Réforme LMD des études de kinésithérapie en France. URL: http://www.actukine.com/author/Pierre-Trudelle/?start_liste=20.

INNOVATIVE TECHNOLOGICAL PROVISION OF PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS WITHIN THE EU ERASMUS + PROJECT

Brizhata Iryna

associate Professor of Physiotherapy, Ergotherapy and Sports Medicine
Sumy State University

Introduction. For training high quality professionals, including future physiotherapists, the university has developed a unified integrated information system, which serves a modern research and educational environment - «a virtual university». The introduction of innovative technologies in the training of physiotherapists became possible by means of: an automated control system of the educational process; opportunities to use university clinic and clinical bases of medical institute; creation of technological infrastructure for implementation of e-learning tools; professional development of teachers in electronic and innovative pedagogical technologies, as well as facilitation of the educational process on the basis of active cooperation between teachers and students.

The purpose of the article is to describe the introduction into the educational process of training physiotherapists within the framework of the EU project Erasmus + e-learning and blended education technologies using a single integrated information system.

Methods. A method of conceptual-comparative analysis, which compared the existing theoretical approaches to the definition and justification of e-learning and blended education technologies in the preparation of future physiotherapists; method of structural and system analysis, which made it possible to identify organizational and methodological conditions, patterns and features of the introduction of e-learning technologies and blended education in the preparation of higher education applicants; method of thought experiment, which at various stages of the study allowed to carry out a critical reflection of the intermediate results and conclusions.

Results. *When determining the content of training of future physiotherapists, it is strategically important to reorient educational programs of training towards a practical component, which is determined by the future placement of graduates in the fields of «Health», «Education», «Physical education and sports», transition of the entire educational process into the format of information pedagogy, creating comfortable environment for rehab on campus.*

In this way, educational programs in rehabilitation were implemented on the basis of the structural units of the university: at the university clinic, at the center for sports medicine, in the center of Olympic training of athletes, in children's health and educational centers.

At the University Clinic, future physiotherapists are studying diagnostic techniques in computer tomography, clinical laboratory, functional and ultrasound diagnostics. Rehabilitation practices take place in aquacenters, medical and physical culture offices, physiotherapy, heat treatment, massage, vertebrology, inhalation and phytotherapy. In addition to the teachers, they are supervised by experienced medical staff of the University clinic.

For the preparation of physiotherapists one of the main tasks is the introduction of information and innovation technology, e-learning technologies and blended education. A wide range of software and information environments is provided by the mixed and e-learning information system.

The University has created an electronic library platform and an electronic archive, which stores educational materials: videos, electronic simulators, tests and other. All participants of the educational process have access to the electronic resources.

To enhance the interactive capabilities of physiotherapists' vocational training, a virtual laboratory was created at the university, reflecting processes that cannot be implemented in a traditional laboratory workshop.

Conclusions. *Undoubtedly, all innovations have been made possible by the EU Erasmus + program, in which the university is an active participant.*

Active use of digital technologies, introduction of interactive forms of training in the educational process significantly optimizes the formation of professional competences of future physiotherapists.

The survey revealed that the use of modern electronic tools in teaching professional disciplines increases the efficiency of students' perception of educational material, their interest and provides the ability to save the material on their own gadgets.

At the same time, problems have been identified that need further resolution. It is necessary to improve the quality of e-learning courses, including user-friendliness, e-learning management indicators and delivery of educational resources to participants of the educational process.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

Key words: *physical therapy specialist, innovative training, interactive technologies, Erasmus +*

References

1. Liubchak, V. O., Kupenko, O. V., Lavryk, T. V., Mulina, N. I., Kuzikov, B. O., Vozna, I. V. (2009) Dystantsiine navchannia: dosvid vprovadzhennia v ukrainskomu universyteti: monohrafiia. Sumy. 160 [in Ukrainian].
2. Renkas, A. H., Prydatko, O. V. (2006) Zastosuvannia interaktyvnykh trenazheriv z metoiu formuvannia profesiinykh umin ta navychok. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: zb. nauk. prats. 2006. 1. 291–295 [in Ukrainian].
3. Korotun, O. V. Metodolohichni zasady zmishanoho navchannia v umovakh vyshchoi osvity. URL: <https://www.academia.edu/> [in Ukrainian].
4. Lisetskyi, K. A. Model zmishanoho navchannia v systemi vyshchoi osvity. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_model.pdf [in Ukrainian].
5. Mosiuk, O. O., Minhalova, Yu. I. LMS MOODLE yak prohramna skladova orhanizatsii zmishanoho navchannia studentiv informatsiinykh tekhnolohiiam. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/15262/1/> [in Ukrainian].
6. Lavryk, T. V. Vidkryti osviti resursy: mizhnarodnyi dosvid ta svitovi tendentsii. URL: https://mix.sumdu.edu.ua/textbooks/2317/394449/OpenCourseWare_2018_October.pdf [in Ukrainian].
7. Hertsyk, A. M. (2010) Fakhivets z fizychnoi reabilitatsii, chy fizychnyi terapevt: natsionalne ta mizhnarodne tлумachennia nazv profesii. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. 10. 21–24 [in Ukrainian].

8. Pierre Trudelle. Réforme LMD des études de kinésithérapie en France. URL: http://www.actukine.com/author/Pierre-Trudelle/?start_liste=20 [in English].

ИННОВАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ФИЗИЧЕСКИХ ТЕРАПЕВТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА ЕС ЭРАЗМУС+

Брижатая Ирина Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физиотерапии, эрготерапии и спортивной медицины
Сумской государственной университет

В статье охарактеризована инновационная профессиональная направленность подготовки будущих физических терапевтов в рамках проекта ЕС Эразмус + в условиях Сумского государственного университета, где благодаря европейской программе обновляется содержание образовательной программы подготовки физиотерапевтов, начинается использование интерактивных технологий и виртуальной реальности.

Ключевые слова: специалист физической терапии, инновационная подготовка, интерактивные технологии, Эразмус +.

Отримано редакцією: 10.10.2019 р.

УДК 373.5.091.313:373.5.048:331.548

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-113-121

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННІ ПРОФЕСІЙНОЮ ОРІЄНТАЦІЄЮ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Зайцева Ольга Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: olga.urol@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6945-3102

Мичка Діана Володимирівна

магістрантка

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: SOVKA1976@gmail.com

У статті розглянуто проблему управління профорієнтаційною роботою учнів на засадах проектних технологій. Проаналізовано можливості індивідуальних і колективних проектів як засобу стимулювання пізнавальної активності та самостійності школярів у професійному самовизначенні. Розроблений освітній проєкт «Я і моє професійне майбутнє» та механізм його реалізації на різних рівнях управління профорієнтаційною роботою в закладах загальної середньої освіти, що сприяє оптимізації цього процесу та підготовці учнів до професійної кар'єри.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, індивідуальний проєкт, колективний проєкт, професійна кар'єра.

Постановка проблеми. Підготовка учнів до обґрунтованого вибору професії – важливе соціально-педагогічне завдання закладу загальної середньої освіти. Адекватне професійне самовизначення є неодмінною умовою досягнення успіху в трудовій діяльності, задоволення від її виконання та просування в професії, підготовки функціонально грамотних, професійно мобільних фахівців, здатних успішно адаптуватися до соціально-економічного та професійно-виробничого середовища, що швидко змінюється [1].

Профорієнтаційна робота покликана задовольнити потреби учнівської молоді в професійному самовизначенні та підготовці їх до професійної кар'єри. Водночас наявні істотні недоліки в її організації: формальне проведення, яке обмежує можливості вільного вибору змісту, форм та сучасних технологій; соціально-професійна апатія, яка є результатом низької професійної поінформованості, неврахування рівня підготовки, здібностей, потреб, інтересів учнів, їх неспроможності самостійно змодельовати своє професійне майбутнє, що свідчить про необхідність оптимізації управління профорієнтаційним процесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка останніх сучасних досліджень

Т. Бобко, М. Коляновської, О. Моріна, А. Назарчука, В. Туляєва, М. Шабдінова присвячена аналізу особливостей здійснення профорієнтаційної роботи, використання ефективних профорієнтаційних технологій при підготовці школярів до професійного самовизначення. У дослідженнях О. Пехоти, А. Кієнко, М. Барської розкрито сутність, види та особливості проектів. Спроби розгляду профорієнтації з позиції управління викладені у роботах В. Вітінша, Г. Бажутіна, Є. Клімова, В. Кузьміна, Є. Павлютенкова, С. Чистякової. Однак, незважаючи на широке відображення питання в науковій літературі, проблема реалізації проектних технологій в управлінні профорієнтаційною роботою в закладах загальної середньої освіти досліджена недостатньо системно.

Мета статті: розкрити сутність та обґрунтувати зміст ефективного управління профорієнтаційною роботою на засадах проектних технологій у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Вибір професії – один з головних життєвих виборів, що здійснюються людиною в юному віці, адже, обираючи професію, вона вибирає й спосіб життя. Стадія вибору повинна завершитися формуванням достатньо чіткого уявлення про ту професійну діяльність, якій молода людина планує себе присвятити в майбутньому.

Щоб зробити правильний професійний вибір, необхідно не тільки знати найбільш популярні на сьогоднішній день професії, а й уявляти, які вимоги висуває професія до людини, вивчити самого себе й усвідомити ставлення до передбачуваного вибору. І чим раніше починається цілеспрямована робота з розвитку готовності до усвідомленого вибору професії, тим вона буде ефективнішою.

Реалізація в закладах загальної середньої освіти програм початкової, середньої та повної загальної середньої освіти становить безперервний процес ступеневого сходження до професійного самовизначення випускника як особистості творчої, ініціативної, компетентної в питаннях адаптації до нестабільних соціально-економічних умов сучасного життя.

Освітня програма початкової загальної освіти спрямована на формування загальної культури учнів, їх соціальний, особистісний і пізнавальний розвиток, створення основи для самостійної навчальної діяльності, що забезпечує соціальну успішність, розвиток творчих здібностей, саморозвиток і самовдосконалення, збереження й зміцнення здоров'я учнів.

Зміст освіти на другому ступені (середня школа) створює умови для підготовки учнів до вибору профілю подальшої освіти. Активна проектна діяльність, участь в інтелектуальних і творчих конкурсах є пріоритетними в організації освітнього процесу, серед яких є класи з поглибленим змістом освіти.

У старшій (профільній) школі в основному реалізуються освітні програми профільного навчання за такими напрямками: фізико-математичний, хіміко-біологічний, соціально-економічний, гуманітарний.

Відповідно, з позиції професійної орієнтації: I. Початковий (пропедевтичний) етап: дошкільний вік, 1–4 класи. Результатом його є сформоване позитивне ставлення до себе, суспільства, праці, професійної діяльності і навколишнього середовища.

II. Пізнавально-пошуковий етап професійної орієнтації: 5–7 класи. Результат – вибір напрямку (профілю) продовження освіти в старших класах та підведення до вибору відповідної сфери самореалізації.

III. Базовий (визначальний) етап: 8–9 (8–11) класи. Результатом є сформованість особистісно значущого сенсу вибору професії, стійкої професійної спрямованості (професійних намірів, планів оволодіння професією, професійної перспективи) [2].

Для того, щоб вибір професії був свідомим і вільним, педагогу (психологу) в проведенні профорієнтаційної роботи необхідно враховувати принаймні три фактори:

- поінформованість (орієнтування) школярів про світ професій;
- знання своїх особистісних можливостей;
- уміння співвідносити особистісні характеристики (професійно важливі якості) з вимогами професії або спеціальності.

На нашу думку, реалізація цих завдань засобами проектної технології в середній та

старшій (профільній) школі має такі орієнтири: у 8–9 класах основне – навчити аналізу професії, діагностування своїх професійних інтересів і здібностей, побудови плану професійної освіти і працевлаштування, формування усвідомлення про професійні наміри. Надалі, в 10–11 класах учні повинні навчитися уточнювати й корегувати свої професійні наміри, здійснювати пошук і аналіз інформації про ринок праці, шляхи професійної освіти і працевлаштування.

У результаті має бути сформованою готовність до продовження навчання в системі безперервної професійної освіти і просування в діловій кар'єрі, свідоме ставлення до значення вибору професії в житті людини та суспільства: суть і етапи професійного самовизначення; ситуація вибору професії «хочу – можу – треба»; можливі наслідки неправильного вибору професії для людини та суспільства; типові помилки при виборі професії; основні правила вибору професії; життєві цінності, сенс і мета життя; професійні здібності й можливості: тут учні відображають результати попередньої діагностики таких своїх професійно важливих характеристик, як професійні інтереси та схильності, темперамент, характер, воля, уява, увага, пам'ять, мислення, тип особи, стан здоров'я, рівень самооцінки; моя майбутня професія і кар'єра: передбачувана професія, мотиви вибору професії: хто зробив найбільший вплив, ступінь своєї придатності до неї, узгодженість професійних намірів із батьками, спосіб її освоєння, перспектива професійного зростання, передбачуваний зарібок.

Метод проєктів у організації й управлінні профорієнтаційною роботою з учнями може реалізуватися в освітньому процесі як індивідуальне завдання (індивідуальний проєкт) і як групова робота (груповий проєкт).

При організації роботи над груповим проєктом треба пам'ятати про основну особливість цього методу: кінцевим результатом має стати реальний (а не уявний) продукт. Тобто проєкт – це не імітація дії, не пошук можливого рішення, а сама дія, саме рішення. Тому зусилля учнів повинні бути спрямовані на збір, аналіз, обробку профорієнтаційної інформації з урахуванням реального стану на ринку праці в конкретному економічному регіоні, певній галузі промисловості, соціальній сфері чи в цілому по країні та базуватись на нормах законодавства [3].

Без сумніву, в групі має бути розподіл функцій, кожен член групи повинен відповідати за певну частину роботи, але репрезентувати, захищати спільний проєкт повинен уміти кожен із членів групи. Ця вимога змусить усіх членів групи знати всі деталі проєкту, розуміти сутність дій та рішень, забезпечить ефективну взаємодію.

Важливою в цій методиці виховання є роль керівника проєкту (педагога, психолога). Він не тільки дає завдання й оцінює результат, а має бути й компетентним консультантом. Від того, наскільки чітко він сформулює мету проєкту й уявляє шляхи її досягнення, залежить робота учнів. Спільне виявлення помилок, накреслення шляхів їх усунення допоможе школярам досягти вагомого результату в дослідженні професії, зробить метод проєктів дійсно методом, що забезпечить активізацію їхнього професійного самовизначення.

На думку Н. Морзе, за умови реалізації проєктної діяльності акцент переноситься на самостійну активну навчальну пізнавальну діяльність учнів. Педагог здійснює лише підтримку цієї діяльності, тобто забезпечує матеріалами і опосередковано управляє нею, ставлячи перед учнями відповідні проблеми. Така модель профорієнтаційної роботи має назву «навчання, в центрі якого перебуває учень», оскільки педагог перестає бути виключним центром навчання, джерелом знань та інформації, а процес навчання базується на співробітництві й продуктивному спілкуванні учнів, спрямованому на спільне розв'язання чітко окреслених проблем [4].

Як зазначає С. Сисоєва, технологія діяльності педагога зі створення освітнього профорієнтаційного проєкту здійснюється в чотири етапи:

- етап стратегічного прогнозування;
- етап моделювання;
- етап планування;
- етап визначення ефективності (оцінки як самої діяльності так і якості самого результату) [4].

На нашу думку, етапами роботи у процесі проектування, які найбільш повно розкривають зміст діяльності як педагога, так і учнів, є:

Пошуковий. Діяльність педагога: визначає тематичне поле проєктів; мотивує учнів; пропонує схеми аналізу потреб; спостерігає і допомагає сформулювати проблему; консультує при постановці мети, за потреби корегує її.

Діяльність учня: обговорює теми проєктів. Визначає свої потреби, приймає рішення вибору теми проєкту, аргументує свій вибір; шукає суперечності; висуває та формулює (можливо, за допомогою педагога) проблему; формулює мету проєкту.

Організаційний. Діяльність педагога: визначає масштаби проєктної діяльності. Розраховує термін виконання проєкту. Формує групи. Визначає форми і методи управління та контролю. Координує роботу, консультує учнів.

Діяльність учня: обирає групу. Визначає свою роль у проєкті. Розподіляє обов'язки в групі. Визначає етапи роботи. Складає план та графік діяльності. Планує інформаційний пошук, джерела інформації.

Аналітичний. Діяльність педагога: спрямовує пошук інформації учнями. Пропонує варіанти й способи зберігання, систематизації інформації. Організує процес та аналіз альтернативних рішень. Допомагає уточнити мету. Організує контроль розробленого плану діяльності та ресурсів. Обговорює спосіб та критерії оцінювання проєкту.

Діяльність учня: аналізує проблему, мету, способи її досягнення. Здійснює пошук, збір, систематизацію та аналіз інформації. Вступає в комунікативні відносини з метою одержання інформації. Здійснює вибір. Планує свою діяльність. Оцінює ресурси. Уявляє свою діяльність. Здійснює оцінювання (самооцінювання) результатів.

Технологічний. Діяльність педагога: спостерігає, консультує та допомагає за необхідності. Контролює дотримання правил безпеки. Стежить за дотриманням часових рамок кожного етапу діяльності.

Діяльність учня: виконує заплановані дії самостійно. Здійснює поточний само-взаємоконтроль. За необхідності консультується з учителем (експертом). Отримує запланований продукт проєкту.

Репрезентаційний. Діяльність педагога: консультує учнів. Організує репрезентацію. Виступає як експерт. Перевіряє звіт.

Діяльність учня: обирає форму презентації. Готує презентацію, документальний звіт. Здійснює презентацію проєкту. Виступає як експерт.

Контрольно-оцінювальний. Діяльність педагога: контролює просування учнів у проєкті. Створює умови для рефлексії. Оцінює змістову частину проєктів, якість отриманого продукту, репрезентацію проєкту. Організовує обговорення підсумків роботи над проєктом.

Діяльність учня: контролює просування в проєкті. Здійснює оцінювання, репрезентацію проєкту в межах своєї (іншої) групи. Обговорює підсумки. Визначає індивідуальні досягнення. Аналізує причини успіху.

За участі заступника директора з виховної роботи Путивльської ЗОШ І–ІІІ ступенів № 1 імені Радіка Руднева Новікової Наталі Володимирівни нами розроблено освітній проєкт «Я і моє професійне майбутнє».

Актуальність проєкту зумовлена необхідністю організувати системну роботу з соціально-професійного самовизначення старшокласників із урахуванням їх вікових і психічних особливостей, яка забезпечить успішну соціальну адаптацію випускників у суспільстві.

Освітній проєкт «Я і моє професійне майбутнє» спрямований на створення цілісного освітньо-виховного процесу в закладі загальної середньої освіти типу ліцею, гімназії, здатного допомогти учням дослідити наявність і спрямованість своїх професійних інтересів і схильностей, особистісних і ділових якостей, необхідних для оволодіння певною сферою професійної праці; інформувати їх про зміст та умови праці в професії, що їх зацікавила; ознайомити з правилами прийняття рішення щодо вибору подальшого професійного шляху.

Робота в зазначеному напрямі надасть можливість учням свідомо й самостійно зробити

свій професійний вибір.

Напрямок проекту: професійне виховання учнів – значення правильного вибору професії в житті людини та суспільства; виявлення в учнів готовності до професійного самовизначення.

Термінологія проекту: поняття «професія», «спеціальність», «посада»; сфери праці та галузі економіки; класифікація професій, формула професії; сучасний ринок праці; типи професій: «Людина–природа», «Людина–техніка», «Людина–знакова система», «Людина–людина», «Людина–художній образ», «самовизначення», «професійна кар'єра».

Уміння аналізувати зміст професій, оцінювати свої професійні можливості та на цій основі здійснювати життєвий і професійний вибір – одна з **ключових компетенцій** учнів як учасників проекту.

Мета проекту – сприяння формуванню в старшокласників стійкої потреби в саморозвитку та соціально-професійній самореалізації на основі самопізнання, самоосвіти і самовиховання.

Завдання проекту:

– Створити максимально можливі умови самодіяльності старшокласника: він сам діагностує й аналізує особистісні психофізіологічні характеристики, виявляє схильності до тих чи інших видів професійної діяльності.

– Під час виконання дослідних і проектних завдань розвивати самосвідомість учнів, формувати систему професійно значущих цінностей і на їх основі побудувати «ідеальний образ» професіонала.

– Ознайомити з етапами становлення професійної діяльності, з джерелами інформації про майбутню професію.

– Допомогти випускникам змодельовати своє майбутнє.

Зміст проекту. Соціокультурні та економічні зміни в суспільстві вимагають використання в освітньому процесі таких способів організації освіти й виховання учнів, які націлені на формування способів розумової діяльності, навичок вирішення проблемних ситуацій, розвиток у них творчої ініціативи. Сучасний стан освіти диктує необхідність залучення учнів до дослідницької та проектної діяльності, оскільки за цих умов в учнів формуються здібності до самостійного мислення, вміння аналізувати, здобувати й застосовувати знання, висувати гіпотези, планувати дії, співпрацювати в різноманітних за складом групах, здійснювати самоаналіз та самооцінку.

Освітній процес закладу загальної середньої освіти типу ліцею, гімназії – це можливість для будь-якого учня проявити себе як грамотного дослідника і цілеспрямованого творця, здатного подолати будь-які перешкоди заради відкриття нових перспектив, нових горизонтів, незвичних точок зору, що допоможе наблизитися до усвідомлення різноманіття життя у всіх його формах і сферах, виховати в собі повагу до знань і уявлень іншої людини.

Механізм реалізації запропонованого проекту складається з декількох етапів:

– розвиток уявлень і понять, пов'язаних із професіями, в процесі навчання;

– розвиток умінь виділяти професійно важливі якості, що пред'являє професія до людини;

– активізація самопізнання і саморозвитку;

– самовизначення відносно обраного профілю навчання і майбутньої професії;

– розвиток уявлень про професійну освіту.

Умови успішного соціально-професійного самовизначення:

– забезпечення залучення учнів до реальних соціальних відносин, що формує у них особистісне ставлення до діяльності;

– самореалізація учнів у процесі соціальної взаємодії, що передбачає надання можливості найбільш повно розкрити себе у відносинах з оточенням;

– усвідомлення мети і значення обраної діяльності для особистісного саморозвитку;

– наявність чітких і ясних перспектив (близьких і далеких) діяльності;

– використання активних форм організації навчальної та виховної діяльності старшокласників.

В умовах старшої (профільної) школи вибір майбутньої професії починається з вибору профілю навчання. І саме успішність учня в опануванні профільних предметів стає головним орієнтиром його готовності до здобуття вищої професійної освіти.

З урахуванням інтересів, здібностей і нахилів для учнів 8–11-х класів пропонуються чотири основні напрями освітньо-виховної діяльності: студія інженерної культури, студія економіко-правової грамотності, студія мовної грамотності та студія природничо-наукової культури. Навчальні та виховні плани розроблені відповідно до намірів учнів щодо продовження освіти, зокрема на факультетах професійної та технологічної освіти, філології та історії, природничої та фізико-математичної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Студія інженерної культури – асоціація класів фізико-математичного профілю з поглибленим вивченням математики та фізики. Поглиблений рівень навчання і виховання в рамках запропонованого напрямку передбачає діяльність як у ліцеї, так і за його межами. Авторські розробки педагогів пропонують широкі можливості для розуміння законів логіки, освоєння фізичного світу, формування інформаційної культури людини.

Студія економіко-правової грамотності містить класи соціально-економічного профілю, в яких особлива увага приділяється вивченню таких предметів, як математика, суспільствознавство, економіка. Освітні й інформаційні технології допомагають старшокласникам орієнтуватися в нових соціально-економічних обставинах життя молоді та формують основу грамотного співіснування в правовому полі сучасного суспільства.

Студія мовної грамотності охоплює класи гуманітарного профілю, в яких поглиблено вивчаються рідна мова та література, народознавство, іноземна мова й зарубіжна література. Мовна культура є показником ефективної комунікації, потужним засобом формування національної самосвідомості молодого покоління. Вільне володіння іноземною мовою долучає до розуміння європейських цінностей, культури інших народів.

Студія природничо-наукової культури – це класи хіміко-біологічного спрямування, де профільними предметами є хімія та біологія. Широка теоретична й практична діяльність відкриває перед учнями все багатство й красу навколишнього світу та наближає до розуміння основних законів живої природи.

Таким чином, освітній проєкт «Я і моє професійне майбутнє» складається з чотирьох частин, які можна розглядати як самостійні проєкти.

Цільова аудиторія проєкту: учні старшої школи, які поглиблено вивчають вказані освітні галузі; цікавляться технікою, інженерними, природничими та гуманітарними дисциплінами; люблять рідну мову, шанують українську історію, культуру, традиції; прагнуть до європейських цінностей, активно вивчають іноземні мови; орієнтовані на професії в названих сферах діяльності й отримання освіти в закладах професійної освіти різних рівнів відповідного профілю.

Основні заходи в рамках проєкту:

- освітні екскурсії в цехи виробничих та сільськогосподарських підприємств, фірм, в лабораторії науково-дослідних установ, ПТНЗ, ЗВО (за профілем);
- освітні екскурсії за профілем в музеї;
- показ кінофільмів, відео фрагментів;
- лекції;
- презентація та обговорення проєктів на науково-практичних конференціях МАН: «Старт в науку», «Шлях до успіху», «До вершин знань».

Для учнів, орієнтованих на проєктний характер роботи, практичний блок включає в себе:

- аналітичну діяльність – робота з бібліотечним фондом, інтернет-ресурсами, екскурсії на підприємства, установи, навчальні заклади, організації;
- проєктну діяльність – безпосередня робота від висунення ідеї до оформлення її в проєкт;
- репрезентаційну діяльність – підготовка представлення ідей і проєктів, їх

репрезентація;

– рефлексію за підсумками репрезентації проєкту.

Очікувані результати. Учні повинні мати уявлення:

- про сенс і значення праці в житті людини й суспільства;
- про сучасні форми та методи організації праці;
- про сутність господарського механізму в умовах ринкових відносин;
- про підприємництво;
- про ринок праці;
- про соціальну значущість своєї майбутньої професії.

Проєкт орієнтований на індивідуалізацію діяльності учнів і їх соціалізацію з урахуванням реальних потреб ринку праці.

Проєкт має практико-орієнтований характер і передбачає:

- освоєння проєктно-дослідницьких і комунікативних методів;
- особистісну орієнтацію через проєктування індивідуальних освітніх траєкторій;
- формування здібностей і компетентностей, необхідних для продовження освіти у відповідній сфері професійної освіти.

У процесі самостійної та колективної діяльності в учнів будуть формуватися мобільність, рішучість, відповідальність, здатність засвоювати й застосовувати знання в незнайомих ситуаціях, активно діяти, вибудовувати комунікацію з іншими людьми і кооперувати ресурси для досягнення загальних цілей [5].

Участь у проєкті передбачає і стимулює застосування сучасних технічних засобів, таких як комп'ютери, відеотехніка, інтернет, мультимедійні програми та спеціальне програмне забезпечення.

Максимальна віддача від роботи досягається в разі широкого використання сучасних інтерактивних форм виховання (включаючи рольові ігри, роботу в малих групах, комп'ютерне моделювання та ін.).

Завершується проєкт моделюванням своїх майбутніх професій. Ми вважаємо найбільш доцільною структуру моделювання на основі професіографічної інформації [6; 7]:

1. Загальні відомості про професію (назва професії, спеціальності); потреба у представниках професії, перспективи її розвитку, суспільне значення; місце певної професії серед інших професій (престиж, зв'язок з іншими професіями).

2. Зміст та умови праці за професією: вид праці; предмет і продукт праці; знання і вміння, необхідні для виконання роботи (загальноосвітні, спеціальні); характер роботи (індивідуальний, бригадний тощо); умови праці (кліматичні фактори, санітарно-гігієнічні умови, режим праці і відпочинку, несприятливі фактори); професійні обов'язки.

3. Людина в процесі праці: привабливі сторони праці й труднощі (рівень відповідальності, елементи творчості тощо); вимоги до здоров'я (фізичних даних, психіки); медичні та психологічні протипоказання.

4. Соціально-економічна характеристика: система професійної підготовки та професійного зростання, найближчі професійні навчальні заклади; система оплати праці, соціальне забезпечення; регіональна потреба у кадрах (поточна і перспективна); споріднені професії, швидкість кар'єрного зростання.

Проєкт, спрямований на формування професійного самовизначення учнів та підготовки їх до професійної кар'єри, триває протягом навчального року його реалізація допоможе зробити освітньо-виховний процес у закладі загальної середньої освіти (ліцеї, гімназії) більш змістовним і плідним, а учні зможуть зробити усвідомлений вибір майбутньої професії.

Висновок. Профорієнтація як наукове управління процесом професійного самовизначення учнів повинна пронизувати весь термін їх навчання в закладі загальної середньої освіти. Така підготовка має здійснюватися послідовно й безперервно.

Запровадження проєктної технології сприятиме оптимізації стилю й методів управління профорієнтацією на різних рівнях та етапах, створенню умов, які допоможуть учням розкрити здібності, потенційні можливості, оцінити інтереси, професійно важливі якості, що необхідні

для оволодіння певною сферою професійної праці; стимулюватиме процес моделювання професійного майбутнього та забезпечить можливість свідомо й самостійно зробити свій професійний вибір.

Перспективами подальших розвідок з окресленого напрямку вважаємо розроблення моделі організації профорієнтаційної роботи та управління нею на засадах проєктних технологій та її впровадження в освітній процес сучасного закладу загальної середньої освіти.

Список використаної літератури

1. Концепція державної системи професійної орієнтації населення: проблема, на розв'язання якої спрямована Концепція: затв. постановою Каб. Міністрів України від 17 верес. 2008 р. № 842. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2009. № 1/2. С. 3–5.
2. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. *Інформаційний збірник Міністерства Освіти України*. К., 1995. № 15. С. 2–7.
3. Бондар О. Управління профорієнтаційною діяльністю. *Директор школи*. 2014. № 13–14. С. 21–24.
4. Сисоєва С. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проєктів. *Неперервна професійна освіта: теорія і методика*. 2012. Вип. 1 (5). 230 с.
5. Никонович Е., Трунова И. Образовательный проект «Формирование профессиональных ориентиров учащихся». *Наука и образование: новое время: сборник научных трудов I Международной конференции «Слагаемые педагогической практики»* (г. Чебоксары, 2015). С. 272–282.
6. Барабаш Ю., Позінкевич Р. Психолого-педагогічні основи вибору професії: навч. посіб. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 201 с.
7. Габітько М. Педагогічне проєктування в процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки. *Освіта і управління*. 2014. № 2. С. 121–126.

PROJECT TECHNOLOGIES IN ORGANISING AND MANAGING PUPILS PROFESSIONAL ORIENTING IN THE GENERAL SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS

Zaitseva Olha

candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor pedagogical and education management chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Mychka Diana

master undergraduate
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

The article focuses on organizing and managing pupils professional orienting on the grounds of project technologies which promote optimizing the process at the general secondary education institutions.

Introduction. *Professional orientation work in general secondary education institutions is aimed at meeting the pupils' requirements in their professional self-determination and in preparing them for the professional career. At the same time, there are significant shortcomings in organizing it: formal management, which limits the ability to freely choose the content, forms and modern technologies; socio-professional apathy as the result of low professional awareness, neglecting the level of training, abilities, needs, interests of pupils, their inability to model their professional future independently, which indicates the need to optimize the management of this process.*

Purpose. *To reveal the essence and to substantiate the content of effective managing the professional orientation on the basis of project technologies in general secondary education institutions.*

Methods. *Method of system and structure analysis of scientific literature, synthesis, classification, systematization, generalization.*

Results. *The educational project «Me and my professional future» was developed and the mechanism for its implementing at different levels of management of the professional orientation in general secondary education institutions.*

Originality. *The content of the concept of «professional orientation work» as a theoretical basis of the study was clarified, the content of the project and the mechanism of its realization were substantiated and these ensure optimization of management of the process in the general secondary education institutions.*

Conclusion. *Introducing project technology will help to optimize the style and methods of the professional orientation in general secondary education institutions at different levels, to create conditions that will help students to discover the abilities, potentials, evaluate interests, professionally important qualities necessary for mastering a certain area of the professional activity; will stimulate the process of modelling the professional future and provide the opportunity to make conscious and independent choice.*

The possible prospects for the further exploration in the outlined direction can be seen in developing a model of organising and managing the professional orientation on the basis of the project technologies and introducing it into the educational process of the modern institution of general secondary education.

Key words: *professional orientation, professional self-determination, individual project, team project, professional career.*

References

1. Kontsepsiia derzhavnoi systemy profesiinoi oriantatsii naseleunia: problema, na rozv`iazannia yakoi spriamovana Kontsepsiia: zatv. postanovoiu Kab. Ministriv Ukrainy vid 17 veres. 2008 r. № 842. (2009) Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. 1/2. 3–5 [in Ukrainian].
2. Polozhennia pro profesiinu oriantatsiiu molodi, yaka navchaietsia. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva Osvity Ukrainy (1995). K. 15. 2–7 [in Ukrainian].
3. Bondar, O. (2014) Upravlinnia proforiantatsiinoiu diialnistiu. Dyrektor shkoly. 13–14. 21–24 [in Ukrainian].
4. Sysoieva, S. (2012) Osobystisno-oriantovani pedahohichni tekhnolohii: metod proektiv. Neperervna profesiina osvita: teoriia i metodyka. 1 (5). 230 [in Ukrainian].
5. Nykonovych, E., Trunova Y. (2015) Obrazovatelnyi proekt «Formyrovanye professyonalnykh oryentyrov uchashchykh». Nauka y obrazovanye: novoe vremia: sbornyk nauchnykh trudov I Mezhdunarodnoi konferentsyy «Slahaemye pedahohycheskoiu praktyku» Cheboksary. 272–282 [in Russian].
6. Barabash, Yu., Pozinkevych, R. (2003) Psykholoho-pedahohichni osnovy vyboru profesii: navch. posib. Lutsk: RVV «Vezha» Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky. 201 [in Ukrainian].
7. Habitko, M. (2014) Pedahohichne proektivannia v protsesi osobystisno-oriantovanoi profesiinoi pidhotovky. Osvita i upravlinnia. 2. 121–126 [in Ukrainian].

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зайцева Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Мичка Диана Владимировна

магистрантка

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье рассмотрена проблема управления профориентационной работой учащихся на основе проектных технологий. Анализируются возможности индивидуальных и коллективных проектов как средства стимулирования познавательной активности и самостоятельности школьников в профессиональном самоопределении. Разработан образовательный проект «Я и мое профессиональное будущее» и механизм его реализации на разных уровнях управления профориентационной работой в учреждениях общего среднего образования, что способствует оптимизации этого процесса и подготовке школьников к профессиональной карьере.

Ключевые слова: *профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, индивидуальный проект, коллективный проект, профессиональная карьера.*

Отримано редакцією: 04.10.2019 року

УДК 371.134: 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-122-129

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Борисенко Надія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: nbori7enko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5103-226X

У статті висвітлено технологію педагогічного проектування уроку трудового навчання, проаналізовано тлумачення різними науковцями дефініції «проектування». Розкрито зміст етапів педагогічного проектування уроку трудового навчання (моделювання, проектування, конструювання уроку), схарактеризовано дії вчителя трудового навчання на кожному етапі. Розглянуто форми методичної документації, яку складає вчитель, проектуючи уроки різних типів, зокрема план уроку, конспект уроку, сценарій уроку, методичну розробку уроку. Схарактеризовано методи і прийоми навчання, які допомагають ефективно реалізовували освітні, розвивальні та виховні функції проєктованого заняття. Окреслено принципи, що є регуляторами процесу педагогічного проектування уроку (принцип достатньої повноти охоплення об'єкта, що проєктується; принцип системної єдності всіх етапів і форм проектування; принцип людських пріоритетів; саморозвитку; доступності).

***Ключові слова:** педагогічне проектування, проєктна діяльність педагога, моделювання уроку, проектування уроку, конструювання уроку.*

Постановка проблеми. Системотвірним підходом, що підсилює розвивальний ефект освітніх програм і позитивно впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя трудового навчання, є проєктна діяльність, яку розглядають як самостійну структурну одиницю освітнього процесу і професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, для виховання покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя, орієнтуватися в безперервному потоці інформації. Розвиток творчого потенціалу обдарованої особистості, розроблення з цією метою відповідних методів навчання посідає одне з пріоритетних місць у загальній стратегії оновлення всієї сучасної освіти. У цьому контексті організація проєктної діяльності майбутніх учителів трудового навчання засобами педагогічного проектування набуває особливого значення у реалізації завдань нової освітньої політики [1].

Сьогодні у сфері вищої освіти із упровадженням нової парадигми можна виділити такі тенденції: професіоналізація вищої освіти, що означає перехід від вищої академічної, фундаментальної освіти до професійної освіти, зміст і технології якої повинні відповідати майбутній професійній діяльності студентів, при цьому освіта характеризується гнучкістю, безперервністю, є рівневою і ступеневою; посилення ролі особистісного розвитку та ускладнення завдань професійного вдосконалення, що підвищує вимоги щодо готовності випускника ЗВО до постійної самоосвіти. Тому серед основних завдань вищої освіти є вироблення і усвідомлення нових теоретичних і методичних засад функціонування системи професійної підготовки та виховання майбутніх учителів трудового навчання, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації освітнього процесу, власного творчого безперервного професійного зростання [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробленню нових підходів до навчання майбутніх педагогів, моделюванню різних аспектів педагогічної діяльності та особистості вчителя присвячені численні дослідження (А. Вербицький, І. Зимня, Г. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Мітіна, А. Маркова, Н. Нікандров, В. Рубцов, А. Щербаков, І. Якиманська та ін.). Контекстний, проєктивний, особистісно орієнтований підходи до освіти – далеко не повний перелік результатів творчого пошуку педагогів і психологів-дослідників. Це вносить суттєві корективи в зміст професійної, зокрема методичної, компетентності фахівців, погоджуючи її з вимогами суспільства і конкретної сфери діяльності.

Проблеми проектування перебувають у центрі наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Саморефлексія проектної культури в широких наукових колах – технічних і гуманітарних (Т. Мальдонадо, Дж. Джонс, К. Кантор, О. Генісаретській, В. Глазичев, І. Ляхов, В. Розін, В. Сидоренко, Г. Щедровицький та ін.) дозволяє говорити про проектний підхід до розгляду тих чи інших процесів дійсності. Проектність і проектовідповідність сучасного інтелектуального та соціокультурного середовища є актуальною проблематикою наукового пошуку. Серед факторів, що визначають успішність вирішення цього завдання, одне з основних місць належить залученню майбутніх учителів трудового навчання до проектної діяльності, починаючи з перших років професійного навчання.

Методичні аспекти навчання проектування в освітньому процесі розглянуті в працях П. Атутова, Н. Брюханової, І. Коновальчук, Н. Матяш, А. Семез, В. Симоненка, В. Стрельнікова та ін. У теоретико-методичних дослідженнях розглядається проектна діяльність, до якої залучені суб'єкти освітнього процесу в ході виконання творчих проектів. У процесі навчального проектування відбувається оволодіння не тільки засобами і способами конкретної діяльності, а й особистісний розвиток.

У системі вищої педагогічної освіти ці аспекти набувають особливого значення, оскільки продуктивне засвоєння професійних знань, умінь, навичок, соціально і професійно орієнтований особистісний розвиток майбутніх фахівців, формування їхньої професійної компетентності є пріоритетними завданнями процесу фахової підготовки.

Формулювання цілей статті. Мета статті – з'ясувати сутність і специфіку процесу педагогічного проектування сучасного уроку трудового навчання, визначити основні етапи педагогічного проектування, схарактеризувати форми методичної документації, яку складає вчитель трудового навчання, проектуючи уроки різних типів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психологічних, філософських і педагогічних доробок науковців дозволив з'ясувати, що термін «проектування» вживають у різних значеннях: метод наукового пізнання; специфічні особливості й принципи людської діяльності; сукупність прийомів чи способів (методів), що забезпечують розробку проектів, здійснення різноманітних аспектів людської життєдіяльності.

Згідно з Енциклопедією професійної освіти *педагогічне проектування* – це індивідуальна діяльність учителя, спрямована на попереднє розроблення основних елементів педагогічної ситуації або цілісного педагогічного процесу: цілей і завдань, плану, організаційних форм, методів і засобів, форм і методів контролю, корекції та оцінки результатів педагогічної роботи й учіння [3, с. 343–344]. Використання терміна «проектування» в дидактиці пов'язано з утвердженням системного підходу й розвитком технологічного підходу до організації навчання. Власне розроблення основних елементів системи навчання з наступним їх синтезом в єдине ціле і – це є створення проекту педагогічної системи.

Педагогічне проектування – один із найважливіших аспектів діяльності вчителів загалом та вчителя трудового навчання зокрема. Воно складається з вивчення планових документів, опрацювання навчального матеріалу, дослідження освітньої ситуації, формування творчого бачення майбутніх уроків, передбачення подальшого руху та результатів освітньої діяльності, конструювання ефективних поєднань дидактичних методів навчання в реалізації творчого задуму тощо [4].

На думку Н. Остапенко, *педагогічне проектування* – «складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків» [5, с. 41]. Ми згодні з думкою дослідниці і враховуємо, що педагогічне проектування може проявлятися як загальне (професійна освіта), так і конкретне (навчальне заняття). Педагогічне проектування можливо здійснювати на різних рівнях: на рівні навчальної дисципліни (предмета), рівні розділу, теми уроку чи заняття, рівні уроку загалом, фрагменту уроку (педагогічної ситуації).

Під *проектною діяльністю педагога* вслід за І. Чистовською ми розуміємо сукупність дій, які приводять до досягнення поставленої мети щодо дослідження та розв'язання педагогічних задач [4].

У підсумку педагогічне проектування можна розглядати як процедуру створення педагогічних технологій, готових до використання без додаткових пояснень.

Здійснення педагогічного проектування є функцією вчителя трудового навчання, виконання якої, як загальновідомо, займає не менше чверті робочого часу, відведеного на професійну діяльність. Для вчителя це особливий вид діяльності, що вимагає спеціальних навичок і вмінь виконання, оскільки ця діяльність здійснюється в поняттєво-описовій формі усного або письмового тексту.

Педагогічне проектування уроку трудового навчання спрямоване на те, щоб з усіх теоретичних уявлень і педагогічних знань обрати ті, що потрібні саме для конкретного майбутнього уроку, для вивчення конкретної теми і з учнями саме цього класу.

Педагогічне проектування здійснюється в три послідовні етапи:

- моделювання;
- проектування;
- конструювання [6].

Моделювання уроку – це процес визначення основних його параметрів: вибір концепції або технологічної ідеї, що визначають світоглядне поле уроку, постановку мети уроку, визначення його виду і типу. Модель уроку – це і є загальне уявлення вчителя про урок, який він хотів би втілити на практиці. Це «ескіз» уроку. Цей етап, зазвичай, уявний і усний. Учитель «промальовує» урок лише в загальних рисах, слабо уявляючи його деталі. Однак тут є конкретні опорні знання про майбутній урок – його мета, вид і тип.

На етапі моделювання уроку вчитель трудового навчання виконує дії:

- а) виокремлення об'єкта проектування (всього річного циклу вивчення конкретного предмета, вивчення навчального блоку, одного або декількох уроків);
- б) аналіз об'єкта, поділ його на частини;
- в) вибір форми проектування;
- г) визначення мети вивчення матеріалу як цілі уроку;
- д) формулювання теми уроку як узагальненого згорнутого його змісту;
- е) визначення вихідних педагогічних ідей, реалізація яких, на думку вчителя, забезпечить досягнення мети оптимальним шляхом;
- ж) визначення просторового і часового забезпечення уроку, необхідного для досягнення мети в аспекті обраних педагогічних ідей;
- з) визначення матеріально-технічного забезпечення уроку;
- і) визначення виду уроку;
- к) визначення типу уроку.

Таким чином, моделювання – це початковий етап перекладу теорії уроку в практику, здійснюваний як процес вибору опорної теорії і використання її як підстави для практичної дії [1].

Проектування уроку – наступний етап його розробки. Зауважимо, що тут це поняття використовується в більш вузькому сенсі, ніж вживається для всього процесу розроблення уроку. Цей етап полягає в розробленні способів, за допомогою яких буде досягтися поставлена мета. Ними насамперед є компоненти педагогічного процесу – завдання, принципи, зміст, методи, форми навчальної діяльності. На цьому етапі створюється педагогічна структура, кожен компонент якої втілює модель як вихідний образ уроку. Мета уроку тут уточнюється і розподіляється на завдання, принципи «переводяться» в правила своєї реалізації, зміст формується як навчальний матеріал зі своїм обсягом і формами пред'явлення учням, методи відбираються на підставі низки факторів: мети, рівня розвитку дітей, готовності викладача користуватися дібраними способами і, звичайно, на підставі тієї ідеї, яка закладена в моделі уроку. Так відбираються і засоби навчання на уроці. Обирається форма навчальної діяльності учнів, наприклад, індивідуальна, парна, групова, колективна тощо. На цьому етапі

розробки уроку здійснюється добір матеріалу, який на наступному етапі буде перетворюватися на технологію.

Отже, другий етап проектування – створення проекту уроку, що представляє на аркуші паперу цілісний педагогічний процес освоєння матеріалу відповідно до поставленої мети. На цьому етапі розробляється кожен структурний компонент педагогічного процесу, тобто педагогічна структура.

Учитель трудового навчання працює з метою уроку. На цьому етапі він її розподіляє на завдання як на складові частини, реалізація яких і забезпечує досягнення мети. Насамперед учителю варто визначитися з головною метою навчання на уроці. Далі розробляються завдання або як частини мети, або більш складні, наприклад, виховні [1].

Формулюючи мету уроку, вчитель трудового навчання повинен співвіднести її зі своїми можливостями, з місцем, що відводиться цьому уроку в процесі вивчення дисципліни, з раніше поставленими цілями і успішністю їх досягнення. Якщо викладач ставить відразу кілька цілей уроку, що цілком можливо, він бачить їх єдиним блоком, у взаємному доповненні і розвитку та здатний їх досягати.

Для того щоб кожен мету розподілити на завдання, потрібно знати її структуру. До мети входять об'єкт, предмет і дії мети. Об'єкт – це сам учень, який має особливі характеристики. Він має свою позицію в класі, свій рівень розумового розвитку, мотивацію навчання тощо. Предметом мети стає те, що вчитель хоче перетворити в ході уроку, що змінити, якого результату досягти. Дія мети показує міру перетворення предмета відносно визначеного об'єкта.

Наприклад, у меті записано: формувати вміння визначати вид шва за його графічним зображенням. Об'єктом є учні класу, предметом – визначення виду шва за його графічним зображенням, дією мети – формування. Формування – процес тривалий, поетапний, що складається з більш простих дій. Ці прості дії, що належать до цільової дії, є підставою для виокремлення завдань навчання на уроці.

Виділені завдання разом повинні відповідати меті, розв'язання кожного завдання має бути кроком до досягнення мети.

Коли вчитель трудового навчання розробив мету і завдання уроку, необхідно дібрати принципи проведення уроку: науковості, системності, доступності, наочності, опори на особистий досвід учнів та інші.

Далі вчитель працюватиме зі змістом навчального матеріалу, відбираючи, структуруючи послідовність вивчення, визначаючи форму подання учням, виділяючи основні та другорядні поняття. Одночасно проектуються методи, прийоми і засоби роботи учнів із цим змістом [1].

На етапі проектування уроку йде не тільки відбір конкретного матеріалу для його викладання відповідно до структури педагогічного процесу, але, що головне, весь цей матеріал зводиться в систему, встановлюються зв'язки і залежності між усіма компонентами. При цьому визначається системотвірний фактор. Роль такого фактора може виконувати будь-який компонент педагогічного процесу, починаючи з мети. Системотвірний компонент – це той, який об'єднує всі інші в єдине ціле. У такій ролі найчастіше виступають цілі й завдання уроку, але можуть бути принципи, сам зміст, методи.

Конструювання уроку – кінцевий етап проектування. Його призначення – створення технології навчання учнів як процесу освоєння ними навчального матеріалу. Технологія уроку і є сама система взаємодії вчителя трудового навчання і учнів, спрямована на оволодіння ними навчальним матеріалом відповідно до поставленої мети. По суті технологія уроку – та послідовність дій учителя й учня, завдяки якій досягається мета уроку. Призначення педагогічного проектування полягає саме в розробленні конкретної технології як технології конкретної форми організації навчання.

Конструювання уроку для вчителя трудового навчання виявляється у створенні своєї специфічної методичної та психологічної структур відповідно до моделі і вже побудованої педагогічної структури. Форми такого конструювання – конспекти уроків, сценарії, плани,

плани-тези, схеми, методичні розробки.

На цьому етапі розробляється конструкт уроку – його методична структура як послідовність дій його учасників. Вчитель складає документ, за яким працюватиме, який можна в майбутньому модернізувати, яким буде звітуватися керівництву за умови контролю й атестації. Вибір форми конструювання уроку залежить від досвідченості вчителя, від типу і виду уроку, від призначення цього матеріалу.

Проаналізуємо форми оформлення такого документа.

План уроку – це коротке визначення основних елементів методичної структури уроку, системний перелік дій вчителя й учня. У плані послідовно фіксується мета, завдання, тип, вид уроку, дії вчителя трудового навчання з актуалізації або викладу нових знань, а також відповідні їм дії учнів. Це найбільш коротка форма проектування уроку, яка застосовується досвідченим учителем, який добре знає зміст навчального предмета і особливості учнів класу. План при цьому виконує функцію опорного нагадування послідовності подій уроку, бо в ньому не представлені ні навчальний матеріал, ні методи роботи з ним [7].

Конспект уроку – це також план уроку, але наповнений набором конкретних питань, іноді конспективним викладом змісту, визначеннями, схемами, із зазначенням методів, прийомів і засобів, які будуть використані при роботі з ними. У конспекті в стислому вигляді представлено весь зміст уроку і всі методи. План є основою для розкриття змісту і технології навчання на уроці. Зміст і технологія навчання тут розкриваються у двох аспектах – діяльність вчителя трудового навчання і діяльність учнів. Конспекти уроків рекомендують складати молодим педагогам і більш досвідченим учителям при освоєнні нових тем або нових технологій навчання.

Сценарій уроку – форма опису розігрування теми з елементами імпровізації, гри, складної взаємодії учасників педагогічного процесу між собою. Сценарії пишуться для інтеграційних уроків, уроків-«занурень», арт-уроків. Такі уроки проводять на основі творчо побудованих взаємин всіх учасників педагогічного процесу, за наявності загального сюжету і розподілу ролей і функцій. Сценарії уроків як форми текстового проектування є рольовим розподілом змісту, виділення дій і спеціально створюваних ситуацій, як це робиться в літературних сценаріях. Іноді такі сценарії робляться у вигляді літературно-музичного чи іншого монтажу.

Методична розробка уроку – це не тільки його конспект або сценарій, але і опис процесу його підготовки, розкриття підстав при постановці цілей і завдань, вибору методів і засобів. До методичної розробки включаються також методи контролю та очікувані результати. Методична розробка становить повний набір дій викладача з планування діяльності на уроці, що розкривають саму технологію проектування уроку.

Внутрішня структура проектних документів досить різноманітна. Зміст і технологія уроку можуть викладатися як взаємозв'язок двох видів діяльності – викладача та учнів. Такий послідовний, вертикальний і структурований у часі виклад дій може поєднуватися з горизонтальним поділом на частини в залежності від методики уроку, тобто розкриватися поетапно. Кожен проект має загальну вступну частину, яку часто називають «паспортом уроку». Сюди заносяться загальні дані про предмет, групу, викладача, тему уроку, тип уроку. Нерідко дається перелік опорних знань, необхідних для вивчення нового матеріалу. У кінці проекту коротко описується домашнє завдання [5].

Після того, як проект уроку записано, треба провести самоперевірку якості проекту уроку: чи правильно зроблений вибір мети і завдань; чи точно розраховано час на виконання завдань, на відповіді учнів; чи немає відволікаючих моментів на уроці; чи всі можливості використані; чи достатньо наочного, технічного забезпечення та роздаткового матеріалу; чи грамотно співвіднесені між собою мета, зміст і методи уроку.

На перший погляд, нічого нового проектування не вносить у роботу вчителя трудового навчання, він багато чого з перерахованого робить завжди. Проте проектувальний (проективний) підхід упорядковує розрізнені дії, приводить їх у систему, показує залежність однієї від іншої і, що важливо, показує призначення всієї роботи з підготовки уроку як процесу

трансформації теорії в практику освіти.

Зауважимо, що чим точніше і повніше попередньо опрацьована технологія уроку, тим вільніше і впевненіше тримається вчитель трудового навчання на уроці, тим комфортніше себе відчуває і застосовує більше творчості, ніж невідготовлений учитель.

Для того, щоб заняття ефективно реалізовували освітні, розвивальні та виховні функції, необхідно під час їх проектування співвідносити всебічний аналіз навчального матеріалу з компонентним формуванням навчально-пізнавальної діяльності учнів і відповідно до цього обирати й поєднувати методи і прийоми навчання, зокрема:

– на цільовій стадії проектування навчальних занять висвітлювати роль змісту навчання у гармонійному формуванні особистості та відповідно до цього розробляти прийоми визначення соціальної значущості того матеріалу, що вивчається;

– на інформаційній стадії як етапі формування предмета навчального пізнання увагу необхідно зосереджувати на суперечностях внутрішньої структури явищ та процесів, що вивчаються;

– на змістовій стадії проектування навчальних занять як етапі визначення та опрацювання структури навчальної діяльності доцільно розглядати системні відношення між елементами знань і відповідно до цього здійснювати формулювання навчальних питань, прийомів подання навчального матеріалу;

– на процесуальній стадії розробляються комунікативно-прийомотворчі способи подання навчального матеріалу і відповідно до них опрацьовуються прийоми спілкування з аудиторією;

– на контрольно-корегувальній стадії увага зосереджується на засобах контролю, оцінці знань, навичок, умінь учнів та корекції цілей та змісту навчання.

Процес педагогічного проектування уроку має свої регулятори у вигляді принципів проектування. Воно, як будь-який цілісний процес, повинно будуватися за певними принципами. Зокрема, це такі принципи: принцип достатньої повноти охоплення об'єкта, що проектується; принцип системної єдності всіх етапів і форм проектування; принцип людських пріоритетів; саморозвитку; доступності.

Висновки. Отже, педагогічне проектування – це збиральна діяльність і одночасно діяльність вибору з усього знання про урок того, що потрібно саме для цього моменту, для вивчення цієї теми і з цими учнями. Зміст проектування уроків трудового навчання в закладах загальної середньої освіти полягає в поетапному конструюванні майбутніх кроків пізнавальної діяльності учнів, адже тільки через спеціально організовану навчальну діяльність можна досягти основної мети навчання – формування творчої, всебічно розвиненої особистості.

Перспективами подальших розвідок в означеній галузі є моделювання процесу підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічного проектування уроку трудового навчання в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Назаренко Н. С. Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2011. № 8. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/28.pdf. (дата звернення 25.01.2019).
2. Шроль Т. С. Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів URL: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2015/43/Проектна%20діяльність%20як%20засіб%20формування%20професійної%20компетентності%20майбутніх%20учителів.pdf. (дата звернення 05.11.2018).
3. *Енциклопедія професійного образования*. М., 1999. Т. 2. 446 с.
4. Чистовська І. П. Проектна діяльність як засіб формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 3. С. 133–136.
5. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі вищої школи). *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 41–46.
6. Назаренко Н. С. Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/28.pdf. (дата звернення 17.01.2019).
7. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андреева В. М., Григораш В. В. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 352 с.

PEDAGOGICAL DESIGN OF A LESSON OF LABOUR TRAINING

Borysenko Nadiya

candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of technological and professional education chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *According to the National Doctrine of Education Development of Ukraine in the XXI century the main goal of the state policy in the field of education is to create conditions for the development of the individual and the creative self-realization of each Ukrainian citizen, to educate a generation of the people capable to work and study effectively during life, to be guided in a continuous flow of information.*

Purpose. *The aim of this study is to find out the significance and specificity of the pedagogical design process of the modern lesson of labor training, identify the main stages of pedagogical design, describe forms of methodological documentation, which are made by technology teacher, designing different types of lessons.*

Methods. *Such theoretical scientific methods as the analysis, synthesis, systematization, abstraction, the specification, comparison, classification, generalization of historical, scientific and pedagogical sources were used for writing the article.*

Results. *The analysis of the psychological, philosophical and pedagogical achievements of the scientists allowed to learn that the determination of «design» is used in various meanings: the method of scientific knowledge; specific features and principles of human activity; a number of techniques or methods that ensure the development of projects for the implementation of various aspects of human life.*

Pedagogical design is one of the most important aspects of the activities of teachers in general and technology teachers in particular. Pedagogical designing may be executed at different levels: at the level of the discipline (subject), the level of the section, a topic of the lesson, the level of the lesson in general, the fragment of the lesson (pedagogical situation).

According to I.P. Chistovska, teacher's design activity is a number of actions which lead to the achievement of the goal relatively to a research and the solution of pedagogical tasks.

The pedagogical design of the lesson of labor training is aimed at the choice of all theoretical ideas and pedagogical knowledge which are necessary for the concrete future lesson, to study a concrete subject with pupils of this concrete class. It is carried out at three consecutive stages: modeling; planning; designing.

The construct of the lesson is its methodical structure as a sequence of actions of its participants. Forms of execution of such a document: lesson plan, lesson summary, lesson scenario, methodical development of a lesson.

In order to implement effectively educational and developmental functions, it is necessary to correlate the comprehensive analysis of the educational material with the component formation of the students' educational and cognitive activity and, accordingly, to choose and combine methods of teaching.

In order the lessons to be effective to carry out the educational, developing and educational functions, it is necessary to correlate through their designing the comprehensive analysis of the educational material to the making formation of educational and cognitive activity of pupils and, respectively, to choose and combine methods of learning.

Originality. *The author examines the significance and specificity of the pedagogical design process of the modern lesson of labor training, theoretically identifies the main stages of pedagogical design, describes forms of methodological documentation, which are made by technology teacher, designing different types of lessons.*

Conclusion. *The pedagogical design is generalizing activity and at the same time the activity of choosing of all knowledge of a lesson of what is necessary for this moment, for studying this subject with these pupils. The content of designing lessons of labor training in institutions of the general secondary education consists of stage-by-stage designing of future steps of cognitive*

activity of the pupils, only through specially organized educational activity, it is possible to achieve the main aim of learning – the formation of the creative, all-round personality.

Key words: *pedagogical design, teacher's design activity, modeling of a lesson, lesson design, lesson designing.*

References

1. Nazarenko N. S. (2011) Proektna diyal'nist' yak zasib formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutnih perekkladachiv. *Nauka i osvita. Naukovo-praktichnij zhurnal Pivdennoukra»ns'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni K. D. Ushins'kogo*, issue 8. URL : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/28.pdf [in Ukrainian]
2. SHrol' T.S. (2018) Proektna diyal'nist' yak zasib formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutnih uchiteliv URL : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Naukova_periodika/elits/2015/43/Proektna%20diyal'nist'%20yak%20zasib%20formuvannya%20profesijnoi%20kompetentnosti%20majbutnih%20uchiteliv.pdf [in Ukrainian]
3. Ball G.O. (1999) Paradigma dialogu i problema priluchennya do naukovoї kul'turi. *Profesijna osvita: pedagogika i psihologiya: Ukraїns'ko-pol's'kij shchorichnik / Za red. L. Levovic'kogo, I. Zyazyuna, I. Vil'sh, N. Nichkal. CHenstohova–Kiїv* [in Ukrainian]
4. Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya (1999). M. Vol. 2. [in Russian]
5. CHistov's'ka I. P. (2007). Proektna diyal'nist' yak zasib formuvannya pedagogichnoi kompetentnosti majbutnih inzheneriv-pedagogiv. *Visnik Nacional'nogo tekhnichnogo universitetu Ukraїni «Kiїvs'kij politekhnichnij institut». Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*, issue 3. [in Ukrainian]
6. Ostapenko N. (2004) Misce modelyuvannya yak metodu navchannya v pedagogichnomu proektuvanni (na materialu vishchoї shkoli). *Ukraїns'ka mova i literatura v shkoli*. issue 6. [in Ukrainian]
7. Nazarenko N. S. (2011) Proektna diyal'nist' yak zasib formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutnih perekkladachiv. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/28.pdf [in Ukrainian]
8. Nastil'na kniga pedagoga. Posibnik dlya tih, hto hoche buti vchitelem-majstrom / Uporyadniki: Andreeva V. M., Grigorash V. V. (Ed.) et al. (2006). Harkiv. : Vid. grupa «Osнова» [in Ukrainian]

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Борисенко Надежда Анатольевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры технологического и профессионального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье освещена технология педагогического проектирования урока трудового обучения, проанализировано толкование различными учеными дефиниции «проектирование». Раскрыто содержание этапов педагогического проектирования урока трудового обучения (моделирование, проектирование, конструирование урока), охарактеризованы действия учителя трудового обучения на каждом этапе. Рассмотрены формы методической документации, которую составляет учитель, проектируя уроки разных типов, в частности план урока, конспект урока, сценарий урока, методическая разработка урока. Охарактеризованы методы и приемы обучения, которые помогают эффективно реализовывать образовательные, развивающие и воспитательные функции проектируемого занятия. Определены принципы, которые являются регуляторами процесса педагогического проектирования урока (принцип достаточной полноты охвата проектируемого объекта; принцип системного единства всех этапов и форм проектирования; принцип человеческих приоритетов; саморазвития; доступности).

Ключевые слова: *педагогическое проектирование, проектная деятельность педагога, моделирование урока, проектирование урока, конструирование урока.*

Отримано редакцією 20.08.2019 р.

УДК 378. 115: 377. 1: 687. 1

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-130-140

ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ

Васенок Тетяна Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: v-talya@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-6487-6501

Косолап Марина Святославівна

магістрантка
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: kosolap8888@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5648-0563

Проаналізовано вимоги сьогодення до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі, наявні дослідження впливу кольору на людину й навколишнє середовище. Опрацьовано науково-методичну, психолого-педагогічну та спеціальну (з проектування швейних виробів) літературу. Розкрито можливості сприймання як першого етапу засвоєння знань; впливу кольору на психоемоційний стан людини та її відчуття, сприймання й уяву. Розроблено, експериментально перевірено та запропоновано рекомендації для викладацького складу закладів професійної та вищої професійної освіти з використання кольору одягу для впровадження у навчально-виробничий процес. Результати дослідження дозволять покращити процес професійної підготовки майбутніх фахівців не тільки швейної галузі.

Ключові слова: освітній процес, сприймання, колір, колір одягу, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Однією з основних завдань системи національної освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців усіх етапів виробництва товарів масового попиту різноманітного асортименту і високої якості. Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до змісту і освітнього процесу майбутніх фахівців; потребує від них глибоких професійних знань та творчого підходу до справи. Посилення вимог до професійного навчання фахівців різних рівнів зумовлено необхідністю наближення до міжнародних стандартів якості.

Зростання вимог до якості швейних виробів і підготовка кадрів для цієї галузі вимагає вирішення актуальних питань сучасності: як навчати, за допомогою чого вчити, як досягти найкращих результатів.

Сучасна педагогічна наука прагне подолати дисбаланс між необхідним і фактичним рівнями освіти з метою успішної інтеграції в європейський освітній простір. Професійна освіта здійснює підготовку висококваліфікованих фахівців із урахуванням перспектив розвитку освіти і вдосконалення виробництва. Проблема професійної готовності майбутніх фахівців швейної галузі актуалізується соціально-економічними, науково-технічними, технологічними та виробничими змінами, які відбуваються у педагогіці та легкій промисловості.

Професійна підготовленість майбутніх фахівців визначається рівнем кваліфікації викладачів і потребує від них глибоких педагогічних знань, ґрунтовної загальної, технологічної та виробничої культури. Механізм формування особистісних, діяльнісних і соціальних якостей майбутнього фахівця швейної галузі легкої промисловості сьогодні зовсім інший, ніж у попередніх поколінь.

Сучасність потребує переосмислення процесу професійної готовності майбутніх фахівців швейної галузі. Тому вдосконалення технологій навчання учнів (студентів) відповідно до сучасних вимог освітнього процесу може зробити реальний внесок у вирішення актуального завдання щодо якісної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Для більшості фахівців (швейної галузі у тому числі) професійне становлення розпочинається у загальноосвітніх закладах освіти на уроках трудового навчання і технологій або закладах професійної освіти й продовжується у закладах вищої освіти.

Виготовленням одягу люди займалися з глибокої давнини. Серед чинників, здатних змінити зовнішній вигляд одягу і його власника, виділяється його колір.

Багато що у навколишньому світі сприймається завдяки кольору. Важко назвати сферу людської діяльності, у якій не було б колірною чинника.

Колір, який виступає в ролі керуючого чинника для людини та який представляють в ролі складного об'єкта управління, чинить потужний вплив на поведінку і фізичний стан особи. З його допомогою можна створити комфортні умови праці, навчання і відпочинку; домогтися зменшення стомлюваності, поліпшення настрою, концентрації уваги, підвищення працездатності і т.д. Однією з найважливіших функцій кольору була, є і залишається здатність впливати на людину й навколишнє середовище.

Так само колір навчальної аудиторії, меблів, наочності, одягу учасників освітнього процесу впливає на навчання в цілому і незалежно від нашого ставлення до нього.

Отже, реалізувати соціальне замовлення суспільства на підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі має грамотне застосування кольорів у навчально-виробничому процесі закладів професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учених різних сфер діяльності цікавить феномен кольору. Початок науки про колір поклали найвидатніші вчені людства – Арістотель, Леонардо да Вінчі, Гете, М. Ломоносов; у наш час – С. Вавилов, В. Кравець, А. Матвеев, Л. Миронова, С. Норенков, І. Павлов, Т. Печкова, І. Савельєва, А. Толошний та багато інших.

Сучасні дослідники (Б. Базима, К. Бардін, А. Берзницька, Н. Густяков, Л. Миронова, В. Руденко, Г. Фрилінг, А. Еткінд, Л. Урванцев та ін.) виділили фізіологічну та психологічну складові впливу кольору на людину, які мають безпосередній зв'язок з емоціями. Б. Базима, А. Берзницька та Б. Бузима вивчали вплив кольору на емоції, характер та пізнавальні процеси людини.

Вивчення кольору та його впливу на людину відбувається завдяки різним наукам: у психології – для пізнання учнів та їх психологічного стану (Кевін О'Коннор); у математиці – для кращого вирішення задач (М. Густякова); у лінгвістиці – спосіб вивчення мов (І. Голубовська, Т. Зотова, С. Черненко); у навчанні – дослідження впливу кольору на процес мислення (К. Ауер, Г. Фрілін).

Український педагог С. Пальчевський у своїх дослідженнях висвітлив проблеми впливу кольору на характер сприймання навчального матеріалу та навіювального ефекту впливу кольору на свідомість та підсвідомість учнів.

Тому **метою** нашої **статті** є аналіз досліджень впливу кольору на людину, які можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі легкої промисловості.

Виклад основного матеріалу. У культурі людства колір завжди мав велике значення з огляду на його тісний зв'язок із філософським й естетичним осмисленням світу. Тому питання кольору і колористики належить до проблематики багатьох наук.

Будь-яка інформація, яка надходить по одному з п'яти вхідних каналів (слух, дотик, нюх, смак, зір) так чи інакше обробляється організмом людини.

Однак не тільки колір впливає на людину, а й людина впливає на колір. Вибираючи для себе одяг, деталі інтер'єру і т. д., людина сама визначає свій психофізичний стан.

З давніх часів одяг був і залишається дзеркалом, у якому відображається вся історія людства. У наш час одяг не втрачає своєї актуальності та є засобом самовираження. Одяг – це насамперед стиль та відображення внутрішнього світу, окрім тепла та комфорту. За допомогою костюма людина розповідає про себе і «висловлює» своє ставлення до навколишнього світу.

Людству на будь-якому етапі його розвитку доводилося розв'язувати різні питання з урізноманітнення одягу за допомогою зміни або поєднання силуетів, конструктивно-декоративних елементів і, обов'язково, кольорів. З розвитком швейної галузі з'явилися нові текстильні матеріали, сучасне швейне обладнання, новітні технології виготовлення виробів. Усе це потребує нового переосмислення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців

відповідної галузі.

Дослідженням професійної підготовки майбутніх фахівців займалися Н. Алік, В. Безрукова, Т. Дев'ятьярова, Є. Ільїна, Е. Зебра, О. Кириченко, О. Коваленко, Я. Коменський, О. Марущак, С. Пальчевський, В. Радкевич, В. Салімон, Л. Тархан, Е. Ткаченко, Е. Шматко та ін. Значну увагу педагоги приділяють розвитку процесу навчання та способу сприймання навчального матеріалу.

Сприймання навчального матеріалу відіграє важливу роль в освітньому процесі, воно тісно пов'язане з осмисленням та засвоєнням навчальної інформації. Значну увагу вирішенню зазначеної проблеми приділяли такі дослідники, як Б. Ананьєв, К. Бардін, Л. Венгер, А. Запорожець, Є. Ігнат'єв, С. Ігнат'єв, З. Істоміна, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр, К. Кофка, М. Краснов, О. Леонт'єв, Н. Сакуліна, М. Серов, Н. Халезова, І. Янг та ін.

Психолог Б. Ананьєв [1] зазначав, що сприймання через зорову систему відбувається на трьох рівнях: через відчуття, сприймання й уяву, а через слухову систему – тільки на рівні уяви. Це означає що під час читання інформація сприймається краще, ніж «на слух».

І. Янг відзначав, що орган слуху дорослої людини може пропустити за той самий час 1000 одиниць інформації, а орган зору – 100 000 [2].

М. Краснов наводить такі дані з приводу сприймання людиною інформації:

– людина запам'ятовує 15 % інформації, одержуваної в мовній формі;

– людина запам'ятовує до 25 % – у зоровій;

– якщо обидва способи передавання інформації використовуються одночасно, вона може сприйняти до 65 % змісту цієї інформації [3].

За даними ООН, людина запам'ятовує 10 % прочитаного, 20 % почутого і 30 % побаченого. Якщо людина і чує, і бачить, рівень її запам'ятовування збільшується до 50 %, а якщо чує, бачить і після цього обговорює – до 70 % [2].

Як засіб психологічного впливу, колір налаштовує на навчання та сприймання інформації незалежно від його усвідомлення. Колір у освітньому процесі чинить фізіологічний, оптичний, психологічний вплив. Кольорове середовище впливає на психоемоційний стан по-різному.

М. Серов зазначив, що колір впливає на психіку людини за трьома напрямками:

– шкірні рецептори, які на підсвідомому рівні передають інформацію та специфічну енергію кольору;

– зір, сприймання кольору на рівні підсвідомого і свідомого;

– навколишнє середовище, тобто люди, які сприймають колір, і поведуться з нами відповідно до сприймання кольору [4].

Німецькі дослідники Г. Фрілінг та К. Ауер обґрунтували вплив кольору на особистість. За результатами своїх досліджень вони запропонували свою класифікацію кольорів: стимулювальні (теплі), дезінтегрувальні «холодні», пастельні, статичні, холодні темні, кольори «глухих» тонів та теплі темні тона [5].

Методологічною основою навчання є наукова теорія пізнання. Відповідно до неї навчальне пізнання, засвоєння навчального матеріалу починається з відчуттів і поетапно проходить сприймання, осмислення та розуміння, узагальнення, закріплення, застосування.

Сприймання є першим етапом засвоєння змісту навчальної дисципліни. Психологи пояснюють це тим, що в процесі розвитку людини спочатку складається чуттєвий (сенсорний) досвід. Через відчуття забезпечується пізнання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів. Відчуття безпосередньо пов'язані зі сприйманням навчальної інформації, під яким у психології розуміють процес, що базується на відчуттях і відповідає за цілісне відображення предметів і явищ, що впливають на людину [1].

Сприймання як етап засвоєння знань вивчали І. Богданова, В. Бондар, Н. Волкова, С. Гончаренко, І. Малафійк, С. Пальчевський, О. Савченко, М. Фіцула та ін.

Відчуття є основою сприймання, однак не ототожнюються з ним. Відчуття стають складовими вищого рівня відображення дійсності, вказує С. Пальчевський. Сприймання нібито надбудовується над відчуттями [6].

Відчуття відображають окремі властивості предметів і явищ, а сприймання передбачає їх інтегрування. Такий підхід дозволяє розглядати сприймання як активний процес утворення цілісного перцептивного образу. Активізація забезпечується, якщо дати учням установку на що звернути увагу, поставити запитання, які активізують мислення [7].

Знання, які були вироблені людством і які педагог передає учням, обробляються ним певним чином; водночас і матеріал, який був оброблений вчителем, є частково передавачем його думок учням. Те, як матеріал сприймається, істотно залежить від того, як він подається. Очевидно, що роль навчальних завдань, які висуває вчитель перед дітьми на етапі сприймання матеріалу, дуже важлива.

Інакше сприймання називається первинним ознайомленням із матеріалом. Перша зустріч дитини з навчальним матеріалом може викликати прагнення глибше проникнути в нього, а іноді може відразу відштовхнути.

Сприймання навчального матеріалу завжди залежить від тих передумов, які були створені до його сприймання і створюються в процесі сприймання (аперцепція – залежність між результатами сприймання і минулим досвідом, інтересами).

Розвиток особистості учня залежить від його індивідуальних, вікових та гендерних особливостей.

Навчальна інформація належить до такого типу інформації, яка потребує тривалого опрацювання з боку вищої нервової діяльності учня. Розвиток інтелекту потребує нової інформації і вражень, отже, педагоги повинні враховувати це у своїй щоденній педагогічній діяльності.

У зв'язку з цим нам необхідно визначитися з індивідуальними особливостями учнів, оскільки кожна особистість унікальна, а значить, заслуговує особливого ставлення, тим більше, якщо мова йде про навчання та моделювання навчальних занять.

Характерними рисами сприймання є: предметність, цілісність, осмисленість, константність. Предметність виявляється у співвіднесенні відомостей про об'єкти із самими об'єктами як носіями певної інформації. Предмети і явища сприймаються як єдине ціле, в якому його окремі компоненти постають в єдності. Відсутність будь-якої деталі предмета не заважає цілісному сприйманню. Ставлення до предмета в цілому утворюється в процесі набуття досвіду та визначає його структуру. Процес сприймання полягає в тому, що форма, розмір, колір предметів сприймаються більш-менш стійко, незалежно від умов, при яких предмет сприймається. Осмислення сприйнятого залежить від досвіду і знань особистості. Тому одні й ті самі предмети людьми різного віку і освітнього рівня сприймаються і осмислюються по-різному [7].

У результаті сприймання у свідомості людини відображаються окремі властивості предметів і явищ, що діють в даний момент на органи чуття.

На сприймання навчального матеріалу впливають суб'єктивні та об'єктивні умови. Однією з об'єктивних умов, яка забезпечує адекватність сприймання, є колір.

Одним з найважливіших положень є те, що колір здатний закономірно виражати емоційне (особистісно-змістовне) ставлення суб'єкта до чогось значущого. У кольорі відбувається візуалізація емоційного ставлення. Властивість кольору перетворювати наш душевний стан і сигналізувати про цю зміну має зворотний бік. Якщо ми позначаємо когось (чи себе) за допомогою кольору, ми повідомляємо цим, який душевний стан викликає у нас цей об'єкт.

Колір використовується в професійній діяльності художниками, дизайнерами, поліграфістами, світлотехніками, хіміками, колориметристами, геологами, працівниками кіно і телебачення, фотографами, модельєрами, медиками та психологами. Це не просто цікава проблема, але і одна з умов вирішення конкретних практичних завдань. Виходячи з цього, кожен фахівець застосовує колір у певній функції. Для однієї групи людей важливі естетичні функції кольору, його здатність гармонізувати навколишню дійсність. Для іншої групи основоположною є інформаційна сутність кольору, ті значення, які закладені в ньому людством, і т. д.

Про те, що людина, специфічно реагує на кольори, було відомо давно. Кольори поліпшують розпізнавання об'єктів. Перше, що робить людина, коли розглядає зображення, – це пошук групи аналогічних предметів, а колір допомагає у цьому процесі.

Ми розпізнаємо предмети швидше, коли вони забарвлені реальними кольорами фізичного світу. Об'єкт іншого кольору (наприклад, синя полуниця) може викликати внутрішній конфлікт, який глядач повинен сам вирішити. Звісно, можна спеціально використовувати незвичайні кольори, створюючи щось творче, грайливе, суперечливе. Але якщо на меті – швидке сприймання об'єкта, то потрібно використовувати кольори, звичні для глядача.

Кольори можуть посилювати значення предметів та створювати необхідні акценти. Наш мозок змушений сам вишукувати цінний матеріал, а так як людину приваблюють яскраві і контрастні кольори, то глядачі будуть звертати увагу на інформацію, яка виділена.

Психологи давно виявили, що колір здатний чинити певний вплив на психіку людини. Виявляється це по-різному. У кожного кольору є своя довжина хвилі. Різні хвилі здатні впливати на організм по-різному.

Науковці (М. Люшер, Г. Фрілінг, К. Ауер, М. Серов, М. Куппер), що досліджували кольорове сприймання, зауважили, що в різних кольорових середовищах людині навіть думається по-різному. Інакше кажучи, колір – це мова, якою ми володіємо недостатньо у зв'язку з неусвідомлюваним характером сприймання [5].

Наука про кольори приписує кожному кольору визначені властивості та вплив. Мова йде про вплив на емоції, тобто здатність викликати почуття, впливати на настрій або навіть викликати його.

Емоційний вплив кольору на людину дуже різноманітний. Колір може заспокоювати, хвилювати, радувати, печалити, пригнічувати й веселити. Викликати відчуття теплоти й холоду, бадьорості й втоми, розширювати та звужувати простір, стимулювати зір, мозок, нерви; допомагати лікуванню хворих.

Кожний колір сприймається по-своєму, «несе» щось своє.

Червоний колір – збуджуючий, гарячий, енергійний, життєрадісний; він стимулює мозок, сприяє збільшенню м'язового напруження, підвищенню тиску та ритму дихання.

Оранжевий – яскравий, викликає радість, провокує або подразнює. Сприяє покращенню перетравлення їжі та прискоренню руху крові.

Жовтий – стимулює зір, мозок, нерви, створює веселість, заспокоює нерви.

Зелений – колір природи, спокою, свіжості, заспокоює нервову систему. Сприяє зниженню тиску крові.

Голубий – світлий, свіжий і прозорий. Впливає так само, як і зелений. Лікувальний колір, полегшує хворобливий стан.

Фіолетовий – пишний і благородний; позитивно діє на серце і легені. Колір втоми та смутку.

Коричневий – теплий; створює спокійний настрій, виражає стійкість та міцність предметів.

Сірий – холодний, діловий, сумний, створює апатію та сум.

Білий – легкий, холодний, благородний. Символ чистоти, добре поєднується з іншими кольорами.

Чорний – темний, важкий, різко знижує настрій. У невеликій кількості застосовується для контрасту та почуття таємничості.

Відзначимо також, що сприймання кольору залежить від розташування поверхні відносно глядача, у свою чергу, може вплинути на візуальну оцінку розмірів приміщення і температури повітря.

Навколишній світ завжди був і залишається наповненим кольорами. Ми ніколи не замислюємося, що означає для нас той чи інший колір одягу. А тимчасом він впливає на наш емоційний стан, настрій, самопочуття, на наш життєвий простір і життя в цілому. Це пов'язано з фізіологічним сприйманням кольорів. Недаремно нам подобається той чи інший колір, і ми

надаємо йому перевагу при виборі одягу, навіть не знаючи, що він розповідає про наш внутрішній світ, темперамент, характер та допомагає у роботі, навчанні.

Деякі кольори дарує нам сама природа, їм вторять ті, що створені людиною, безліч відтінків постійно переплітаються в сітківці нашого ока. Оскільки всі кольори є невід'ємною частиною життя, цілком логічно, що вони впливають на навколишнє середовище та людину.

Людина сприймає до 90 % інформації про світ завдяки зору. Звідси зрозуміло, що сприймання кольору є одним з найважливіших чинників впливу на життя людини, зокрема на навчання.

Цикл професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі передбачає вивчення кількох спецдисциплін: спецмалювання, матеріалознавства швейного виробництва, обладнання швейного виробництва, технології швейних виробів, конструювання швейних виробів, моделювання швейних виробів, проектування швейних виробів і т. д. Кожна із зазначених дисциплін має свою мету, завдання і зміст. Отже, має на меті донести до своїх слухачів певні знання.

Педагогікою (а саме дидактикою) чітко окреслено структурні компоненти освітнього процесу: мета, завдання навчання, зміст, методи, засоби і форми організації навчання. За результатами нашого дослідження було встановлено, що одних лише правильно дібраних методик навчання буває замало. Учні (студенти) завжди по-різному сприймають, засвоюють та запам'ятовують навчальний матеріал. Виникає запитання: як сконструювати навчальну діяльність, створити всім учням (студентам) оптимальні умови навчання й розвитку відповідно до їхніх пізнавальних можливостей? Чи можна вплинути на процеси сприймання, засвоєння та запам'ятовування навчального матеріалу?

Обираючи методику навчання, учитель (викладач) має реально усвідомлювати особливості своїх учнів (студентів) та відповідно до них організовувати навчальний процес. Бажано при цьому взяти до уваги ще один компонент освітнього процесу – колір.

Оскільки, колір не є структурним компонентом освітнього процесу, викладачі зовсім не враховують колір свого костюма як засіб підвищення ефективності підготовки фахівців.

Зв'язок кольору, мислення та інтелекту має складний, неоднозначний характер. Причому цей зв'язок, безумовно, опосередковується емоційною сферою особистості.

Якщо розглядати колір як керівний об'єкт, то, грамотно обираючи його параметри, можна досягти необхідних реакцій від об'єкта управління. Можна домогтися підвищення продуктивності освітнього процесу.

Колір одягу є складним стимулом для зорової системи людини. Здатність розрізняти кольори становить істотну частину можливостей зорового сприймання людини.

У межах зорового сприймання колір викликає різну емоційну реакцію в кожній людині. Емоційний вплив кольору пов'язаний з фізіологічним впливом та асоціаціями, наявними у кольорі.

Ще представники древніх культур вважали, що у кожного кольору своя сфера впливу, що вони можуть бути ліками, нервувати або заспокоювати людину. Особливо відомо це було художникам.

Виникнення кольорового зору в людини є результатом довготривалого процесу еволюції. Вершиною розвитку цього еволюційного механізму є здібність людини не тільки орієнтуватися у зовнішньому світі, але і створювати для своїх щоденних та практичних цілей найбільш оптимальне і сприятливе для своєї діяльності кольорове середовище. Створення найбільш оптимального кольорового середовища є одним зі шляхів поліпшення умов трудової діяльності людей [5].

У швейній промисловості, окрім проблем наукової організації кольорового середовища, існує проблема, пов'язана з активною постійною зміною кольору об'єктів праці: швейних виробів, виготовлених із тканин різних фактур, кольорів, орнаментів.

У 70–80-х роках ХХ століття І. Савельєвим [8] проводилися дослідження у кілька етапів.

Перший етап був націлений на запам'ятовування окремих слів та знаходження пар

букв. Він показав, що запам'ятовування залежить від кольору оточення. Результати дослідження були такі: при оточенні червоного кольору кількість слів, які запам'ятали, в середньому становила 9,7; жовтогарячого – 9,3; жовтого – 9,6; зеленого – 7,7; синього – 7,3. Показник уваги при знаходженні букв у різнокольоровому оточенні: червоному – 11,3; жовтогарячому – 10,2; жовтому – 8,3; зеленому – 9,1; синьому – 6,7.

Отож, виявлено, що теплі кольори діють стимулююче, холодні – заспокійливо. Але це не значить, що оптимальним варіантом є червоне оточення й через нього ефективність праці збільшиться. Червоні та жовтогарячі кольори стимулюють тільки відносно невеликий проміжок часу. Тривале використання цих кольорів може привести до дискомфорту.

Другий етап відбувався безпосередньо під час виробництва. Він був націлений на вияв втомлюваності при роботі з різними тканинами. Утомлюваність при роботі з темними тканинами помірна, а зі світлими до обіду зростає, а після – рівномірно спадає.

На основі проведених досліджень було розроблено рекомендації для оптимальної послідовності та тривалості праці з тканинами різних кольорів залежно від стану здоров'я і нервової системи працівників, які дозволяють знизити втому протягом зміни та збільшити продуктивність праці. Було рекомендовано використовувати світлі блакитні або зелені матеріали, а також темні тканини в першій половині дня. Вироби з яскравих, теплих відтінків доцільно шити в кінці робочого дня. При цьому необхідно протягом зміни чергувати кольори з інтервалом не більше однієї години.

Гардероб будь-якої людини налічує велику кількість різних видів одягу, які різняться призначенням, текстильними матеріалами і кольором. Гардероб викладача не є винятком.

Так чи можна впливати на психоемоційний стан учнів (студентів) у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі?

Ми вирішили провести власне дослідження. Для реалізації поставленої мети було використано ряд теоретичних і емпіричних методів дослідження. Провідним на всіх етапах проведення дослідження був метод педагогічного експерименту, подальший аналіз і узагальнення його результатів з використанням статистичної та аналітичної обробки показників.

З метою вирішення завдань, поставлених у дослідженні, нами були розроблені опитувальник і анкети для вчителів (викладачів) та учнів (студентів). В основу розроблених матеріалів було внесено різнопланові питання пов'язані зі з'ясуванням ставлення особистості до кольорів, виявленням ставлення до кольорового оформлення навчальних приміщень (кабінети спецпредметів, швейні майстерні) та кольору одягу присутніх на уроці або занятті.

Розроблені анкети склалися з 16 двопланових запитань. Більша частина з них була розроблена з урахуванням наукових досліджень (І. Савельєв, Н. Серов) впливу кольору на процеси проектування і виготовлення швейних виробів. Інша частина спиралась на дослідження науковців з педагогіки та психології (М. Люшер, Г. Фрірінг, К. Ауер), пов'язаних із впливом кольору на психоемоційний стан особистості під час навчання.

Анкетуванню підлягали респонденти різних вікових груп. 96 % опитаних належали до молодшої вікової групи.

За результатами анкетування, спостереження на уроках зі спецдисциплін та занять виробничого навчання, усного опитування обох учасників освітнього процесу, математичної обробки даних було зроблено висновки:

- під час вибору найулюбленіших двох кольорів опитані надали перевагу зеленому (63 %) та синьому (43 %) кольорам;
- не улюбленими кольорами були зазначені коричневий (45 %) та фіолетовий (37 %);
- складено кольоровий ряд з урахуванням уподобань респондентів: зелений – синій – червоний – сірий – чорний – фіолетовий – коричневий;
- заспокійливими кольорами обрано зелений та чорний;
- червоний акцентує та налаштовує на сприймання;
- зменшенню помилок має сприяти синій, зелений, білий та сірий;
- для оформлення кабінетів спецдисциплін обрано такі кольори:

- а) спецмалювання – синьо-сірий;
 - б) матеріалознавство швейного виробництва – зелений;
 - в) обладнання швейного виробництва – синій;
 - г) технологія швейних виробів – зелений;
 - д) конструювання швейних виробів – зелений;
 - є) моделювання швейних виробів – фіолетовий;
- знайдено асоціацію кольорів спецпредметів (спецдисциплін):
- а) спецмалювання – фіолетовий;
 - б) матеріалознавство швейного виробництва – зелений;
 - в) обладнання швейного виробництва – жовтий;
 - г) технологія швейних виробів – синій;
 - д) конструювання швейних виробів – коричневий;
 - є) моделювання швейних виробів – фіолетовий;
- у костюмі викладача мають переважати зелені, сині, жовті кольори;
 - у костюмі викладача не бажано використовувати червоні, коричневі кольори;
 - одяг учнів (студентів) має бути синій, сірий, білий, чорний;
 - працювати у швейній майстерні бажано у червоному, зеленому, коричневому.

За результатами виконаної роботи складена таблиця зв'язку кольору зі спецпредметами (спецдисциплінами) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зв'язок кольору зі спецдисциплінами

Спецпредмет \ Колір	Колір											
	Червоний	Жовтогарячий	Жовтий	Зелений	Блакитний	Синій	Фіолетовий	Білий	Чорний	Коричневий	Сірий	Пурпуровий
Спецмалювання	⊥						+	⊥	⊥			⊥
Матеріалознавство швейного виробництва	⊥			+		⊥		⊥	⊥			
Обладнання швейного виробництва	⊥	⊥	+					⊥	⊥			
Технологія швейних виробів	⊥					+		⊥	⊥			⊥
Конструювання швейних виробів	⊥			⊥				⊥	⊥	+		
Моделювання швейних виробів	⊥						+	⊥	⊥			

Примітка: + – колір використовується окремо або у поєднанні з іншим;
 ⊥ – колір використовується короткочасно або у поєднанні з іншим.

Наявність здобутків із застосування кольору в навколишньому середовищі не дозволяє поки що вирішити проблему впливу кольору одягу на процес професійної підготовки майбутніх фахівців з максимальною ефективністю.

За результатами нашого дослідження було розроблено кілька рекомендацій для викладацького складу закладів професійної та вищої професійної освіти, де відбувається підготовка майбутніх фахівців швейної галузі:

- під час викладання великого обсягу навчального матеріалу (урок засвоєння нових знань, лекційне заняття) доречно використовувати одяг жовтих, зелених, синіх кольорів;
- при проведенні аудиторних лабораторних та практичних занять викладачу рекомендується мати одяг блакитного або зеленого кольорів;
- червоний колір в одязі доречно використовувати для короткочасного впливу під час

контролю знань учнів (студентів) або проведення вступного інструктажу;

- для проведення відкритих уроків, урочистих заходів варто використовувати фіолетовий колір одягу;
- робота з цифрами на заняттях з проектування швейних виробів (конструювання швейних виробів) має супроводжуватись одягом жовтогарячих кольорів;
- для занять з художнього проектування швейних виробів (спецмалювання, моделювання швейних виробів) бажано обирати холодні відтінки фіолетового кольору;
- робота з текстом, схемами (механізмами швейного обладнання) потребує синього кольору;
- робота зі схемами переплетень текстильних матеріалів, повузлової обробки костюма і одягу в цілому (на заняттях з матеріалознавства швейного виробництва і технології швейних виробів) ефективнішою буде при використанні зеленого кольору;
- заняття з виробничого навчання потребують одягу зелених або поєднання синьо-зелених кольорів, а наявність різних відтінків коричневого кольору задає рівномірний темп виробничого процесу;
- наявність чорного кольору в костюмі викладача у вигляді окремих конструктивно-декоративних елементів дозволить підкреслити основний колір та пом'якшити його вплив на психоемоційний стан учнів (студентів).

Не змінюючи кардинально гардероб учителів (викладачів) освітніх закладів, які взяли участь в експерименті, ми намагалися підкоригувати функції повсякденного костюма і підвищити педагогічну майстерність викладача.

Результати дослідної роботи дають підстави для висновку про ефективність розроблених рекомендацій щодо використання кольору одягу в освітньому процесі в умовах типової структури уроку ЗПО та ЗВО.

Викладачам при виборі кольору одягу рекомендується брати до уваги рівень попередньої підготовки учнів (студентів), розклад занять та теми спецпредметів (спецдисциплін), що мають викладатися.

Висновки. Опрацювавши та проаналізувавши науково-методичну, психолого-педагогічну та спеціальну (з проектування швейних виробів) літературу, можна стверджувати, що численні дослідження науковців пов'язані з використанням кольорів будь-де, але не в освітньому процесі навчання фахівців швейної галузі.

Зір є основним джерелом інформації про зовнішній світ і колір є невід'ємною властивістю всіх предметів. Навколишній світ – це комбінація світлових плям різної яскравості та кольору.

Колір як сукупність відтінків становить стійку семантичну структуру, співвіднесену з емоційно-особистісними особливостями людини. Колір є самостійною системою орієнтації в дійсності, незалежної від предметної. А предмети за допомогою кольору пов'язані з нашим душевним і функціональним станом.

Численні дослідження доводять, що колір здатний чинити певний вплив на психіку людини. Мова йде про здатність викликати почуття, впливати на настрій, мислення і працездатність. Оскільки колір здатний діяти на підсвідомому рівні, він стає дуже привабливим засобом впливу на людину й учнів (студентів).

Таким чином, використання кольору в навчально-виробничому процесі майбутніх фахівців швейної галузі є однією з умов вирішення конкретних освітніх завдань. Розроблені нами рекомендації для викладацького складу закладів професійної та вищої професійної освіти дозволили підвищити ефективність сприймання і засвоєння нового навчального матеріалу та рівень фахової підготовки в цілому. Сподіваємось, що результати нашого дослідження дозволять покращити процес професійної готовності майбутніх фахівців не тільки швейної галузі.

Перспективи подальших розвідок можуть бути пов'язані з розробленням колекцій одягу для учасників навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека. Познавательные процессы: ощущения и восприятия. Москва, 1982. С. 7–30.
2. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко О. В. Професійна педагогіка: навчальний посібник. Київ, 2013. 352 с.
3. Краснов Н. В. Актуальные проблемы организаци обучения: *Вестник высшей школы*. 1977. № 6. С. 16–26.;
4. Серов Н. В. Цвет культуры: Психология, культурология, физиология. Санкт Петербург, 2004. 668 с.
5. Прищенко С. Кольорознавство. Київ: Кондор, 2018. 436 с.
6. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. 2-е вид. Київ: Каравела, 2008. 496 с.
7. Дуткевич П. В. Загальна психологія. Київ: Центр, 2019. 388 с.
8. Печкова Т. А. Современная наука о цвете и проблемы цветового проектирования. Москва, 1989. 134 с.

USING THE COLOR IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SEWING INDUSTRY

Vasenok Tetiana

pedagogical Sciences Candidate (PhD), Associate Professor of Vocational Education
and Computer Technologies Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Kosolap Maryna

master student
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The modern labor market puts new demands on the content and training of future professionals; it requires their deep professional knowledge and creativity in a job. Strengthening the requirements for the specialists' professional training at different levels is due to the necessity of approximating it to international quality standards.*

Color, which serves as a control object for a person and which is represented as a complex control object, has a strong influence on the behavior and physical condition of a person. You can create comfortable working, training and rest conditions with it; you can achieve fatigue reduction, improving mood, attention concentration, increasing efficiency, etc. One of the most important functions of color is the ability to influence people and their environment.

Therefore, in order to implement the social order of the society aimed at improving the professional training of future specialists in sewing industry, it is necessary to use colors competently in the educational and production process. The issue of using the color in modern education is important for the vocational education system, because it meets today's training needs of future personnel in sewing industry.

The purpose of the article is to analyze modern researches on the effects of color on humans that can be used in the professional training of future specialists in the light industry.

Methods. *To achieve the aim, general scientific research methods are used: the methods of observation, comparison, measurement, calculation, analysis, modeling and experiment.*

Results. *The main results of the study are the theoretical development and proving the main ideas and principles of the studied problem, the development of recommendations for teaching staff of vocational schools and higher education institutions on using the colors of clothing in the educational and production process.*

Originality. *Scientific novelty of the research is to develop and prove the influence of color on the psycho-emotional state of a person and his / her feelings, sensation, perception and imagination; the recommendations for teaching staff of vocational schools and higher education institutions on using the color of clothing for implementing it into the educational and production process at the stage of understanding the new material by students.*

Conclusion. *According to the results of the research, several recommendations were made for the teaching staff of vocational schools and higher education institutions, where future specialists in sewing industry are trained:*

- *it is appropriate to use clothes of yellow, green, blue in the course of teaching a large amount of educational material (the lesson of new knowledge acquisition, a lecture);*
- *it is recommended to wear blue or green clothes by the teacher during classroom laboratory and practical classes;*

- it is advisable to use red in clothing for short-term influence while controlling the knowledge of students (pupils) or introductory instruction;
- purple clothes should be used for public lessons, celebrations;
- work with numbers in the sewing products design (designing sewing products) should be accompanied by clothing in orange;
- it is advisable to choose cold shades of purple for the artistic design of sewing products (special drawing, modeling of sewing products);
- work with text, schemes (mechanisms of sewing equipment) needs blue;
- work with the schemes of interlacing of textile materials, knot processing of costume / suit and clothing in general (at the lessons on material science of clothing production and sewing products technology) will be more effective when using green;
- production training classes require green clothes or a combination of blue-green colors, and different shades of brown are able to set a uniform pace of the production process;
- the black color in the teacher's suit in the form of separate structural and decorative elements will allow to emphasize the main color and to soften its effect on the psychic and emotional state of pupils (students).

Teachers are advised to take into account the level of pre-service training of pupils (students), the timetable of classes and the topics of special subjects (special courses) when choosing the color of clothing.

Key words: educational process, perception, color, clothing color, vocational (professional) training.

References

1. Ananiev, B. G. (1982) Sensorno-pertseptivnaya organizatsiya cheloveka. Poznavatelnyie protsessy: oshchushcheniya i vospriyatiya. Moskva: Institut prakticheskoi psihologii [in Russian].
2. Ihnatenko, H. V., Ihnatenko, O. V. (2013) Profesiyna pidhotovka: navchalny posibnyk. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
3. Krasnov, N. V. (1977) Aktualnyie Problemy Orhanizatsyi i obucheniya. Moskva: Vestnyk Vysshey Shkoly. 6. 16-26 [in Russian].
4. Serov, N. V. (2004) Tsvet kultury: Psihologiya, kulturologiya, fiziologiya. St. Petersburg [in Russian].
5. Prishenko, S. S. (2018) Koloroznavstvo. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
6. Palchevsky, S. S. (2008) Pedahohika: navch. posibnyk. 2 vydannia. Kyiv: Caravella [in Ukrainian].
7. Dutkevich, P. V. (2019) Zagalna psihologiya. Kyiv: Chentr [in Ukrainian].
8. Pechkova, T. A. (1989) Sovremennaya nauka o tsvete i problem tsvetovoho proektirovaniya. Moskva [in Russian].

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦВЕТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ШВЕЙНОЙ ОТРАСЛИ

Васенок Татьяна Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования
и компьютерных технологий

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Косолап Марина Святославовна

магистрантка

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Проанализированы требования сегодняшнего дня к процессу профессиональной подготовки будущих специалистов швейной отрасли, существующие исследования влияния цвета на человека и окружающую его среду. Изучено научно-методическую, психолого-педагогическую и специальную (по проектированию швейных изделий) литературу. Раскрыты возможности процесса восприятия как первого этапа усвоения знаний; влияния цвета на психоэмоциональное состояние человека и его чувства, восприятие и представления. Разработаны, экспериментально проверены и предложены рекомендации преподавательскому составу учреждений профессионального и высшего профессионального образования по использованию цвета одежды для внедрения в учебно-производственный процесс. Результаты исследования позволят улучшить процесс профессиональной подготовки будущих специалистов не только швейной отрасли.

Ключевые слова: образовательный процесс, восприятие, цвет, цвет одежды, профессиональная подготовка.

Отримано редакцією 17.09.2019 р.

УДК 378.016:811.161.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-141-148

ТВОРЧИСТЬ О. ДОВЖЕНКА У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Каліш Валентина Антонівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури і методики навчання

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: va-kl@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-1495-5054

У статті розкрито дидактичні можливості творів О. Довженка для формування мовної компетентності майбутніх учителів-філологів, яка охоплює систему знань про мову, її одиниці у єдності форми, значення і функції, закономірності їх функціонування. Здійснено загальний аналіз мовотворчості письменника на лексико-семантичному, морфологічному і синтаксичному рівнях мови з метою добору текстів для навчальних цілей. Визначено характерні лексичні засоби у мовотворчості письменника як домінуючі вербалізатори національної мовної картини світу. Розкрито роль різних частин мови для репрезентації основних концептів в індивідуально-авторській мовній картині світу. З'ясовано художньо-виразові функції комунікативних типів речень у творчості митця. Запропоновано можливі завдання за текстами О. Довженка та наведено окремі вправи, спрямовані на формування у студентів мовної компетентності.

***Ключові слова:** мовна особистість, мовна компетентність, професійна підготовка, дидактичний текст, творчість О. Довженка, мовна картина світу, мовні вербалізатори.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі особливої актуальності набуває проблема фахової підготовки педагогічних працівників, покликаних розв'язувати новітні суспільні завдання у контексті нової української школи. У системі професійної підготовки вчителів-філологів важлива роль належить формуванню мовної компетентності, що охоплює систему знань про мову як унікальне суспільно-культурне явище, її функції і зв'язки з іншими феноменами, одиниці і явища різних структурних рівнів, правила їх використання та реалізацію цих знань у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до вирішуваних комунікативних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгводидактиці все більше уваги приділяється фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога. Значний унесок у розробку проблеми професійної підготовки учителів української мови і літератури зробили О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов та ін., у працях яких розкриваються теоретико-методологічні засади мовної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі.

У низці публікацій і дисертацій (Г. Галкіна, Т. Горохова, Т. Груба, Р. Дружененко, Ю. Картава, В. Кришук, О. Кучерук, А. Лановенко, С. Омельчук, Н. Остапенко, Г. П'ятакова, Л. Рускуліс, Т. Симоненко, І. Соколова, Л. Струганець, Н. Янчук та ін.) розглядаються теоретичні і практичні аспекти формування професійної компетентності студентів філологічних факультетів, її структура і зміст, порушуються проблеми підготовки майбутнього вчителя філологічного профілю на основі компетентнісного підходу, окреслюються базові компетентності вчителя-словесника, пропонуються методичні технології застосування у процесі мовної освіти студентів-філологів когнітивного, комунікативного, функційного, текстоцентричного та інших сучасних підходів до фахової підготовки спеціалістів у світлі новітніх вимог тощо.

Проблемі формування мовної компетентності майбутніх фахівців філологічних спеціальностей присвячені праці Н. Баранник, Н. Голуб, О. Копусь, Г. Кузнецової, І. Кухарчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Струганець, Н. Янчук та ін. Незважаючи на широкий спектр досліджуваних питань, проблема формування мовної компетентності майбутніх учителів залишається відкритою. Як зазначає Л. Мацько, «час зобов'язує вчителя й викладача української мови та літератури стати яскравою особистістю, інтелектуальною й інтелігентною, високоосвіченою і шляхетно вихованою, чутливою до учнів і студентів,

відкритою до нових знань і вмінь...<>...Думається, що й нині з огляду на наше українське буття є дуже актуальним пошук у літературі й фольклорі, мистецтві, культурі й історії ідеалу незвичайної особистості, благородного чину, великої працелюбності, взірцевої поведінки й, може, самопожертви» [1, с. 69]. Зазначене й актуалізує порушену в публікації проблему. Практика показує, що одним із ефективних шляхів її вирішення є використання під час опанування студентами різних розділів курсу сучасної української мови творчого доробку унікальних, талановитих мовних особистостей, до яких і належить Олександр Довженко – геніальний письменник, кіносценарист, публіцист, неперевершений, пристрасний промовець, мислитель, талановитий мовотворець, для якого рідна мова – «легка, гнучка і надзвичайно пластична» [2, с. 349].

Формулювання мети статті. Мета нашої розвідки – розкрити дидактичні можливості мовотворчості О. Довженка у процесі формування мовної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Виклад основного матеріалу За визначенням М. Пентиліук, мовна компетентність – це практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм. Мовна компетентність передбачає опанування знаннями та формування відповідних фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних навичок, пов'язаних зі складом слова та частинами мови: синтаксичних – пов'язаних із побудовою речень та їх різних видів, орфографічних, графічних та каліграфічних – із засвоєнням особливостей написання [3]. Беручи до уваги зазначене, мовну компетентність визначаємо як систему сформованих у процесі навчання студентів у вищому закладі освіти наукових поглядів і переконань, стійких знань закономірностей і норм усіх розділів сучасної української літературної мови, практичних умінь і навичок розпізнавати, аналізувати, використовувати мовні засоби у процесі продукування і сприйняття висловлювань різних типів, стилів і жанрів відповідно до комунікативної мети та з урахуванням ситуації спілкування, а також готовність майбутнього вчителя-словесника до роботи з мовними явищами у подальшій професійній діяльності.

Дослідження мови творчої спадщини О. Довженка (кіноповістей, оповідань, епістолярію тощо) засвідчило її особливу індивідуальність та унікальність. Творчість письменника відзначається жанровою різноманітністю, змістом, семантикою, структурою і стилістичним колоритом. Його унікальний доробок репрезентує взаємодію уснорозмовних, фольклорних і писемно-книжних засобів української літературної мови. Мовностилістична структура тексту відображає світобачення й світовідчуття автора, його життєве й естетичне кредо. Кожне слово, граматична форма, синтаксична конструкція розкриває О. Довженка як талановиту особистість, знавця літературної і народно-розмовної мови, як глибокого, з високим чуттям рідного слова її поціновувача і мовотворця. Він міг словами втілювати глибокі філософські істини, концепти духовного життя народу, його менталітет, морально-етичні цінності, малювати живописні картини, кількома фразами творити яскраві, неповторні образи.

Відповідно до зазначеного тексти творів О. Довженка можуть активно включатися в систему навчальної діяльності студентів, спрямованої на формування мовної компетентності і розвитку важливих складників мовної особистості майбутнього вчителя-філолога.

Відтак Довженківські висловлювання із щоденника, листів, нотаток, виступів, уривки з кіноповістей та оповідань цілком відповідають усім вимогам до дидактичних текстів, на основі яких здійснюється засвоєння студентами мовного матеріалу, формуються складники мовної особистості.

Самобутність таланту О. Довженка, художня довершеність, глибоке відчуття мови прослідковується у різних за жанром творах. Для опанування вступного розділу курсу сучасної української літературної мови, зокрема про усну й писемну форму та їх стилеві різновиди, доцільно запропонувати тексти виступів, статей, листів, художніх творів, на основі яких студенти зможуть спостерігати за системою мовних засобів, зумовлених змістом, метою, прагматичною функцією висловлювання, визначати тип, стиль, тему, комунікативне призначення текстів, порівнювати тексти різних стилів і типів на однакові теми і

виокремлювати лексико-граматичні засоби їх диференціації, продукувати власні висловлювання тощо. Наприклад:

– Прочитати уривок із статті Олександра Довженка, написаної 10 березня 1942 року до 81-ї річниці з дня смерті Т.Г.Шевченка. Визначити його тему і прагматичну функцію. З'ясувати ознаки стилю.

Україно-батьківщино! Велика земле наша, чесна, прекрасна мати, ти в огні. Тебе завалено німецькими мерцями. Укривавили вони тебе своєю ганебною сукровицею, засіяли своїми проклятими кладовищами, валяються, як сміття, по твоїх широких ланах, розторгані й мерзлі...Матір наша рідна, велике твоє нещастя, та великі ж і люди твої, твої діти. Великий і незламний народ твій, народ-трудівник, народ-воїн, народ-лицар. Не підкорився він мерцям. Жива душа народна, жива, неподоланна! [4, с. 22].

– Написати статтю-звернення на підтримку України, українського народу у сучасних суспільно-політичних умовах, дотримуючись норм публіцистичного стилю. Висловити власну громадянську позицію, добираючи відповідні мовні засоби.

У формуванні змістової структури тексту значуща роль відводиться одиницям лексико-семантичного рівня, які репрезентують індивідуальну мовну картину письменника і слугують самобутніми засобами вербалізації національної картини світу, омовлення важливих загальнонаціональних, етнокультурних та емоційних концептів. У своїй мовотворчості О. Довженко майстерно послуговується всіма пластами словникового багатства української мови. У художньому мовленні письменника активно вживається як загальноновживана (стилістично нейтральна), представлена різними тематичними групами, так і стилістично маркована (книжна і розмовна) лексика, як одиниці активного, так і пасивного (архаїзми, індивідуально-авторські неологізми) словника. Сприймання автором дійсності вербалізується через загальноновживану лексику, яка об'єднує назви побутових понять, часових і просторових реалій, явищ природи, найменування осіб за родинними стосунками, діяльністю, внутрішніми чи зовнішніми ознаками, рослинного і тваринного світу тощо. До стилетвірних компонентів авторського тексту належать і численні художні тропи, які структуруються на основі семантики лексичних одиниць, зокрема: епітети, метафори, порівняння, антитези, повтори, градації, гіперболи тощо. Гармонійно вкраплюються в мовну канву творів письменника фольклоризми, народнопоетичні слова з емоційно-оцінними відтінками ніжності, голубливості, пестливості, а також емотиви із зниженою семантикою, розмовно-побутові, діалектні лексеми, слова іншомовного походження, терміни тощо.

Дібрані до занять з української мови тексти творів О. Довженка дають змогу студентам спостерігати за виявом структури лексичного значення слова, функціонуванням полісемічних, синонімічних, антонімічних лексем, слів із символічним, етнокультурним, емоційно-експресивним компонентами, з'ясувати склад лексики з огляду на його походження та стилістичне уживання тощо. До системи вправ, організованих на основі текстів різних жанрів, типів і стилів, доцільно залучати завдання на виявлення лексичних категорій і явищ, з'ясування семантики (самостійно, за словником, у контексті) лексем, їх групування за спільними когнітивними чи/і прагматичними семами у лексико-семантичні групи, підгрупи тощо, на добір і використання семасіологічних категорій відповідно до комунікативних завдань, типу і стилю висловлювання, на вибір, заміну лексичних одиниць, з'ясування їх ролі у відтворенні задуму письменника тощо. Наприклад:

– Прочитати висловлювання О. Довженка. Визначити його стиль і тип. Виокремити полісемічні лексеми, довести. Виписати словосполучення, у яких слова вжиті в переносному значенні, з'ясувати його вид. Назвати художні засоби, за допомогою яких автор відтворює картину.

В блакитній високості непомітно почали виникати хмарки. Вони росли і множились, перебуваючи в безупиннім змаганні й мінливості. Деякі з них скидались на урочисті голови бородатих пророків, інші – на снігові гори, а декотрі мчали вершинами на фантастичних подобах коней. А поперед небесного воїнства, розпростерши крила, осяяний промінням сонця,

летів велетенський птах. Потім пророки, війство і птах об'єднались в одну чорну хмару, що заповонила небо аж по саме сонце [5, с. 134].

– Прочитати. Поміркувати, яке враження прагне передати О. Довженко у відтвореному епізоді кіноповісті «Земля». Виділити лексичні засоби, які реалізують цей задум, охарактеризувати їх. Виписати лексеми з етнокультурним значенням. Обґрунтувати доцільність їх уживання автором.

І ще пам'ятаю: був гарний літній день, і все навколишнє здавалось прекрасним: сад, город, соняшники, й мак, і ниви за городом. А в саду, якраз коло погребні, під яблунею, серед яблук і груш, на білому стародавньому рядні, в білій сорочці, весь білий і прозорий від старості й доброти, лежав мій дід Семен, колишній чумак [5, с. 108].

– Прочитати уривок із кіноповісті О. Довженка «Земля». З'ясувати, який мініконцепт відтворює автор. Виділити лексичні засоби, що вербалізують його, дати їх лексико-семантичну характеристику. Виписати слова, які можуть вступати в синонімічні відношення, дібрати синоніми, визначити доміную та вид синонімів.

За дідовим тином крешуть блискавиці. За дідовим тином буря дуби вивертає з корінням, грім розпанахує тишу. Чути плач і відчайдушні вигуки.

Це Архип Білоконь рве на собі сорочку, хапається за кучеряву голову. Розпач душить Білоконя й ненависть така, аж хата стугонить і сіни. Жінка, три дочки, баба – все тужить-голосить. Виють пси. Навіть коні, чуючи лихе, хрюпуть і басують у стайні. Кому погрожує Білоконь, скрегочучи зубами край вікна? І два сусіди чи брати, і старезний панотець Герасим – чого їм треба в Білоконевій хаті? Звідки цей страх? Що трапилось? [5, с. 112].

Морфологічні особливості творчості О. Довженка відображають систему засобів української літературної і народної мови. Активно в мовотворчості письменника функціонують слова, що належать до різних лексико-граматичних розрядів. Слід зауважити, що О. Довженко використовує всі семантичні групи іменників, прикметників, дієслів, прислівників, властивих українській мові. У семантичній структурі ужитих митцем лексем домінуючими є як когнітивні, так і прагматичні, конотативні семи, що відповідно зумовлює і стилістичне навантаження цих категорій в авторських текстах. Частина мови виконують або суто номінативну функцію, якщо потрібно позначити, виділити предмети, явища, події, осіб, ознаки, дії, стани, процеси тощо, про які йдеться в тексті, або ж набувають художньо-виразової, емоційно-образної функції для вираження авторської оцінки, характеристики, посилення експресивності висловлювання, надання йому особливого смислу. Система морфологічних одиниць у творчості О. Довженка слугує основним засобом вербалізації відтворених автором концептів національної мовної картини світу.

Зазначене уможливило використання творчості письменника для формування морфологічної компетенції студентів. За текстами О. Довженка можна організувати вправи на виявлення у тексті відповідних частин мови та службових слів, пояснення їх лінгвістичних особливостей, загальнокатегоріального значення; з'ясування семантики повнозначних частин мови, групування їх за семантичними ознаками; визначення морфологічних категорій повнозначних частин мови, способів та засобів вираження граматичних значень, розпізнавання і утворення граматичних форм; з'ясування комунікативно-виражальних можливостей морфологічних явищ у різних за комунікативним призначенням і стильовою належністю текстах тощо. Подібні завдання доцільно, наприклад, запропонувати за художньо-яскравими щоденниковими записами, у яких репрезентовано авторське розуміння етнокультурних концептів, приміром, концепту «краса»:

Якщо вибирати між красою і правдою, я вибираю красу. У ній більш глибокої істини, ніж у одній лише голій правді. Істинне тільки те, що прекрасне. І коли ми не постигнемо краси, ми ніколи не зрозуміємо правди ні в минулому, ні в сучаснім, ні в майбутньому. Краса нас всьому учить. Ся проста істина лишилася, проте, не признаною, особливо ворогами високих мислей і почуттів. Краса – верховний учитель. У всьому людському я хочу шукати красу, себто істину [2, с. 183].

Так само тексти або окремі речення з творчого доробку О. Довженка доцільно

використовувати для формування у студентів знань, умінь і навичок із синтаксису. Аналіз синтаксичних конструкцій мови митця дає підстави стверджувати, що письменник користується всіма структурно-семантичними і комунікативними типами та різновидами синтаксичних одиниць, характерних для української мови. Так, під час вивчення теми «Комунікативні типи речення» студентам для аналізу можна запропонувати фрагменти із листів або щоденникових записів О. Довженка. Помітно, що розповідні речення виконують функцію повідомлення про якість події, факти із життя письменника, розкривають його роздуми, наміри, плани, досягнення і невдачі тощо, приміром: *Ну про мене ти, очевидно чув. Зробив я «Щорса». Дуже трудна була картина, і одняла вона у мене здоров'я на 5 років добрих. І досі ще не одійшов. На західній Україні я з Юлею накрутили щось тисяч з 20 метрів різного матеріалу. Крім того, я працював скрізь як політробітник, що дало мені дуже багато радості і морального задоволення, а народних зборів у Львові я не забуду, поки я жив буду. А країна сама – така красива, така красива, така гарна, що хотілося б там і вмерти* [2, с. 309].

Для листів О. Довженка, які переважно можна вважати художніми, типовим є вживання спонукальних речень із предикатами, морфологічно вираженими дієсловами із значенням бажання, прохання, волевиявлення, вимоги, вияву почуттів тощо у формі наказового способу. Зазначимо, що семантика таких дієслівних лексем відповідно визначає і основні функції спонукальних речень – виражати волевиявлення, наказ, спонукування, прохання, вимогу, побажання. Наприклад: *Напиши мені, друже, про все це. До речі, вкажи, з ким у Києві варто у цій справі поговорити* [2, с. 291]; *Пам'ятай, друже, – кіно лише зараз починає виходити з свого дитячого віку; Не думай, що я лише патріот своєї професії* [2, с. 300]. Значення бажання, вимоги з відтінком заповіту, мрії автор передає аналітичними формами 3-ої особи із спонукальною часткою *хай* (речення бажальної модальності): *Хай дивиться світ, як умирають за нього наші люде. Хай плаче над умираючими партизанами, селянами, дітьми, жінками. Хай ненавидить презренну кров ворога – вішателя, вбивці. Хай дивиться на наші жертвні пожари, на всю Україну, окривавлену матір нашу, в огні й стражданні, на щедрих на кров і на жертви дітей її збройних* [2, с. 318].

Подібні конструкції передають заповітні мрії митця, його прагнення, наповнюють оповідь своєрідним ліризмом, експресією. Досить часто у спонукальних реченнях, ужитих письменником, значення прохання, вимоги, побажання, заклику ускладнюються додатковим семантичним відтінком і набувають повчально-афористичного характеру, надають усьому висловлюванню урочистості. Наприклад: *Не падай духом. Поправ, що треба там, і думай неухильно тільки про велике. Підними природу всю до свого серця і серце своє високо неси. Якщо вже сталося так, що тебе ранили, - усміхайся, ніби ти не тіт і кров пролив, а благодворну росу* [2, с. 343]; *Будьмо пильні й суворі до себе, хай не затуманить нам світу наш успіх, будьмо ненаситні до нового, щедрі на добро, аби вода в вашому потоці була завжди чиста і прозора, щоб життя одбивалося в ньому прекрасне на радість людству* [2, с. 324].

У щоденникових записах, нотатках, листах поширені питальні речення, які виконують переважно власне питальну та питально-риторичну функції, а також слугують засобом текстового зв'язку. Особливої стилістичної виразності питальні речення набувають в епістолярних текстах О. Довженка, коли йдеться про міркування, сумніви автора у правильності якихось дій, подій тощо. У таких випадках питальні речення становлять основний засіб текстотворення. Нагромадження їх супроводжує висловлювання емоційно-оцінним змістом, оскільки вони насажені душевними переживаннями, почуттями, відтворюють неспокійне ставлення письменника до того, про що він висловився. Для підтвердження наведемо уривок із щоденникового запису від 26/X [19] 54 р.: *Інші греблі? Зокрема, Кременчуцька? Та сама, яка повинна затопити 45000 домів серця України? Чи потрібна вона? Чи така вже вона необхідна? Для чого вона? Для постачання запорізьких турбін? А, може, плюнути нам на ці турбіни, на сії вісім товщих фараонових корів? Чи не надто дорого обійдуться сії запорізькі їхні кіловати?...Навіщо ж сі складні архаїчні, божевільно дорогі гідроелектрогіганти на прекрасних ріках? Ці затоплення міст і сіл?*

[2, с. 277–278].

Відзначимо також ще й таку функцію питальних речень, як засіб зв'язку у тексті. Письменник досить часто ставить питання собі самому або адресату і сам дає відповідь, зокрема: *І все. А я не дух. Не дух я. А літаємо ми лише у сні. Ти ще літаєш, друже? Я літаю* [2, с. 296]; *Що знімати? Я послав одного оператора (Фролова) до Сабурова. Я дав йому орієнтовно кілька розробок епізодів, що їх допустимо було передбачити* [2, с. 313]; *Що мені Вам сказати? Я радий, що ви не занепали духом і вірите в свою мету* [2, с. 322]; *Ходжу порожній по берегу моря. Куди воно тягне? Нікуди* [3, с. 301]; *І от я собі думаю. А чому саме і за що саме його вигнали? І я певний, що я знаю. Може, у мене почалася манія переслідування? Можливо, й це* [2, с. 301]; *Чи може бути надмірною любов до батьківщини? Ні. Немає такої любові. І моя не була, хоч я і вмер від неї* [2, с. 227].

Стилістичну функцію вираження загальної тональності повідомлення і посилення його експресивно-емоційного впливу на реципієнта виконують, як відомо, окличні речення. Як правило, окличні речення О. Довженко вживає для вираження сильних почуттів радості, гордості, щастя, любові чи ненависті, вдячності тощо, для передачі захоплення чи чогось незвичайного у його світосприйнятті. Наведемо кілька зразків: *На двомісячний пайок я удвох з Юлею живу вже 4-й місяць. І їжджу!* [2, с. 295]; *У Вас уже, певно, весна господи!* [2, с. 342]; *Господи, ну, що я пишу!* [2, с. 338]; *Господи, як я ненавиджу в нашому правотисі деякі правотисні кайдани!* [2, с. 348]; *Яка краса і диво!* [2, с. 234]; *Які батьки і увесь рід!* [2, с. 234]; *Річко, річко, душа мого народу, який безцінний дар ти принесла мені!* [2, с. 267]; *Скільки років не бачилися! Просунувся Петро Іванович, просунувся здорово! Ось як злетів!* [2, с. 276].

Окличні речення автор вживає і для вираження гніву, обурення, осуду тощо. При цьому як засіб посилення емоційного стану використовуються лайливі слова або вирази, вульгаризми, властиві для розмовно-побутового мовлення. Наприклад: *Ага, мерзнете, щоб ви повиздыхали!* [2, с. 301]; *Сто чортів! При їхній техніці і організації чого б тільки я не наробив* [2, с. 203]; *Яка дивацька відсутність елементарного виховання! Так хотілося сказати: «Посміхнись ти, дурепо паршива!»* [2, с. 276].

Поширеними у мовотворчості О. Довженка є конструкції, які деякі лінгвісти кваліфікують як емоційно-оцінні. У мовній картині світу письменника вони виражають відчуття прекрасного, почуття патріотизму, шани, любові, а також печалі, туги тощо і досить часто сприймаються як афоризми. Зокрема: *Так, я люблю Батьківщину, люблю народ свій, люблю палко і ніжно, як син може любити, як дитя, як поет і громадянин...* [2, с. 227]; *Якщо вибирати між красою і правдою, я вибираю красу. У ній більш глибокої істини, ніж у одній лише голій правді. Істинне тільки те, що прекрасне* [2, с. 183]; *Людина народилась для любові, радості* [2, с. 234]; *Гнів може бути дуже сильним. Але печаль не доводить до відчаю, істерії. Це загалом не драма. Це життя наше. А життя прекрасне. І люди, що творять його, загалом прекрасні* [2, с. 286]; *Преклоняю коліна перед тобою, повний невимовної вдячності, що породила мене в великі часи, що напуваєш і годуєш мене всіма твоїми багатствами хліба, меду, молока твого, твоїх пісень і музики, що даєш мені радощі й страждання і приймеш до свого лона, як прийняла дідів моїх і прадідів, мати моя* [2, с. 265].

Наведені та інші фрагменти з творів О. Довженка забезпечать засвоєння студентами не лише синтаксичної природи комунікативних типів речення, а й їх яскравих художньо-виразових функцій. Стилістичної значущості і художньої виразності у мовотворчості письменника набувають і формально-синтаксичні типи речень та їх структурно-семантичні різновиди, що уможлиблює залучення текстів творів О. Довженка до вивчення студентами різних тем синтаксису. Доцільними за матеріалами творів письменника будуть завдання на дослідження синтаксичних одиниць (приміром: Дослідити функціонально-комунікативне навантаження односкладних означено-особових речень в епістолярії О. Довженка), доведення (Поміркуйте, чому в записних книжках О. Довженка домінують односкладні номінативні та інфінітивні речення), розмежування (Прочитати подані висловлювання, записати їх,

згрупувавши за наявністю головних членів речення), виокремлення синтаксичних одиниць (Виписати з поданого тексту складнопідрядні речення, визначити вид підрядного), аналіз формально-синтаксичної та структурно-семантичної будови речення, доповнення, відновлення, редагування синтаксичних конструкцій, складання їх структурних схем тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ретельно дібрані викладачем для навчальних потреб тексти з творчості О. Довженка мають передусім продемонструвати системно-структурні і функціональні можливості виучуваних мовних одиниць, розвивати лінгвістичні та аналітичні здібності студентів, з одного боку, і слугувати своєрідним взірцем використання багатства національної мови для репрезентації власних пізнавальних процесів, думок, досвіду, емоційних станів тощо, з іншого боку. Перспективу дослідження вбачаємо в розробленні технології організації науково-пошукової діяльності студентів, спрямованої на вивчення мовотворчості Олександра Довженка, вербалізації домінуючих концептів його індивідуальної мовної картини світу.

Список використаної літератури

1. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі. Київ : 2009. 606 с.
2. Довженко О. П. Твори в 5-ти томах. Т. 5. / Упорядник Ю. Солнцева, прим. К. Волинського. Київ : Дніпро, 1985. 359 с.
3. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
4. Довженко О. П. Твори: В 5-ти томах. Т. 4. / Упорядник Ю. Солнцева, прим. К. Волинського. Київ : Дніпро, 1984. 351 с.
5. Довженко О. П. Твори: в 5-ти томах. Т.1. / Передмова О. Гончара, приміт. Київ : Волинського, упоряд. Ю. Солнцева і Т. Дерев'янка. Київ: Дніпро, 1983. 439 с.

OLEKSANDR DOVHENKO'S CREATIVITY IN THE SYSTEM OF FORMING THE INTENDING PHILOLOGISTS' LANGUAGE COMPETENCE

Kalish Valentyna

pedagogical Sciences Candidate (PhD), Associate Professor of the Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods Department

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *In the system of philological teachers' professional training, it is very important to form linguistic competence, which covers the system of knowledge about language as a unique socio-cultural phenomenon, its functions and connections with the other phenomena and units of different structural levels, the rules for their using and implementing the knowledge in different types of language skills in accordance with the communicative tasks.*

Purpose. *The aim of the article is to reveal the didactic possibilities of Oleksandr Dovzhenko's speech-making creativity in the process of forming the intending teacher-philologists' linguistic competence.*

Methods. *The methods used in the process of research are the analysis of linguistic and literary studies, lingua-didactic literature, induction, deduction.*

Originality. *General analysis of the writer's language creative activity at the lexico-semantic, morphological and syntactic levels of the language is carried out in order to select the texts for educational purposes.*

Conclusion. *The study of the language of O. Dovzhenko's creative heritage (film stories, short stories, epistolary, etc.) showed its special peculiarities and uniqueness. The creativity of the writer is distinguished by genre diversity, content, semantics, structure and stylistic colouring. Dovzhenko's unique works represent the interaction of spoken, folk, and written bookish means of the Ukrainian literary language. The linguistic stylistic structure of the text reflects the author's worldview and outlook, his life and aesthetic credo. Every word, grammatical form, syntactic construction reveals Dovzhenko as a talented personality, a connoisseur of literary and folk spoken language, as a profound linguist creator with a high sense of understanding native words. He could inculcate deep*

philosophical truths, the concepts of spiritual life of the people, their mentality, moral and ethical values through the words, to paint pictures, to create vivid, unique images in several phrases.

Accordingly, the texts of O. Dovzhenko's creative activity can be actively included in the system of students' educational activity, aimed at forming linguistic competence and the development of important components of an intending teacher-philologist's linguistic personality.

Thus, Dovzhenko's utterances (expressions) from the diary, letters, notes, speeches, excerpts from film stories and extracts from short stories fully meet all the requirements for didactic texts, on the basis of which students learn language material, formed components of linguistic personality.

The texts, that are carefully selected by a teacher for the educational needs on the O. Dovzhenko's creativity, should first of all demonstrate the systemic-structural and functional abilities of the learned language units, develop students' linguistic and analytical abilities, on the one hand, and serve as a model for the using the national language for representing their own cognitive processes, thoughts, experiences, emotional states, etc., on the other hand.

Key words: *linguistic personality, linguistic competence, professional training, didactic text, O. Dovzhenko's creativity, linguistic picture of the world, language verbalizers.*

References

1. Mats'ko, L. (2009). Ukrayins'ka mova v osvitu'omu prostori. [Ukrainian language in the educational space]. K. 606 [in Ukrainian].
2. Dovzhenko, O. P. (1985). Tvory v 5-ty tomakh. T. 5. [Works in 5 volumes. T. 5.] / Uporyadnyk YU. Solntseva, prym. K. Volyns'koho. K.: Dnipro. 359 [in Ukrainian].
3. Pentylyuk, M. I. (2011). Aktual'ni problemy suchasnoyi linhvodydaktyky: zbirnyk statey. [Actual problems of modern linguodidactics: a collection of articles]. K.: Lenvit. 256 [in Ukrainian].
4. Dovzhenko, O. P. (1984). Tvory: v 5-ty tomakh. T. 4. [Works: in 5 volumes. T. 4.] / Uporyadnyk YU. Solntseva, prym. K. Volyns'koho. K.: Dnipro. 351 [in Ukrainian].
5. Dovzhenko, O. P. (1983). Tvory: v 5-ty tomakh. T.1. [Works: in 5 volumes. T. 1] / Peredmova O. Honchara, prymit. K. Volyns'koho, uporyad. YU. Solntseva i T. Derev'yanko. Kyiv: Dnipro. 439 [in Ukrainian].

ТВОРЧЕСТВО А. ДОВЖЕНКО В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Калиш Валентина Антоновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, литературы и методики обучения
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье раскрыты дидактические возможности произведений А. Довженко для формирования языковой компетентности будущих учителей-филологов, которая охватывает систему знаний о языке, ее единицах в единстве формы, значения и функции, закономерности их функционирования. Осуществлен общий анализ речетворчества писателя на лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языка с целью отбора текстов для учебных целей. Определены характерные лексические средства в речетворчества писателя как доминирующие вербализаторы национальной языковой картины мира. Раскрыта роль различных частей речи для репрезентации основных концептов в индивидуально-авторской языковой картине мира. Выявлено художественно-выразительные функции коммуникативных типов предложений в творчестве художника. Предложены возможные задания по текстам А. Довженко и приведены отдельные упражнения, направленные на формирование у студентов языковой компетентности.

Ключевые слова: *языковая личность, языковая компетентность, профессиональная подготовка, дидактический текст, творчество А. Довженко, языковая картина мира, языковые вербализаторы.*

Отримано редакцією: 01.10.2019 р.

УДК 373.3/.5.016:82.161.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-149-155

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Збуринь Галина Миколаївна

студентка I курсу ОС «Магістр», спеціальність «Середня освіта. Українська мова та література»

Маріупольський державний університет

e-mail: zburyngalina@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-2247-4277

Романенко Лідія Валеріївна

кандидат філологічних наук, доцент

Маріупольський державний університет

e-mail: lidiya_romanenko@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-7927-8157

У статті висвітлено доцільність використання педагогами ігрових технологій під час викладання курсу української літератури у закладах середньої освіти з дітьми з особливими освітніми потребами. Основна увага зосереджена на важливості використання універсального дизайну для дітей з особливими освітніми потребами, який мінімізує бар'єри у навчанні та спілкуванні. Доведено, що ігрові технології здатні зробити процес вивчення української літератури цікавим та ефективним. Акцентовано на тому, що ігрові технології допомагають досягти поставленої мети та сприяють кращому засвоєнню знань. Наголошується на необхідності ретельного та обґрунтованого відбору ігрових технологій, що базувалися б на врахуванні вікових інтересів, індивідуальних потреб та особливостей учнів.

***Ключові слова:** ігрові технології, діти з особливими освітніми потребами, українська література, універсальний дизайн, індивідуальні потреби.*

Постановка проблеми. Програма з української літератури (Оновлена програма з української літератури для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів підготовлена на основі чинної програми з урахуванням змін, унесених у 2015 році. Програма базується на вимогах Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392, ідеях «Концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа»), заснована на компетентнісному підході, яка встановлює перед учителем зобов'язання концентрації зусиль і уваги на особистості учня. Нині нашому суспільству для формування особистості потрібні творчо мислячі люди, які вміють у будь-якій ситуації приймати правильне рішення. Саме тому розвивати критичне мислення необхідно.

Використання прийомів критичного мислення на уроках української літератури в середній школі сприяє формуванню компетентності учнів. Критичне мислення передбачає не критику та негативні міркування, а пошук різних підходів з метою винесення обґрунтованих суджень і рішень. Діти вчаться правильно ставити запитання, самостійно знаходити різні аргументи, приймати важливі рішення. Стратегія критичного мислення фокусує увагу школярів на проблемах і знаходженні способів їх вирішення.

Актуальність цього дослідження обумовлюється активним реформуванням системи освіти (перехід від традиційної до інноваційної парадигми освіти), упровадженням в освіту інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед учених, які досліджували ігрові технології та зробили вагомий внесок у методику навчання літератури, варто відзначити: І. Якиманську, Н. Алексєєву, О. Газмана, М. Кларіна, Г. Селевко, С. Шмакова, Т. Березовську, І. Іванова. На розвиток методичної науки також вплинули В. Андрущенко, Т. Воробйова, Л. Даниленко, В. Довбищенко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Федорова, Л. Федулова, Р. Хмелюк та ін., які цікавилися реформуванням та новітніми тенденціями в освітній сфері.

Інформаційна насиченість сучасного світу потребує прийняття новітніх технологій, спеціальної підготовки та певної адаптації навчального матеріалу для учнів. Універсальний дизайн – ефективний підхід до навчання. Він важливий як для дітей з ООП, так і для осіб

нашого суспільства. Універсальний дизайн допомагає мінімізувати бар'єри у спілкуванні та навчанні.

Мета статті – аргументувати доцільність застосування ігрових технологій на уроках української літератури для дітей з особливими освітніми потребами у закладах середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні інноваційні зміни в освітній парадигмі пов'язані з визнанням демократичних цінностей, що ґрунтуються на дотриманні прав і свобод особистості без ідентифікації її з фізичними та психічними особливостями, а відтак, широким упровадженням новітніх методів. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з ООП у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Одним із суттєвих напрямів розвитку сучасної освіти є використання ігрових технологій навчального процесу. Їх доцільне використання допомагає вчителю підвищити мотивацію учнів, більш раціонально побудувати навчальний процес.

Універсальний дизайн освіти – це підхід, в основі якого урахування із самого початку потреб усіх учнів та вихованців. Це стосується викладання, шкільного дизайну, програми, оцінювання знань учнів, а також реформування освіти для дітей з порушенням розвитку (урахування їхніх потреб) [1, с. 13].

Візуалізація інформації на сучасних уроках української літератури вкрай необхідна учням з особливими освітніми потребами. Діти з ООП здатні сприймати світ через короткі яскраві образи і послання. Варто зазначити важливість застосування візуальних методів навчання на уроках літератури у вигляді коротких, містких дайджестів з використанням декількох каналів сприйняття одночасно, тобто «креалізованих текстів», що є складними текстовими утвореннями, в яких вербальні й невербальні елементи з'єднані в одне візуальне, структурне, смислове та функціональне ціле, що забезпечує комплексний вплив на учня.

Згідно з технологіями універсального дизайну адаптація навчального простору охоплює використання різноманітних методів представлення інформації, надання учням альтернативних способів діяльності й демонстрації знань, а також урахування інтересів і мотивації школярів. Одним із таких методів є *скаффолдинг* (підтримка). Йдеться про інструменти, які вчитель надає учням, щоб допомогти їм успішно виконати складні завдання.

Креалізовані тексти можна використовувати на всіх етапах навчання української літератури: під час пояснення нового матеріалу; повторення; закріплення; контролю й систематизації; узагальнення, виконання домашніх завдань; заучування напам'ять; роботи з текстом твору; самостійних робіт.

До сучасних ігрових технологій, що сприяють успішному засвоєнню української літератури дітьми з ООП, варто віднести: скрайбінг, сторітерінг, інтелект-карти, інтерактивні стрічки часу, хмари слів, лепбук, брейнстормінг.

Скрайбінг (від англ. «scribe» – створювати ескізи або малюнки), як зазначає О. Проців, – новітня техніка презентації, у якій мова оратора ілюструється «на льоту» малюнками на білій дошці (або аркуші паперу) [6]; в основі виконання та використання цієї аудіовізуальної техніки – зображення малюнків, перетворення речей та явищ на візуальні образи, розписування, пояснення через образи [6].

Відмінністю скрайбінгу від усіх інших технологій є те, що у ході виконання одночасно задіяні різні органи чуття: зір, слух, уява. У поєднанні вони сприяють кращому засвоєнню і розумінню матеріалу, а також запам'ятовуванню. Саме ці особливості роблять скрайбінг таким, який допомагає доступно і легко пояснювати складний матеріал, сприяє розвитку освіти, створенню презентацій і доповідей. Варто відзначити його доступність, адже використовувати цю техніку може кожна людина у своїх щоденних справах.

Ця технологія допомагає доступно та легко пояснювати складний матеріал, сприяє розвитку освіти. Найефективнішим є застосування скрайбінгу під час вивчення нового матеріалу.

Наприклад, вивчаючи творчість Івана Франка з дітьми з ООП 5 класу на уроці української літератури, можна запропонувати разом створити аплікаційний скрайбінг.

Завдання: *«Вибрати картинки, які знаходяться перед вами, та розставити їх відповідно до озвучуваного тексту. Під час виконання завдання бути уважними».*

Використання скрайбінгу у формуванні комунікативних навичок у дітей з ООП, підтримуючи опосередковану пам'ять та істотно збільшує ефективність запам'ятовування, підвищує його обсяг, збагачує словниковий запас, розвиває мовлення, сприяє передаванню дітьми тексту відповідно до його змісту і розвиває творчу уяву учнів [6].

Сторітелінг. Сторітелінг (англ. Storytelling) – це ефективний інноваційний варіант неформального навчання, який був винайдений головою міжнародної компанії Armstrong International Девідом Армстронгом. Суть цієї новітньої технології у передаванні інформації через розповідь певної історії [6].

У навчальному процесі сторітелінг виконує низку важливих функцій: навіювання (переконає у важливості того, про що йде мова), комунікації (активізує обговорення конкретних тем, сприяє підвищенню культури усного та писемного мовлення), об'єднання (спираючись на спільні погляди на певну ситуацію, учні згрупуються), емпатії (зазвичай, у реципієнтів сторітелінг викликає емоційне співпереживання).

Наприклад, можна запропонувати учням таке завдання за твором Григора Тютюнника «Дивак»: *«Приготуйте невеличкий виступ-розповідь на тему «Мій улюблений персонаж». У виступі потрібно подати цікаві факти про героя, його пригоди, про які ви дізналися з твору».* Завдяки цій технології діти краще запам'ятають літературний твір і конкретні моменти з нього. В уяві школярів виникне відповідна асоціація: літературний твір – цікавий виступ однокласників.

Після прослуховування історії можна використовувати вправи, спрямовані на розвиток творчих здібностей дітей (*створити ілюстрації до історії, виготовити маски для персонажів, придумати свою історію і т.п.*). Це дозволяє створити умови для активної участі дітей у процесі спілкування, для забезпечення достатньої кількості повторень зі збереженням новизни і поступовим ускладненням.

Технологія сторітелінг досить приваблива тому, що вона дозволяє дитині всебічно розвиватися, і при цьому враховуються її психологічні, вікові особливості. Розвивається уява, пам'ять, спостережливість, увага, мовлення. При цьому наявна природна мотивація: кожна дитина змалку любить слухати різні історії, особливо казкові. Під час їх прослуховування виникають позитивні емоції. Крім того, при використанні цієї техніки відбувається формування такого соціального досвіду, як дружня взаємодія з людьми.

Інтелект-карти (Mind-Map) – новітній напрям в освіті, який розвиває творчі здібності дітей та допомагає закріпити раніше засвоєний матеріал [2, с. 3]. Автором цієї технології є Тоні Б'юзен. Інтелект-карти – спосіб зображення навчального матеріалу за допомогою розгалужених схем. Особливістю інтелект-карт є те, що під час роботи з ними залучаються обидві півкулі мозку. Схема містить: ключові слова з теми у довільному порядку та додаванням графічних зображень, стрілок. Усе це сприяє формуванню інтуїтивного сприйняття нової інформації.

Наприклад, цю ігрову технологію доречно застосувати під час повторення навчального матеріалу, наприклад, оповідання Євгена Гуцало «Лось». Завдання: *«Використовуючи кольорові олівці, намалювати інтелект-карту. Вона повинна містити центральний образ (у нашому випадку це лось). Використовуйте ключові поняття до оповідання, символічне зображення. Організуйте площину вашого листа так, щоб на ньому не залишилося вільного місця».*

Кольорові олівці доречно використовувати у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами для полегшення роботи мозку та подальшого аналізу інформації. Інтелект-карта допоможе дітям запам'ятати велике оповідання завдяки докладним розгалуженням.

Також інтелект-карти можна використати під час вивчення поетичних творів. Лірика сприймається учнями складніше, ніж прозовий твір. Тому можна запропонувати дітям виконати таке завдання: *«Складіть інтелект-карту за прочитаною поезією Максима Рильського "Дощ (благодатний, довгожданий)"».* Технологія «інтелект-карта» дає можливість

учню стежити за розвитком подій у житті персонажів твору. Свідченням цього можуть бути підсумкові уроки, коли учні пригадують усе, що було вивчено за рік. Діти з особливими освітніми потребами із великими труднощами пригадують тематику і авторів вивчених поетичних творів. Тому складання інтелект-карт є дуже корисним на подібних уроках. Доцільно зауважити, що діти з особливими освітніми потребами візуально інформацію сприймають значно краще, ніж написано.

Інтерактивні стрічки часу – засіб наочного навчання, який дає змогу формувати уявлення про лінійність, незворотність часу, різні категорії часу за допомогою графічних образів. Стрічка часу дає змогу наочно показати послідовність та тривалість тих чи інших подій і процесів конкретними графічними зображеннями [5, с. 127]. Створення стрічок часу можна використовувати під час перевірки знань або під час вивчення нового матеріалу.

Наприклад, таку технологію можна застосувати для вивчення цікавих фактів з життя Тараса Григоровича Шевченка. Стрічка часу допоможе дітям орієнтуватися в датах. Доречним буде і використання на стрічці часу малюнків за творчістю письменника. Завдання на повторення матеріалу: *«Розмістити на стрічці часу в хронологічному порядку дати та події із життя Т. Г. Шевченка або відновити події (використовуючи малюнки) до оповідання «У бур'янах» у хронологічному порядку».*

Такий вид роботи на уроці літератури дозволяє учням активно залучатися до процесу навчання і домагатися результату в освоєнні матеріалу. Це пов'язано з тим, що дитині набагато простіше зрозуміти конкретне зображення, ніж абстрактні образи і правила, передані словами, сказане учителем або написане в підручниках. Малюнок запам'ятовується краще, особливо той, який дитина створила сама, а не отримала від учителя в готовому вигляді. Інформація, засвоєна таким чином, запам'ятовується надовго.

Хмари слів (англ. wordle) – це візуальне зображення тегів, ключових слів, ярликів тощо [4, с. 49]. Таку ігрову технологію доречно використовувати на всіх заняттях у рамках сучасної освіти. Візуалізація навчального матеріалу розвиває критичне мислення, комунікативні здібності, а також сприяє розвитку творчого мислення, яке будується на образах і асоціаціях.

Хмари слів можна використовувати на таких етапах уроку: повідомлення теми уроку для підвищення мотивації та інтересу учнів. Хмара містить візуально привабливе і оригінальне оформлення назви теми (наприклад: *«Світ фантазії та мудрості»*, *«Історичне минуле нашого народу»*, *«Рідна Україна. Світ природи»*; на етапі закріплення або контролю знань хмара слів містить основні поняття вивченої теми (наприклад: *легенди, міфи, казки, перекази, оповідання та ін.*).

Наприклад, на уроках української літератури для дітей з ООП хмари слів можна використовувати для усних завдань (*Хто швидше знайде всі прізвища письменників? Хто знайде більше літературних творів? Хто знайде більше приказок?*). Така технологія допомагає швидко запам'ятовувати нову інформацію. Хмару слів можна легко створити своїми руками, або використати спеціальні програми для розроблення цієї технології.

Навчальне заняття, безумовно, запам'ятається учням якщо після виходу з класу в них в думках буде спливати інформація, яку вони вивчали; якщо вони будуть обговорювати її після уроку; якщо сподобається; якщо торкнеться почуття, викличе емоції.

Також учитель літератури може долучити учнів до створення самостійної чи колективної «хмари слів» під час уроку. Така творча робота стане цікавим доповненням освітнього процесу. Це сприятиме розвитку спостережливості учнів, креативному переосмисленню будь-якої інформації та навчить їх лаконічно робити акценти на ключових моментах.

Візуалізація не заміна живого слова вчителя. Навички оформлення презентацій, схем, які допомагають в роботі з текстом, аналізу твору, відеоролики потрібні як засіб, що збагачує учнів думками і почуттями; здатне урізноманітнити і зробити яскравішим сучасний урок.

Лепбук (з англійського *«lapbook»* – книга на колінах) – складені аркуші паперу для кращого засвоєння інформації дітьми. Автором цієї технології є письменниця Вірджинія Теммі

Дабі [3, с. 37].

Лепбук відповідає всім вимогам до предметно-розвивального середовища. Він інформативний, багатофункційний, сприяє розвитку творчості, уяви, може використовуватись одночасно групою дітей.

Лепбук частіше за все використовують для повторення певної теми. Лепбуки допомагають швидко і ефективно засвоїти нову інформацію і закріпити вивчене в цікавій ігровій формі. Вони мають яскраве оформлення, чітку структуру і в ідеалі розробляються спеціально під конкретну дитину з її рівнем знань.

Наприклад, цю технологію можна використати під час закріплення вивченої раніше творчості Миколи Вінграновського (твір «Сіроманець»). *Завдання:* «Створити лепбук за прочитаним оповіданням «Сіроманець», використовуючи заздалегідь підготовлені картинки, написи, вирізки». Дітям з ООП складно самостійно створювати лепбуки, а спрощений вид лепбука буде для них цікавим і захоплюючим.

Отже, вибір освітньої ігрової технології має бути свідомим, обґрунтованим та доцільним. Він має залежати безпосередньо від вікових інтересів, індивідуальних потреб та освітніх особливостей дітей. Тому перш ніж застосувати якусь конкретну інноваційну концепцію на практиці учитель має бути впевненим у правильності свого рішення (адже обрана технологія повинна ефективно вплинути на вивчення певного курсу та допомогти досягти позитивних результатів).

Застосовуючи перераховані ігрові технології на уроках української літератури, можна домогтися розвитку комунікативних здібностей у дітей з особливими освітніми потребами. Комунікативні здібності – це здоровий сумнів у чомусь. Перед учителем стоїть завдання працювати на кінцевий результат, учити дітей. XXI ст. – вік інформаційних технологій, відбуваються постійні зміни, тому учням необхідно вміти аналізувати інформацію і вирішувати (визначати), що є головним, вміти висловити своє ставлення до нових ідей і знань, відкидати непотрібну інформацію.

Висновки. Сучасна стратегія розвитку освіти в Україні передбачає орієнтацію на особистість учня згідно з основними положеннями Закону України «Про освіту», Державного стандарту загальної середньої освіти дітей з ООП. У процесі навчання дітей з ООП варто передбачати й реалізовувати не лише навчальну, а й корекційну мету, спрямовану на подолання порушень та розвиток особистості учня.

Самооцінка дитини, ставлення і усвідомлення до власного дефекту істотно впливають на успішність її навчання та на психічний розвиток.

Упровадження ігрових технологій дозволяє:

- виробити в дітей бажання навчатися;
- накопичувати позитивні емоції;
- створювати на уроці доброзичливий, бадьорий та творчий настрій;
- полегшити усвідомлення матеріалу;
- розв'язати важливі виховні та навчальні завдання;
- розвивати пізнавальний інтерес;
- вчити кожну дитину активно і вільно мислити на уроці;
- набувати досвіду навчальної співпраці.

Перспективи подальших розвідок. Охарактеризованими ігровими технологіями не вичерпується все розмаїття інноваційних технологій. Зважаючи на актуальність обраної теми, вважаємо за необхідне продовжити дослідження ігрових технологій для дітей з особливими освітніми потребами та їх реалізацію під час освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю. Доступність та універсальний дизайн : навч. посіб. Київ, 2013. 128 с.
2. Аксьонова О. В. Досвід використання методу інтелект-карт в економічному навчанні. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка*. Сер. Економіка. 2005. № 1. С. 3–7.
3. Алехіна С. В., Семаго М. М. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : Киев, 2012. 156 с.

4. Безуглий Д. С. Технології візуалізації навчального матеріалу у фаховій підготовці сучасного вчителя. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 11. С. 48–52.
5. Власов В. С. Прийоми формування хронологічного складника історичної предметної компетентності учнів основної школи. *Вісник ЗНУ*. 2016. № 2. С. 127–128.
6. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч. посіб. Київ, 2006. 88 с.

APPLICATION OF PLAYING TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE 5TH FORM FOR CHILDREN WITH THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Zburyn Galina

first year student of the OS «Master», specialty «Secondary education. Ukrainian language and literature»
Mariupol State University

Romanenko Lidiya

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Mariupol State University

Introduction. *The article highlights the expediency of the use of gaming technology by teachers when teaching of Ukrainian literature in institutions of secondary education to children with special educational needs. The current strategy of development of education in Ukraine provides for the orientation on the personality of the student in accordance with the main provisions of the Law of Ukraine «On Education», the State standard of general secondary education of children with special educational needs. In the process of teaching children with OOP, it is necessary to anticipate and implement not only educational but also a corrective goal aimed at overcoming the disorders and developing the personality of the student.*

The purpose of the article focus is on the importance of using a universal design for children with special educational needs, which minimizes barriers to learning and communication.

Methods. *Educational literature analysis, analogy.*

Results. *It is emphasized the need for a thorough and well-founded selection of gaming technologies that would be based on the age-related interests, individual needs and psychological peculiarities of the childrens. Game technologies that contribute to the successful study of Ukrainian literature for children with special educational needs include: tracing, distribution, intelligence cards, interactive time tapes, word clouds, lepbook.*

Conclusion. *The material of the article makes it possible to conclude that the usage of gaming technologies is a significant factor in improving the teaching of Ukrainian literature at school for children with special educational needs and one of the ways to increase the productivity and effectiveness of the educational process as a whole. Gaming technologies develop communication skills, logical and critical thinking, which can make the learning process in Ukrainian literature more interesting and effective.*

Key words: *game technologies, children with special educational needs, universal design.*

References

1. Azin, V. O. (2013) *Dostupnist` ta universal`ny`j dy`zajn* [Availability and universal design]. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
2. Aks`onova, O. V. (2005) *Dosvid vy`kory`stannya metodu intelekt-kart v ekonomichnomu navchanni* [Experience of the use of method of intellectual maps in economic studies] *Udoskonalennya zmistu ta form organizaciyi navchal`nogo procesu vidpovidno do mizhnarodny`x standartiv: zbirny`k naukovy`chnoyi konferenciyi*, no. 1, pp. 3-7 [in Ukrainian].
3. Alexy`na, S.V. (2012) *Sozdany`e y` aprobacy`ya modely` psy`xologo-pedagogy`cheskogo soprovozhdeny`ya y`nklyuzy`vnoj prakty`ky* [Creation and approbation of model of psychological accompaniment of inclusion practice] Kyiv: Veselka [in Ukrainian].
4. Bezugly`j, D. S. (2016) *Texnologiyi vizualizaciyi navchal`nogo materialu u faxovij pidgotovci suchasnogo vchy`telya* [Technologies of visualization of educational material in professional preparation of modern teacher] *Visny`k Cherkas`kogo universy`tetu: naukovy`j zhurnal*, no.11, pp. 48-52 [in Ukrainian].
5. Vlasov, V.S. (2016) *Pry`jomy` formuvannya xronologichnogo skladny`ka istory`chnoyi predmetnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly`* [Receptions of forming of chronologic constituent of historical subject competence of students of basic school] *Insty`tut pedagogiky*, no.2, pp. 127-128 [in Ukrainian].
6. Sichkaruk, O. I. (2006) *Interakty`vni metody` navchannya u vy`shnij shkoli* [Interactive methods of studies are at higher school]. Kyiv: Takso. [in Ukrainian].

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Збурынъ Галина Николаевна

студентка I курса ОС «Магистр»,
специальность «Среднее образование. Украинский язык и литература»

Мариупольский государственный университет

Романенко Лидия Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент

Мариупольский государственный университет

В статье освещена целесообразность использования педагогами игровых технологий при преподавании курса украинской литературы в учреждениях среднего образования с детьми с особыми образовательными потребностями. Основное внимание сосредоточено на важности использования универсального дизайна для детей с особыми образовательными потребностями, который минимизирует барьеры в обучении и общении. Доказано, что игровые технологии способны сделать процесс изучения украинской литературы интересным и эффективным. Акцентировано на том, что игровые технологии помогают достичь поставленной цели и способствуют лучшему усвоению знаний. Подчеркивается необходимость тщательного и обоснованного отбора игровых технологий, которые базировались бы на учете возрастных интересов, индивидуальных потребностей и особенностей учеников.

Ключевые слова: *игровые технологии, дети с особыми образовательными потребностями, украинская литература, универсальный дизайн, индивидуальные потребности.*

Отримано редакцією 20.08.2019 р.

УДК 37.091.64:378

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-155-165

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ВИВЧЕННЯ ПРАВОПИСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Карповець Христина Миколаївна

аспірантка, викладачка кафедри української мови і літератури

Національний університет «Острозька академія»

e-mail: khrystyna.karpovets@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1221-5968

У статті порушено проблему використання новітніх методів і технологій у процесі навчання правопису. З метою виявити методичні умови й можливості формування правописної компетентності в студентів філологічних спеціальностей на різних етапах фахової підготовки авторка аналізує чинні навчальні підручники, посібники і збірники вправ. У висновковій частині констатовано, що навчання правопису має переважно теоретико-інформативне та репродуктивно-конструктивне спрямування. Перспектива досліджень полягає у створенні більш ефективних методик для формування правописної компетентності на всіх етапах професійної підготовки студентів філологічного фаху.

Ключові слова: *правописна компетентність, орфографія, пунктуація, вправа, інноваційні методи й технології.*

Постановка проблеми. Правописна грамотність людини – це показник не тільки культури мовлення, але й рівня мовної свідомості та інтелектуального розвитку загалом. У світлі компетентнісної парадигми освіти актуальності набувають нові підходи до навчання правопису, що передбачають активну участь студентів і виховання всебічно розвиненої особистості, готової до постійного самовдосконалення. Намагання відповідати вимогам часу змушує викладачів упроваджувати в навчально-виховний процес нові методи й технології навчання, які, посилюючи розумову активність, сприяють підвищенню рівня мотивації та залученню всіх студентів академічної групи до навчальної діяльності, підкреслюють значення самостійної роботи в процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам упровадження інновацій у навчальний процес вищої школи стосуються праці І. Доброскок, В. Коцура, С. Нікітчиної [1],

В. Докучасової [2], В. Кременя, В. Ільїна, С. Пролєєва [3], П. Сауха [4] та ін. Окремі аспекти використання інноваційних методів і технологій у навчанні української мови висвітлено в науковому доробку Л. Варзацької [5], Н. Голуб [6], О. Горошкіної [7], В. Дороз [8], І. Дроздової [9], К. Климової [10], С. Омельчука [11] та інших, проте проблема впровадження інновацій для навчання правопису у вищій школі потребує окремого розгляду.

Формулювання мети статті. Мета статті – виявити і схарактеризувати інноваційні методи й технології навчання правопису української мови в наявній навчально-методичній літературі.

Виклад основного матеріалу. Щоб дослідити методичні умови й можливості формування правописної компетентності у студентів філологічних спеціальностей на різних етапах фахової підготовки, ми проаналізували чинні навчальні підручники, посібники і збірники вправ за редакцією С. Бевзенка, Л. Литвин, Г. Семеренко [12]; І. Білодіда [13]; О. Бондаря, Ю. Карпенка, М. Микитин-Дружинець [14]; О. Глазової [15]; А. Грищенко [16]; П. Дудика, В. Литовченко [17]; П. Дудика, Л. Прокопчук [18]; А. Загнітка, Г. Миронової [19]; С. Карамана [20]; С. Карамана, О. Караман [21]; Г. Козачук, Н. Шкуратяної [22]; С. Омельчука [23]; М. Плющ [24]; М. Плющ, О. Леути, Н. Гальони [25]; Н. Тоцької [26]; С. Шевчук, Т. Лободи [27]; К. Шульжука [28]; І. Ющука [29; 30]. У процесі роботи взято до уваги теоретичне й практичне наповнення навчальних видань. Щоб виконати багатоаспектний аналіз практичного матеріалу, уміщеного в посібниках, ми врахували різні підходи до класифікації вправ. Відповідно, опис вправ здійснено за такими критеріями: 1) за характером розумових операцій (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні, на порівняння); 2) за ступенем самостійності у виконанні (репродуктивні, продуктивні, конструктивні, творчі); 3) за комунікативною спрямованістю (мовні, мовленнєві, комунікативні).

В академічному виданні «Сучасна українська літературна мова» І. Білодіда [13] описано принципи української орфографії. Н. Тоцька в посібнику «Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія» [26], крім зазначеної інформації, більш детально аналізує правила української орфографії, характеризуючи, зокрема, вживання літер на позначення голосних, написання слів із апострофом і знаком м'якшення, правопис подовжених приголосних і слів іншомовного походження, написання слів разом і з дефісом, уживання великої літери, правопис українських і слов'янських власних назв і правила переносу слів. У підручниках із сучасної української літературної мови А. Грищенко [16], М. Плющ [24] вибірково висвітлено узагальнені відомості про названі правописні правила. М. Плющ подає коротку характеристику принципів української пунктуації та системи розділових знаків.

За підручником «Українська мова» І. Ющука [30] найбільш послідовно можна простежити зв'язок правопису з іншим структурними рівнями мови. У розділі «Фонетика і письмо» автор подає інформацію з історії становлення й унормування українського правопису і впереміш із фонематичним і фонетичним матеріалом висвітлює правила вживання великої букви, знака м'якшення й апострофа, подвоєння букв, чергування і зміни приголосних під час словотворення, перенос слів, позначення голосних у словах іншомовного походження та слов'янських власних назвах, правила милозвучності. Назва розділу «Морфологія і правопис» засвідчує, що вираження граматичних значень усіх частин мови описано крізь призму правописних правил української мови. У розділі «Синтаксис і пунктуація» схарактеризовано пунктуаційну систему української мови, а в окремих параграфах пояснено особливості вживання розділових знаків у різних синтаксичних структурах. Наприкінці кожної теми додано перелік питань для самоконтролю, як-от: *Чи орфографічне написання слова **мавпячий** без апострофа відповідає його вимові?* [30, с. 114]; *Коли між двома частинами складнопідрядних речень кома не ставиться?* [30, с. 610].

М. Микитин-Дружинець як одна з авторів навчального посібника «Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія» [14] пояснює базові поняття української орфографії, описує традиційні й сучасні підходи до класифікування принципів правопису, висвітлює інформацію про етапи становлення української

орфографічної системи, а також аналізує правописні проблеми кінця XX – початку XXI ст., що, на нашу думку, дуже доречно й виправдано, адже актуалізує правописне питання й відповідає вимогам часу. Наприкінці розділу є перелік запитань і завдань відтворювального, конструктивного і творчого характеру, наприклад: *У чому полягає сутність орфограми?* [14, с. 193]; *Прокоментуйте, як ви ставитесь до сучасних правописних нововведень* [14, с. 194].

Навчальний посібник «Сучасна українська літературна мова» за редакцією С. Карамана [20] пропонує структурований за розділами мови матеріал, відповідно, окремо висвітлено питання української орфографії та пунктуації. Автори посібника дають визначення понять «орфограма», «орфографічне правило» й описують орфографічні норми, а також аналізують принципи української пунктуації, систему розділових знаків, подають загальні пунктуаційні правила й пунктуаційний розбір тексту. Поділені за змістовим наповненням теоретичні блоки орфографії завершуються запитаннями й завданнями для самоконтролю, наприклад: *За яким принципом записані слова біла церква – Біла Церква, не туди хата – Нетудихата?* [20, с. 149].

Отже, аналізовані видання містять теоретичне підґрунтя для формування правописної компетентності майбутніх філологів, висвітлюючи лінгвістичні положення правопису (переважно орфографії) української мови та описуючи правописні правила, переважно у зв'язку з іншими структурними рівнями мови. В окремих посібниках наприкінці деяких тем є питання й завдання для самоконтролю.

Кілька видань з аналізованого переліку містять комплексний теоретико-практичний матеріал з обох розділів правопису. У посібнику «Практичний курс української мови» Г. Козачук, Н. Шкурятної [22] скрупульозно викладено теоретичний матеріал, зокрема щодо пунктуаційних норм, які, як засвідчує аналіз, часто залишаються без належної уваги. З метою закріплення вивченого після теоретичного блоку вміщено практичний. Тут наявні вправи, що відповідають усім зазначеним критеріям, проте переважають вправи аналітико-синтетичного й синтетичного характеру, спрямовані на конструювання, наприклад: *Назвіть слова, від яких утворилися подані, і групи приголосних, у яких відбулося спрощення, запишіть. Відзначте особливості вимови і правопису їх* [22, с. 72]; *Від іменників, що стоять у дужках, утворіть прикметники за допомогою суфіксів -ів, -ин (-ін) чи -івськ, -инськ; запишіть їх із великої чи малої букви у відповідній граматичній формі, поясніть правопис* [22, с. 102]; *Складіть складносурядні речення за поданими схемами: поясніть розділові знаки. Зробіть синонімічну заміну сполучників; з'ясуйте, у яких реченнях така заміна неможлива* [22, с. 304]. Наведені приклади завдань до вправ доводять мовну й мовленнєву спрямованість їх. Наприкінці кожної теми є також запитання для самоконтролю.

Навчальний посібник «Українська мова: практикум з орфографії та пунктуації» С. Карамана, О. Караман [21] структурує матеріал на два розділи, у кожному з яких подано короткі інструкції щодо орфограм або пунктограм і низку вправ для закріплення вивченого. Під час вивчення орфографії за вступну аналітичну вправу автори посібника часто пропонують словниковий диктант (23,6%). Тренувальні вправи рівномірно розподілено на: аналітичні мовні репродуктивного характеру (наприклад: *Спишіть, добираючи з дужок потрібні букви* [21, с. 10]), аналітико-синтетичні (наприклад: *Розкриваючи дужки, запишіть у два стовпчики словосполучення: а) в яких іменники мають закінчення -и, -і; б) у яких іменники мають закінчення -а, -я. З перших букв записаних іменників прочитаєте назву вірша Максима Рильського* [21, с. 48]) та синтетичні мовленнєві продуктивно-конструктивного спрямування (наприклад: *Перекладіть на українську мову* [21, с. 51]).

Значна частина пунктуаційних вправ має за основу списування, відмінність полягає тільки у виучуваних пунктограмах (*Спишіть. Знайдіть уточнювальні члени речення, підкресліть їх* [21, с. 79]; *Спишіть, розставляючи розділові знаки* [21, с. 93]). 3-поміж тренувальних переважають синтетичні конструктивні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок: *Переробіть речення так, щоб невідокремлені поширені означення стали відокремленими, і навпаки* [21, с. 89]; *Спишіть, замініть пряму мову непрямою* [21, с. 97]. На відміну від розділу з вивчення орфографії, де творчих вправ нема зовсім, у пунктуаційній

частині достатньо творчих комунікативних вправ, проте вони стосуються вживання розділових знаків лише в простих реченнях: *Складіть вісім речень, у яких відокремлені додатки починаються словами: **крім, окрім, опріч, за винятком, зокрема, особливо, наприклад, на відміну від*** [21, с. 81]; *Складіть жартівливий діалог викладача зі студентом із різними типами звертань* [21, с. 87].

Загалом у посібнику подано широку палітру вправ для формування правописної компетентності, однак багато завдань сформульовано надто загально, у відриві від виучуваної теми (*Спишіть, розкривши дужки; Спишіть, розставляючи розділові знаки*). У третьому розділі запропоновано тексти для контрольних диктантів, а також вправи і ключі для самоперевірки.

Теоретико-практичним виданням зі значним переважанням другого блоку є «Практикум з правопису і граматики української мови» І. Ющука [29]. Правописні вправи вміщено у трьох розділах «Фонетика і правопис», «Морфологія і правопис», «Синтаксис і пунктуація», кожен із яких має подібну структуру і методичне наповнення. У посібнику збалансовано аналітичні мовні вправи, спрямовані на репродукування (наприклад: *Перепишіть речення, добираючи з дужок потрібні букви. Слова зі вставленими буквами підкресліть і написання їх перевірте за відповідями наприкінці книжки* [29, с. 11]; *Поясніть різницю в значенні й написанні виділених однокореневих слів* [29, с. 154]; *Прочитайте речення вголос. Простежте, чи завжди коми збігаються з паузами* [29, с. 207]) й аналітико-синтетичні та синтетичні мовленнєві вправи продуктивно-конструктивного характеру (наприклад: *Випишіть слова в дві колонки: 1) прості; 2) складні. Складених слів не випишіть* [29, с. 86]; *Перепишіть. Числівники запишіть словами* [29, с. 128]; *Знайдіть відокремлені обставини і виділіть їх парними комами* [29, с. 227]), проте зовсім немає комунікативних вправ, які найбільшою мірою орієнтовані на самостійну роботу і сприяють закріпленню вивченого матеріалу. Ще одним мінусом вважаємо надто загально сформульовані завдання до вправ, на зразок *Перепишіть, добираючи з дужок потрібні букви; Перепишіть, розкриваючи дужки, що спричиняє послаблення активності і зниження ефективності навчальної діяльності, оскільки студенти просто констатують орфограми й пунктограми, а не вмотивовують власний вибір.*

З іншого боку, більшість проаналізованих завдань (83 %) – це вправи з ключами, які, крім навчального призначення, забезпечують вироблення зосередженості, уважності, наполегливості. До того ж неправильний результат виконання вправи можна виправити осмислено: перечитати правила і дошукатися помилки свідомо, а не механічно. До багатьох тем у посібнику є проблемні питання, які активізують мисленнєво-мовленнєву діяльність і провакують студентів на пошук креативних рішень, наприклад: *Чому в реченні **Постають Уральські гори, широчінь полтавських нив** (І. Муратов.) слово **Уральські** написано з великої букви, а **полтавських** – з малої?* [29, с. 13]; *Поясніть, чому в поданих реченнях перед сполучником **і** в одних випадках стоїть кома, а інших – ні* [29, с. 243].

Автори навчального посібника «Практикум з української мови: Модульний курс» С. Шевчук, Т. Лобода [27] виокремлюють один змістовий модуль «Графіка, орфографія і пунктуація – головні підсистеми українського правопису». Цей модуль розподілено на практичні заняття, структурними елементами яких є мета, компоненти змісту та список рекомендованої літератури. Практичні заняття складаються з окремих блоків: теоретичного, практичного (поточний контроль), блоку індивідуальних завдань, а також запитань і завдань для самоконтролю.

Кожне практичне заняття поєднує орфографічний і пунктуаційний аспекти українського правопису. Теоретичний матеріал подано у вигляді схем та узагальнювальних таблиць, що дає можливість студентам зосередити увагу на складних випадках правопису й основних правилах пунктуації. У практичній частині половину вправ становлять аналітичні й аналітико-синтетичні мовні, спрямовані на репродукування й продукування (*Поясніть правопис поданих слів. Виділіть слова, у яких є помилки, та запишіть правильний їх варіант* [27, с. 123]; *Користуючись поданими схемами, поставте потрібні розділові знаки у складнопідрядних реченнях* [27, с. 172]), а половину – тренувальні синтетичні мовленнєві

вправи конструктивного характеру (*Від поданих слів утворіть нові лексеми, в яких би відбувалося подвоєння літер між різними частинами слова* [27, с. 70]; *Утворіть можливі форми вищого й найвищого ступенів порівняння прислівників. Назвіть правописні особливості утворених слів* [27, с. 181]). У блоках індивідуальних домашніх завдань, крім описаних, є також конструктивні мовленнєві вправи, які переважно стосуються пунктуаційної частини правопису: *Перекладіть українською мовою подані словосполучення. З кількома із них складіть і запишіть речення* [с. 74]; *Зі словами **проте, справді, однак, здається, видно, на щастя, справді** складіть речення так, щоб вони виконували функцію вставних слів або членів речення* [27, с. 111].

Окремо висвітлено теоретичні питання для самостійного опрацювання, блок запитань, завдань і диктантів для самоконтролю. Наприкінці посібника запропоновано матеріал для підсумкового контролю, який містить тести і тексти для контрольних диктантів. Належну увагу приділено методиці організації контролю та критеріям оцінювання знань студентів.

Як уже було зазначено, пунктуацію вивчають на основі синтаксичних структур, тому ми проаналізували відповідні навчальні видання. Зокрема, у підручнику К. Шульжука «Синтаксис української мови» [28] описано основні етапи розвитку й становлення та принципи української пунктуації, схарактеризовано систему розділових знаків, їх функції та особливості вживання в текстах різного функційного призначення, адже «пунктуація в різних за характером текстах є відмінною, оскільки фіксує передусім синтаксичне членування мовлення» [28, с. 384]. Аналогічно висвітлює питання української пунктуації навчальне видання «Синтаксис української мови» П. Дудика й Л. Прокопчук [18].

А. Загнітко й Г. Миронова в посібнику «Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект» [19] приділяють належну увагу теоретичному аспекту правопису, тобто принципам української пунктуації та функціям розділових знаків, на основі яких виокремлюють критерії класифікації.

У посібнику С. Бевзенка, Л. Литвин, Г. Семеренко «Сучасна українська мова. Синтаксис» [12] коротко схарактеризовано основні принципи пунктуації і типи розділових знаків. До кожного розділу, який висвітлює матеріал із синтаксису, подано систему вправ для практичних занять. Вправи з правописним спрямуванням становлять третю частину і рівномірно мають аналітичний репродуктивний характер, наприклад: *Схарактеризуйте речення за метою висловлювання та емоційним забарвленням. Поясніть вживання розділових знаків у кінці речень* [12, с. 47]; *Поясніть вживання дефіса, лапок та відсутність дефіса при прикладках* [12, с. 82]; та аналітико-синтетичний репродуктивний, наприклад: *Поставте, де потрібно, тире між підметом і присудком. Поясніть його вживання* [12, с. 76]; *Поставте розділові знаки на межі предикативних частин безсполучникових речень, поясніть їх уживання* [12, с. 250]; *Перепишіть, ставлячи при прямій мові потрібні розділові знаки* [12, с. 252]. Поодинокі синтетичні вправи конструктивного характеру стосуються складного речення (*Перепишіть речення. Підкресліть і поясніть засоби зв'язку між предикативними частинами. Перестановкою розділових знаків змініть речення так, щоб усі вони належали до одного структурно-семантичного типу* [12, с. 217]). Усі проаналізовані вправи мають на меті засвоєння мовних знань і вироблення мовленнєвих навичок. Незначну частину становлять завершальні комунікативні вправи, переважно уживані в матеріалах до простого речення (*Напишіть невеличкий твір на тему «Мій улюблений поет (письменник)», використовуючи різні засоби ускладнення простого речення* [12, с. 156]; *Використовуючи цитати, напишіть твір-мініатюру «Мова моя солов'їна...»* [12, с. 253]).

Практичний аспект формування правописної компетентності реалізують збірники вправ, найбільш уживаним із яких є видання «Сучасна українська літературна мова» М. Плющ, О. Леути, Н. Гальони [25]. Навчальний посібник містить систему вправ із цілого курсу. У розділі «Графіка й орфографія» переважають аналітичні мовні вправи (*Поясніть написання виділених слів на основі фонетичного, морфологічного та традиційного принципів* [25, с. 34]; *Поясніть уживання апострофа в словах іншомовного походження* [25, с. 37]), та аналітико-синтетичні мовленнєві (*Напишіть подані слова орфографічно і*

пояснить наявність або відсутність у них апострофа [25, с. 37]; Запишіть складні слова або словосполучення, знявши ризик. Пояснить написання разом, окремо, через дефіс [25, с. 38]), що мають на меті репродукування й продукування. Трапляються поодинокі синтетичні з елементами порівняння вправи, спрямовані на конструювання (Запишіть подані на основі російської графіки слов'янські прізвища українською мовою і пояснить їх написання [25, с. 38]; Наведіть приклади речень, у яких є диференційні написання з поданими словами та прийменниково-відмінковими формами [25, с. 38]).

Аналогічно до першого розділу викладено пунктуаційні вправи, з-поміж яких найбільш уживаними є аналітичні й аналітико-синтетичні мовні (Пояснить уживання тире між підметом і присудком та його відсутність [25, с. 249]; Перепишіть, розставляючи пропущені розділові знаки при однорідних членах, з'єднаних сполучниками. Пояснить пунктограми [25, с. 251]). Характерно, що більшість пунктуаційних вправ складено з опертям на творче списування. Як і в попередньому розділі, нечастими є синтетичні мовленнєві вправи конструктивного характеру (Допишіть речення (розставляючи, де треба, коми), введіть відокремлені обставини, виражені зворотами прийменниково-відмінкової форми іменника... [25, с. 257]; Запишіть замість простих речень складносурядні з сполучником і. Пояснить пунктограми [25, с. 266]). Аналізоване видання стане в пригоді під час вироблення орфографічних умінь і навичок, але через нестачу комунікативних завдань його не можна використовувати на завершальному етапі закріплення вивченого. Значний обсяг навчального матеріалу займають тексти для пояснювального диктанту в обох аналізованих розділах і тексти з контрольними завданнями для засвоєння пунктуаційних норм.

У навчальному посібнику «Сучасна українська мова: Завдання і вправи» П. Дудика й В. Литовченко [17] подано ситематизовані відповідно до розділів сучасної української літературної мови завдання і вправи, супроводжувані стислим викладом теорії. В орфографічній частині автори видання трактують поняття орфограми й характеризують принципи написання слів. У практичному блоці запропоновано орфографічний аналіз слів за схемою [17, с. 33] та синтетичні мовленнєві вправи, спрямовані на конструювання (Перекладіть подані слова українською мовою. Пояснить уживання в них апострофа і м'якого знака [17, с. 34]; Складіть і запишіть речення з поданими словами. За яким принципом (принципами) орфографії вони пишуться? [17, с. 34]). Після інформації про повний буквено-фонетичний та орфографічний аналіз слів подано аналітичну репродуктивну вправу (Визначте принципи написання слів, орфограми в них, сформулюйте правила правопису [17, с. 38]).

Пунктуаційні вправи вміщено впереміш із синтаксичними, що зумовлено специфічним принципом навчання пунктуації. У назвах деяких тем задекларовано пунктуаційний аналіз, зокрема, це стосується однорідності й відокремлення членів речення, а також складносурядних речень, тому завдання містять не тільки синтаксичний, але й пунктуаційний складник. З-поміж пропонуванних вправ є мовні аналітико-синтетичні (Відшукайте в поданих речення відокремлені обставини, додатки. Визначте, як морфологічно вони оформлені. Пояснить розділові знаки [17, с. 178]; Поставте розділові знаки у складносурядних реченнях. На основі всього змісту й структури речення сформулюйте пунктуаційне правило, яке визначає вживання розділових знаків між предикативними частинами складного речення [17, с. 194]), мовленнєві синтетичні (Утворіть із двох речень одне таким способом, щоб у ньому з'явилася відокремлена частина. Поставте розділові знаки... [17, с. 182]; Просте речення розгорніть у складносурядне, запишіть. Охарактеризуйте складне речення семантично, синтаксично, стилістично і пунктуаційно [17, с. 194]), що мають репродуктивний і продуктивний характер.

В інших темах переважають синтаксичні вправи, пунктуаційні завдання трапляються рідко і передбачають найчастіше аналітико-синтетичні операції з метою засвоєти мовні знання (У наведених реченнях поставте тире, підкресліть підмет і присудок. З'ясуйте принципи розмежування підмета і складеного іменного присудка [17, с. 146]; ...Визначте місце підрядного речення стосовно головного, пояснить пунктограму – розділові знаки в складнопідрядному реченні... [17, с. 198]). Однак це компенсує комплексний пунктуаційний аналіз тексту наприкінці розділу, де вміщено аналітико-синтетичні й синтетичні мовленнєві

вправи репродуктивно-конструктивного характеру: *Поясніть розділові знаки в тексті. У яких випадках їх уживання ґрунтується на логіко-граматичному, а в яких – на інтонаційному принципі? Вкажіть на пунктограми, написання яких відповідає обом зазначеним принципам* [17, с. 216]; *Перепишіть речення з прямою мовою, поставте пропущені розділові знаки. Перебудуйте речення з прямою мовою на складнопідрядні...* [17, с. 220]).

Переважа аналізованого видання полягає в структурі завдань, які вибудовано таким чином, що до однієї умови є кілька варіантів власне вправи. Це дає можливість застосувати диференційний підхід до навчання, особливо у великих студентських групах.

О. Глазова в навчальному посібнику «Українська пунктуація: Правила, тренувальні вправи, контрольні завдання, диктанти» [15] систематизує пунктуаційні правила, після яких подає тренувальні вправи з відповідями до найскладніших із них, а також тексти для контрольних диктантів. Авторка відповідно до мети заняття й тривалості навчального часу розподіляє вступні, підготовчі, тренувальні й завершальні вправи, серед яких є мовні аналітичні (*Прочитати вислови з Біблії. Обґрунтувати вживання розділових знаків у кінці речення* [15, с. 10]) й аналітико-синтетичні (*Переписати, розставляючи розділові знаки. Підкреслити у реченнях усі члени речення* [15, с. 149]; *Переписати речення, розставляючи пропущені розділові знаки. Позначити в реченнях пунктограму «тире між частинами складносурядного речення»* [15, с. 180]), мовленнєві синтетичні, що передбачають конструювання (*Перебудувати речення, опускаючи дієслово-зв'язку у складеному іменному присудку... Обґрунтувати вживання тире* [15, с. 15]; *Подані складнопідрядні речення перебудувати на складні безсполучникові, між частинами яких треба ставити тире* [15, с. 199]).

Одну шосту від усіх вправ становлять диктанти, переважно ускладнені завданням позначити певні пунктограми (*Записати під диктовку. Позначити в реченнях пунктограму «кома і тире при відокремлених означеннях». Написане звірити з надрукованим* [15, с. 88]). Подекуди трапляються розподільні синтетичні вправи (*Подані речення записати в такій послідовності: 1) прості речення, в яких сполучники з'єднують однорідні члени; 2) складні речення, в яких сполучники з'єднують частини складних речень* [15, с. 41]) і вправи на порівняння (*Порівняти подані в обох колонках речення. Вказати, в якому з речень слово наприклад є вставним, а в якому – прийменником, що приєднує до речення відокремлений додаток із значенням розширення, включення. Пояснити вживання розділових знаків* [15, с. 158]).

Відзначимо, що, крім вищезазначеного, у посібнику виокремлено два переліки – основних пунктограм та основних орфограм, а окремі завдання стосуються обох розділів правопису, як-от: *Переписати, вставляючи пропущені літери та розставляючи розділові знаки...* [15, с. 179]. Це дозволяє не просто виробляти пунктуаційну грамотність, а системно працювати над формуванням правописної компетентності.

У виданні багато уваги приділено інтонаційному аспектові мовлення: вступні й підготовчі завдання на зразок *Прочитати речення, дотримуючись правильної інтонації, пояснити розділові знаки* становлять одну п'яту від усіх запропонованих вправ. Така статистика відображає послідовність збереження в посібнику зв'язку пунктуації та виразного читання. Цілком логічним видається переважання тренувальних аналітико-синтетичних і синтетичних конструктивних вправ, адже вони спрямовані на вироблення правописних умінь і навичок з опертям на здобуті теоретичні знання, проте, як і в більшості аналізованих видань, поодинокими є комунікативні вправи.

Усі розглянуті теоретико-практичні й практичні посібники орієнтовані на традиційне вивчення правопису. Мотиваційні вправи з ключами, які активізують навчальну діяльність студентів і сприяють більш усвідомленому засвоєнню відповідних мовних норм, запропоновано у виданнях І. Ющука та меншою мірою С. Карамана, О. Караман. Використання завдань інноваційного типу досі залишається відкритим питанням у теорії і практиці навчання правопису у вищій школі. Утіленням більш сучасного підходу до розгляду орфографічних і пунктуаційних норм української мови є «Практикум з правопису української

мови» С. Омельчука [23], який ми проаналізували як можливий варіант оновлення традиційної системи вправ і завдань. Тут запропоновано систему дослідницьких вправ, що відображає основні питання орфографії та пунктуації і має на меті узагальнення й систематизацію правописних знань, вироблення практичних умінь і навичок, удосконалення мовлення. У посібнику є аналітичні й аналітико-синтетичні мовні вправи аналітичного репродуктивного характеру (*Творче спостереження з елементами аналізу: Прочитайте текст. Поясніть уживання великої і малої літери в словах відповідно до правил орфографії* [23, с. 14]; *Орфографічний практикум: Спишіть числівники, вставляючи пропущені літери й апостроф. Назвіть орфограми* [23, с. 84]; *Дослідження-аналіз: Спишіть речення. Назвіть вставні слова і словосполучення. Поясніть уживання розділових знаків у реченнях зі вставними словами і словосполученнями* [23, с. 157]); синтетичні мовленнєві вправи, зорієнтовані на продукування й конструювання (*Мовознавча вікторина «Добери синонім»: До поданих слів доберіть синоніми з префіксом пре- чи при-. Поясніть правопис голосних у префіксах* [23, с. 55]; *Творче конструювання: З поданими прикметниками складіть за зразком словосполучення. Провідмініайте їх. Виділіть закінчення, поясніть правопис їх* [23, с. 77]; *Дослідження-трансформація: Спишіть речення, розставивши потрібні розділові знаки... Трансформуйте речення так, щоб узагальнювальне слово стояло перед рядом однорідних членів. Як зміниться при цьому пунктуація?* [23, с. 142]). Більшість правописних тем доповнено тестами. Наприкінці посібника вміщено контрольні словникові диктанти, алгоритми орфографічного й пунктуаційного аналізу, а також термінологічний словник із правопису.

Висновки. У розглянутих теоретико-практичних і практичних посібниках переважають аналітико-синтетичні й синтетичні правописні вправи продуктивно-конструктивного характеру, спрямовані на засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих навичок. Характерно, що в більшості аналізованих видань творчі вправи, метою яких є вироблення комунікативних навичок, становлять незначну частину або їх немає зовсім. Можливо, автори звернули менше уваги на цей вид вправ, оскільки кожен викладач добирає систему навчальних завдань, виходячи з вікових, психологічних та інтелектуальних можливостей студентів конкретної групи, а також з урахуванням власних характеристик фахової діяльності – професійної мовнокомунікативної компетентності, професіоналізму та педагогічної майстерності. Крім того, творчі вправи вимагають часових ресурсів, що в результаті обмежує викладача в доборі дидактичного матеріалу, а в умовах стиснутих часових рамок може створити відчуття психологічного дискомфорту в студентів академічної групи.

Отже, аналіз навчально-методичної літератури з теорії і практики викладання українського правопису на філологічних спеціальностях вищих закладів освіти засвідчив: навчально-виховний процес фахової підготовки майбутніх філологів має традиційне теоретико-інформативне та репродуктивно-конструктивне спрямування. Така система навчання не повністю відповідає вимогам часу і запитам нинішнього суспільства, тому потребує вдосконалення. Перспективу досліджень убачаємо у створенні більш ефективних і сучасних методик з упровадженням інноваційних методів і технологій навчання для формування правописної компетентності на всіх етапах професійної підготовки студентів філологічного фаху.

Список використаної літератури

1. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі: монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина та ін. Переяслав-Хмельницький: Вид-во С. В. Карпук, 2008. 284 с.
2. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2007. 44 с.
3. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролєєв та ін. К.: Пед. думка, 2008. 471 с.
4. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / П. Ю. Саух та ін. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 443 с.
5. Варзацька Л. Функції методу проектів в системі компетентнісного навчання української мови. *Теоретична й дидактична філологія*: збірник наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 11–14.
6. Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.

7. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
8. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови: монографія. К.: Центр учбової літератури, 2011. 455 с.
9. Дроздова І. П. Метод проектів як вид інноваційної діяльності в навчанні студентів-нефілологів української мови. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 7. С. 115–119.
10. Климова К. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: Рута, 2010. 559 с.
11. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
12. Бевзенко С. П., Литвин Л. П., Семеренко Г. В. Сучасна українська мова. Синтаксис: навч. посібник. К.: Вища школа, 2005. 270 с.
13. Сучасна українська літературна мова: Вступ. Фонетика / за заг. ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1969. 436 с.
14. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навч. посібник. К.: ВЦ «Академія», 2006. 268 с.
15. Глазова О. П. Українська пунктуація: навчальний посібник: Правила, тренувальні вправи, контрольні завдання, диктанти. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2004. 252 с.
16. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. А. П. Грищенка. 3-тє вид., допов. К.: Вища шк., 2002. 439 с.
17. Дудик П. С., Литовченко В. М. Сучасна українська мова: Завдання і вправи: навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. К.: ВЦ «Академія», 2009. 264 с.
18. Дудик П. С., Прокопчук Л. В. Синтаксис української мови: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2010. 380 с.
19. Загнітко А., Миронова Г. Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект. Врно: Masarykova univerzita, 2013. 225 с.
20. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: навч. посібник для студ. вищ. закладів / за ред. С. О. Карамана. К.: Літера ЛТД, 2011. 560 с.
21. Караман С. О., Караман О. В. Українська мова: практикум з орфографії та пунктуації: навч. посібн. К., 2006. 160 с.
22. Козачук Г. О., Шкурятяна Н. Г. Практичний курс української мови: навч. посібник. 2-ге вид., стер. К.: Вища школа, 1994. 367 с.
23. Омельчук С. Практикум з навчання правопису української мови: система дослідницьких вправ: навч. посібник. К.: Грамота, 2009. 224 с.
24. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. М. Я. Плющ. 7-ме вид., стер. К.: Вища шк., 2009. 430 с.
25. Плющ М. Я., Леута О. І., Гальона Н. П. Сучасна українська літературна мова: збірник вправ: навч. посібник. К.: Вища школа 1995, 284 с.
26. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія: посібник. К.: Вища школа, 1981. 183 с.
27. Шевчук С. В., Лобода Т. М. Практикум з української мови: Модульний курс: навч. посіб. К.: Алерта, 2017. 298 с.
28. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 408 с.
29. Ющук І. П. Практикум з правопису і граматики української мови. К.: Освіта, 2012. 270 с.
30. Ющук І. П. Українська мова: підручник. К.: Либідь, 2004. 640 с.

ANALYSIS OF EDUCATIONAL AND TECHNICAL LEARNING SPELLING SUPPORT IN HIGH SCHOOL

Karpovets Khrystyna

post-Graduate student, Lecturer at the Department of Ukrainian Language and Literature
National University of Ostroh Academy

Introduction. *New approaches, methods, and technologies of spelling have become popular in the context of competence paradigm. They involve the active participation of students and the education of a well-developed personality, who is ready for constant self-improvement.*

Purpose. *We analyzed the most current educational textbooks, manuals, and exercise collections in order to identify the methodological conditions and possibilities of forming the spelling competence of philologists at different stages of professional preparation.*

Methods. *The analytical method of educational and methodical literature was used in the current research.*

Results. *All the discussed theoretical and practical manuals are oriented towards the*

traditional study of spelling. The motivational exercises are suggested in the publications of Ivan Yushchuk, Stanislav Karaman, and Olha Karaman. The Spelling Workshop of the Ukrainian Language by Serhiy Omelchuk [23] represents a more modern approach to the issues of spelling and punctuation norms of the Ukrainian language. The book has been analyzed as a possible variant of updating the traditional system of exercises and tasks.

Originality. *The analytical-synthetic and synthetic spelling exercises of productive and constructive nature prevail in the theoretical-practical and practical manuals, which are aimed at mastering linguistic knowledge and developing language skills. However, the amount of creative exercises is much smaller or completely absent in these textbooks.*

Conclusion. *The analysis showed that the educational process of professional training of future philologists has a traditional theoretically informative and reproductively constructive direction. The perspective of this research is the further creation of more effective techniques for spelling competence at all stages of professional training of philologists.*

Key words: *spelling competence, spelling, punctuation, exercise, innovative methods and technologies.*

References

1. Dobroskok, I. I., Kotsur, V. P., Nikitchyna, S. O. (2008). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka vykorystannia u vyshchii shkoli. Pereiaslav-Khmelnitskyi: Vyd-vo S. V. Karpuk [in Ukrainian].
2. Dokuchaieva, V. V. (2007). Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system. *Extended abstract of candidate's thesis.* Luhansk [in Ukrainian].
3. Kremen, V. H., Ilin, V. V., Proleiev, S. V. (2008). Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura. K.: Ped. dumka [in Ukrainian].
4. Saukh, P. Yu. (2011). Innovatsii u vyshchii osviti: problemy, dosvid, perspektyvy. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
5. Varzatska, L. (2012). Funktsii metodu proektiv v systemi kompetentnisnoho navchannia ukraïnskoi movy. *Teoretychna y dydaktychna filolohiia: Zbirnyk nauk. prats.* Pereiaslav-Khmelnitskyi, 12, 11–14 [in Ukrainian].
6. Holub, N. (2013). Metod proektiv u navchanni ukraïnskoi movy. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*, 8, 15–19 [in Ukrainian].
7. Horoshkina, O. M. (2004). Linhvodydaktychni zasady navchannia ukraïnskoi movy v starshykh klasakh pryrodnycho-matematychnoho profilu. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].
8. Doroz, V. F. (2011). Kros-kulturne navchannia uchniv-bilinhviv ukraïnskoi movy. K.: Tsentri uchbovoi literatury [in Ukrainian].
9. Drozdova, I. P. (2010). Metod proektiv yak vyd innovatsiinoi diialnosti v navchanni studentiv-nefilolohiv ukraïnskoi movy. *Vytoky pedahohichnoi maïsternosti. Seriia: Pedahohichni nauky*, 7, 115–119 [in Ukrainian].
10. Klymova, K. (2010). Teoriia i praktyka formuvannia movnokomunikatyvnoi profesiinoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv. Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
11. Omelchuk, S. (2014). Navchannia morfolohii ukraïnskoi movy na zasadakh doslidnytskoho pidkhotu: teoriia i praktyka. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
12. Bevzenko, S. P., Lytvyn, L. P., Semerenko, H. V. (2005). Suchasna ukraïnska mova. Syntaksys. K.: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
13. Bilodid, I. K. (Eds.). (1969). Suchasna ukraïnska literaturna mova: Vstup. Fonetyka. K.: Naukova dumka [in Ukrainian].
14. Bondar, O. I., Karpenko, Yu. O., Mykytyn-Druzhynets, M. L. (2006). Suchasna ukraïnska mova: Fonetyka. Fonolohiia. Hrafika. Orfohrafiiia. Leksykoloheiiia. Leksykohrafiiia. K.: VTs «Akademiiia» [in Ukrainian].
15. Hlazova, O. P. (2004). Ukraïnska punktuatsiia: Navchalnyi posibnyk: Pravyly, trenuvalni vpravy, kontrolni zavdannia, dyktanty. Kharkiv: Vesta: Vydavnytstvo «Ranok» [in Ukrainian].
16. Hryshchenko, A. P. (Eds.). (2002). Suchasna ukraïnska literaturna mova. 3-tie vyd., dopov. K.: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
17. Dudyk, P. S., Lytovchenko, V. M. (2009). Suchasna ukraïnska mova: Zavdannia i vpravy: navch. posibnyk. 2-he vyd., stereotyp. K.: VTs «Akademiiia» [in Ukrainian].
18. Dudyk, P. S., Prokopchuk, L. V. (2010). Syntaksys ukraïnskoi movy: pidruchnyk. K.: Vydavnychi tseñtr «Akademiiia» [in Ukrainian].
19. Zahnitko, A., Myronova, H. (2013). Syntaksys ukraïnskoi movy. Teoretyko-pyrykladnyi aspekt. Brno: Masarykova univerzita [in Ukrainian].
20. Karaman, S. O. (Eds.). (2011) Suchasna ukraïnska literaturna mova: navch. posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakladiv. K.: Litera LTD [in Ukrainian].
21. Karaman, S. O., Karaman, O. V. (2006). Ukraïnska mova: praktykum z orfohrafii ta punktuatsii: navch. posibn. K. [in Ukrainian].
22. Kozachuk, H. O., Shkuratiana, N. H. (1994). Praktychnyi kurs ukraïnskoi movy: navch. posibnyk. 2-he vyd., ster. K.: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

23. Omelchuk, S. (2009). *Praktykum z navchannia pravopysu ukrainskoi movy: systema doslidnytskykh vprav: navch. posibnyk*. K.: Hramota [in Ukrainian].
24. Pliushch, M. Ya. (Eds.). (2009) *Suchasna ukrainska literaturna mova: Pidruchnyk. 7-me vyd., ster.* K.: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
25. Pliushch, M. Ya., Leuta, O. I., Halona, N. P. (1995). *Suchasna ukrainska literaturna mova: zbirnyk vprav: navch. posibnyk*. K.: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
26. Totska, N. I. (1981). *Suchasna ukrainska literaturna mova: fonetyka, orfoepiia, hrafika, orfohrafii: posibnyk*. K.: Vyshcha shkola, [in Ukrainian].
27. Shevchuk, S. V., Loboda, T. M. (2017). *Praktykum z ukrainskoi movy: Modulnyi kurs: navch. posib.* K.: Alerta [in Ukrainian].
28. Shulzhuk, K. F. (2004). *Syntaksys ukrainskoi movy: pidruchnyk*. K.: Vydavnychiy tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].
29. Yushchuk, I. P. (2012). *Praktykum z pravopysu i hramatyky ukrainskoi movy*. K.: Osvita [in Ukrainian].
30. Yushchuk, I. P. (2004). *Ukrainska mova: pidruchnyk*. K.: Lybid, [in Ukrainian].

АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРАВОПИСАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Карповец Кристина Николаевна

аспирантка, преподаватель кафедры украинского языка и литературы
Национальный университет «Острожская академия»

В статье отражена проблема использования новейших методов и технологий в процессе обучения правописанию. С целью проследить методические условия и возможности формирования правописной компетентности у студентов филологических специальностей на разных этапах профессиональной подготовки автор анализирует используемые учебники, пособия и сборники упражнений. В выводах констатируется, что обучение правописанию имеет преимущественно теоретико-информативное и репродуктивно-конструктивное направление. Перспектива исследований заключается в создании более эффективных методик для формирования правописной компетентности на всех этапах профессиональной подготовки студентов филологического профиля.

Ключевые слова: правописная компетентность, орфография, пунктуация, упражнение, инновационные методы и технологии.

Отримано редакцією 07.10.2019 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-165-171

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Шмир Марія Федорівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

e-mail: stahsvitlana@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-2703-6527

У статті розглянуто процес формування пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови. Актуальність дослідження полягає у розкритті дидактичних умов формування пізнавальної діяльності, основних її компонентів та ефективних шляхів здійснення цього процесу. Зосереджується увага на окресленні основних компетенцій пізнавальної діяльності, їх зв'язку із компетентностями професійної підготовки вчителя іноземної мови. Окреслюються основні компоненти пізнавальної діяльності: дидактичні умови, що забезпечують реалізацію названих компонентів. Активність студентів викликається застосуванням ефективних форм і методів проведення лекційних занять проблемного характеру.

Ключові слова: дидактичні умови, пізнавальна діяльність, діяльнісний підхід, компетентність.

Постановка проблеми. Важливою умовою відродження всієї вітчизняної культури, її інтеграції в європейське співтовариство є підготовка фахівців нового типу.

У підготовці вчителя іноземної мови пріоритетним напрямом сучасної лінгводидактики є формування мовної особистості, яка володіє мовними знаннями і високим рівнем мовленнєвих і комунікативних умінь.

Теоретичними засадами формування мовної особистості вчителя іноземної мови є

лінгвістичні науки, предметом вивчення яких є мова, мовлення, комунікація.

Домогтися формування лінгвістичних мовних, мовленнєвих і комунікативних знань, усвідомленого застосування їх студентами у навчальних і життєвих ситуаціях – одне з найважливіших завдань викладача. Важливу роль у цьому процесі відіграє поєднання навчальної діяльності із розвитком мислення. Отже, актуальною є проблема формування пізнавальної діяльності студентів.

Питання відбору оптимальних форм роботи є актуальним. У цьому контексті досить важливою є проблема реалізації діяльнісного підходу в навчанні, адже діяльність є основним принципом навчання на всіх його етапах, ключовою проблемою в підвищенні ефективності та якості навчального процесу.

Аналіз наукових досліджень. Основи процесу педагогічної діяльності досліджували такі вчені: А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Давидов, В. Лозова, П. Підкасистий, М. Пістрак; вивченням структури процесу навчання займалися Т. Ільїна, І. Ільєсов, І. Лернер, В. Фоменко, В. Ягупов; процес керування навчально-дослідною діяльністю молоді відображено у наукових працях Є. Белкіна, Л. Клименко, Н. Тализіної, Ю. Щербаня; умови ефективно організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді розглядали П. Автономов, В. Буряк, Л. Петренко, М. Скаткін, А. Сорокін; форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності відображено у працях М. Єнікеєва, В. Лозової, В. Онищука, Л. Степашко, І. Харламова, Т. Щукіної та ін.

Мета статті полягає у розгляді процесу формування пізнавальної діяльності студентів, обґрунтуванні основних компонентів та дидактичних умов її реалізації, у розкритті взаємозв'язку компетенцій навчально-пізнавальної діяльності з професійною компетентністю майбутніх фахівців та особливостей застосування діяльнісного підходу при проведенні лекційних занять з теоретичних дисциплін іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальна діяльність є найважливішою складовою людської діяльності, яка обумовлює розвиток людського суспільства і самої людини.

Пізнавальна діяльність – це свідомо діяльність людини, яка складається із суттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності, що спрямовується на одержання конкретних знань. Знання виступають як засіб навчання, що надають суб'єкту можливість діяти. Тільки знання, здобуті власною працею, є міцними, глибокими і дієвими. Лише шляхом напруженої мозкової діяльності можна досконало оволодіти навчальним матеріалом.

Через послідовність розумових дій відбувається процес мислення. «Мислити ж, або думати, – зауважує Г. Костюк, – це діяти розумово, тобто оперувати знаннями, і ці знання розширювати і поглиблювати, порівнювати об'єкти, аналізувати і систематизувати їх, абстрагувати істотне в них від неістотного, узагальнювати, робити висновки і таким чином доходити потрібної істини» [3, с. 318].

Формування і розвиток розумових дій відбувається через виконання практичних дій за допомогою їх інтеріоризації.

Пізнавальна діяльність реалізується в процесі формування компетенцій, а саме: предметно-змістової, методологічної, ціннісно-мотиваційної, організаційної, практичної, комунікативної, творчої, які є складовими навчально-пізнавальної компетентності.

У підготовці вчителя іноземної мови пізнавальна діяльність є основою формування професійної компетентності, складовими елементами якої є: мовна, мовленнєва, комунікативна, діяльнісна, лінгвокраїнознавча, соціокультурна, методична компетенції.

Отже, формування компетенцій навчально-пізнавальної діяльності проявляється у формуванні складових професійної компетентності. Взаємозв'язок названих компетенцій можна виразити схемою (1).

Оскільки теоретична інтерпретація навчально-пізнавальної компетентності здійснюється на основі діяльнісної теорії навчання, то саме діяльнісний підхід є методологічною основою формування і розвитку навчально-пізнавальної діяльності.

Основними компонентами пізнавальної діяльності є: свідомість і міцність засвоєння знань, цілеспрямованість і організованість у пізнавальній діяльності (рис. 1).

Важливими чинниками, що впливають на формування особистості вчителя, є: конвергентна здатність, креативність, пізнавальна здатність, здатність навчатися, самооцінка. Названі чинники забезпечують творчий стиль мовленнєвої поведінки, продуктивність й унікальність способів та результатів діяльності, а також готовність до творчих конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності. Учені Л. Мацько, Л. Кравець важливими вважають такі якості особистості: інтелектуально-креативні (дивергентне мислення, інтуїція, здатність до перетворень); мотиваційно-креативні (зацікавленість, потреба в самореалізації, творча позиція); комунікативно-креативні (здатність акумулювати творчий досвід) [5, с. 17–18].

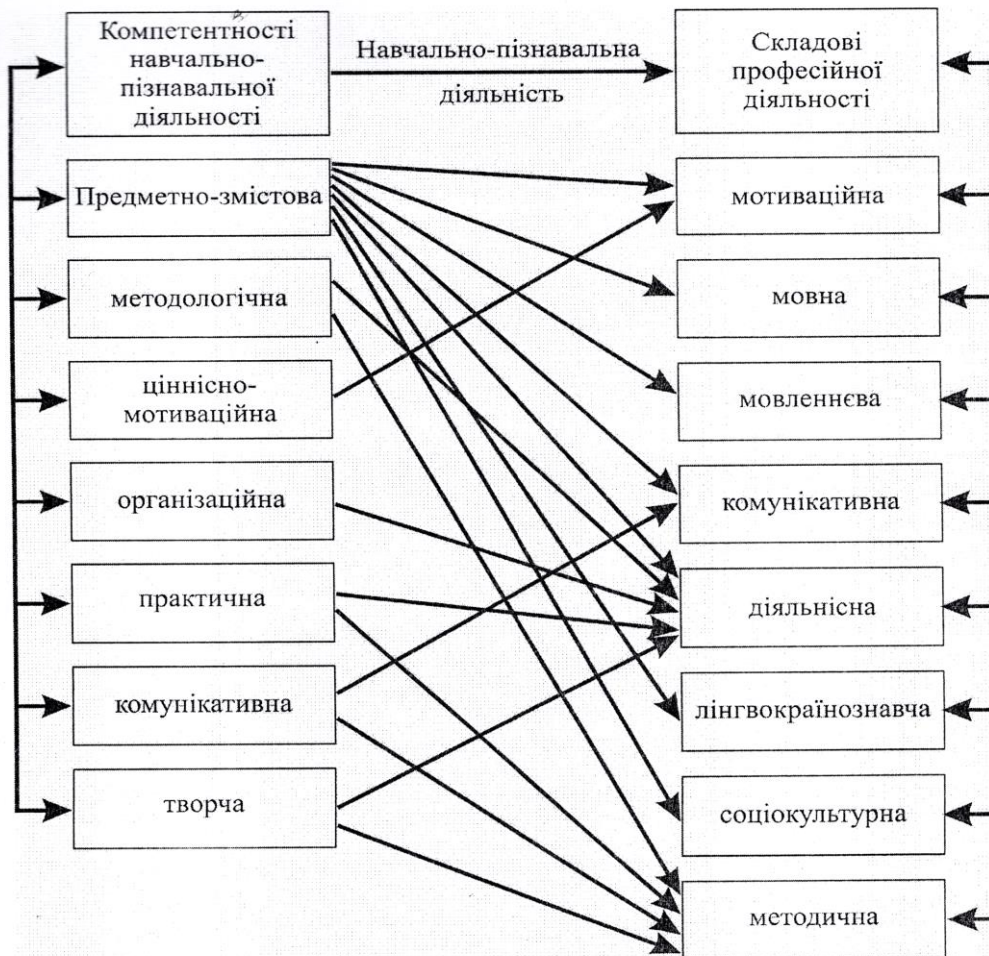


Схема 1. Взаємозв'язок компетенцій навчально-пізнавальної діяльності та складових професійної компетентності



Рис. 1. Компоненти пізнавальної діяльності

Зазначені компоненти пізнавальної діяльності формуються за певних дидактичних умов. Ми виокремили такі дидактичні умови, а саме: формування пізнавального інтересу до предмета (в нашому дослідженні до іноземної мови), професійна орієнтація в організації навчальної діяльності та взаємовідносини між учасниками навчального процесу (між студентами і викладачем).

Процес формування особистості вчителя здійснюється шляхом послідовного моделювання в навчальній діяльності змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців за допомогою методів, підходів, які проектують зміст професійної діяльності.

У нашому дослідженні увага зосереджується на застосуванні діяльнісного підходу, реалізація якого спрямовується на забезпечення умов формування пізнавальної діяльності (рис. 2).

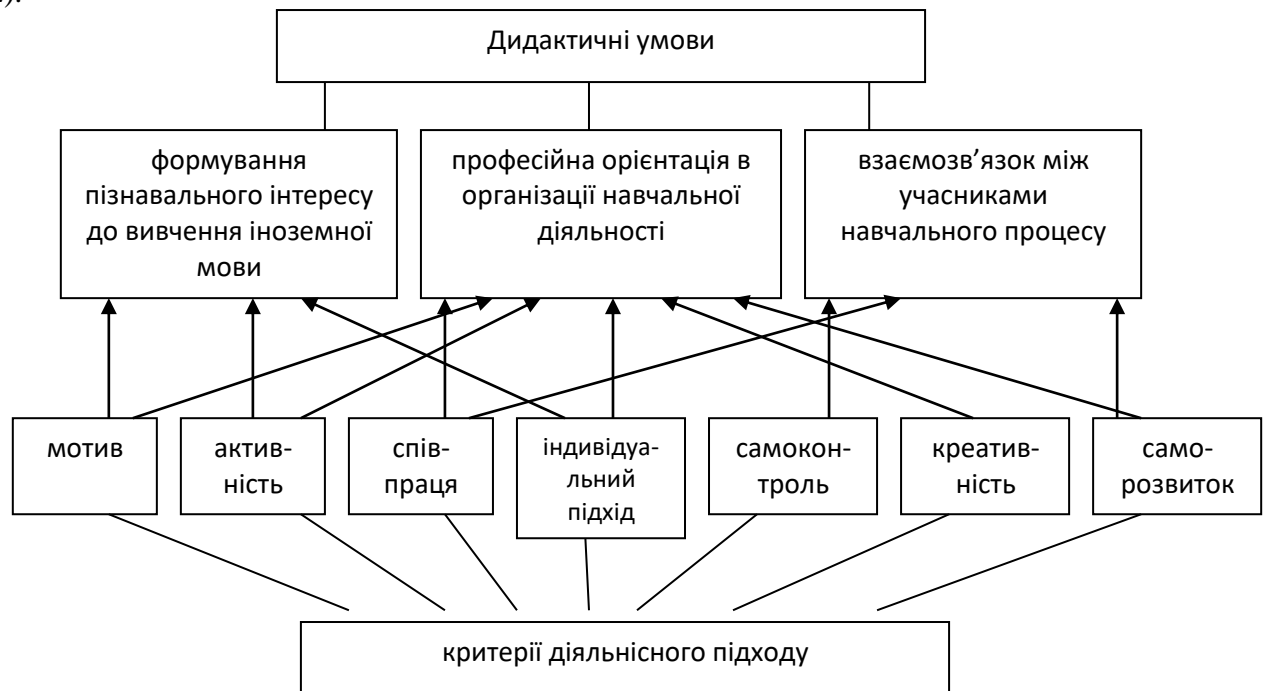


Рис. 2. Взаємозв'язок критеріїв діяльнісного підходу з дидактичними умовами формування пізнавальної діяльності

З позицій нашого дослідження інтерес становить розгляд особливостей застосування діяльнісного підходу при проведенні лекцій проблемного характеру, серед яких можна виділити такі типи: лекція-візуалізація, лекція-пресконференція, лекція «удвох», лекція із заздалегідь підготовленими помилками, лекція-дискусія та ін.

Як приклад розглянемо окремі фрагменти деяких типів лекцій. Наприклад, лекція-візуалізація зі стилістики німецької мови на тему «Метафора та її види». Візуальним матеріалом лекції є серія малюнків, зміст кожного з яких відповідає певному виду метафори. Логічна послідовність проектування малюнків на екран у поєднанні зі словесною інформацією, яка спрямовує діяльність студентів на постановку запитань, розвиток бесіди, складання відповідних ситуацій. Отже, залучення студентів до діяльності, збудження їх активності забезпечує розкриття теми лекції.

При проведенні «лекції удвох», наприклад, на тему «Засоби вираження гумору і сатири» (зі стилістики німецької мови) активність студентів проявляється в їх участі у спільній роботі, в обговоренні ситуацій, що виникають. Це сприяє формуванню вмінь оперативно аналізувати професійні ситуації.

Спонукає до пізнавальної діяльності лекція із заздалегідь запланованими помилками. Означеного типу лекція проводилася на тему «Повторення та їхні види». Студенти ознайомлюються зі змістом лекції. Під час підготовки до лекції визначалися помилки, які під час читання так «маскувалися», що студентам було складно їх помітити.

Наприклад, лектор «переплутує» визначення понять Anapher, Eripher, Anadiplose, Akkumulation, Amplifikation та інші. Наприкінці лекції студенти повинні назвати помилки. Іноді у студентів виникають сумніви, де правильно – чи так як сказав викладач, чи так як зазначено в тексті лекції. Аби переконати студентів у правильності чи помилковості визначення певних понять, пропонується самостійно, використовуючи заздалегідь підготовану літературу та інші засоби, знайти правильну відповідь.

Елементи інтелектуальної гри з викладачем створюють підвищену емоційну основу, активізують пізнавальну діяльність студентів.

У контексті нашого дослідження такий тип є тим педагогічним інструментом, який збуджує активність студентів, спонукає їх до пізнавальної діяльності.

Проблемний характер мають й інші види лекцій, а саме: доповнення, лекція-прес-конференція та інші.

Наприклад, під час читання лекції «Епітети та їх види» викладач пропускає певний матеріал із метою надання студентам можливості уважно стежити за думкою викладача і вносити свої доповнення під час підбиття підсумків лекції. Це активізує увагу студентів, сприяє формуванню в них самостійності.

Заслуговує на увагу лекція-пресконференція, проведена на тему «Стилістичні фігури та їх функції. Класифікація стилістичних фігур і тропів». Назвавши тему лекції, викладач пропонує студентам поставити запитання з цієї теми, які найбільше їх цікавлять. З'ясовується, що не всі студенти можуть правильно сформулювати запитання, що свідчить про рівень знань студентів, ступінь їх зацікавленості у співпраці з викладачем. Необхідність правильно сформулювати запитання активізує думку студента, а очікування відповіді – його увагу. Запитання студентів здебільшого мають проблемний характер, вони започатковують творчі процеси мислення.

Для виявлення ефективності застосування діяльнісного підходу у формуванні пізнавальної діяльності студентів при проведенні лекційних занять з теоретичних курсів іноземної мови було визначено такі рівні пізнавальної діяльності: креативний – високий, евристичний – середній, репродуктивний – низький. Після проведення лекцій кожного із названих вище типів проводився зріз знань. Виконання завдань оцінювалося за п'ятибальною шкалою. Оцінка «5» – високий рівень, «4» – середній, «3» – низький.

Узагальнивши отримані результати ефективності застосування діяльнісного підходу у процесі формування пізнавальної діяльності студентів при проведенні лекцій зазначених вище типів, виявили: *високий – креативний рівень* пізнавальної діяльності студентів експериментальних груп становить 66,2 %, *середній – евристичний рівень* – 30,8 %, *низький – репродуктивний* – 3,0 %; контрольних груп: *високий – креативний* – 48,3 %, *середній – евристичний рівень* – 26,6 %, *низький – репродуктивний* – 25,1 %.

Узагальнені результати подано у вигляді діаграми (рис. 3).

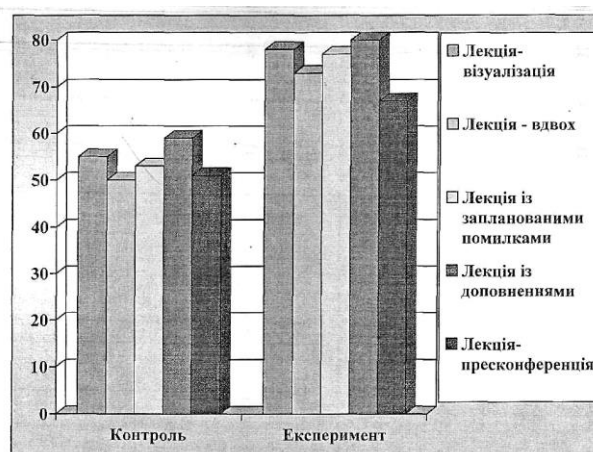


Рис. 3. Діаграма ефективності застосування діяльнісного підходу при проведенні лекцій

Висновки. У статті розглядається процес формування пізнавальної діяльності, обґрунтовуються основні компоненти та дидактичні умови її реалізації. Пізнавальна діяльність розглядається як основа формування професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Отримані результати застосування діяльнісного підходу при проведенні лекційних занять засвідчують ефективність застосування цього підходу у формуванні пізнавальної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розгляді дидактичних умінь формування пізнавальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Арыдин В., Атанов Г. Учебная деятельность студентов: справочное пособие. Донецк, 2000. 80 с.
2. Загвязинский В. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. Москва : Академия, 2001. 192 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Педагогика, 1975. С. 175-181.
5. Мацько Л., Кравець А. Культура української фахової мови: навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
6. Малихін О., Павленко І., Лаврентьєва О. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ : КНТ, 2014. 262 с.
7. Щукина Г. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1986. С. 15–16.

FORMATION OF STUDENTS COGNITIVE ACTIVITIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE ACTIVE APPROACH

Shmyr Maria

ped. Associate Professor, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods,
Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremets

Introduction. *The principal of modern linguistic didactics in training a foreign language teacher is the formation of verbal personality who has the knowledge of a language and a high level of communicative contacts.*

In this context the current problem is the formation of students' cognitive activity and the selection of optimal modes of work.

Whereas the educational and cognitive activities are based on the activity theory, the activity approach is the methodological basis in forming cognitive activity.

The purpose *is to consider the process of forming students' cognitive activity and to justify the main components and the didactic conditions of its realization. The purpose is also to reveal the cognitive activity as the basis for forming professional competence of future specialists and the peculiarities of applying activity approach in the given process.*

Methods. *During the research we used the following methods of analysis, such as method of comparison – we compared the levels of development of cognitive activity, the results' generalization of implementing activity approach in the process of forming cognitive activity during lecturing.*

Results. *The generalised results of the research demonstrated: the creative level of the students' cognitive activity in the experimental groups increased by 17,9%, the heuristic level – 4,2%, the reproductive level decreased by 22,1% (compared to the cognitive level of the students in the control groups).*

Originality. *The originality is proved by generating the reasoning for cognitive activity components and the didactic conditions of their realization in the context of the activity approach.*

Conclusion *and the suggestions of the author. The generalization of received results confirms the effective application of the activity approach in the process of forming students' cognitive activity. The prospects of the research are perceived in the consideration of didactic skills to apply the activity approach in the process of forming cognitive activity.*

Key words: *didactic conditions, cognitive activity, activity approach, professional competence.*

References

1. Arydin, V. Atanov, G. (2000). Uchebnaya deyatelnost studentov : spravochnoye posobiye. Donetsk [in Ukrainian].
2. Zagvyazinskiy, V. (2001). Teoriya obucheniya : Sovremennaya interpretatsiya : ucheb. posobiye [dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy]. Moskva : Akademiya [in Russian].
3. Kostyuk, H. S. (1989). Navchalno-vykhovnyy protses i psikhichnyy rozvytok osobystosti. Kyiv : Radyanska shkola [in Ukrainian].
4. Leontyev, A. (1975). Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost. Moskva : Pedagogika [in Russian].
5. Matsko, L., Kravets, A. (2007). Kultura ukrayinskoyi fakhovoyi movy [navch. posib.]. Kyiv : Akademiya [in Ukrainian].
6. Malykhin, O., Pavlenko, I., Lavrentyeva, O. (2014). Metodyka vykladannya u vyshchih shkoli : navchalnyy posibnyk. Kyiv : KNT [in Ukrainian].
7. Shchukina, G. (1986). Rol deyatelnosti v uchebnom protsesse : [kn. dlya uchitelya] / G. Shchukina. Moskva : Prosveshcheniye [in Russian].

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Шмир Мария Федоровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания
Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия им. Тараса Шевченко

В статье рассматривается процесс формирования познавательной деятельности студентов во время изучения иностранного языка. Актуальность исследования заключается в раскрытии дидактических условий формирования познавательной деятельности, основных её компонентов и эффективных способов осуществления данного процесса. Сосредотачивается внимание на определении основных компетенций познавательной деятельности, их связи с компетентностями профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Определяются основные компоненты познавательной деятельности: дидактические условия, которые обеспечивают реализацию названных компонентов. Активность студентов вызывается применением эффективных форм и методов проведения лекционных занятий проблемного характера.

Ключевые слова: дидактические условия, познавательная деятельность, деятельностный подход, компетентность.

Отримано редакцією 31.10.2019 р.

УДК 378:0113-051:373.3.016:811.161.2(038)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-171-181

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ СЛОВНИКАМИ У ПОЧАТКОВІЙ МОВНІЙ ОСВІТІ

Собко Валентина Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: vsobko105@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0988-8045

У статті розглянуто окремі аспекти лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів до роботи зі словниками у процесі навчання української мови в початковій школі; подано рекомендації щодо розвитку в студентів методичних умінь, необхідних для забезпечення успішної діяльності учнів зі словниками для реалізації компетентнісного підходу; запропоновано типи вправ і завдань, спрямованих на прищеплення учням бажання працювати з довідковою літературою, формування ключових і предметної (мовної) компетентностей.

Ключові слова: українська мова, методика української мови, лінгвометодична підготовка, лексикографічна компетентність, студенти, майбутні вчителі, початкова школа, учні, компетентнісний підхід, ключові компетентності, мовна компетентність, словники, довідкова література.

Постановка проблеми. Центром педагогічної освіти та різних форм підготовки педагога у її рамках, як зазначається у Педагогічній Конституції Європи, є формування особистості вчителя – людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих

духовних і моральних якостей, здатної до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог ХХІ століття [9]. Динамічні зміни у всіх сферах життя суспільства зумовили пошук нових концептуальних підходів до розвитку освіти, науки, культури. Загострюється питання якості підготовки висококваліфікованого спеціаліста педагогічної освітньої галузі, здатного проектувати культурно-освітнє середовище, творчо переосмислювати педагогічну дійсність, самовдосконалюватися впродовж життя, спроможного на засадах компетентнісного й особистісно-центрованого підходів виховувати соціально активне майбутнє покоління.

На сучасному етапі реформування вітчизняної педагогічної освіти посилюється розвивальне, практичне і виховне спрямування мовно-літературної освіти, оскільки саме рідна мова має соціальне і педагогічне значення для становлення кожної особистості.

Курс рідної мови є важливим складником загального змісту початкової освіти, тому що у процесі вирішення основних завдань програми формуються і розвиваються всі види мовленнєвої діяльності школярів (аудіювання, говоріння, читання, письмо), від успішного освоєння яких залежить подальше навчання дітей у школі.

Реалізація мети початкового курсу мовно-літературної освіти потребує розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, має фундаментальну лінгвістичну, лінгвометодичну, психологічну і педагогічну підготовку, володіє культурою мовлення і спілкування, уміє самостійно здобувати знання, знаходити необхідну інформацію з різних джерел, користуватися лексикографічними виданнями різних типів, готовий упроваджувати компетентнісний підхід до навчання в умовах Нової української школи [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури показав, що підготовка професійно компетентного вчителя в умовах гуманізації і технологізації педагогічної освіти є одним із актуальних завдань і предметом наукових досліджень учених, спрямованих на визначення сутності поняття «професійна компетентність учителя» (Т. Довга, М. Євтух, І. Зязюн, О. Комар, А. Маркова, С. Якименко та ін.), сутності, природи і складників професійної майстерності (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін.), розкриття особливостей професійної підготовки вчителя початкової школи (А. Алексюк, В. Бадер, Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, С. Гончаренко, О. Пометун, О. Савченко, О. Третяк, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.), реалізації компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови (В. Бадер, М. Вашуленко, С. Дубовик, К. Пономарьова та ін.).

Дослідник проблем теорії і методики навчання української мови в початковій школі М. Вашуленко зазначає, що на сучасному етапі розвитку освіти особливого значення набуває професійна підготовка комунікативно компетентного педагога, оскільки динамічному, мобільному суспільству потрібний комунікативно компетентний учитель, здатний до швидкої психолого-педагогічної перебудови, нестандартних дій, творчого підходу до розв'язання назрілих проблем, гнучкої адаптації до змін освітніх послуг [3]. Проблеми формування комунікативної компетентності та її складників (*мовна, соціолінгвістична, культурологічна, міжкультурна, лексикографічна*) висвітлюються у багатьох наукових працях (Л. Бірюк, А. Богуш, М. Вашуленко, А. Надолинська, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін.).

Опрацювання спеціальної літератури дає можливість констатувати, що світові глобалізаційні та інтеграційні процеси зумовлюють необхідність формувати у студентів навички самостійно здобувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, знаходити необхідну інформацію з різних джерел, зі словниково-довідникових зокрема. Дослідники наголошують, що майбутньому вчителю важливо виробити в себе звичку звертатися до словників, якщо виникає будь-який сумнів щодо правильності вживання слова, розвивати увагу до незнайомих слів, потребу з'ясувати їх значення, запам'ятати, ввести у мовлення, що сприяє формуванню мовленнєвої культури як складника педагогічної майстерності [10].

Значну увагу вчені-методисти приділяють формуванню в майбутніх учителів-філологів лексикографічної компетентності, яка є важливим показником мовної культури особистості, охоплює насамперед знання різних типів словників, уміння здійснювати пошук інформації в лексикографічних джерелах, оперувати набутими лексикографічними знаннями у професійній діяльності (О. Горошкіна, А. Надолинська, О. Семенов, В. Шляхова та ін.).

У наукових працях розкривається сутність лексикографічної компетенції, виділяються її компоненти (мотиваційний, емоційно-естетичний, інформаційний, операційно-діяльнісний) (О. Семенов), пропонується визначення лексикографічної компетенції як цілісного трикомпонентного утворення (когнітивно-мотиваційний, компенсаторний, технологічний компоненти), що охоплює лексикографічні знання, вміння і навички (А. Надолинська) [7; 12].

Проте, незважаючи на досягнення у дослідженні питань формування лексикографічної компетентності особистості, потребує вивчення проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи зі словниками як одного із засобів здобуття інформації, тлумачення значення слів, добору синонімів, антонімів, пояснення фразеологізмів, правильності вимовляння і написання слів, доцільності застосування мовних засобів у власному мовленні, розширення уявлень учнів про культуру українського народу в системі початкової мовної освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути окремі аспекти лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів до роботи зі словниками у процесі навчання української мови в початковій школі, запропонувати типи вправ і завдань, спрямованих на прищеплення учням бажання працювати з довідковою літературою, формування ключових і предметної (мовної) компетентностей.

Виклад основного матеріалу статті. Зміст мовної освіти і методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів має спрямовуватися на забезпечення такої його мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, яка була б адекватною його професійній місії в сучасній українській школі. Учитель має знати фонетичну і лексико-фразеологічну системи, словниковий і граматичний склад державної мови України, норми орфоепії, орфографії і пунктуації української мови, опанувати культуру мовлення і культуру спілкування. У процесі лінгвометодичної підготовки майбутній учитель початкових класів має засвоїти, що невід'ємним і надзвичайно продуктивним засобом формування визначених у Державному стандарті початкової освіти ключових і предметної (мовної) компетентностей, формування мовно-мовленнєвої особистості школяра є опора на використання різноманітних навчальних **словників**. Тому у формуванні практично-методичних умінь студентів, необхідних для організації освітньої діяльності з лексикографічними працями у практиці навчання української мови в початковій школі, виділяємо такі **аспекти**:

- обґрунтування необхідності формування надзвичайно важливого загальнонавчального вміння користуватися в повсякденній практичній мовленнєвій діяльності різними словниками;
- формування лінгвометодичних умінь студентів з урахуванням визначених у науковій літературі основних компонентів лексикографічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний);
- визначення умов формування лексикографічної компетентності майбутніх учителів, що охоплює і вміння оперувати набутими лексикографічними знаннями у професійній діяльності (розроблення навчально-методичного забезпечення з методики навчання української мови, використання різних форм організації освітньої діяльності, забезпечення інформатизації навчального процесу);
- добір засобів, методів, прийомів роботи, системи вправ та завдань для формування в учнів умінь користуватися довідковою літературою (навчальними словниками, довідниками тощо) в процесі навчання української мови.

Аналіз Державного стандарту початкової освіти, чинних програм з української мови дав можливість визначити, що учні мають навчитися працювати з різними видами та джерелами інформації (мати уявлення про словники, користуватися довідковою літературою

(навчальними словниками, довідниками тощо), знаходити потрібне слово в навчальному словнику, шукати нову інформацію в різних джерелах) [1; 2; 6; 13].

Зміст лекційних, практичних і лабораторних занять, самостійної та науково-дослідної діяльності з методики навчання української мови передбачає висвітлення питань роботи з різноманітними **словниками**, зокрема:

– наукові основи методики початкового навчання української мови; дидактичні засоби навчання (тема «Методика навчання української мови як педагогічна наука»);

– аналіз програм та підручників з української мови для початкової школи; типи підручників і посібників (тема «Теоретико-методичні засади методики навчання учнів початкової школи української мови»);

– засвоєння вимог щодо усного і писемного мовлення, культури спілкування; поняття про мовленнєвий етикет (теми «Методика формування в учнів початкових класів уявлень про мову і мовлення, текст», «Наукові основи методики розвитку мовлення молодших школярів»);

– методичні умови організації дослідження мовних явищ (тема «Методика навчання елементів синтаксису, лексики, морфології і морфеміки»);

– робота з навчальними словниками (теми «Методика опрацювання елементів синтаксису і пунктуації», «Методика вивчення лексики», «Методика вивчення частин мови», «Методика навчання морфемної будови слова», «Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення»);

– ознайомлення з наголосом (засвоєння нормативного наголосу в словах; опора на словник); види фонетико-графічних вправ (тема «Методика навчання основ фонетики і графіки»);

– методика роботи з орфографічним словником (теми «Методика навчання орфографії», «Рівень тексту в розвитку мовлення учнів початкової школи»);

– розвиток орфоепічних умінь (тема «Робота з розвитку мовлення учнів на вимовному рівні») [5].

Розглядаючи наукові основи методики початкового навчання української мови, студенти готують інформаційні повідомлення про словники, їх типи, призначення, роль в оволодінні мовою як засобом спілкування, пізнання, грамотного письма. Виконання завдань пошукового характеру здійснюється за енциклопедичними, лінгвістичними словниками, посібниками для загальноосвітніх навчальних закладів і передбачає аналіз довідникової літератури, створеної для початкової школи, зокрема: *довідника молодшого школяра з української мови і мовлення* (авт. М. Вашуленко), *шкільного тлумачного словника* (укл. О. Мельничайко), *тематичного словника школяра* (авт. К. Прищепа, В. Лук'яненко), *орфографічних* (укл. С. Басова; укл. В. Собко), *орфоепічного* (укл. Н. Будна, О. Козуб), *етимологічного* (укл. М. Голуб, Г. Тучапська), *фразеологічного* (авт. В. Забіяка), *словника синонімів, антонімів, омонімів* (авт. І. Купіна), *словника синонімів, антонімів і найпоширеніших фразеологізмів* (укл. В. Собко, Г. Демидчик, О. Вишник), *словника термінів для учнів початкових класів* (упор. В. Собко, Г. Демидчик, Г. Непомняща, О. Ігнатенко, Н. Захарова, І. Мозуль, О. Шрамко, О. Вишник) та інших.

Такий підхід дає змогу майбутнім учителям брати участь у колективному **проекті «Словник – у формуванні компетентностей надійний помічник»**, репрезентувати результати своєї діяльності, визначати найбільш ефективні прийоми ознайомлення учнів початкових класів із лексикографічними виданнями.

Робота над проектом, як відомо, охоплює визначення проблеми, проектування (планування), пошук інформації, продукт, підготовку презентації та її представлення. Студенти працювали у групах, кожна з яких досліджувала визначене питання, узагальнювала результати, готувала захист проекту.

Для дослідження було обрано три аспекти роботи зі словниками, спрямованої на формування таких ключових компетентностей: *комунікативної, соціокультурної, навчання впродовж життя*:

комунікативна компетентність – здатність успішно користуватися мовою (всіма

видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань;

соціокультурна компетентність – загальнокультурний розвиток учнів, адаптація їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання;

навчання впродовж життя – опанування вмінь і навичок, необхідних для подальшого навчання, організація власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі.

Члени груп досліджували комплексний підхід до формування в учнів ключових і предметної (мовної) компетентностей у процесі використання різних лексикографічних праць: аналізували державні вимоги щодо роботи з довідниковою літературою в початковій мовній освіті; збирали необхідну інформацію; з'ясовували роль тлумачних, орфографічних, орфоепічних, синонімічних, антонімічних, фразеологічних словників у реалізації компетентнісного підходу; вивчали досвід роботи вчителів відповідно до проблеми; визначали особливості залучення молодших школярів до роботи зі словниками.

Діяльність у групах охоплювала різні напрями: інтенсивний обмін інформацією; організація виставок довідникової літератури; підготовка мультимедійних презентацій про словники, їх типи, призначення; моделювання і проведення міні-уроків, позанавчальних заходів; підготовка портфоліо з матеріалами про послуговування словниками у процесі навчання української мови в початковій школі тощо.

Важливо, що студенти акцентували увагу на визначеннях різних словників з урахуванням вимог програми початкової школи, наприклад:

словник – книга, в якій в алфавітному чи тематичному порядку подано слова якоїсь мови (з тлумаченням, перекладом іншою мовою тощо);

словник антонімів – подає пари слів, протилежних за значенням;

словник іншомовних слів – пояснює значення слів іншомовного походження, а також їх написання, наголошування;

словник наголосів – подає правильне наголошування слів, їх окремих форм;

словник синонімів – подає групи слів, близьких за значенням;

словник термінів – містить терміни певної науки, пояснює їхнє значення, написання;

тлумачний словник – містить тлумачення (пояснення) лексичних значень слів певної мови.

На основі виконання завдань пошукового характеру майбутні вчителі мали можливість, як переконує досвід, обґрунтувати необхідність формування в учнів умінь працювати зі словниками для отримання різнобічної інформації про лексичні одиниці, що є однією з умов розвитку інтересу й уваги до **слова** як до важливого засобу висловлювання думки.

Узагальнені результати дослідження кожної групи дали змогу створити колективний продукт – **методичні рекомендації** для студента-практиканта щодо використання лексикографічних джерел у процесі реалізації компетентнісного підходу в початковій мовній освіті.

Активізації самостійної діяльності студентів, розвитку критичного мислення, опануванню лексикографічних знань, оволодінню лексикографічними та лінгвометодичними вміннями, як підтверджує дослідження, сприяють завдання такого типу:

– Підготуйте мультимедійну презентацію на тему «Словникове багатство».

– Прочитайте висловлювання видатного українського поета М. Рильського: «Не бійтесь заглядати у словник: це пишний яр, а не сумне провалля ...». Обґрунтуйте необхідність користуватися різноманітними словниками.

– Складіть передмову до одного з навчальних словників для початкової школи (тлумачного, орфографічного, орфоепічного, синонімів, антонімів, фразеологізмів та ін.) для вироблення в учнів мотивації до використання лексикографічних праць у навчанні.

– Підготуйте доповідь із мультимедійним супроводом «Електронний словник як засіб реалізації компетентнісного підходу в початковій мовній освіті».

– Створіть статті для словників різних типів до запропонованих слів (наприклад: *абетка, книжка, країна, краєвид, батьківщина, бібліотека, виразний* тощо). Обґрунтуйте доцільність дібраного матеріалу для поглиблення знань учнів про мову, реалізації компетентнісного підходу в процесі формування мовно-мовленнєвої особистості.

– Продемонструйте прийоми розширення словникової статті завдяки комбінуванню різних форм представлення інформації (текст, звук, графіка, анімація).

– Запропонуйте практичні завдання до наукового повідомлення «Формування в учнів умінь користуватися навчальними словниками».

– Підготуйте і проведіть міні-урок «Виховання в учнів потреби користуватися довідниковою літературою».

– Доберіть орієнтовний зміст запитань для бесіди з учнями про важливість роботи із тлумачним (термінологічним, орфографічним, синонімічним, антонімічним, фразеологічним) словником.

– Підготуйте авторський проект про роль знань у житті людини «Вік живи – вік учись». Розкрийте значення роботи зі словниками у процесі реалізації компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходів у початковій мовно-літературній освіті. Виконання завдань пошукового характеру, як показує практика, не лише забезпечує глибоке, осмислене опанування належного рівня теоретичних знань, необхідних для залучення молодших школярів до роботи зі словниками, а й сприяє мотивації діяльності студентів як суб'єктів навчального процесу, розвитку в них пізнавального інтересу та рівня компетентності, розкриттю творчого потенціалу здобувачів вищої освіти. Майбутні вчителі переконуються, що важливим складником формування компетентностей є робота зі **словом**, яка охоплює засвоєння учнями значень слів, нарощування їхнього словникового запасу, збагачення мовлення різними граматичними формами, розвиток умінь користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, стилістичних), аналізувати, оцінювати власну мовленнєву творчість, удосконалювати її.

У процесі лінгвометодичної підготовки намагаємося зробити студентів активними учасниками власного процесу навчання, залучаємо до добору прийомів роботи, вправ та завдань для формування в учнів умінь користуватися довідковою літературою (навчальними словниками, довідниками тощо) під час навчання української мови. Із цією метою практикували проведення занять у різних формах (ділові ігри, круглі столи, науково-практичні конференції, майстер-класи, виставки провідного педагогічного досвіду тощо).

У системі роботи зі словниками на практичних і лабораторних заняттях із методики навчання української мови передбачали передусім традиційні завдання на виокремлення мовних явищ, з'ясування їх лінгвістичної сутності, визначення особливостей уживання у різних мовленнєвих ситуаціях, добір, вибір, заміну мовних засобів, обґрунтування доцільності використання лексикографічних джерел для реалізації компетентнісного підходу в початковій мовній освіті.

Аналіз чинних підручників з української мови для 1–4 класів дає змогу акцентувати увагу майбутніх учителів на загальнонавчаних словах, термінах, у вимовлянні, в наголошуванні яких учні можуть помилятися. Студенти переконуються, що у кожному сумнівному випадку правильного вимовляння слова необхідно орієнтувати школярів на відповідний навчальний словник, без якого немислимий освітній процес з мови.

Мотивації студентів до пізнавальної, пошукової діяльності, самоосвіти, розвитку самостійності, вихованню відповідальності сприяє добір і розроблення ними творчих, ігрових завдань за матеріалами довідкової літератури (ігри «Мовознавці», «Дослідники», «Скажи по-іншому», «Знавці культури мовлення», «Таємниця слова», «Продовж фразу» тощо).

Розглянемо варіанти представлених студентами вправ і завдань, які є доцільними для комплексного формування у школярів ключових і предметної (мовної) компетентностей. Зауважимо, що залучення учнів до роботи з навчальними словниками має відбуватися

диференційовано по класах відповідно до вимог програми. Ефективною є організація діяльності з опорою на текст.

Вправа 1

– Прослухайте (прочитайте) віршик.

Буває, що слово відоме давно,

А знає не кожен, що значить воно.

І тут у пригоді стає визначник

Скарбів наших мовних – тлумачний словник.

Дмитро Білоус

– Про що ми з нього довідалися? Чому тлумачний словник – це «визначник скарбів наших мовних»? (У ньому подано пояснення значень слів, особливості вимови і написання відповідно до норм сучасної літературної мови; такі словники допомагають оволодівати культурою українського мовлення.)

– Знайдемо інформацію про нього у словнику (тлумачному, термінологічному). Які ще словники допомагають нам дотримуватися культури спілкування?

– Яким словником будемо користуватися, якщо потрібно ... (знайти слово з однаковим або подібним значенням; дібрати слово з протилежним значенням; пояснити сталі сполучення слів, які використовуються в мові як засіб влучного і дохідливого передавання думки; перевірити правильність вимови і написання слів)?

Вправа 2 (робота в групах)

– Знайдіть у словнику тлумачення слів і висловів:

I група – культура;

II – культура мовлення;

III – культурний.

– Поділіться інформацією. Які норми усного і писемного літературного мовлення вам відомі? Доберіть синоніми до слова *культурний*? Обґрунтуйте, що слова *культура* і *культурний* споріднені.

– Як ви розумієте висловлювання «Висока культура мовлення досягається наполегливою працею»? Які поради щодо дотримання культури мовлення можете дати своїм однокласникам, друзям?

Вправа 3

– Прочитайте текст.

Стоїть жовтогаряча осінь. Вона розкинула над землею блакитні небеса. По садах загуляли молоді падолисти. У повітрі літає срібне павутиння. Настала лагідна пора бабиного літа. Останні сонячні дні стоять такі ласкаві, оповиті сріблястим мерезживом.

– Яку осінь ви уявили? Які почуття викликає цей опис? Чому, на вашу думку, осінь названо *лагідною*? Яке пояснення слова *лагідний* подано у тлумачному словнику? (Спокійний, тихий, сумирний, який уміє легко ладнати з іншими.) Доберіть синоніми до слова *лагідний*. Який словник вам у цьому допоможе? (**Лагідний** – ніжний, ласкавий, м'який; доброзичливий.)

Вправа 4

– Прочитайте прислів'я: *Лінь – гірше хвороби. Йому тільки байдики бити. Під лежачий камінь і вода не тече. Хто ледащо, тому їсти нема що.*

– Від чого вони нас застерігають? У якому прислів'ї є фразеологізм? Про кого так говорять? Знайдіть пояснення цього вислову в словнику. (Ледарювати, проводити час у безділлі; байдикувати.) Доберіть антонім до слова *ледарювати*. За потреби скористайтеся словником. Знайдіть у словнику фразеологізмів прислів'я про працю. (*Діло майстра величає. Маленька праця краща за велике безділля. Щоб добре жити, треба працю любити.*) Придумайте для однокласників гру за ними.

Вправа 5

Створення асоціативного куща «Родовід».

– Що спадає вам на думку, коли ви чуєте слово *родовід*? Які пояснення словам *рід*, *родина*, *родовід* подано у тлумачному (тематичному) словнику? (Родовід – історія поколінь

певного роду. Рід – ряд поколінь, що походять від одного предка. Родина – група людей, яка складається з батьків, дітей, внуків і близьких родичів, що проживають разом; сім'я.)

– Прочитайте текст.

Із знання свого родоводу починається кожна людина. А коріння її закладене в батьківській домівці. Всю сім'ю завжди об'єднував родинний вогник. Тут, біля живлючого вогника, вчили поважати свій рід, бути чуйним, добрим, поважати один одного.

– Що дізналися про родовід? Що сказано про родинний вогник? Чого нам усім треба навчатися? Побудуйте разом із батьками родинне дерево, складіть історію свого роду.

Розроблення, проведення, аналіз на практичних і лабораторних заняттях із методики навчання української мови пропонувані видів роботи для учнів переконує студентів у важливості словників для навчання мови у початковій школі, дає змогу до мовного матеріалу (слова, речення, тексту) добирати завдання, які орієнтують школярів на дослідження мовних явищ з опорою на довідкову літературу: правильна вимова і написання слів; користування алфавітом; лексичне значення слова; функції частин мови у мовленні; роль різних видів речень для досягнення мети спілкування; дослідження, складання та удосконалення текстів тощо.

Важливим аспектом підготовки майбутніх учителів до роботи зі словниками у початковій мовній освіті є виконання студентських наукових досліджень із методики навчання української мови, участь із доповідями у науково-практичних конференціях і семінарах відповідно до обраних тем:

– Робота з орфографічним словником як засіб формування культури писемного мовлення молодших школярів.

– Словник як засіб реалізації компетентнісного підходу у процесі навчання української мови.

– Формування у молодших школярів соціокультурної компетентності у роботі над словом.

– Робота з орфографічним словником як умова формування правописної навички.

– Комунікативно-ситуативні завдання як засіб формування в учнів початкової школи культури мовлення.

– Ознайомлення учнів початкових класів із формулами мовленнєвого етикету.

– Активізація навчальної діяльності молодших школярів на уроках вивчення орфографічних тем.

– Увиразнення мовлення молодших школярів прикметниками.

Досвід показує, що розгляд актуальної проблеми сучасної лінгводидактики – роботи з різноманітними **словниками** – у курсі «Методика навчання української мови» сприяє мотивації методичної діяльності студентів, виробленню вмінь самостійно здобувати знання, знаходити необхідну інформацію з різних джерел, користуватися лексикографічними виданнями різних типів, упроваджувати компетентнісний підхід у процесі навчання школярів працювати зі словниками, визначати ознаки слів – лексико-семантичні, граматичні, функціонально-комунікативні, стилістичні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підготовка майбутніх учителів до роботи зі словниками у процесі навчання української мови в початковій школі буде ефективною, як переконує дослідження, за умов: усвідомлення студентами необхідності формування надзвичайно важливого загальнонавчального вміння користуватися в повсякденній практичній мовленнєвій діяльності різними словниками; потреби та інтересу в опануванні теоретичних основ роботи з різними лексикографічними працями та оволодіння необхідними практично-методичними вміннями у процесі лінгводидактичної підготовки; розроблення студентами вправ і завдань, які є ефективними для комплексного формування у школярів ключових і предметної (мовної) компетентностей; упровадження в освітній процес із методики навчання української мови компетентнісного і технологічного підходів, що сприяє активізації творчих можливостей здобувачів вищої педагогічної освіти. Перспективи подальших розвідок убачаємо у дослідженні методики роботи з різними джерелами і видами інформації у процесі літературного читання.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Поч. школа*. 2011. № 7.
2. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 класи*. К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. С. 92–121.
3. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів: монографія / За наук. ред. М. С. Ващуленка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 312 с.
4. Концепція «Нова українська школа». URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 03.10.2019).
5. Методика навчання української мови: Програма навчальної дисципліни. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 36 с.
6. Навчальні програми. 4 клас: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. Х.: Вид-во «Ранок», 2016. 192 с.
7. Надолінська А. С. Формування лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. О., 2012. 21 с.
8. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
9. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17. (дата звернення: 27.09.2019).
10. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Вища шк., 2004. 422 с.
11. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти*: Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк : Каштан, 2011. 98 с. С. 15–22.
12. Семенов О. Лексикографічна компетенція як показник мовної культури особистості. Українська література з загальноосвітньої школи. 2008. № 2. С. 41–44.
13. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 класи. К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

INTENDING TEACHERS' TRAINING TO WORK WITH EDUCATIONAL DICTIONARIES IN PRIMARY LINGUISTIC EDUCATION

Sobko Valentyna

pedagogical Sciences Candidate (PhD), Associate Professor, Primary Education Theory and Methods Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The dynamic changes in all spheres of society have led to the search for new conceptual approaches in order to develop the education, science and culture. The quality of training highly qualified specialists of educational field, capable to design cultural and educational environment, creatively rethink pedagogical reality, ready to self-improvement during life, capable to educate future generations is studied.*

The mother tongue course is an important component of the overall content of primary education, as in the process of solving the main tasks of the curriculum all kinds of pupils' language skills (listening, speaking, reading, writing) are formed and developed.

Realization of the aim of linguistic education initial course requires the solution of the problem of teacher preparation, which is aware of the social responsibility, has fundamental linguistic, lingua-methodical, psychological and pedagogical training, has a culture of speech and communication, is able to find information independently, to implement a competent approach to teaching in the conditions of the New Ukrainian School.

Purpose. *The purpose of the article is to study some aspects of intending teachers' lingua-methodical training to work with dictionaries in the process of teaching Ukrainian in primary school, to offer the types of exercises and tasks aimed at instilling the pupils' desire to work with reference literature in the process of forming their key and subject (language) competences.*

Methods. *The methods used in the process of research are the analysis of linguistic, literary studies, lingua-didactic and lingua-methodical literature, induction, deduction.*

Results. *The article deals with some aspects of lingua-methodical training of future teachers to work with dictionaries in the process of learning the Ukrainian language in primary school; the recommendations on the development of students' methodological skills necessary to ensure the successful activity of pupils with dictionaries to implement a competency approach are given.*

In the process of linguistic training, future primary school teachers should learn that an

integral and extremely productive means of forming pupils' key and subject (linguistic) competences, defined in the State Standard for Primary Education, is using different educational dictionaries.

Therefore, in the process of forming students' practical and methodical skills, necessary for the organization of educational activities with lexicographic works in the practice of teaching Ukrainian in primary school, we highlight the following aspects:

- substantiating the necessity of forming the extremely important general educational ability to use different dictionaries in everyday practical speech activity;

- forming students' linguistic and methodical skills taking into account the main components of lexicographic competence;

- defining the conditions of forming the lexicographic competence of intending teachers, including the ability to operate the acquired lexicographic knowledge in professional activity (development of educational and methodical support for the methods of teaching the Ukrainian language, using the various forms of educational activities organization, providing the informatization of the educational process);

- selection of means, methods, forms of work, the system of exercises and tasks for forming the students' ability to use reference literature (educational dictionaries, reference books, etc.) in the process of learning the Ukrainian language.

Such work enables intending teachers to participate in the collective project «Dictionary is the reliable assistant of forming the competencies», to present the results of their activity, to determine the most effective methods of acquaintance of primary school pupils' with lexicographic publications. Students worked in groups, each of which investigated a specific issue, summarized the results, and prepared the project defense.

Three aspects of vocabulary work have been selected for the study, aimed at the formation of the key competences: communicative, socio-cultural, lifelong learning.

The variants of exercises and tasks created by students, which are appropriate for complex formation of key and subject (linguistic) competences of pupils were presented in the article.

Originality. *General analysis of the intending teachers' lingua-methodical training to work with dictionaries in the process of teaching Ukrainian in primary school is carried out in order to select the exercises and tasks, which are appropriate for complex forming key and subject (linguistic) competences of primary school pupils.*

Conclusion. *The preparation of intending teachers to work with dictionaries in the process of teaching Ukrainian in primary school will be effective, if: students are aware of the need to form an extremely important general learning ability to use different dictionaries in everyday practical speaking activity; there is the need and interest in mastering the theoretical bases of working with various lexicographic works and mastering the necessary of practical and methodical skills in the process of lingua-didactic training; there is the development by students of exercises and tasks that are effective for complex forming schoolchildren's key and subject (language) competences; there is an introduction of competence and technological approaches in the educational process of the Ukrainian language teaching methods, which helps to activate the creative opportunities of higher pedagogical education students.*

Key words: *the Ukrainian language, methods of teaching the Ukrainian language, linguistic training, intending teachers, competence approach, communicative competence, socio-cultural competence, linguistic competence, primary school, dictionaries, reference literature.*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С УЧЕБНЫМИ СЛОВАРЯМИ В НАЧАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Собко Валентина Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье рассмотрены отдельные аспекты лингвометодической подготовки будущих учителей к работе со словарями в процессе обучения украинскому языку в начальной школе; представлены рекомендации по развитию у студентов методических умений, необходимых для обеспечения успешной деятельности учащихся с учебными словарями для реализации компетентностного подхода; предложены типы упражнений и заданий,

направленных на привитие учащимся желания работать со справочной литературой, формирование ключевых и предметной (языковой) компетентностей.

Ключевые слова: украинский язык, методика украинского языка, лингвометодическая подготовка, лексикографическая компетентность, студенты, будущие учителя, начальная школа, учащиеся, компетентностный подход, ключевые компетентности, языковая компетентность, словари, справочная литература.

Отримано редакцією 10.10.2019 р.

УДК 372.31

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-181-186

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ремньова Ніна Юріївна

аспірантка

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: ninaremneva2701@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5409-4239

У статті розкрито зміст та ознаки критичного мислення, його значення для вчителя і учнів. Досліджено теоретичні й практичні аспекти формування критичного мислення учнів початкових класів. Проаналізовано можливості використання технологій розвитку критичного мислення на уроках у початковій школі. Підкреслено позитивний вплив використання зазначених технологій на підвищення навчальної мотивації учнів.

Ключові слова: учні початкової школи, критичне мислення, технологія, розвиток, критичний аналіз, творчість, самокритичність, прийняття рішень, генерація ідей, рефлексія.

Постановка проблеми. У сучасних умовах становлення України і створення Нової української школи важливе значення має формування творчо й критично мислячих учнів.

Успішність і ефективність процесу формування компетентностей молодших школярів безпосередньо залежать від форм і методів організації навчально-виховного процесу. На сучасному етапі пріоритетними стають сучасні педагогічні технології, що забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації.

Сьогодні вже неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від розвитку його критичного мислення на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, спілкування з учителем, учнями класу залежить успіх свідомого опанування шкільної програми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до критичного мислення як освітньої інновації виник в Україні, як і в інших пострадянських державах, близько десяти років тому. Натомість у системі освіти США та Канади цей напрям розвивається вже майже півстоліття. Багато ідей і положень у цій галузі витримали перевірку часом і сьогодні потребують поширення і запровадження в сучасних школах. Важливим аспектом критичного мислення є його відповідність вимогам демократизації освіти. Це ефективний спосіб виховання демократичного менталітету громадян, як учнів, так і вчителів.

Критичне мислення слід розуміти як процес розгляду ідей з багатьох точок зору відповідно до їх змістових зв'язків, порівнюючи їх з іншими ідеями.

У теоретичній науковій думці на проблему формування критичного мислення значно вплинули положення Л. Виготського щодо зони найближчого розвитку, який зазначав, що навчання будується не лише на завершених етапах розвитку, а передусім на тих психічних функціях, які ще не дозріли й рухають уперед їх формування; ідеї розвивального навчання Д. Ельконіна та В. Давидова. Про розвиток пізнавальної діяльності, вміння заперечувати вчителів, сперечатися, відстоювати власні думки ми дізнаємось із досліджень Ш. Амонашвілі та В. Сухомлинського.

З недовірою ставились до розвитку критичного мислення саме в учнів початкових

класів вчені С. Рубінштейн, Ж. Піаже, В. Штерн та ін. Вони вважали, що переважна більшість учнів цього вікового періоду характеризуються такими якостями як наслідуваність, низький самоконтроль, емоційність, образність мислення тощо. Тому проблему розвитку критичного мислення в учнів початкової ланки освіти ці вчені вважали передчасною.

Незважаючи на це, процеси демократизації та глобалізації освіти в сучасних умовах вимагають формування критичного мислення в учнів уже з молодшого шкільного віку. Ігнорування такого підходу значною мірою ускладнює цю проблему в старших класах. Тому деякі аспекти формування критичного мислення в учнів були розглянуті в роботах С. Векслера, А. Байрамова, А. Липкіної, Л. Рибак, В. Сінельнікова. Вчені поставили питання щодо розвитку вміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх однолітків. Проте прямих педагогічних досліджень, спрямованих на вирішення проблеми розвитку критичного мислення саме в учнів початкової школи, відносно небагато. Так, дослідження А. Байрамова було спрямоване на вивчення особливостей розвитку критичного мислення в учнів початкових класів, що відображаються в процесі розв'язання спеціальних завдань – виявлення непорозумінь, помилок, деформованого змісту малюнків і текстів.

Л. Липкіна звернула увагу на розвиток критичності молодших школярів як певної поведінки суб'єкта щодо змісту та результатів його діяльності та діяльності інших. В. Сінельніков виділив дві основні форми критичності та самокритичності: ті, які відображаються в пізнавальній діяльності, при вирішенні мислительних завдань, і ті, що проявляються в процесі оцінки поведінки, якостей особистості.

Проведений ученими науковий аналіз досліджуваного феномену висвітлює коло нез'ясованих проблем формування критичного мислення учнів цієї вікової категорії.

Аналіз педагогічної практики, спостереження за діяльністю вчителів початкових класів указують на недооціненість цієї проблеми. Основи критичного мислення досить часто не закладені у молодших школярів. Окрім того, переважна більшість педагогів не готова до розв'язання цих завдань. У діяльності багатьох із них переважає монологічна спрямованість навчально-виховного процесу, що не забезпечує розвиток самостійності, критичності та незалежності школярів.

Мета статті – проаналізувати педагогічні можливості використання технологій розвитку критичного мислення на уроках у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Тенденція системи освіти до засвоєння знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька років тому, більше не відповідає сучасному суспільному ладу, що вимагає виховання самостійних, ініціативних та відповідальних особистостей, здатних ефективно взаємодіяти в ході виконання суспільних, виробничих та економічних завдань. Неможливо навчити людину на все життя. Бажання самостійно та творчо оволодіти знаннями, виконувати завдання, які потребують проявів критичності розуму, уяви, фантазії – неодмінна умова виникнення глибокого інтересу до навчальних предметів. Пріоритетними в цьому сенсі стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, прояву власної думки та самореалізації.

Ефективність будь-якої педагогічної технології залежить від багатьох чинників, зокрема від її гуманістичної спрямованості, що вимагає реалізації особистісного підходу до відбору змісту освіти, методів, організаційних форм навчання, процесу навчання в цілому.

Важливо зазначити, що критичне мислення формується поступово, воно є результатом щоденної співпраці вчителя і учнів. Учителю треба пам'ятати, що навчити молодших школярів мислити критично з першого заняття фактично неможливо. Тому дуже важливо систематизувати та узагальнити педагогічні умови формування критичного мислення, що стимулювали б учнів початкових класів до критичного аналізу й раціонального прийняття рішень.

У педагогіці поняття «критичне мислення» є абстрактним, узагальненим і поряд із ним використовуються такі споріднені поняття, як самооцінка, критичність, самокритичність,

критичний аналіз, творчість, прийняття рішень, генерація ідей, рефлексія. У педагогічній літературі критичність розглядається як свідомий контроль за ходом інтелектуальної діяльності, в ході якої здійснюється оцінка роботи, думок, гіпотез, шляхів і способів їх доведення тощо [1, с. 134].

У філософії критичне мислення характеризується вмінням логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку.

Для освітнього процесу, пізнавальної діяльності критичне мислення – вищий порядок мислення (за шкалою когнітивних здібностей Б. Блума). Так, Д. Халперн критичне мислення визначає як творче мислення, здатне розвивати «вміння мислити», «мислити про смисл», «мислити про своє мислення». Один із провідних спеціалістів у галузі теорії та практики критичного мислення М. Ліпман дійшов висновку, що критичне мислення – це мислення вищого рівня, майстерне, відповідальне, нестандартне, діалогічне й самокорекційне мислення, що приводить до правильного висновку.

Критичне мислення слід розуміти як процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків та порівняння їх з іншими ідеями. Критичне мислення – антипод догматичного. Воно піднімає людину до рівня Людини, яка не піддається маніпуляціям, не боїться думати, оцінювати, порівнювати. Тому перед сучасною освітою стоїть завдання виховати людину незалежною, вільною, здатною самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати власну думку. Таким чином, критичне мислення визначаємо як здатність особистості самостійно оцінювати реальність, інформацію, знання, дії, думки і висловлювання інших людей, здатність знаходити ефективні рішення на основі існуючих стереотипів і розроблених критеріїв.

Провідні психологи та педагоги наголошують на *ознаках*, за якими можна визначати себе як критично мислячу особистість: відкритість до інших думок, тобто здатність прислухатися до інших думок, оцінювати різні шляхи та способи вирішення проблеми; компетентність – прагнення обґрунтовувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи; інтелектуальна активність; виявлення інтелектуальної ініціативи в конфронтаційних ситуаціях, небайдуже сприйняття подій; цікавість; здатність проникати в сутність джерел інформації; самостійність мислення; відсутність страху перед незгодою з групою, нездатність до некритичного наслідування думки інших; уміння дискутувати; уважне ставлення до протилежних думок, уміння висувати ідеї, що об'єднують; проникливість – здатність проникати в сутність питання, явища, інформації, не розпорошуватися на дрібні деталі; самокритичність – розуміння особливостей свого мислення, своїх «окулярів» [6, с. 100].

Технологія розвитку критичного мислення – педагогічна система, спрямована на формування в школярів аналітичного мислення. У витоків цього напрямку стояли видатні вчені Л. Виготський, Дж. Дьюї, М. Коул, Д. Вертч, Д. Брунер. Ця технологія має унікальний набір прийомів і технік, що дають змогу на уроці створювати ситуацію розвитку вміння мислити.

Для нашого дослідження важливо вивчити педагогічні умови в контексті визначення особливостей формування критичного мислення учнів початкових класів. Аналіз психолого-педагогічних праць, присвячених вирішенню проблеми вивчення особливостей мисленнєвої діяльності молодших школярів, дозволяє виділити актуальні педагогічні умови цього процесу.

Однією з умов формування критичного мислення є *психологічний клімат* на уроці. Під психологічним кліматом ми маємо на увазі відкритість учнів до спілкування та обговорення різних проблем. Із цією метою на уроках української мови можна використовувати проблемні ситуації.

Метод проблемних ситуацій – це спосіб навчання, який передбачає створення проблемної ситуації перед ознайомленням з новою темою. Наприклад, перед написанням твору-міркування можна попросити учнів пояснити значення приказок: «В одне вухо входить, а в друге виходить», «Косо, криво, аби живо», «Хто діло робить, а хто гави ловить», «Життя прожити – не поле перейти». Метод проблемних ситуацій не можна плутати з методом проблемного навчання як одним із дослідницьких методів. Під час розвитку критичного мислення учням початкових класів слід запропонувати проблемну ситуацію з метою

активізації уваги. Методисти зазначають, що молодші школярі не завжди схильні вільно розмірковувати над важливими ідеями, але часто чекають, доки вчитель скаже їм єдину правильну відповідь. Лише учні, які використовують критичне мислення, можуть поєднувати ідеї по-різному. Деякі ідеї можуть здаватися безглуздими, однак вони можуть набути певної цінності після подальшого вдосконалення й коригування.

Для того, щоб процес мислення відбувався вільно, учні на уроках повинні знати, що вони можуть вільно міркувати, породжувати припущення та встановлювати їх очевидність чи безглуздість. Коли учні зрозуміють, що це дозволено, вони активніше здійснюватимуть критичний аналіз. Однак слід провести чітку межу між дозволом і поблажливістю. Учні повинні усвідомити, що вони несуть відповідальність за якість своєї думки та чесність зворотного зв'язку. Для сприяння розвитку критичного мислення важливою умовою є виділення часу, достатнього для обміну думками. Це означає, що молодші школярі повинні мати достатньо часу для збору інформації з певної мовної теми. Після того, як учні зібрали необхідний мовний матеріал, учитель може запропонувати активним учням проявити ініціативу. Під час такої роботи вчитель моделює процес мислення та підтримує учнів, демонструє, як можна критично мислити, формулює ідеї аргументованого мислення, заохочує повагу до різних точок зору, може ставити під сумнів висновки та знання як власні, так і інших, заохочує учнів до тієї ж критичної роботи.

Критичне мислення допомагає учням усвідомити і набути таких умінь, як повага до думок інших, вміння уважно слухати, вміння й навички викладати матеріал у формі повідомлення. Робота в групах чи в парах заохочує до спілкування між дітьми, уважного ставлення та допомоги один одному.

Важливою психолого-педагогічною умовою розвитку критичного мислення є використання вчителем на уроці запитань різних типів. Ідея полягає в тому, що просто запам'ятати якийсь факт – це питання або мета дуже «низького рівня». На іншому кінці шкали – дії «високого рівня», такі як генерування нових ідей або отримання нових висновків. *Прості (буквальні) запитання* – запитання, даючи відповіді на які слід назвати деякі факти, пригадати інформацію. Їх часто використовують у традиційних формах контролю. Зазвичай, вони розраховані на механічне пригадування, учневі достатньо мати знання про обмежений фрагмент певної сфери знань, щоб успішно відповісти. Уточнювальні запитання, як правило, позбавлені «пізнавального ядра». Учні вперше приймають план дій, ставлять запитання, уточнюють, не розуміють сенсу діяльності тощо. (Це так? А так можна? Як це потрібно?) Часто такі запитання починаються зі слів: «Отже, ви говорите, що..?», «Якщо я правильно зрозумів, то..?», «Я можу помилитися, але здається...», що надають учням можливість дати відгуки про сказане. Іноді їх ставлять, з метою отримання інформації, відсутньої в повідомленні. *Інтерпретаційні (пояснювальні) запитання*. Такі запитання починаються зі слова «Чому?». Запитання на витлумачення розроблені для пошуку зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями та цінностями. Орієнтовні запитання на витлумачення: «Чому, на вашу думку..?» Або: «У чому, ви думаєте, причина того, що..?». *Творчі запитання*. Якщо в запитанні є частка «б», елемент умовності, передбачення, то ми називаємо його творчим. «Що змінилося б у світі, якби.....?».

Ці запитання спонукають до створення нових сценаріїв, наприклад: «Як ви думаєте, що могли б зробити ці два персонажі?» Або: «Яким міг би бути інший шлях подолання труднощів, що нас спіткали?», «Як працює трактор?», «Звідки взялася електрика?» *Оцінювальні запитання*. Запитання на оцінку вимагають від учня вироблення суджень на зразок: добре чи погано, правильно чи неправильно відповідно до визначених учнем стандартів. Подібні запитання пропонують інтегрувати нову інформацію до особистої системи переконань та приймати відповідні судження. Це передбачає складні процеси розуміння та інтеграції, які надають освітньому процесу особистісного характеру, а учневі – можливість висловлювати власні думки та принципи. Ці запитання передбачають оцінювання якості набутої інформації або в деяких випадках власної поведінки щодо нової інформації. *Практичні запитання*. Якщо запитання спрямоване на встановлення взаємозв'язку між теорією і практикою, ми називаємо

його практичним. «А як би ви повелися на місці героя?»

Молодші школярі полюбляють записувати запитання на пелюстках ромашки. Ставлячи учням непрості запитання, педагог виявляє повагу до їхнього мислення. Учні починають розуміти, що оволодіння фактичними знаннями – це лише один із видів навчання, що необхідно їм для інтеграції, аналізу та використання інформації в міру її цінності. Учні також поступово починають усвідомлювати, що знання – це не лише те, що написано в книзі або промовлено вчителем.

Тому зміст запитання важливий, оскільки воно має спонукати учнів до проявів критичного мислення, водночас важливо й те, як ставиться це запитання. Важливо створити сприятливий психологічний клімат на уроці, щоб учні відчували себе комфортно та безпечно. Існує багато способів здійснити це вчителю: похвалити учнів за навчальні досягнення; спокійно реагувати на неправильні чи неповні відповіді, звертати увагу учнів на те, що було правильно, спокійно повторювати запитання, перефразувати їх, що може допомогти учням краще розуміти його; враховувати індивідуальні можливості учнів. Важливо, щоб учитель поважав думку кожного учня; заохочував повагу та взаємодопомогу серед учнів.

У роботі з учнями вчитель може використовувати активне слухання: установлювати зоровий контакт з кожним учнем у класі, вільно рухатися по всій аудиторії та навмисно підходити до кожного з учнів, називати ім'я того, до кого звертається, уважно і до кінця вислуховувати думку учня, посміхатися тощо.

Важливо побудувати навчальний простір таким чином, щоб співпраця та комунікація учнів були легкими та природними. Традиційні класні кімнати нагадують місця для церемоній, де учні сидять рядами, як на аудієнції чи зборах, а вчитель сидить попереду; часто його стіл розміщується ще й на підвищенні. На уроках у початковій школі можна організувати класний простір таким чином, щоб учні мали змогу спілкуватися та працювати разом. Звичайно, вибір того чи іншого способу облаштування простору залежить від того, які меблі є у класі.

Отже, головними педагогічними чинниками розвитку критичного мислення учнів початкових класів є такі: час, очікування ідей, вільне спілкування, повага до думки інших, віра у власні сили, активна життєва позиція.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на викладене вище ми дійшли висновків, що критичне мислення – важливий процес, який має починатися з постановки проблеми, продовжуватися пошуком і осмисленням інформації та закінчуватися прийняттям рішення щодо вирішення певної проблеми. Доведено, що використання технологій розвитку критичного мислення сприяє підвищенню сприйняття інформації, зростанню інтересу як до виучуваного матеріалу, так і до навчання, умінню критично мислити, з відповідальністю ставитися до власного навчання, співпрацювати з іншими, підвищенню якості освіти учнів початкової школи, бажанню і вмінню стати людиною, яка вчиться протягом усього життя. Подальших досліджень потребує проблема пошуку інших шляхів підвищення навчальної мотивації молодших школярів як необхідна передумова компетентнісного підходу в початковій освіті.

Список використаної літератури

1. Авершин А. О. Формування критичного мислення у студентів інженерно-педагогічних ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. № 24–25 С. 134–145.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление. *Русский язык*. 2002. № 29. С. 3.
3. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці. *Початкова школа*. 2004. № 9. С. 5–8.
4. Коротун І. Інтерактивні техніки і технології групової роботи на уроках. *Початкова освіта*. 2007. № 4. С. 21–23.
5. Кроуфорд А. Технологія розвитку критичного мислення учнів. К.: Плеяда, 2006. 220 с.
6. Сорина Г. В. Критическое мышление: История и современный статус. *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*. 2003. № 6. С. 97–110.
7. Шимон Л. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. 2009. № 44. С. 1–3.

TECHNOLOGIES OF CRITICAL THINKING DEVELOPING AS A MEANS OF INCREASING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Remnyova Nina

graduate student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article describes the content and signs of critical thinking, its importance for teachers and students. It investigates theoretical and practical aspects of formation of critical thinking of grade school students. The article gives a detailed analysis of the possibilities of using technologies of development of critical thinking at primary school classroom. The positive impact of the use of the above mentioned technologies on enhancing students' educational motivation is emphasized.*

The purpose of the article is to analyze pedagogical possibilities of using technologies of development of critical thinking at lessons in elementary school.

Methods. *Study of normative documents and works on topical problems of primary education, analysis, synthesis of philosophical, psychological and pedagogical, linguistic and methodological literature on the problem; comparison, systematization of theoretical and practical experience.*

Results. *It was stressed that critical thinking is an important process that must begin with the problem statement, continue with the search and comprehension of information, and end with the decision to solve a particular problem.*

Conclusion. *The material of the article suggests that the use of technologies of development of critical thinking helps to increase the perception of information; it enhances the interest both to the material being taught and the learning process in general; it develops the abilities to think critically, to be responsible for one's own learning, to cooperate with others; it improves the quality of elementary school pupils' education; it excites the desire and ability to become a lifelong learner.*

Key words: primary school pupils, critical thinking, technology, development, critical analysis, creativity, self-criticism, decision-making, idea generation, reflection.

References

1. Avershin, A. O. (2009) Formuvannya krytychnoho myslennya u studentiv inzhenerno-pedahohichnykh VNZ. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity*, 24-25, 134-145 [in Ukrainian].
2. Kluster, D. (2002) Chto takoye kriticheskoye myshleniye. *Russkiy yazyk*, 29, 3 [in Russian].
3. Komar, O. (2004) Interaktyvni tekhnolohiyi – tekhnolohiyi spivpratsi. *Pochatkova shkola*, 9, 5–8 [in Ukrainian].
4. Korotun, I. (2007) Interaktyvni tekhniki i tekhnolohiyi hrupovoyi roboty na urokakh. *Pochatkova osvita*, 4, 21–23 [in Ukrainian].
5. Krouford, A. (2006) Tekhnolohiya rozvytku krytychnoho myslennya uchniv. K.: Pleyada, 220 [in Ukrainian].
6. Sorina, G.V. (2003) Kriticheskoye myshleniye: Istoriya i sovremennyuy status. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya*, 6, 97–110 [in Russian].
7. Shymon, L. (2009) Rozvytok krytychnoho myslennya uchniv pochatkovykh klasiv. *Visnyk ZHDU im. I. Franka*, 44, 1–3 [in Ukrainian].

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ремнева Нина Юрьевна

аспирантка

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье раскрыты содержание и признаки критического мышления, его значение для учителя и учеников. Исследованы теоретические и практические аспекты формирования критического мышления учащихся начальных классов. Проанализированы возможности использования технологий развития критического мышления на уроках в начальной школе. Подчеркивается положительное влияние использования указанных технологий на повышение учебной мотивации учащихся.

Ключевые слова: *ученики начальной школы, критическое мышление, технология, развитие, критический анализ, творчество, самокритичность, принятие решений, генерация идей, рефлексия.*

Отримано редакцією 25.09.2019 р.

УДК 37.015.311:159.922.72:51

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-187-195

ОСОБЛИВОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Лавриченко Наталія Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: lavrychenco_n@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-0776-7362

Стаття присвячена математичній обдарованості як різновиду галузевих обдарованостей. Проаналізовано генетичні, психологічні, педагогічні фактори виникнення і прояву математичної обдарованості, а також особливості її розвитку в дошкільному й шкільному віці. Схарактеризовані загальні, спеціальні й специфічні здібності, які визначають здатності й можливості математично обдарованого інтелекту.

Ключові слова: математична обдарованість, математичні здібності, розвиток обдарованої особистості.

Постановка проблеми. Математику називають одним із найвеличніших винаходів людства, який дає доступ до коду світобудови. Її вважають наукою, яка перебуває на вістрі революційних відкриттів у галузі природи (Г. Галілей: «Книга природи написана мовою математики»). Математику характеризують як дисципліну, яка зберігає в собі тотожну реальність і логіку незалежно від зовнішніх впливів – культурних, ідеологічних, кон'юнктурних, мовних тощо. На математику покладають очікування щодо розв'язання нагальних проблем у різноманітних галузях людського життя й діяльності – від космонавтики до сільського господарства. Водночас математику як шкільний предмет найчастіше зараховують до складних, важких для опанування учнівським колективом загалом. Вочевидь тут існує колізія: запит на математиків і те, чим вони займаються, великий, а задовольнити його непросто, особливо коли йдеться про підготовку фахівців найвищої категорії – експертів, учених, винахідників.

Сучасне зростання попиту на кваліфікованих, обдарованих математиків пов'язане з розвитком інформаційного суспільства і знаннево-базованої економіки. Показово, що саме «Азійські тигри» – Республіка Корея, Сінгапур, Тайвань, Гонконг, а також Японія та Китай, які є країнами-лідерами в темпах економічного зростання й розвитку новітніх технологій, демонструють найкращі результати за участю учнів 4-х і 8-х класів у міжнародних математичних змаганнях TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – 2015, 2019).

Своєрідним визнанням значущості математики для людського розвитку стало виокремлення математичної обдарованості в самостійну галузь. Це відбулося порівняно недавно, у 90-х роках ХХ століття. І наразі наукові дослідження цього напрямку продовжують зберігати актуальність, інноваційність, перспективність [10, с. 219–226].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Що ж означає бути математично обдарованим? Пошуком відповіді на це запитання займаються не лише математики, а й філософи, фізіологи, психологи, педагоги, фахівці в галузі інженерії й цифрових технологій. Наскрізною тематикою їхніх наукових розвідок є математичні здібності: загальні, спеціальні, специфічні. При цьому дається взнаки логіка предмета дослідження, і отже, математичні здібності вивчають не лише з метою констатації й обліку, а й систематизації, структуризації, моделювання.

Відома у світі структурна модель математичного мислення психолога В. Крутецького (1917–1991) ґрунтується на здібностях, пов'язаних із одержанням, обробленням і зберіганням математичної інформації. Згідно з цією моделлю синтез указаних здібностей (здатностей) зумовлює математичний склад розуму [3, с. 13].

У теоретичній моделі Ч. Спірмена математичні здібності віднесені до «групових факторів інтелекту», які за рівнем ієрархії займають проміжну позицію між G-фактором (загальні здібності) і S-фактором (спеціальні здібності). Вищість загальних здібностей проявляється в тому, що вони істотно впливають на ефективність багатьох видів математичної

діяльності, як-от: розв'язування складних задач, логічне обмірковування проблем, побудова візуально-просторових образів, моделей, здійснення обчислювальних операцій, робота з інформацією з опертям на оперативну пам'ять тощо [22].

Авторська модель українського вченого С. Семенця складається з чотирьох структурних компонентів, а саме:

1) системотвірний компонент – математична спрямованість розуму як особистісна характеристика, що проявляється в структурно-математичному мисленні, інтересі до побудови, дослідження й реалізації моделей;

2) кодувально-формалізований компонент – здібності до формалізації в процесі встановлення математичних структур, теоретичного й практичного матеріалу, створення й дослідження знако-символічних інтерпретацій (моделей) задачних ситуацій;

3) когнітивно-узагальнювальний компонент – здібності до змістового узагальнення математичного матеріалу на декількох рівнях, знаходження альтернативних (варіативних) та раціональних розв'язків, мисленнєвого (інтуїтивного) схоплення формальної структури (алгоритму) на основі часткового випадку;

4) мнемічно-узагальнювальний компонент – запам'ятовування математичного матеріалу на різних рівнях теоретичного узагальнення, пам'ять на типові відношення (формули), загальні схеми міркувань (алгоритми), структуру методів і способів розв'язування задач доведення і дослідження) [4, с. 104].

Формулювання мети статті. Проаналізувати специфіку математичної обдарованості в сукупності передумов, чинників і результатів; розкрити сутність і особливості розвитку математичної обдарованості.

Виклад основного матеріалу. Задля визначення математичної обдарованості застосовують такі індикатори, як: *загальні здібності* (абстрактне мислення, логічне мислення, пам'ять, операційна спроможність інтелекту), *спеціальні здібності* (обчислення, просторова уява, здатність відображати логіку взаємозв'язків між об'єктами через формули, графіки функцій, усвідомлювати принципи й правила), *специфічні (некогнітивні) здібності* (мотивація, цілеспрямованість, ефективність, наполегливість, ціннісне ставлення до математики).

Багатовимірний підхід до осягнення природи математичної обдарованості передбачає врахування такого важливого фактора, як креативність [14].

Креативність як властивість математично обдарованого розуму пов'язують із добре скоординованою інтерактивністю в нейронній мережі, що сприяє розширенню оперативних можливостей робочої пам'яті [8, с. 873–885]. Завдяки цьому людський розум може утримувати в «режимі он-лайн» поняття, стратегії, варіанти розв'язку складних задач стільки часу, скільки потрібно для вибору правильного варіанта з-поміж можливих, не відхиляючи їх апіорі.

Мисленнєвий потік творчої людини вирізняється порівняно нижчим рівнем латентної інгібіції (гальмування, стримування) [11]. Тому в математично обдарованих і креативних дітей дивергентність, варіативність, селективність мислення мають особливість проявлятися більш спонтанно, інтуїтивно і навіть з нотками задоволення (гедоністичний ефект). Можливо в цьому криється секрет того, що юні математики можуть годинами обмірковувати варіанти розв'язку складної задачі, не зазнаючи втоми і не втрачаючи наснаги.

Математичні здібності не виключають наявності інших видів здібностей – лінгвістичних, музичних, технічних, цифрових тощо, однак випадки їх поєднання є здебільшого нетиповими, ідіосинкратичними (від гр. *idios* – своєрідний + *synkrisis* – змішування). Найбільше уваги вчені приділяють вивченню математичних та мовних здібностей, зважаючи на їх асоціативність у розвитку математичної обдарованості.

Виразне переважання математичних чи то лінгвістичних здібностей пов'язують зі специфікою латералізації півкуль головного мозку в лівшів і правшів. У перших більш розвинені здібності, за які відповідає права півкуля, у других – ліва. Причому, як стверджують учені, асиметрія півкуль головного мозку закладається ще в пренатальному періоді під впливом гормональних процесів у материнському організмі [7, с. 194–199].

Зокрема, підвищений рівень тестостерону в тілі вагітної жінки впливає на формування

мозку дитини таким чином, що розвиток правої півкулі стимулюється краще, і це стосується передусім хлопчиків. Права півкуля відповідає за позасвідоме, образне мислення, орієнтацію в просторі, цілісне сприйняття об'єктів. Оскільки все це дуже важливо для математичного інтелекту, вважають, що хлопчики від народження мають кращі здібності до математики, аніж дівчата. Цим також пояснюють той факт, що чоловіча стать домінує серед математично обдарованих людей [16; 17].

На думку вчених, ранній прояв математичних здібностей у вундеркіндів, дітей-савантів теж пов'язаний з генетичним спадком. До того ж у більшості математично обдарованих дітей неординарні здібності проявляються досить рано, ще до початку формального навчання. Обдаровані дошкільнята можуть володіти математичними поняттями й операціями (множини, назви чисел, кількісні й порядкові числівники, математичне сподівання, обчислення в умі, моделювання) на рівні учнів основної й навіть старшої школи [12, с. 142–170]. Кар'єри видатних математиків так само притаманний ранній старт. Наприклад, німецький професор Петер Шольце досяг слави математичного генія вже в 30 років. Він народився в Дрездені в 1887 році, у 1918 році став лауреатом Філдсовської премії, визнаний наймолодшим генієм сучасності за внесок у теорію чисел і алгебраїчну геометрію.

Якщо зважати на правопівкульну асиметрію головного мозку як характерну ознаку математично обдарованого розуму, то її можна помітити навіть у дітей дошкільного віку, однак більшою мірою вона проявляється в шкільні роки. Дослідивши цю проблему, Лінда Сільверман виокремила низку особистісних якостей і навчальних здатностей учнів з візуально-просторовим мисленням, які функціонально забезпечуються правою півкулею мозку (див. табл. 1) [20, с. 70].

Таблиця 1.

Діти з візуально-просторовим мисленням

Мислять переважно образами, сильні у візуалізації	До правильних рішень приходять здебільшого інтуїтивно
Добре орієнтуються в просторі	Створюють унікальні організаційні методи
Цілісно сприймають матеріал	Краще запам'ятовують об'єкти, коли усвідомлюють зв'язки між ними
Одразу вникають у суть питання	Вирізняються гарною візуальною пам'яттю, причому довготривалою
Легко опановують нові поняття	Засвоюють поняття одразу без додаткових повторів і тлумачень
Застосовують синтез для розв'язування суперечностей	Винахідливі у методах розв'язання задач
Краще запам'ятовують цілу картину, аніж деталі	Здатні генерувати нові способи розв'язання проблем
Слова схоплюються цілісно	Досить чутливі до ставлення вчителя
При написанні слів по буквах вдаються до візуалізації	Опановують мову «методом занурення»
Сильніші в математичній логіці, аніж у рахунку	Можуть мати неочікувані результати у навчанні
Краще працюють з клавіатурою, аніж пишуть від руки	Асинхронія розвитку
Наділені креативними, технологічними, математичними, емоційними, просторовими здібностями	Пізні генії

Із наведених характеристик помітно, що візуально-просторові здатності дітей корелюють із математичною обдарованістю. Додаткові докази щодо цього одержано вченими-нейропсихологами. Наразі встановлено, що людський мозок сприймає число і простір комплексно. Важливу роль у цьому процесі відграють нейрони тім'яної кори, які забезпечують

системне сприйняття числових, просторових і часових величин. У зв'язку з цим наші репрезентації числових ліній набувають просторової орієнтації (зліва направо в порядку зростання), при обробленні числової інформації час реакції–відповіді залежить від відстані між числами (величинами), а відповідь на односкладне запитання «Де?» набуває одночасно кілька модальностей: «Як далеко, як швидко, наскільки, наскільки довго і як довго» [9; 15; 24]. Пов'язані з цим психічні явища узагальнено тлумачать як «ефект просторово-числові асоціації у відповідях-реакціях на задачі з числами» (в англ. м. назва: Spatial Numerical Association of Response Codes – SNARC).

Через складність нейропсихічних процесів, пов'язаних із обробленням числової й просторової інформації (асиміляція, інтеграція, диференціація, інтерференція), індивідуальні системи математичного мислення позначені унікальною структурою, надто коли йдеться про математично обдарованих людей. Однак, зважаючи на те, що математика є інтегрованою дисципліною і охоплює низку предметних галузей, таких, як арифметика, геометрія, фрактальна геометрія, логіка, теорія ймовірностей, топологія, математичний аналіз, теорія кодування, статистика, кожен математично обдарований розум має шанс зустрітися з відповідним йому предметом діяльності. Педагогам, які допомагають обдарованим дітям знайти оптимальний шлях самореалізації, важливо однаковою мірою надавати сприяння як хлопцям, так і дівчатам.

Адже сучасна наука доводить, що дівчата теж можуть бути успішними в математиці та дотичних до неї видах діяльності. По-перше, вчені встановили, що функціональна асиметрія півкуль головного мозку не є статичною, тож на її динаміку певною мірою можливо впливати. По-друге, результати обстежень за допомоги магнітно-резонансної терапії дали змогу переосмислити роль правої і лівої півкуль головного мозку в розвитку математичних здібностей. Зокрема, з'ясовано, що мозок математично обдарованих дітей вирізняється добре розвиненим переднім відділом правої півкулі й активністю обох півкуль (виконання тривимірних завдань) [1, с. 112].

Учені мають підстави вважати, що в основі надзвичайних математичних здібностей лежать операційні переваги правої півкулі, підсилені ефективним обміном інформацією між обома півкулями, особливо в лобовій і тім'яній зонах. Наразі існує думка, що саме з такою функціональною спроможністю пов'язана унікальність математично обдарованого розуму. І що характерно, дівчата мають певні переваги у швидкості й злагодженості обміну інформацією між півкулями, зокрема в передньому відділі мозку, тоді ж як у хлопців ці процеси можуть періодично гальмуватися з-за порівняно слабшої активності лівої півкулі [18; 21, с. 671–677].

Ліва півкуля відповідає за логічне мислення, опанування знаково-символічних систем, мовлення та лічбу. І коли функціональні переваги правої півкулі підсилюються білатеральною взаємодією, це значно збільшує операційні здатності математичного інтелекту. Жінки, наприклад, можуть бути неперевершеними в обчисленнях, роботі зі статистичними даними, у розв'язуванні задач, які вимагають копіткого аналізу деталей, дотримання логіки й послідовності математичних дій. Прикметно, що в ранньому дитинстві дівчатка часто випереджають хлопчиків у лічбі, тому що раніше починають говорити. Адже для того, щоб запам'ятати цифри, їх потрібно назвати, для того, щоб лічити, необхідно опанувати кількісні та порядкові числівники. Ця закономірність стає помітною вже в 2–3 роки: діти, які краще говорять, краще рахують [5].

Тут ми повертаємося до проблеми інтеграції математичних і лінгвістичних здібностей. Наскільки це важливо, засвідчує досвід упровадження програми діагностики й педагогічної підтримки математичних талантів, започаткованої професором Джуліаном Стейнлі в університеті Джона Хопкінса в 1971 році. Річ у тім, що спочатку програма призначалася для дітей 12–14 років з високими балами в математичній частині тесту SAT – стандартизованого тесту для вступу до вищих навчальних закладів. Однак невдовзі до цієї програми стали залучати також і лінгвістично обдарованих дітей, зважаючи на значущість мовних здібностей у контексті математичної обдарованості. Нині програма відома під назвою-акронімом MVT: 4D,

що розшифровується так: M – mathematical; V – verbal; T – talent; 4D – 1. Discovery. 2. Description. 3. Development. 4. Dissemination. У рамках цієї програми здійснюється тестування учнів 7–8 класів (тести «SAT-M» і/або «SAT-V») з метою виявлення й підтримки найбільш здібних. Окремий блок тестових досліджень призначений для учнів 2–6 класів задля виявлення математичних вундеркіндів. Головні напрями, за якими реалізується програма (D4), схарактеризовані далі.

D1/Discovery – Відкриття. Ідеться про систематичні тестові дослідження з метою виявлення найбільш обдарованих дітей. Відкриття – це результати тестів, які значно перевищують аналогічні показники по віковій когорті. Одержані результати можуть становити несподіванку для самих учасників тестування – відкривати нові грані їхнього таланту; для шкіл – виявляти недостатність чинних критеріїв оцінювання для ідентифікації математичної обдарованості; для батьків – показувати недостатнє усвідомлення унікальних здібностей їхньої дитини.

D2/Description – Характеристика. Стосується оцінювання як цільових обдарованостей учнів – математичних, лінгвістичних, так і інших видів здібностей. З'ясування особистісних інтересів і уподобань учнів, рис характеру, стилів навчання, запитів на розширення змісту навчання тощо. Ідеться про одержання не тільки кількісних, а й якісних даних щодо обдарованих учнів з метою їх подальшого врахування при конструюванні навчальних курсів, визначенні індивідуальних траєкторій розвитку, виборі оптимальних стратегій організації навчального процесу.

D3/Development – Розвиток. Потреби й запити обдарованих учнів щодо подальшого розвитку й самореалізації беруться за основу трансформації, вдосконалення навчального процесу. Це стосується режиму занять, індивідуального педагогічного супроводу, адаптованого змісту навчання (збагачення, підвищена складність, інтегровані курси тощо).

D4/Dissemination – Поширення. Реалізується як підпрограма якомога ширшого оприлюднення інформації (публікації, повідомлення в ЗМІ, інтернеті, комунікація з батьками і вчителями) про обдарованих учнів та їхні досягнення, а також способи й результати адаптації шкільного навчання до інтересів і можливостей обдарованих учнів [6].

Надзвичайні досягнення в будь-якій галузі є результатом тривалого процесу розвитку задатків і здібностей. Ефективність цього процесу залежить від правильності вибору й реалізації стратегій діяльності. Для того, щоб «діяльнісний репертуар» примножував потенціал обдарованої особистості, він має відповідати специфіці таланту і видам діяльності, в яких вона може бути реалізована якнайкраще. Для визначення «математичного репертуару» скористаємося формулою, яку запропонували філософи-конструктивісти Ван Бендегем і Ван Керкхов. Формула-модель, про яку йдеться, узагальнює головні напрями діяльності (**MathPract**), які дають змогу розвиватися і досягати рівнів експерта, ученого, винахідника в математиці й дотичних до неї галузях. В англійській версії формула прописана так: **MathPract**=<M,P,F,PM,C, AM,PS,...> , де **M** = community of mathematicians; **P** = research program; **F** = formal language; **PM**= proof methods; **C** = concepts; **AM**—argumentative methods; **PS** = proof strategies [23, с. 525–549]. Далі розкрито значення кожного із семи елементів формули.

M (community of mathematicians) означає спільнот людей, які поділяють погляди на математику як наукову галузь, а також здатні здійснювати ефективну експертизу наукових робіт, прикладних розробок, виявляти помилки, неточності в концепціях, доведеннях, рішеннях, якщо такі трапляються. Це фахове об'єднання не обмежується ані простором, ані часом і може охоплювати людей різних поколінь у різних куточках планети. Наприклад, над теоремою Ферма працювало чимало видатних математиків упродовж кількох століть. Процес доведення супроводжувався чи не найбільшою кількістю помилок і хибних рішень, які в черговий раз спростовувалися. Аж поки професор Ендрю Уайлс таки зміг довести теорему Ферма (1993 рік, Кембридж) після 30-ти років цілеспрямованих і наполегливих пошуків. Безумовно, це визначний результат математичного генія, однак він є також результатом праці багатьох дослідників, які впродовж тривалого часу торували дорогу до відкриття. Важливим

результатом цієї колективної діяльності став істотний поступ у розвитку теорії чисел.

P (research program) – це програми досліджень, які дають змогу досягати передусім індивідуальних результатів і персонального визнання за конкретні досягнення в галузі математики.

F (formal language) означає формальну мову (мова аксіом, теорем, визначень, формул, типових відповідей на типові запитання, доведень тощо), яку слід опанувати для виконання програми (програм) дослідження. Незважаючи на те, що математика є досить консервативною наукою, а математична мова – строго упорядкованою, це, однак, не виключає проявів індивідуальності у її застосуванні. Коли чинна парадигма не дає змоги пояснити, обґрунтувати нову ідею, з'являється потреба в термінах-неологізмах.

PM (proof methods) – методи доведення або методичний інструментарій, який застосовується для розв'язання проблем і умовиводів у математиці.

C (concepts) – цей напрям стосується роботи з поняттями (концептами), їх обґрунтуванням, тлумаченням, поясненням, систематизацією з опертям на вірогідні дані та інформацію.

AM (argumentative methods) – методи аргументації, які застосовують для дотримання математичної логіки. Ретельність у доборі аргументів дає змогу уникати помилок у доведеннях, неточності у формулюваннях, випадковості у доборі інформації, суперечливості у твердженнях.

PS (proof strategies) – це шлях успішного завершення програми дослідження, одержання очікуваного результату, до якого ведуть сукупні знання і досвід. Успішне розв'язання проблеми значною мірою залежить від компетентності, набутої в різних видах діяльності: взаємодії з математичною спільнотою, опануванні наукових методів і методів аргументації, поняттєво-термінологічного інструментарію, математичної лексики.

Зазначені вище напрями (види) математичної діяльності можливо реалізувати переважно в системі формальної освіти, позаяк вони вимагають системності й систематичності. У зв'язку з цим їх важливо брати до уваги при розробленні шкільних навчальних курсів з математики, особливо для обдарованих учнів, а також при визначенні навчальних цілей як на короткострокову, так і довгострокову перспективи.

Що ж стосується «репертуару діяльності» для дітей молодшого віку, то тут продуктивним буде оптимальне використання періодів, які є найбільш сенситивними для розвитку математичних здібностей. Як слушно зазначає Г. Гарднер, «логіко-математичний інтелект» пов'язаний передусім зі світом фізичних об'єктів [2, с. 182]. І отже, необхідно надати дітям можливість експериментувати з різними об'єктами для формування уявлень про кількість, величини, пропорції, співвідношення.

Психолог Ж. Піаже дослідив, що уявлення про постійність об'єктів починає формуватися в дітей з 1,5 річного віку. У 6–7 років діти долають своєрідний рубікон у розумінні «збереження», коли починають усвідомлювати незмінність об'єму, маси, кількості речовини попри зміну форми, зовнішнього вигляду. У період 7–12 років діти навчаються класифікувати предмети за кількома ознаками й оперувати математичними поняттями, а після 12 років – логічно мислити, розв'язувати задачі як конкретного, так і абстрактного змісту в процесі взаємодії як із фізичними предметами, так і символічними їх заміниками – числами, фігурами, моделями [19]. Надалі здатність оперувати символами стає однією з головних умов розвитку математичного мислення. Отже, сенситивні періоди потребують особливої уваги й адекватного супроводу обдарованої дитини з боку батьків, вихователів, учителів. Саме дорослі мають стати творцями середовища (світу об'єктів), у якому зростатимуть математичні таланти.

Висновки. Матеріали, залучені до аналізу проблеми математичної обдарованості, засвідчують складність, багатоаспектність досліджуваної проблеми. Математика як дисциплінарна галузь налічує низку предметних спеціалізацій, які вимагають різних здібностей і різного рівня кваліфікації. Діагностувати математичну обдарованість необхідно з урахуванням загальних, спеціальних і специфічних здібностей. При цьому важливо усвідомлювати природу математичних здібностей і те, яким чином можливо на неї впливати в

кожному конкретному випадку. Математичний талант може бути реалізований кількома шляхами. У цьому перевага і водночас складність для прийняття ефективних рішень. Вибір оптимального шляху до успіху – це особлива зона відповідальності й тест на компетентність передусім для дорослих, які ведуть математично обдаровану дитину.

Перспективи подальших розвідок. Особливості педагогічної роботи з математично обдарованими дітьми на головних вікових етапах будуть розглянуті у подальших наукових розвідках.

Список використаної літератури

1. Бойченко М. А. Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії. Суми: СумДПУ імені Макаренка, 2018. 473 с.
2. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множественного інтелекту: Пер. с англ. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
3. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1968. 432 с.
4. Семенець С. П. Методологія і теорія розвивального навчання математики: монографія. Житомир: ОО. Євенок, 2015. 236 с.
5. Brody, L. E., Stanley, J. C. *Youth who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents* (20–37). In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2ed.). New York: Cambridge University Press.
6. Bull, R., Benson, P. (2006) Digit ratio (2D:4D) and the spatial representation of magnitude. *Hormones and Behavior*, 50. 194–199.
7. Carlsson, I., Wendt, P. E., Risberg, J. (2000) On neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects. *Neuropsychologia*, 38.
8. Dehaene, S. (2003) The neural basis of the Weber-Fechner law: A logarithmic mental number line. *TRENDS in Cognitive Science*, 7(4). 145–147.
9. Diezmann, C. M., Watters, J. J. (2002) *Summing up the education of mathematically gifted students*. In B. Barton, K. C. Irwin Pfannkuch, & M. O. J. Thomas (Eds.) *Mathematics education in South Pacific* (Proceedings of the 25th Annual Conference of Mathematics Education Research Group of Australasia). Sydney: MERGA. 219–226.
10. Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual-Leone, J. (2003) Development of mental attention in gifted and mainstream children: The role of mental capacity, inhibition, and speed processing. *Child Development*, 74(6). 1954–1614.
11. Kaufmann, L., & Nuerk, H. C. Numerical development: Current issues and future perspectives (2005). *Psychology Science*, 47 (1). 142–170.
12. Krutetskii, V. A. The psychology of mathematical abilities in schoolchildren. (1976) In J. Kilpatrick & I. Wirszup (Eds). Chicago, IL: University of Chicago Press.
13. Mann, E. L. *Mathematical creativity and school mathematics: Indicators of mathematical creativity in middle school students* (2005). (PhD dissertation), University of Connecticut.
14. Moyer, R. S., & Landauer, T. K. (1967) Time required for judgements of numerical inequality. *Nature*, 215(5109). 1519–1520.
15. O'Boyle, M. W., Cunnington, R., Silk, T., Vaughan, D., Jackson G. & Syngeniotise, A., et al. (2005) Mathematically gifted male adolescents activate a unique brain network during mental rotation. *Cognitive Brain Research* 25. 583–587.
16. O'Boyle, M. W., & Bendow, C. P. (1990) Enhanced right hemisphere involvement during cognitive processing may relate to intellectual precocity. *Neuropsychologia*, 28(2). 211–216.
17. O'Boyle, M. W., Alexander, J. E., & Benbow, C. P. (1991) Enhanced RH activation in the mathematically precocious: A preliminary EEG investigation. *Brain Cognit* 17. 138–153.
18. Piaget, J. (1996) *The child's conception of number*. London : Routledge and Keegan Paul.
19. Silverman, L. K. (2002) *Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner*. Denver, CO : DeLeon Publishing.
20. Sing, H., & O'Boyle, M. W. (2004) Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students. *Neuropsychology*, 18(2). 671–677.
21. Spearman C. (1927) *The Abilities of Man, Their Nature and Measurement*. New York : Macmillan. 208 p.
22. Van Bendegem, J. P., & Van Kerkhove, B. (2004) The unreasonable richness of mathematics. *Journal of Cognition and Culture*, 4(3/4). 525–549.
23. Walsh, V. (2003) A theory of magnitude: common cortical metrics of time, space and quantity. *Trends Cogn Sci. Nov*; 7 (11). 483. 8.

MATHEMATICAL GIFTEDNESS

Lavrichenko Nataliya

doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Foreign Languages and Teaching Methodology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The current growth in demand for skilled, gifted mathematicians can be explained by the development of the information society and knowledge-based economy. The recognition of the*

importance of mathematics for human development was proved by singling out mathematical giftedness as an independent field. It happened relatively recently, in the 1990s. At present, scientific researches in this area continue to be relevant, innovative, and promising [10, 219-226].

The **purpose** of the article is to analyze the specifics of mathematical giftedness in the set of prerequisites, factors and results; to reveal the essence and features of developing mathematical giftedness.

Methods. To achieve the purpose of the study the following scientific methods were applied: analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization.

Results Genetic, psychological, pedagogical factors of mathematical giftedness, forming and peculiarities of its development in preschool and school age were analyzed. General and specific abilities determining the personal abilities and capabilities of a mathematically gifted person were characterized.

Originality. The materials involved in the analysis of the problem of mathematical giftedness testify to the complexity and multidimensionality of the problem under study. Mathematics as a disciplinary field has a number of subject specializations that require different abilities and different levels of qualification, and the specificity of mathematical giftedness is discussed in the article.

Conclusion. It is necessary to diagnose mathematical giftedness taking into account general and specific abilities. It is important to be aware of the nature of mathematical ability and how it is possible to influence it in each separate case. Mathematical giftedness can be realized in several ways. This is an advantage and at the same time a difficulty for making effective decisions. Choosing the best approach to success is a special field of responsibility and a test of competence, especially for adults who are leading a mathematically gifted child.

Key words: mathematical giftedness, mathematical abilities, developing gifted personality.

References

1. Boychenko, M. A. (2018) Teoretichni ta metodichni zasadi osviti obdarovanih shkolyariv u SSHA, Kanadi ta Velikij Britanii : monografiya / za red. Sbruyevoyi A. A. Sumi: SumDPU im. A. S. Makarenka. 473 [in Ukrainian].
2. Hardner, H. (2017) Struktura razuma: teoriya mnozhestvennoho intellekta / per. s ang l. Moskva: OOO «Y. D. Williams». 512 [in Russian].
3. Krutetskii, V. A. (1968) Psykholohiya matematicheskikh sposobnostei shkolnikov. Moskva. 432 [in Russian].
4. Semenets, S. P. (2015) Metodolohiya i teoriya rozvyvalnoho navchanna matematyky: monohrafiya. Zhytomyr: O. O. Yevenok. 236 [in Ukrainian].
5. Brody, L. E., Stanley, J. C. *Youth who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents* (20–37). In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2ed.). New York: Cambridge University Press [in English].
6. Bull, R., Benson, P. (2006) Digit ratio (2D:4D) and the spatial representation of magnitude. *Hormones and Behavior*, 50. 194–199 [in English].
7. Carlsson, I., Wendt, P. E., Risberg, J. (2000) On neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects. *Neuropsychologia*, 38 [in English].
8. Dehaene, S. (2003) The neural basis of the Weber-Fechner law: A logarithmic mental number line. *TRENDS in Cognitive Science*, 7(4). 145–147 [in English].
9. Diezmann, C. M., Watters, J. J. (2002) *Summing up the education of mathematically gifted students*. In B. Barton, K. C. Irwin Pfannkuch, & M. O. J. Thomas (Eds.) *Mathematics education in South Pacific* (Proceedings of the 25th Annual Conference of Mathematics Education Research Group of Australasia). Sydney: MERGA. 219–226 [in English].
10. Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual-Leone, J. (2003) Development of mental attention in gifted and mainstream children: The role of mental capacity, inhibition, and speed processing. *Child Development*, 74(6). 1954–1614 [in English].
11. Kaufmann, L., & Nuerk, H. C. (2005) Numerical development: Current issues and future perspectives. *Psychology Science*, 47(1). 142–170 [in English].
12. Krutetskii, V. A. (1976) The psychology of mathematical abilities in schoolchildren. In J. Kilpatrick & I. Wirszup (Eds). Chicago, II: University of Chicago Press [in English].
13. Mann, E. L. (2005) *Mathematical creativity and school mathematics: Indicators of mathematical creativity in middle school students*. (PhD dissertation), University of Connecticut [in English].
14. Moyer, R. S., & Landauer, T. K. (1967) Time required for judgements of numerical inequality. *Nature*, 215 (5109). 1519–1520 [in English].
15. O'Boyle, M. W., Cunningham, R., Silk, T., Vaughan, D., Jackson G. & Syngeniotise, A., et al. (2005) Mathematically gifted male adolescents activate a unique brain network during mental rotation. *Cognitive Brain Research*, 25. 583–587 [in English].
16. O'Boyle, M. W., & Bendow, C. P. (1990) Enhanced right hemisphere involvement during cognitive processing may relate to intellectual precocity. *Neuropsychologia*, 28(2). 211–216 [in English].

17. O'Boyle, M. W., Alexander, J. E., & Benbow, C. P. (1991) Enhanced RH activation in the mathematically precocious: A preliminary EEG investigation. *Brain Cognit* 17. 138–153 [in English].
18. Piaget, J. (1996) *The child's conception of number*. London: Routledge and Keegan Paul [in English].
19. Silverman, L.K. (2002) *Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner*. Denver, CO : DeLeon Publishing [in English].
20. Sing, H., & O'Boyle, M.W. (2004) Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students. *Neuropsychology*, 18(2). 671-677 [in English].
21. Spearman C. (1927) *The Abilities of Man, Their Nature and Measurement*. New York : Macmillan. 208 [in English].
22. Van Bendegem, J.P., & Van Kerkhove, B. (2004) The unreasonable richness of mathematics. *Journal of Cognition and Culture*, 4(3/4). 525-549 [in English].
23. Walsh, V. (2003) A theory of magnitude: common cortical metrics of time, space and quantity. *Trends Cogn Sci. Nov*; 7(11):483. 8 [in English].

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Лавриченко Наталия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики преподавания
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена математической одаренности как разновидности отраслевых одаренностей. Проанализированы генетические, психологические, педагогические факторы возникновения и проявления математической одаренности, а также особенности ее развития в дошкольном и школьном возрасте. Охарактеризованы общие, специальные и специфические способности, которые определяют способности и возможности математически одаренного интеллекта.

Ключевые слова: математическая одаренность, математические способности, развитие одаренной личности.

Отримано редакцією 10.10.2019 р.

УДК 373.22+502.12

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-195-206

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Марєєва Тетяна Вікторівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: mareeva.tan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5664-4070

Ричка Олена Миколаївна

вихователь вищої категорії
дошкільний навчальний заклад «Зірочка» Глухівської міської ради
e-mail: elena_rrr@ukr.net

Статтю присвячено проблемі екологічного виховання дітей дошкільного віку. У ній автори розкривають можливості використання різних видів дитячої діяльності з метою формування екологічної компетентності дошкільників. Подано обґрунтування доцільності екологізації пізнавальної, ігрової, трудової, комунікативної, елементарної пошукової, рухової та художньо-творчої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Визначено вплив кожного виду діяльності на ефективність формування екологічної компетентності дітей дошкільного віку. Наведено орієнтовну тематику різних видів ігор та природоохоронних заходів, що можна використати в роботі закладів дошкільної освіти в процесі реалізації завдань екологічного виховання дітей. Представлено педагогічні умови, що уможливають формування екологічної компетентності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна компетентність, екологізація діяльності, діяльність дітей дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Глобальна екологічна криза зумовлює низку екологічних проблем, які стають предметом уваги не лише дослідників у галузі природничих наук, але й педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти. З огляду на емоційну чутливість

дітей у період від 3 до 6 років, їхню допитливість та прагнення до пізнання природи дошкільне дитинство розглядається як сенситивний етап для виховання у молодого покоління позитивного емоційного ставлення до об'єктів і явищ природи. Такий тип ставлення постає не лише як сукупність екологічних знань, але і як ефективна діяльність у природі за участю вихованців. Тобто дошкільний вік є цінним етапом формування особистості дитини, зокрема її екологічної компетентності. Успішність цього процесу на пряму залежить від того, наскільки часто дитина в закладі дошкільної освіти та в сім'ї залучена до різних видів діяльності, наповнених екологічним змістом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна освіта, й дошкільна також, відходить від простого передавання учням від педагога знань, умінь і навичок до формування в них компетентності. Це зумовило зростання уваги вчених до впровадження компетентнісного підходу в освітній процес. Що стосується дошкільної освіти, то її кінцевим результатом є сформована життєва компетентність випускника закладу дошкільної освіти, яка є комплексом особистісних якостей, що забезпечують продуктивне життєздійснення особистості.

Компетентність дитини дошкільного віку А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутії та іншими тлумачиться як комплексна характеристика особистості, що містить як результати попереднього психічного розвитку, так і сукупність особистісних якостей, зокрема таких, як незалежність, критичність, оптимізм, креативність, ініціативність, самостійність, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки, здатність до самооцінки та самоконтролю. Успішність формування й реалізації життєвої компетентності дошкільника обумовлюється його ціннісним ставленням до самого себе та навколишнього світу (природного, предметного та соціального).

Як зазначають дослідниці А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Л. Зайцева, О. Ліннік, М. Машовець, Т. Піроженко, І. Рогальська-Яблонська, А. Сазонова, набуття дитиною дошкільного віку компетентності відбувається в різних видах діяльності (ігровій, пізнавальній, комунікативній, художньо-творчій, руховій тощо) і передбачає практичне засвоєння системи доступних її віковим можливостям знань про себе та довкілля, моральних цінностей, уміння самостійно і конструктивно застосовувати набуту інформацію в різних життєвих ситуаціях.

З огляду на посилення інтересу науковців до проблеми екологічної освіти дітей та дорослих останнім часом особлива увага вчених зосереджена на формуванні екологічної, а за Базовим компонентом дошкільної освіти, природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку як своєрідного фундаменту для подальшого виховання особистості з екоцентричною свідомістю.

Нагальність екологічного виховання молодого покоління знайшла своє відображення у низці законодавчих та нормативних документів, зокрема Конституції України, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), державних стандартах різних ланок освіти. Так, згідно із Базовим компонентом дошкільної освіти до кінця дошкільного віку в дитини має бути сформований природодоцільний світогляд, в основі якого лежить усвідомлення дитиною себе як частини природи, відчуття відповідальності за те, що відбувається навколо неї та внаслідок її дій у довкіллі [1].

Теоретичні аспекти здійснення екологічного виховання в закладах дошкільної освіти представлено у працях Г. Беленької, Н. Горопахи, Н. Лисенко, Т. Науменко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, О. Половіної, Л. Присяжнюк, Н. Рижової, М. Роганової, О. Соцької та ін. У них учені окреслюють методи, форми, засоби, характеризують умови створення предметно-розвивального середовища, що можуть бути використані вихователями з метою формування екологічної культури в дошкільників. Окремі питання, дотичні до проблеми екологічного виховання дошкільників, розглядалися в роботах Г. Марочко, Н. Постнікової (ознайомлення дітей з екологічними залежностями життя рослин від наявності абіотичних і біотичних факторів), С. Ніколаєвої, З. Плохій (ознайомлення із закономірностями життя тварин), О. Каплуновської, В. Старченко, І. Ярити (ознайомлення з неживими об'єктами та явищами природи), В. Маршицької, О. Половіної, М. Роганової (виховання емоційно-ціннісного

ставлення до природи), Г. Беленької, О. Вашак, Т. Науменко (використання фольклору та авторських казок у процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку). Однак комплексно проблема використання різних видів діяльності з метою формування екологічної компетентності дошкільників висвітлена не була.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити досвід роботи ЗДО «Зірочка» м. Глухова Сумської області з використання різних видів діяльності дітей у природі як засіб формування екологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Термін «екологічна компетентність» науковці тлумачать по-різному. Так, С. Шмалей розглядає її як головну мету і результат екологічної освіти дітей, як системне інтеграційне утворення особистісного розвитку учня, що поєднує нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний і практичний компоненти, які взаємопов'язані і зумовлюють розвиток екологопозитивної діяльності. Відтак, учена підкреслює, що екологічна компетентність забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування [2].

О. Гагарін розглядає екологічну компетентність як інтегративну характеристику особистості, що містить, по-перше, екологічні знання, уявлення про характер і норми взаємодії людини з навколишнім середовищем, уявлення про природу як найважливішу цінність, готовність, вміння розв'язувати екологічні проблеми; по-друге, досвід участі у практичних справах щодо збереження та поліпшення стану навколишнього середовища; по-третє, екологічно значущі особистісні якості (гуманність, емпатійність, ощадливість, екологічна відповідальність за результати діяльності) [3, с. 49].

В. Маршицька дещо конкретизує поняття екологічної компетентності, яка, на її погляд, є здатністю особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [4].

Суголосним поданому трактуванню є визначення розглядуваного терміна З. Плохій. На її думку, екологічна компетентність є усвідомленим володінням екологічними знаннями, способами прийняття рішень, моральними нормами, цінностями, необхідними для екологічно доцільної діяльності [5, с. 116].

Поділяючи позицію З. Плохій, дослідниці О. Половіна та Л. Гаращенко [6, с. 48], а також В. Волкова і С. Барсук [7, с. 13] наголошують на тому, що екологічна компетентність дошкільників має діяльнісний характер і реалізується у різних екологічних ситуаціях для вирішення конкретних проблем у межах вікових можливостей дітей. Тобто екологічна компетентність дошкільника поєднує відповідні його вікові знання про природні об'єкти та взаємозв'язки й залежності між ними, обізнаність із правилами природокористування, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи та екологічно доцільну поведінку в ній.

Отже, у структурі екологічної компетентності дітей дошкільного віку вчені [4; 5; 6; 7] виокремлюють такі основні компоненти: екологічні знання, ціннісні орієнтації, екологічно виправдану поведінку. Названі складники тісно пов'язані між собою і становлять єдину систему, тому ізольовано формувати їх у вихованців недоцільно і неможливо.

Формування екологічної компетентності в дітей дошкільного віку залежить від низки чинників, головними серед яких, на погляд З. Плохій, є створення єдиної системи освіти і виховання, орієнтованої на пріоритет екологічних цінностей, розвинену екологічну свідомість і мораль, активно-діяльнісне ставлення особистості до природного довкілля [5, с. 25].

Аналіз праць Г. Беленької, Н. Горопахи, Н. Лисенко, В. Маршицької, Т. Науменко, С. Ніколасвої, З. Плохій, О. Половіної, Л. Присяжнюк, Н. Рижової, М. Роганової та інших учених засвідчує, що пізнання дітьми природи і, як наслідок, формування екологічної компетентності в них відбувається ефективніше під час активної діяльності. Тому набуття вмінь ціннісного ставлення до об'єктів природи, раціонального використання та збереження її ресурсів на основі природничо-екологічних знань тісно корелює з тим, якою мірою та з якою частотою дитина залучається до різних видів діяльності. Значного успіху й результативності в

цьому можна досягти в процесі наповнення навчальної, ігрової, трудової, комунікативної, пізнавальної, рухової та художньо-творчої діяльності дітей екологічним змістом.

Формування екологічних знань дошкільників в основному здійснюється під час пізнавальної діяльності на заняттях та в процесі проведення екскурсій і цільових прогулянок з дітьми за межі закладу дошкільної освіти. Даючи дітям загальні знання про нашу планету, про природні умови України (грунти, води, клімат), рослинний і тваринний світ, педагог має пам'ятати, що природне довкілля менш знайоме сучасній дитині, ніж предметне. Безумовно, динамічність природного довкілля вабить дошкільника, але причиново-наслідкові зв'язки та залежності в ньому з власним буттям дитина самостійно встановити не може. Тому дошкільник орієнтується в ньому лише з допомогою дорослого, передусім авторитетного і компетентного вихователя.

Доведено, що самостійно малюки майже не звертають уваги на більшість неживих об'єктів природи та представників рослинного світу. Їхню увагу зазвичай привертають лише рухомі, цікаві своїм зовнішнім виглядом та поведінкою тварини, рідше – рослини. Тому завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти дитині помітити хмари, стан ґрунту, трави, дерев, навчити розрізняти і пізнавати їх, розуміти взаємозв'язки і залежності у світі природи.

Ці завдання реалізуються через низку форм роботи, таких як заняття, екскурсії, щоденні та цільові прогулянки, свята в природі та пізнавальні розваги-змагання, екологічні акції, подорожі екологічними стежками, вікторини. Значне місце в пізнавальній діяльності займають такі форми роботи, які об'єднують дітей відповідно до їхніх інтересів та спрямовані на поглиблене пізнання природи: екологічні студії та гуртки, екологічні вистави, створення екологічних мінімузеїв.

У процесі пізнавальної діяльності під керівництвом вихователя в дітей формуються системні знання про природу, уміння встановлювати причинові зв'язки та залежності в ній, ціннісне ставлення до її об'єктів. Відтак у процесі формування в дітей системи знань про природу під час занять, екскурсій та цільових прогулянок вихователі варто спиратися на чуттєвий досвід вихованців, конкретне сприйняття ними природних явищ і об'єктів, естетичне ставлення до них. Таке системне ознайомлення дітей із природою дасть їм змогу збагнути, відчути і полюбити красу багатоманітності й мінливості природних об'єктів. Наприклад, ознайомлюючи дітей молодшого дошкільного віку зі змінами в природі навесні, педагоги разом із вихованцями визначають ознаки настання весни, а саме зміни в неживих і живих об'єктах (сонце піднімається вище на небосхилі, день стає довшим, стає тепліше і тане сніг, розквітають рослини, повертаються з теплих країв птахи і т. д.); із дітьми середнього дошкільного віку встановлюють причиново-наслідкові зв'язки між тривалістю дня і температурою повітря й станом води, рослин, появою комах і птахів. У роботі зі старшими дошкільниками вихователі не лише повторюють й узагальнюють знайомий матеріал про зміни, що відбуваються із приходом весни, але й з'ясовують разом із вихованцями, як змінюється положення нашої планети відносно джерела світла і тепла на ній (Сонця) порівняно із зимовим, знайомлять з особливостями будови ранньоквітучих квітів і підводять дітей до усвідомлення залежності між періодом вегетації рослин та особливими їх пристосуваннями до умов навколишнього середовища, визначають, яку роль відіграють первоцвіти в житті різноманітних тварин тощо. Під час спостережень на таких заняттях педагоги всіляко залучають зоровий, нюховий, дотиковий, слуховий аналізатори дошкільників, щоб збагатити їхній чуттєвий досвід і разом із тим навчити встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, що існують в природі.

Поступово набутий чуттєвий досвід вихователі перетворюють на знання, які доповнюють, розширюють й уточнюють під час бесід, читання художньої літератури і розповідей.

Крім того, у процесі пізнавальної діяльності педагог підводить дітей до розуміння того, що людина є частиною природи, що природне довкілля є нашим домом, тому завдавати йому шкоди неприпустимо. Сприяє цьому використання моделей житла людини і «природного

дому», запропонованих Н. Рижовою, розв'язування словесних логічних задач із дітьми на визначення правил природокористування та поведінки в природному довкіллі.

Перенесення набутих знань у сферу практичної діяльності дозволяє уточнити і розширити уявлення дошкільників, виробити в них низку вмій, пов'язаних із перетворенням, доглядом та збереженням природи, які й становлять основу екологічно доцільної поведінки. Найбільші можливості для цього мають ігрова, елементарна пошукова та трудова діяльність.

Ігрова діяльність дозволяє задовольнити дитячу допитливість, залучити малюка до активного пізнання навколишнього світу, оволодіти способами встановлення взаємозв'язків між об'єктами і явищами природи. Через те, що гра є провідною і водночас природною діяльністю дошкільника, вона містить широкі можливості не лише щодо уточнення знань вихованців про природне довкілля, але й для підкреслення його самоцінності й універсальності, поглиблення емоційних переживань дітей, вправлення їх у природодоцільній поведінці, оцінюванні своїх дій та дій однолітків стосовно об'єктів природи.

Тому з метою формування екологічної компетентності дітей, на нашу думку, необхідно наповнювати різні види ігор екологічним змістом. Наприклад, дидактичні ігри варто спрямовувати на формування та систематизацію екологічних знань вихованців, виховання відповідального ставлення до природи та доцільної поведінки у ній («Що насиплемо у годівницю?», «Що спочатку, а що потім?», «Чії сліди?», «З якої гілки дітки?», «Правила друзів річки», «Можна – не можна», «Лісова галявина», «Павутинка»). Із метою утримання уваги дітей у процесі проведення таких ігор, під час прогулянок слід широко застосовувати наочний матеріал, художнє слово, персонажів дитячих мультфільмів і казок (Муха-Чомуха, тітонька Сова, команда Умі-Зумі, золота рибка тощо), а також об'єднання всіх ігор спільною темою (темою дня, тижня, або принаймні прогулянки), наприклад «На лісових стежинках», «Водиця-чарівниця», «Що у нас під ногами?» тощо.

Сюжетно-рольові ігри дозволяють наблизити ігровий сюжет до поведінки дітей у реальних умовах і побачити, як вони діють, керуючись своїми уявленнями про хороше і погане, виявляють бажання заступитися, співчують, засуджують неправильні вчинки однолітків стосовно природних об'єктів. Під час проведення з вихованцями таких ігор, як: «Зоопарк», «Ферма», «Лікарня для звірів», «Теплиця» педагоги здійснюють непряме керівництво їхньою діяльністю через застосування прийомів пояснення, надання поради або допомоги, заохочення, зацікавлення, оцінювання дій. Проведення подібних ігор, з одного боку, дозволяє дітям самореалізуватися в пропонованій педагогом ситуації, а з іншого – забезпечує умови для вдосконалення їх природничих знань.

Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лисенко справедливо зауважують, що сучасні дошкільники вимагають осучаснення ігор, що пропонують їм дорослі. У зв'язку із цим педагогам варто створювати й організовувати такі ігри, які б, з одного боку, моделювали саму творчість дитини, а з іншого – забезпечували умови для вдосконалення її інтелекту. Цю вимогу найбільше задовольняють кросворди, ребуси, головоломки, вікторини, брейн-ринги, квести ботанічного і зоологічного змісту. Вони комплексно розвивають аналізаторні системи дошкільників, їх психічні пізнавальні процеси (зокрема увагу, пам'ять, уяву, логічне мислення) через спонукання до пошуку прихованих та очевидних закономірностей і залежностей у природі, класифікацію, комбінування, моделювання природних об'єктів, прогнозування можливих та вибір найбільш оптимальних шляхів вирішення різноманітних ситуацій. Наприклад, проведення ігор «Хто є хто?», «Екологічний ланцюжок», «Знайди спільне», «Зберемо лікарські рослини рідного краю», «Приховані скарби шукаймо – природу пізнаваймо!» сприяє закріпленню природничих уявлень вихованців, пробудженню в них бажання пізнавати природу рідного краю, не порушуючи правил поведінки в ній і водночас через емоційну насиченість дарують дітям задоволення від участі у грі та від спостереження за красою навколишнього світу.

Велику роль у процесі формування екологічної компетентності дошкільників відіграє елементарна пошукова діяльність. Діти шляхом спостережень у природі, практичного й доцільного перетворення її об'єктів, розв'язання проблемних завдань оволодівають новими

знаннями, а також уміннями та навичками їх подальшого самостійного набуття. Сприяє цьому використанню наявного на території закладу дошкільної освіти еколого-розвивального середовища. Мандруючи екологічною стежкою, яка розміщена на ділянці дошкільного закладу та частково за її межами, діти ознайомлюються з рослинами лісу, луки, городу, саду, квітника. Саме на екологічній стежині у дошкільників формується здатність споглядати і бачити природні об'єкти, вслухатися в звуки, що вони видають та розпізнавати їх, розуміти самоцінність природи та її компонентів.

У груповій кімнаті зазвичай зібрано багато доступного для сприймання дітьми інформаційного матеріалу про спосіб життя рослин і тварин. Під час пошуково-дослідницької діяльності в куточку природи дошкільнята досліджують умови росту і розвитку рослин, визначають основні потреби тварин, визначають стан погоди, ознайомлюються з властивостями та практичним значенням природних матеріалів (деревина, глина, пісок, торф та ін.) у житті людини, вчать бережно їх використовувати. У мінілабораторії діти вивчають властивості води, повітря, ґрунту, корисних копалин тощо, на метеомайданчику – проводять досліди з вітром, зі снігом та ін.

Спостереження в природі, досліди з її об'єктами мають велику силу переконання, адже максимально активізують розумову діяльність дітей, а знання, яких вони набувають у процесі елементарної пошукової діяльності, стають більш повними. Дослідниці Г. Беленька, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, Н. Рижова, Н. Яришева та інші пояснюють це тим, що в процесі таких видів роботи з вихованцями відбувається поєднання словесного обґрунтування з чуттєвим сприйманням та практичною діяльністю дошкільників. У процесі взаємодії з об'єктами природного та соціального середовища розвивається емоційно-чуттєва сфера особистості, у дітей формується ціннісне ставлення до довкілля, збагачується життєвий досвід прикладами позитивної взаємодії з навколишнім світом. Разом із тим спостереження дозволяють формувати нові й уточнювати наявні екологічні знання вихованців, привчають їх поводити себе в природі згідно з її законами.

Трудова діяльність також дозволяє оптимально поєднати завдання формування в дітей знань про взаємозв'язки в природі, навичок збереження навколишнього природного середовища, засвоєння правил природокористування, бажання спілкуватись з природою та берегти її. Ще М. Монтесорі наголошувала на необхідності введення трудової діяльності в освітній процес закладів для дітей (створення городів, утримання курей і голубів), яка розвивала б у них відповідальність за живих істот.

Відтак, вихователі намагаються забезпечити дітям можливість брати участь у вирощуванні рослин (висаджуванні та догляду за деревами, квітами, городніми рослинами на ділянці та за кімнатними рослинами в куточку природи); організують посильну для дошкільників працю, спрямовану на догляд за тваринами (годування і догляд тварин, що мешкають у приміщенні та на ділянці закладу дошкільної освіти); залучають дітей до діяльності, що пов'язана з охороною природи (підгодовування птахів, допомога тваринам, які потрапили в біду, виготовлення годівниць, будиночків для птахів, перенесення черв'яків після дощу на квітник, прибирання сміття на ділянці, його сортування та компостування).

Велике значення для екологізації трудової діяльності дошкільників має приклад дорослих. Тому залучення батьків до різноманітних природоохоронних акцій та проєктів є дієвим способом не лише налагодження тісної співпраці закладу дошкільної освіти з сім'єю, але й засобом формування екологічної компетентності вихованців. Узимку, наприклад, вихователі пропонують батькам спільно із дітьми виготовити новорічні іграшки або ялинки з покидькового матеріалу, змайструвати та розвісити годівниці на ділянках закладу дошкільної освіти; навесні проводять акцію в поєднанні зі святом «Закривай міцніше кран, щоб не витік океан!», присвячену Міжнародному дню води (22 березня), толоки «Приберемо садочок від сміття», «Посади дерево»; організують конкурси малюнків «Як ми бережемо воду», «Енергозощадження у нас удома» тощо.

Таким чином, систематичне залучення дітей до праці в природі, спрямованої на догляд за рослинами і тваринами, привчає дошкільників піклуватися про живі об'єкти природи,

усвідомлювати їх залежність від людини. Водночас трудова діяльність з охорони природи привчає вихованців бачити й усвідомлювати позитивні й негативні наслідки свого втручання в її життя, формує установку на те, що збереження природи є спільним завданням дорослих і дітей, які є залежними від світу природи.

Комунікативно-мовленнєва діяльність дітей дозволяє через слово формувати дитячу свідомість і водночас з'ясувати рівень розуміння ними особливостей природних об'єктів, їх взаємозв'язків, способів охорони природи. Так, повідомляючи вихованцям інформацію про природні явища, об'єкти, взаємозв'язки й залежності між ними у формі розповіді, педагог формує й доповнює та розширює наявні в дошкільників системні знання екологічного змісту. Проте перетворення їх на погляди як елементи свідомості відбувається у процесі обговорення одержаних відомостей, пошуку першопричин і наслідків тих або інших природних явищ. Із цією метою доцільно використовувати спілкування дошкільників між собою в повсякденному житті, бесіди, розповіді вихователя і дітей, мовленнєві логічні задачі екологічного змісту, проблемні завдання, екологічні ситуації, загадки, спрямовані на формування ціннісного ставлення до природи.

Читання художньої літератури природничого змісту з подальшим обговоренням твору сприяє формуванню в дітей емоційних переживань стосовно персонажів, якими виступають природні об'єкти, а також люди. Аналіз висловлювань, почуттів героїв, їхніх вчинків привчає дошкільників відрізняти екологічно доцільну поведінку від екологічно недоцільної та формує мотив їх власної діяльності в природі. Засуджуючи прояви негативного ставлення до природних об'єктів, вихованці можуть під час обговорення пропонувати власне незвичне вирішення проблеми, що мала місце у казці чи оповіданні.

Джерелом формування екологічних понять може слугувати екологічна казка. Вона допомагає у цікавій формі розкрити складні явища природи, виховує бажання берегти природу і не завдавати їй шкоди. На думку Т. Науменко [8], авторська казка, в основу якої покладено конкретні наукові факти, за збереження казкової форми подання інформації, здатна оптимізувати процес екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, надаючи йому чуттєвої спрямованості. Так, знайомство з творами В. Сухомлинського, В. Біанки, Г. Беленької та інших у природному середовищі під час споглядання живих об'єктів дає змогу виховати дітей добрими, уважними, бережливими, чутливими до всього живого.

Вдало дібрані літературні твори сприяють підвищенню зацікавленості дітей природою. Вірші, казки, оповідання, легенди, прислів'я, приказки активізують емоційно-образну уяву дітей під час різних видів роботи з ними, забезпечують можливість чуттєвого ознайомлення дошкільників з об'єктами і явищами природи. Діти із задоволенням «перетворюються» на поетів і самостійно римуєть слова, складають вірші, загадки природничої тематики.

Особливе місце в екологічному вихованні займають казки, створені самими дітьми. Цінність таких казок полягає в тому, що вони допомагають зрозуміти дитячі інтереси та їх спрямованість, і на цій основі вибудувати подальшу освітню роботу з дошкільниками.

Художньотворча діяльність максимально забезпечує єдність емоційного та раціонального у формуванні знань дошкільників про природу і ставлення до неї. Естетичну своєрідність природи діти охоче відтворюють у малюванні, ліпленні, аплікації. Знайомлячи дітей з пейзажним живописом, важливо формувати у них естетичне ставлення до природи. Хвилинки милування яскравими пейзажами пробуджують у дітей не тільки відчуття краси, а й викликають бажання не зіпсувати її. Утілюючи свої враження у малюнках, конструкціях, аплікації, ліпленні, дошкільнята відтворюють естетичну своєрідність природи, виявляють бажання допомогти їй. Цілком слушною щодо можливості використання художньотворчої діяльності дошкільників з метою формування в них екологічної компетентності є думка Л. Присяжнюк. Учена стверджує, що, залучаючись до творчості, малюнок оживлює сприйнятий образ природи за допомогою різноманітних засобів (образотворення, складання віршів й оповідань, конструювання, музикування тощо), суб'єктивізує його та робить частиною свого життя [9].

Саме тому художньотворча діяльність сприяє естетичному засвоєнню природи, розвитку ціннісного ставлення до її об'єктів, вихованню творчої активності, емоційного

відгуку від сприйняття прекрасного, вчить дітей виражати свої почуття творчими засобами, стимулює відповідну поведінку в природі.

Ефективним засобом педагогічного впливу на розвиток екологічної компетентності дошкільника є театралізована діяльність – один із найулюбленіших видів творчої активності. У відвертому, щирсердному ставленні до персонажів гри діти виявляють рівень сформованості у них художньо-естетичного сприймання, мовленнєвої компетентності, знань, умінь і навичок, набутих ними в умовах спеціально організованого навчання, виявляють особисту позицію в процесі перевтілення в сценічний образ під час екологічних свят та розваг.

Екологічне виховання дітей – це усвідомлення цінності будь-якого прояву життя, а отже, бажання захистити і зберегти його. Формуючи у дитини гуманний погляд на природу, дорослі, передусім вихователі й батьки, повинні допомогти їй зрозуміти, що людина і природа тісно пов'язані, тому турбота про довкілля є водночас турботою про людину, про її життя і здоров'я. У зв'язку із цим рухову діяльність дітей доцільно спрямовувати на зміцнення їх здоров'я, закріплення знань про основні способи його збереження за допомогою природних факторів. Реалізуючи такий підхід, варто використовувати в роботі технологію М. Єфименка «Театр фізичного розвитку й оздоровлення», яка має на меті застосування можливостей фізичної культури для сприяння розвитку здорової, всебічно розвинутої та гармонійної особистості, успішно адаптованої до навколишнього середовища; технологію досягнення рівноваги між особистістю та соціоприродним середовищем засобами ботмерівської гімнастики Н. Пахальчук [10], що спрямована на забезпечення взаємодії рухової сфери дитини з природними ритмами Всесвіту.

Використовуючи в роботі пластичні етюди, психогімнастику, педагоги допомагають дошкільникам перевтілюватися у природні об'єкти, ставати схожими на вітер, хмаринку, краплинку дощу, сонячні промінці, весняні первоцвіти, осінні листочки, жучків тощо, творчо інтерпретувати отриману інформацію.

Через рухову діяльність у рухливих іграх під час фізкультурних сюжетних занять, а також свят і розваг з природничої тематики діти зацікавлено пізнають природу, вчать ся виявляти співчуття до природних об'єктів на рівні ідентифікації з ними, виявляють бажання допомогти природі, захистити її від шкідливого втручання.

Спостереження за вихованцями під час різних видів діяльності дають підстави стверджувати, що на початковому етапі роботи для формування в дітей уявлень про природні об'єкти найефективнішою є пізнавальна діяльність під час занять, екскурсій, цільових прогулянок. Із накопиченням знань постає необхідність їх уточнення й розширення, систематизації, чому суттєво сприяє комплексне використання елементарної пошукової, ігрової і трудової діяльності. Доповнення цих видів діяльності художньо-творчою і руховою створює оптимальні умови для формування ставлень дітей до об'єктів і явищ природи. Комунікативна діяльність застосовується в комплексі з іншими на всіх етапах формування екологічної компетентності. Як наслідок, дошкільники починають демонструвати екологічно доцільну поведінку відповідно до власних вікових можливостей.

Отже, тривала співпраця закладу дошкільної освіти із закладом вищої освіти, багаторічний досвід використання вихователями різних видів дитячої діяльності в процесі ознайомлення вихованців з природою дозволяє нам виокремити низку педагогічних умов, дотримання яких підвищує якість формування екологічної компетентності в дітей дошкільного віку, а саме:

- 1) Ураховуючи єдність структурних компонентів екологічної компетентності, у роботі з дітьми дошкільного варто йти від формування знань про природні об'єкти до формування ставлень до них, а відтак, і до формування екологічно доцільної поведінки відносно них. Пояснюємо це тим, що діти як молодшого, так і старшого дошкільного віку не можуть діяти відносно певного об'єкта чи явища природи, якщо нічого не знають про нього і не мають власного суб'єктивного ставлення до нього.

- 2) Накопичення системних екологічних знань відбувається ефективніше, якщо стимулювати активність дітей у процесі пізнання природи. У зв'язку з цим доцільно

поєднувати пізнавальну діяльність на заняттях із елементарною пошуковою під час проведення спостережень і дослідів у природі в повсякденному житті, використовуючи при цьому наявне екологорозвивальне середовище закладу дошкільної освіти, а також здійснюючи прогулянки в природу за його межі.

3) Формуючи в дошкільників ціннісне ставлення до об'єктів і явищ природи, доцільно розглядати останні не з точки зору корисності – шкідливості, привабливості – потворності для дітей та дорослих, а з огляду на те, яку роль вони відіграють у природі загалом. Оптимально забезпечити цю умову допомагає наповнення комунікативної, ігрової, рухової та художньо-творчої діяльності вихованців завданнями екологічного змісту.

4) Демонстрація дорослими дітям прикладів екологічно доцільної поведінки та залучення вихованців до посиленої трудової діяльності, спрямованої на охорону природного довкілля, закріплює і систематизує набуті знання, утверджуючи у свідомості дошкільників ідею розумного ставлення до природи та ощадливого використання її ресурсів. У зв'язку з цим вихователь має бути прикладом природодоцільної поведінки для дітей, залучаючи до цього батьків вихованців.

Висновки. Таким чином, формування екологічної компетентності дошкільників відбувається в різних видах діяльності. Важливою умовою здійснення ефективного екологічного виховання дітей є насичення пізнавальної, ігрової, трудової, елементарної пошукової, комунікативної, художньо-творчої, рухової діяльності екологічним змістом. Комплексне використання названих видів діяльності дозволяє сформувати в дошкільників цілісне уявлення про світ природи та людини в ньому, перевести процес пізнання природи із простого її споглядання на практичний рівень освоєння, сприяє формуванню у вихованців досвіду екологомотивованої поведінки в природному довкіллі та стійкого позитивного ставлення до нього.

Перспективи подальших досліджень із теми можуть стосуватися вивчення інтеграції пізнавальної, ігрової, комунікативної, елементарної пошукової, рухової та художньо-творчої діяльності в процесі екологічної освіти дошкільників.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф. д-р пед. наук; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. Київ, 2012. 26 с.
2. Шмалей С. В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 44 с.
3. Гагарин А. В. Экологическая компетентность личности: психологоакмеологическое исследование: монография. Москва: Изд-во РУДН, 2011. 160 с.
4. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Київ, 2005. Кн. 2. Вип. 8. С. 20–24.
5. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Київ: Світич, 2010. 144 с.
6. Половіна О. А., Гаращенко Л. В. Формування еколого-природничої компетенції дітей дошкільного віку: здоров'язбережувальний підхід. *Молодий вчений*. 2018. № 8. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/8.1/10.pdf> (дата звернення: 07.10.2019).
7. Волкова В. А., Барсук С. О. Педагогічні умови екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку: *збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75 (2). С. 11–15. URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_2/4.pdf (дата звернення: 07.10.2019).
8. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2008. 19 с.
9. Присяжнюк Л. У майстерні талановитої художниці. Методичні аспекти ознайомлення дошкільнят з ознаками осені. *Палітра педагога*. 2019. № 4. С. 3–10.
10. Пахальчук Н. Фізичне виховання дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів засобами ботмерівської гімнастики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*. 2015. Вип. 3 (58). С. 90–93.

FORMING PRESCHOOL CHILDREN'S ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF COMPLETING DIFFERENT ACTIVITIES

Maryeyeva Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Rychka Olena

Preschool teacher of the higher category
Preschool educational establishment «Zirochka» of Hlukhiv Town Council

Introduction. *Preschool age is a valuable step in shaping child's personality, including his/her environmental competence. The success of this process depends on frequency of child's involvement in various activities with the environmental content in preschool educational institution and in the family.*

Purpose. *The article is intended to represent the experience of work of Hlukhiv preschool educational institution «Zirochka» while applying different children's activities in the open air as a means of forming environmental competence.*

Methods. *The possibility of filling different activities of preschool children with ecological content was determined by analysing the literature and generalizing the practical experience of the preschool institution.*

Results. *Scientists interpret the term «environmental competence» in different ways. In general, ecological competence of a preschooler combines relevant age-related knowledge about natural objects and relationships between them, awareness of the behavior rules in the environment, positive emotional and value attitude to nature and environmentally appropriate behavior in it.*

The structure of ecological competence of preschool children consists of environmental knowledge, value orientations, and environmentally justified behavior. These components are closely interconnected and form a united system. Therefore, it is impractical and impossible to form them in isolation. Significant success and effectiveness can be achieved in the process of filling the cognitive, play, labour, communicative, elementary search, motor and artistic activity of children with ecological content.

Observing pupils in different activities give reasons to conclude that the most effective is the cognitive activity during classes, excursions, and walks at the initial stage of work on forming children's ideas about natural objects. The integrated use of elementary search, play and labour child's activities is significantly contributed by refinement and expansion, systematization of accumulated knowledge. Complementing these activities with creative and motor activity creates optimal conditions for shaping children's attitudes to objects and phenomena of nature. Communicative activities are used in combination with the others at all stages of forming environmental competence. As a result, preschoolers begin to demonstrate environmentally appropriate behaviour in accordance with their own age peculiarities.

Originality. *Prolonged cooperation of the institution of preschool education with the institution of higher education, many years of experience of using different types of children's activities in the process of familiarizing pupils with the nature allows us to distinguish a number of pedagogical conditions for preschool children ecological education. Compliance of these conditions improves the quality of ecological competence of preschoolers, namely:*

1) Considering the unity of the structural components of ecological competence, in work with preschool children, one should go from forming knowledge about natural objects to forming attitudes towards them, and therefore to forming environmentally appropriate behaviour towards them. This is explained by the fact that children of both younger and older preschool age cannot act on a certain object or phenomenon of nature unless they know anything about it and have no subjective attitude towards it.

2) The accumulation of systemic ecological knowledge is more effective on condition of stimulating the activity of children in the process of learning about nature. In this regard, it is advisable to combine cognitive activity with elementary search activity during observations and experiments in the environment in everyday life, inside and out of the pre-school educational establishment.

3) Forming the preschoolers' valuable attitude to objects and phenomena of the nature, it is

advisable to consider them not in terms of utility - harmfulness, attractiveness - ugliness for children and adults; but according to the role they play in nature in general. Filling the communicative, play, motor and artistic activity of the pupils with the tasks of ecological content helps to provide this condition optimally.

4) Demonstration of environmentally appropriate behaviour examples by adults and involving pupils in the labour work aimed at the protection of the natural environment consolidates and systematizes the acquired knowledge and affirms the idea of its rational use and saving in the preschool children's mind. In this regard, the preschool teacher should be an example of environment appropriate behaviour for children and involve their parents to this process.

Conclusion. *The ecological competence of preschoolers is formed in the process of completing different activities. An important condition for the implementation of effective ecological education of children is the saturation of cognitive, play, labour, elementary search, communicative, artistic, motor activities with an environmental content. Integrated use of these types of activities allows forming preschoolers' holistic view of the world of nature and man in it, transforming the process of knowledge gaining from simple contemplation of nature to a practical level of its cognition, forming the experience of ecologically motivated behaviour in the environment and sustainable positive attitude to it.*

Key words: *ecological education, ecological competence, ecologization of activity, preschool children activity, preschool education institution.*

References

1. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity. A. M. Bohush (Ed.) et al. (2012). Kyiv [in Ukrainian].
2. Shmalyej, S. V. (2005). Systema ekolohichnoyi osvity v zahal'noosvitnij shkoli v procesi vyvchannya predmetiv pryrodnycho-naukovoho cyklu. *Extended abstract of Doctor's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
3. Gagarin, A. V. (2011). *Ekologicheskaya kompetentnost' lichnosti: psyhologoakmeologicheskoe issledovanie.* Moskva: RUDN [in Russian].
4. Marshyts'ka, V. V. (2005). *Sutnisni kharakterystyky ekolohichnoyi kompetentnosti uchniv pochatkovoyi shkoly. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditej ta uchniv'koyi molodi* : collection of scientific articles. Kyiv [in Ukrainian].
5. Plokhij, Z. P. (2010). *Formuyemo ekolohichnu kompetentnist' molodshoho doshkil'nyka.* Kyiv: Svitych [in Ukrainian].
6. Polovina, O. A., Harashhenko, L. V. (2018). *Formuvannya ekoloho-pryrodnychoyi kompetencyi ditej doshkil'noho viku: zdorovyazberezhual'nyj pidkhid. Molodyj vchenyj – Young scientist*, 8. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/8.1/10.pdf> [in Ukrainian]. ISSN: 2313-2167, 2304-5809. DOI: 10.32839 (Last access: 07.10.2019).
7. Volkova, V. A., Barsuk, S. O. (2017). *Pedahohichni umovy ekolohichnogo vykhovannya ditej starshoho doshkil'noho viku. Zbirnyk naukovykh prats` Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky. – Collection of scientific papers of Kherson State University. Pedagogical Sciences. Issue 75(2).* URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_2/4.pdf [in Ukrainian]. ISSN: 2413-1865, 2663-2772 (Last access: 07.10.2019).
8. Naumenko, T. S. (2008). *Ekolohichne vykhovannya ditej starshoho doshkil'noho viku zasobamy avtors'koyi kazky. Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
9. Prysyzhnyuk, L. (2019). *U majsterni talanovytoy khudozhnyci. Metodychni aspekty oznajomlennya doshkil'nyat z oznakamy oseni. Palitra pedahoha – Teacher's palette*, 4, 3 – 10 [in Ukrainian].
10. Pakhal'chuk, N. (2015). *Fyzichne vykhovannya ditej starshoho doshkil'noho viku ta molodshykh shkolyariv zasobamy botmerivs'koyi himnastyky. Naukovyj chasopys Natsional'noho pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 15: Naukovo-pedagogichni problemy fizychnoy kul'tury. – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov Universuty. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture. Issue 3(58).* 90–93 [in Ukrainian].

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мареева Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Рычка Елена Николаевна

воспитатель высшей категории
дошкольное образовательное учреждение «Звездочка» Глуховского городского совета

Статья посвящена проблеме экологического воспитания детей дошкольного возраста. В ней авторы раскрывают возможности использования различных видов детской деятельности с целью формирования

экологической компетентности дошкольников. Подано обоснование целесообразности экологизации познавательной, игровой, трудовой, коммуникативной, элементарной поисковой, двигательной и художественнотворческой деятельности в условиях учреждения дошкольного образования. Определено влияние каждого вида деятельности на эффективность формирования экологической компетентности детей дошкольного возраста. Приведена ориентировочная тематика различных видов игр и природоохранных мероприятий, которые можно использовать в работе учреждений дошкольного образования в процессе реализации задач экологического воспитания детей. Представлены педагогические условия, которые способствуют формированию экологической компетентности детей дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая компетентность, экологизация деятельности, деятельность детей дошкольного возраста, учреждение дошкольного образования.

Отримано редакцією 10.10.2019 р.

УДК 378.14-057.875: [373-377.5] (043.3)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-206-219

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Зінченко Альбіна Валеріївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: zin_a@i.ua

ORCID ID: 0000-0002-5012-3557

Анотація. Охарактеризовано контекстний зміст освітніх курсів, спрямований на формування готовності майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО, зокрема курсу «Теорія і методика навчання технологій». Описано зміни до курсу «Теорія і методика профорієнтаційної роботи», який є системотвірним у профорієнтаційній підготовці майбутнього вчителя технологій до спільної роботи з інженерно-педагогічним колективом закладів ЗПО. Наведено умови виконання студентами комплексного інтердисциплінарного проекту. Обґрунтовано можливості педагогічної практики у формуванні у майбутніх учителів готовності до спільної профорієнтаційної роботи з закладами профосвіти. Експериментально перевірено ефективність розробленої методики.

Ключові слова: професійна підготовка, учитель технологій, готовність до профорієнтаційної роботи, інтердисциплінарність, взаємодія, заклад професійної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді. У професійному самовизначенні молоді в умовах сьогодення можна виділити низку проблем. Серед них: низька престижність робітничих професій, пов'язана з «піднесенням» школою і засобами масової інформації «вищих професій»; конфлікт бажань та здібностей майбутнього абітурієнта з його матеріальними можливостями.

Саме тому актуальною є проблема дієвої допомоги молоді у професійному самовизначенні. Традиційно склалась система професійної орієнтації, за якою більшість молоді зорієнтована на вступ до закладів вищої освіти (ЗВО), тоді як шлях отримання професії у системі професійної освіти (ПО) ігнорується. Цю ситуацію можна пояснити тим, що у свідомості школярів престижними є професії, що вимагають вищої освіти, а не робітничі, які можна здобути в закладах професійної освіти (ЗПО).

Нині ринок праці перенасичений кадрами з вищою освітою, водночас бракує кваліфікованих робітників, роботодавці гостро відчувають потребу в робітничих кадрах.

Робітничі професії недооцінені у суспільстві, тому потрібна цілеспрямована профорієнтаційна робота, яку доцільно розпочинати ще в школі.

У загальноосвітніх закладах освіти саме на уроках трудового навчання та технологій учні залучаються до предметно-перетворювальної діяльності, відбувається процес ознайомлення їх із професіями. Отже, від учителів технологій залежить подальша зацікавленість молодого покоління професіями, які можна здобути у закладах професійної

освіти. Але однією з важливих проблем є недостатня готовність учителів технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і закладів професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Процес підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи з учнями розглянуто в низці досліджень. Зокрема, дидактичні засади профорієнтаційної підготовки вчителя технологій обґрунтовано в дисертації В. Харламенко [9]; формування у майбутніх учителів технологій готовності до професійної орієнтації учнів основної школи розглянуто у роботі Д. Завітренко [2]. процес і засоби формування профорієнтаційної компетентності майбутнього учителя технологій розглянуті у роботах Х. Процко [8]. Водночас питання методики підготовки вчителя технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи та закладів професійної світи потребують окремого дослідження.

Тому **метою статті** є характеристика змістових і методичних особливостей формування у майбутніх учителів технологій готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії з закладами професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай з метою формування певного аспекту компетентності чи готовності фахівця розробляють і запроваджують спецкурс відповідного спрямування. На нашу думку, це екстенсивний шлях. Більш доцільним вважаємо шлях формування готовності на основі інтертердисциплінарності, комплексності та використання інноваційних освітніх технологій і можливостей, які об'єктивно закладені в різних навчальних дисциплінах і видах діяльності.

Інтердисциплінарність є основою проєктної технології навчання.

Особливу роль інтердисциплінарність відіграє у посиленні профорієнтаційного спрямування всіх предметів і видів діяльності у процесі формування готовності майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО.

Готовність майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи у взаємодії школи і ЗПО розглядається як інтегративне утворення особистості, що має системну організацію, складну багаторівневу структуру, у якій цілісно взаємодіють і взаємопроникають компоненти (мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний), ступінь сформованості яких визначає здатність майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО.

Аналіз змісту підготовки вчителя технологій, навчальних планів та навчальних програм різних дисциплін уможливив виділення тих, які мають об'єктивно закладені можливості для формування досліджуваної готовності: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Теорія і методика навчання технологій», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Нові інформаційні технології та ТЗН».

У наших попередніх роботах ми зупинялись на можливостях формування готовності до профорієнтаційної взаємодії з закладами професійної освіти в процесі їх вивчення [3].

Провідною дисципліною в підготовці майбутніх учителів технологічної освіти, яка має забезпечити теоретичну, практичну і методичну компетентності студентів у організації та проведенні урочної і позакласної технологічної підготовки учнів, є «Теорія і методика навчання технологій». Методична компетентність майбутніх учителів базується на сучасних технологіях навчання, якими випускники повинні володіти бездоганно. Зазначена дисципліна розкриває теорію і методику технологічної освіти відповідно [0].

Зазначимо, що зміст дисципліни «Теорія і методика навчання технологій» є інтегрованим, він охоплює основи теорії технологічної підготовки, загальні питання методики навчання технологій, методику технологічної підготовки учнів основної школи, методику вивчення курсу «Технології» у старшій школі. Аналіз мети, завдань, змісту дисципліни дозволив визначити, що центральне місце у розв'язанні окресленої у нашому дослідженні проблематики належить модулям «Основи теорії технологічної підготовки» та «Загальні питання методики навчання технологій» (табл. 1).

Таблиця 1

Контекстний зміст дисципліни «Теорія і методики навчання технологій», спрямований на формування у майбутніх учителів технологій готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО

№	Розділ. Тема	Контекстний зміст
Основи теорії технологічної підготовки		
1.	Загальні питання технологічної підготовки учнів	Наступність трудового і професійного навчання робітничих професій.
2.	Історія розвитку трудової підготовки учнів у вітчизняній та зарубіжній системах освіти	Перші професійні школи в Україні, зародження профосвіти.
3.	Технологічна освіта в сучасній школі України	Профорієнтаційна робота у структурі технологічної освіти учнів.
4.	Сучасний учитель технологій	Готовність до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО як складова фахової компетентності вчителя технологій.
5.	Системи трудового і професійного навчання	Системи професійного навчання у сучасних закладах ПО.
6.	Особливості процесу технологічної підготовки учнів у школі	Особистісно орієнтована технологічна підготовка школярів як «проба сил» майбутньої професійної діяльності.
7.	Зміст технологічної підготовки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах	Зміст технологічної освіти у старшій школі за умов фахової підготовки за робітничими професіями.
8.	Принципи технологічної освіти	Шлях реалізації принципу педагогічного проектування під час підготовки школярів до свідомого вибору робітничої професії.
9.	Методи навчання технології	Роль пасивних, активних та інтерактивних методик навчання технологій під час розвитку професійно важливих якостей особистості учнів, спроектованих на професійну діяльність у сфері виробництва.
10.	Форми організації навчання технології	Особливості уроків виробничого навчання.
11.	Навчально-матеріальна база технологічної освіти	Вимоги до навчально-матеріальної бази під час професійної підготовки старшокласників за робітничими професіями в умовах ЗПО.
12.	Особливості процесу та етапи трудового виховання, його принципи	Шляхи визначення учнями власних можливостей та співвіднесення їх з вимогами різних робітничих професій під час залучення до предметно-перетворювальної діяльності.
13.	Позаурочна робота з технологій	Використання можливостей позаурочної роботи з технологій в орієнтуванні учнів на робітничі професії. Приклади раціоналізаторства та винахідництва на виробництві.
14.	Трудова діяльність учнів у школі. Організація діяльності трудових об'єднань учнів	Залучення учнів до трудових об'єднань як «проба сил» майбутньої професійної діяльності (сфера робітничих професій).
15.	Професійне самовизначення учнів у процесі технологічної підготовки	Ознайомлення учнів зі шляхами отримання професій у ЗПО.

16.	Психофізіологічні основи технологічної підготовки	Психофізіологічні основи набуття професійної майстерності кваліфікованим робітником.
Загальні питання методики навчання технології		
1.	Методика навчання технології як галузь педагогічної науки, її предмет та завдання	Зв'язок методики навчання технології з профорієнтологією.
2.	Державний стандарт освітньої галузі «Технології»: мета і змістові лінії	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів щодо обґрунтованого вибору професії.
3.	Модернізація структури та змісту навчання технології у 5–9 класах загальноосвітньої школи	Зв'язок модернізації змісту технологій з розвитком галузей виробництва, впливом новітніх об'єктів техніки і технологій на ринок праці.
4.	Система форм навчальних занять з технології у 5–9 класах	Можливості урочних та позаурочних форм трудового навчання щодо знайомства учнів з робітничими професіями.
5.	Урок технології	Профорієнтаційні можливості уроку технології.
6.	Інноваційні педагогічні технології на уроках технології	Місце інноваційних технологій у досягненні профорієнтаційної мети уроку технології.
7.	Методика організації проєктно-технологічної діяльності учнів	Методика залучення учнів до проєктно-технологічної діяльності з метою побудови індивідуальної професійної траєкторії.
8.	Діагностика навчальних досягнень учнів з технології	Методика навчання учнів самооцінювання та самоконтролю під час предметно-перетворювальної діяльності з метою формування активного ставлення до майбутньої професії шляхом практичної реалізації власної освітньої траєкторії.

Проведений аналіз підтвердив доцільність і обґрунтованість інтердисциплінарного підходу до розв'язання окресленої у дослідженні проблеми. Втім цей підхід потребує виділення системотвірного складника у формуванні готовності майбутнього вчителя технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО. У нашому випадку це дисципліна «Теорія і методика профорієнтаційної роботи».

Зміст цієї дисципліни містить інформацію про завдання профорієнтації в умовах ринку праці, методики дослідження проблем профорієнтації, загальні форми та методи профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Окрім зазначеного, для ефективного формування у майбутніх учителів технологій готовності до визначеного нашим дослідженням напряму профорієнтаційної роботи в змісті дисципліни необхідно розглядати питання про різні аспекти профорієнтаційної роботи, пов'язані з сучасною проблематикою на ринку праці робітничих професій, про систему професійної освіти, що перебуває на етапі реформування. Програмовий матеріал кожної з тем дисципліни доцільно доповнити відомостями щодо особливостей робітничих професій, зміни іміджу сучасного робітника тощо.

Під час унесення змін до змісту навчальної програми зазначеної дисципліни ми враховували структурні компоненти, критерії, їх показники та педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя технологій до співпраці у профорієнтаційній роботі з педагогічним колективом ЗПО.

Зокрема, на лекційних заняттях з дисципліни «Теорія і методика профорієнтаційної роботи» (теми: «Профорієнтація як соціально-економічна проблема. Сутність, мета, завдання та функції професійної орієнтації», «Професійне самовизначення школярів. Суть, мета і завдання професійного самовизначення. Етапи професійного самовизначення школярів», «Професійна активізація та професійні проби. Методика проведення. Професійна консультація

та методика проведення. Професійний відбір та методика проведення. Професійний добір. Соціально-професійна адаптація», «Зміст та методика проведення профорієнтаційної роботи у процесі трудового навчання») формування організаційно-мотиваційного та когнітивного компонентів готовності відбувається більш цілеспрямовано, якщо лектор акцентує увагу студентів на відомостях про ринки праці, попит на робітничі професії, про важливість проведення спільної профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО, про особливості організації освітнього та навчально-виробничого процесів в умовах ЗПО, про структуру системи профосвіти, про систему ПО регіону, про сутність і особливості профорієнтаційної роботи у взаємодії з ЗПО, про умови здобуття професійної освіти у ЗПО, про специфіку праці кваліфікованих робітників тощо. Студентам наголошується, що аналіз досвіду роботи загальноосвітніх закладів дозволяє констатувати той факт, що школа за останні роки значно втратила свої профорієнтаційні позиції, відійшла від профорієнтаційної роботи з учнями у напрямі їх орієнтування на отримання фаху кваліфікованих робітничих професій. У сучасних умовах під час професійного самовизначення старшокласники вважають пріоритетними два чинники: об'єктивний – висока заробітна плата і суб'єктивний – творчий характер праці.

Практичні заняття зі студентами під час вивчення дисципліни спрямовані на формування ключових аспектів операційно-діяльнісного блоку готовності – гностичного, проєктувального, конструктивного, організаційного, комунікативного, інформаційного, розвивального. Для цього до низки тем ми внесли доповнення.

На практичних заняттях не тільки аналізувалися особливості різноманітних видів діяльності вчителя технологій під час здійснення профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО, зверталася увага на важливість формування позитивного іміджу робітничих професій як для самих школярів, так і суспільства в цілому, але й здійснювалося вдосконалення практичних умінь, зокрема, вивчення діагностичних матеріалів та документації, відпрацювання вмінь цілепокладання та планування, складання орієнтовних планів спільної профорієнтаційної роботи з закладами профосвіти, також відпрацьовувався алгоритм дій з підписання угоди про співробітництво з ЗПО, розроблялись сценарії спільних заходів, формувалися вміння розв'язувати проблемні ситуації тощо. Розглянемо приклади запропонованих проблемних ситуацій:

1. Умова: під час зустрічі з представниками професійного ліцею в 9-му класі загальноосвітньої школи у процесі розповіді про професію перукаря учень Олександр М. висловив думку, що ця професія неперспективна і взагалі його батьки вважають, що до закладів професійної освіти вступають тільки нездари. Ваші дії.

2. Умова: під час проведення екскурсії до ЗПО аграрного профілю учням 8-го класу показали майстерні, в одній із них учні ЗПО розбирали двигун трактора. Учениця класу Олена Р. висловила, що така робота не для справжнього чоловіка, бо він постійно буде пахнути мастилом і матиме брудний одяг, що вона нізащо не хотіла б, щоб її майбутній чоловік мав таку професію. Ваші дії.

Крім того, для формування практичних умінь та навичок, які є показниками критеріїв готовності вчителів технологій у досліджуваному аспекті, передбачалось створення у навчальному процесі педагогічних ситуацій моделювання.

Наприклад, під час вивчення теми «Професійна активізація та професійні проби. Методика проведення. Професійна консультація та методика проведення. Професійний відбір та методика проведення. Професійний добір. Соціально-професійна адаптація» проводилася рольова гра «Вибір профілю навчання».

Умова: у дев'ятому класі планується проведення батьківських зборів. Основне питання – обрання профілю навчання для продовження освіти у десятому класі. Класи матимуть профілі: математичний, фізичний, екологічний (природничо-математичний напрям); української філології, іноземної філології (філологічний напрям); технологічний, інформаційно-технологічний (технологічний напрям).

Завдання: як учитель технологій (класний керівник) має роз'яснити батькам та учням важливість рішення, до якого їм доведеться дійти під час визначення профілю навчання; на що необхідно звернути увагу батькам, як допомогти школяреві прийняти об'єктивне і обґрунтоване рішення. Зазначимо, що окремим завданням для вчителя було визначення науково обґрунтованих шляхів звернення уваги батьків на переваги технологічного профілю, навчання за яким здійснюватиметься на базі ЗПО.

Під час унесення змін до програми «Теорія і методика профорієнтаційної роботи» бралася до уваги важливість впливу на формування готовності майбутнього вчителя технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО змісту самостійної роботи студентів.

Наприклад, під час вивчення теми «Профорієнтація як соціально-економічна проблема. Суть, мета, завдання та функції професійної орієнтації» студенти опрацьовували питання «Професійна орієнтація в зарубіжних країнах» їм пропонувалось завдання пошуково-дослідницького характеру: з'ясувати за допомогою мережі Інтернет та автоматичних перекладачів стан попиту на робочу силу в розвинутих країнах світу (США, Канада, Німеччина, Португалія, Польща та ін.). Під час захисту роботи студенти виступали з доповідями, працюючи в малих групах, вели обговорення та робили власні висновки щодо ринків праці на робітничі професії у зарубіжних країнах.

Однак внесення окремих доповнень до змісту окреслених навчальною програмою тем дисципліни «Теорія і методика профорієнтаційної роботи» не вирішує проблематики дослідження. Тому до програми дисципліни нами введено такі теми: «Організація профільного навчання на базі ЗПО», «Організація спільної профорієнтаційної роботи школи і ЗПО».

Зміст теми «Організація профільного навчання на базі ЗПО»:

Проблеми профільного навчання учнів з технологічного напрямку в старшій школі: відсутність сучасного технологічного обладнання; брак викладачів і майстрів виробничого навчання з відповідною фаховою підготовкою; запровадження державних стандартів ПО; недостатнє навчально-методичне забезпечення.

Можливості та досвід упровадження профільного навчання на базі ЗПО. Нормативно-правове забезпечення профільного навчання на базі ЗПО. Особливості організації та реалізації профільного навчання на базі ЗПО: проблеми та перспективи. Навчально-методичне забезпечення профільного навчання на базі ЗПО в Україні.

Робітничі професії промислової галузі, з яких здійснюється профільне навчання у ЗПО. Профільне навчання з професій будівельної галузі. Профільне навчання з професій сфери послуг. Профільне навчання з професій аграрної галузі.

Чинники, що гальмують розвиток профільного навчання на базі ЗПО.

Документальне оформлення організації профільного навчання школярів на базі ЗПО.

Зміст теми «Організація спільної профорієнтаційної роботи школи і ЗПО»:

Недоліки у профорієнтаційній роботі стосовно робітничих професій. Основні завдання спільної профорієнтаційної роботи закладів професійної освіти і загальноосвітньої школи у професійній орієнтації. Умови ефективності спільної профорієнтаційної роботи: зв'язок з усіма організаціями, які проводять профорієнтаційну роботу (школи, підприємства, навчальні заклади, громадськість); традиційна взаємодія між ЗПО і загальноосвітніми школами, з якими встановлюються найбільш тісні контакти учнівських та педагогічних колективів на основі двосторонніх угод про співпрацю; створення у навчальних закладах кабінетів (куточків) профорієнтації, які використовуються з метою популяризації робітничих професій, отримання школами і батьками консультацій щодо професій, їх змісту, умов навчання у закладах професійної освіти тощо (досвід організації таких кабінетів і ефективність їх роботи з орієнтування молоді на робітничі професії сьогодні набуває дедалі більшого поширення); наявність у ЗПО і шкіл спільного плану роботи з професійної орієнтації, не переважаного формальними заходами і спрямованого на вирішення конкретних завдань; застосування комплексу форм і методів профорієнтаційної роботи; профорієнтаційна компетентність педагогічних працівників школи і ЗПО; провідна роль учителя технологій у забезпеченні

співробітництва школи і ЗПО.

Зміст і напрями спільної профорієнтаційної роботи школи і закладів професійної освіти.

Форми проведення спільної профінформаційної роботи.

Методика підготовки та проведення спільних профінформаційних заходів.

Під час вивчення окреслених тем були сплановані два практичні заняття за темами «Планування та організація спільної профорієнтаційної роботи в системі школа – ЗПО» та «Профорієнтаційна робота з учнями у процесі профільного навчання (технологічний напрям) на базі ЗПО».

Мета першого практичного заняття полягає в узагальненні знань та вдосконаленні вмінь щодо здійснення планування та організації профорієнтаційної роботи в системі взаємодії школи та ЗПО.

Під час практичного заняття майбутнім учителям технологій пропонується за допомогою дидактичної гри визначити доцільність взаємодії школи і ЗПО з погляду як учнів, так і педагогів школи та ЗПО.

Гра є нетрадиційною формою проведення занять, що дає можливість студентам більш ефективно не тільки засвоїти теоретичний матеріал, а й практично його випробувати.

Запропонована гра орієнтована на вироблення стратегій ефективної взаємодії представників школи і ЗПО з позиції забезпечення спільної профорієнтаційної роботи.

Під час проведення гри необхідно чітко визначити послідовність її проведення, сформулювати завдання, що дозволить ефективно досягти мети практичного заняття.

Для проведення ділової гри необхідно: визначити проблеми, які повинні вирішити учасники гри стосовно взаємодії школи і ЗПО у профорієнтаційній роботі; імітувати реальну ситуацію і розіграти її за ролями.

Під час проведення ділової гри «Договір» необхідно дотримуватися основних правил: дотримання часового терміну; доброзичливе ставлення до всіх учасників; використання «Я-висловлювання» для вираження своєї думки; правило «STOP»: ведучий має право зупинити учасника, якщо він говорить не по суті й переходить на персоналії.

Під час основного етапу гри, на якому відбувається моделювання діяльності з узгодженням інтересів різних сторін і занурення в ігрову професійну роль, міні-групи працюють над проблемою і шукають актуальне, сучасне і ефективне її вирішення.

Після виходу з гри учасникам пропонується висловити власну точку зору, що дає можливість зробити висновки відносно досягнення поставленої мети та вирішення завдань. Студенти не тільки аналізують доцільність співпраці школи та ЗПО, але й залучаються до діяльності з розроблення договору з урахуванням усіх напрацювань.

Мета наступного практичного заняття (тема «Профорієнтаційна робота з учнями у процесі профільного навчання (технологічний напрям) на базі ЗПО») – поглиблення у майбутніх учителів знань щодо організації та здійснення профорієнтаційної роботи з учнями у процесі профільного навчання (технологічний напрям) на базі ЗПО.

Оскільки окреслене питання пов'язане з аналізом сучасної проблематики та визначенням перспектив упровадження профільного навчання старшокласників на базі закладів професійної освіти, майбутнім учителям пропонується дослідити способи активізації профорієнтаційної роботи в умовах організації профільного навчання (технологічний напрям) на базі ЗПО методом мозкового штурму (атаки).

Це найбільш поширений метод колективного пошуку ідей через творчу співпрацю всіх учасників, адже колективне генерування нових ідей є ефективнішим, ніж індивідуальне. Сутність мозкового штурму полягає в тому, що необхідно висловити якомога більше варіантів розв'язання запропонованої ідеї за короткий час. Причому беруться до уваги будь-які ідеї. Усі ідеї фіксуються, аналізуються і обираються найкращі [7, с. 83–85].

Беручи до уваги мету практичного заняття, проблема, над розв'язанням якої студенти будуть працювати, може бути визначена так: способи активізації профорієнтаційної роботи в умовах організації профільного навчання (технологічний напрям) на базі ЗПО.

Викладач має звернути увагу студентів на найважливіші аспекти проблеми: у чому важливість проблеми; які є складнощі в її розв'язанні; як поєднати організацію профільного навчання на базі ЗПО з іншими напрямками співпраці вчителя з інженерами-педагогами і т. д.

Такий аналіз доцільно здійснювати під час обговорення, тому бажано ці аспекти врахувати при розробленні питань для самопідготовки.

Під час генерації ідей, спрямованих на розв'язання проблеми, необхідно дотримуватися певних правил: заборонена будь-яка критика висунутих ідей; підтримуються будь-які, навіть фантастичні ідеї; усі запропоновані ідеї обов'язково фіксуються; під час висунування ідеї обмежується термін одного виступу; допускаються багаторазові виступи одного учасника, але почергово; не дозволяється зачитувати список ідей, який може бути підготовлений студентами заздалегідь.

Зазначимо, що для підвищення активності студентів викладач може трансформувати означену проблему (необхідність спільної профорієнтаційної роботи вчителя технологій та інженерно-педагогічних працівників під час організації профільного навчання на базі ЗПО; нагальність цієї проблеми тощо).

Після етапу пропозицій зафіксовані ідеї аналізують і систематизують. Група аналітиків має обґрунтувати запропоновану класифікацію ідей. Результатом генерації ідей методом мозкової атаки є певна система ідей, причому найбільшу цінність мають ідеї, які виникають як результат об'єднання двох і більше ідей, так звані синтезовані ідеї.

Наприкінці практичного заняття обов'язково має бути етап рефлексії.

Аналіз навчальних посібників і матеріалів до дисципліни «Теорія і методика профорієнтаційної роботи» засвідчив, що у переважній більшості з них на питаннях взаємодії школи з закладами ПО не акцентується увага. Навіть в одному з найкращих, на нашу думку, навчальних посібників «Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи» (автор М. Янцур) немає навчального матеріалу щодо профорієнтаційної взаємодії школи і ЗПО, крім теми 2.10 «Професійна орієнтація з учнями старших класів на базі МНВК», де у орієнтовному плані бесіди з учнями передбачається розповідь про продовження освіти та систему професійної та вищої освіти [10, с. 347]. Тому ми розробили методичні рекомендації «Профорієнтаційна робота в закладах професійної освіти» та «Спільна профорієнтаційна робота школи і закладів професійної освіти».

Наприкінці вивчення курсу «Теорія і методика профорієнтаційної роботи» з метою визначення рівня досягнень майбутніх учителів технологій проводився рефлексивний аналіз їх пізнавальної та моделювальної діяльності, самооцінювання рівня сформованості готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО; студенти готували портфолію за результатами діяльності (виконані завдання, розробки заходів, профорієнтаційні паспорти шкіл і ЗПО тощо).

Центральним компонентом портфолію є інтердисциплінарний проєкт.

Є різні підходи до класифікації проєктів. Зокрема, О. Коберник за домінантною діяльністю розрізняє дослідницькі, практико-орієнтовані, інформаційні та творчі проєкти; за галуззю виконання: предметні, інтегровані; за змістом: інтелектуальні, матеріальні, екологічні, сервісні, комплексні; за кількістю учасників: індивідуальні, групові й колективні [5].

Інтердисциплінарний проєкт є інтегративним за своєю суттю. Його окремими складниками є міні-проєкти, що розробили майбутні вчителі технологій під час вивчення низки навчальних дисциплін. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Теорія і методика навчання технології» кожен студент розробляє проєкт «Сучасний урок», де методично обґрунтовуються шляхи виконання окресленої темою та змістом профорієнтаційної мети, під час засвоєння програмового матеріалу з теорії і методики виховної роботи майбутні вчителі технологій залучаються до проєктної діяльності, пов'язаної з розробленням методики проведення спільних заходів школи і ЗПО тощо.

Інтердисциплінарний проєкт, який пропонується до виконання майбутнім учителям технологій з метою формування готовності до профорієнтаційної роботи під час взаємодії школи і ЗПО, розробляється і здійснюється за логікою реальної взаємодії в умовах освітніх

процесів школи і ЗПО; спрямований на збір інформації про заклади професійної освіти регіону та його потреби у кваліфікованих робітниках, на аналіз спільної профорієнтаційної роботи загальноосвітніх навчальних закладів і ЗПО, на розроблення пакету документів щодо співпраці педагогічних колективів школи з інженерно-педагогічними колективами ЗПО, планів-конспектів уроків з чітко визначеною профорієнтаційною метою, сценаріїв спільних заходів у системі школа – ЗПО.

Проектна діяльність майбутніх учителів технологій характеризується низкою ознак. Загалом будь-яка діяльність починається з усвідомлення мети. О. Коваленко, аналізуючи визначення цілей, спрямовує нашу увагу на те, що у професійному навчанні доцільно визначати цілі як стратегічні, так і тактичні та оперативні [6].

У рамках нашого дослідження вважаємо, що характерною ознакою діяльності під час виконання інтердисциплінарного проєкту є чітке визначення «тактичної» мети, тобто формування у майбутніх учителів технологій готовності до профорієнтаційної роботи з учнями в умовах взаємодії школи і ЗПО. При цьому оперативні цілі окреслюються виконанням таких завдань:

1. Вивчити інформацію про систему ПО області (регіону) та про окремий ЗПО. Розробити профорієнтаційний паспорт ЗПО і загальноосвітньої школи.
2. Проаналізувати потреби регіону в робітничих кадрах. Вивчити через мережу Інтернет попит на професії.
3. Розробити професіографічну картку визначеної професії.
4. Підготувати угоду про співробітництво між загальноосвітньою школою і визначеним ЗПО.
5. Створити презентаційну WEB-сторінку для представлення ЗПО школярам.
6. Розробити презентацію ЗПО з розкриттям змісту робітничих професій, за якими здійснюється навчання.
7. Скласти план-конспект нетрадиційного уроку з ознайомленням з робітничими професіями.
8. Розробити план-конспект (розробку) спільного виховного заходу з ЗПО.

Майбутні вчителі технологій отримують диференційовані завдання з виконання інтердисциплінарного проєкту, який потребує інтеграції здобутих знань, умінь, прояву самостійності. Структура і процес реалізації запланованих робіт у інтердисциплінарному проєкті підпорядковуються кінцевому результату, отже, проєкт за своєю суттю є творчим.

При оцінюванні проєктів ураховуються вміння планувати, обсяг зібраної інформації, її достовірність, наявність власного бачення проблеми, уміння репрезентувати напрацьоване.

Оцінювання інтердисциплінарних проєктів відбувається на всіх етапах їх виконання і фіксується викладачем у балах за кожен зі складників.

За результатами виконання проєктів створюються електронні портфоліо студентів, які записуються на один інформаційний носій. Цей носій є методичним матеріалом до педагогічної практики.

Таким чином, залучення майбутніх учителів технологій до виконання інтердисциплінарного проєкту не тільки сприяє формуванню їх готовності до профорієнтаційної роботи, але й дозволяє оцінити рівень розвитку таких її компонентів: мотиваційно-цільового, когнітивного, операційно-діяльнісного.

Важливу роль у формуванні у майбутніх учителів технологій готовності до спільної профорієнтаційної роботи з інженерно-педагогічними колективами закладів профосвіти відіграє педагогічна практика.

З одного боку, практика навчає студентів застосовувати здобуті науково-теоретичні знання (з дисциплін різних циклів) у безпосередній педагогічній діяльності й водночас є обов'язковою умовою свідомого та глибокого засвоєння студентами педагогічної науки, дає безмежний простір для прояву індивідуальності кожного студента, формування елементів власного педагогічного досвіду [4].

З метою формування готовності майбутнього вчителя технологій до профорієнтаційної

роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО під час проходження педагогічних практик нами були допрацьовані їх програми – безвідривної (навчально-методичної) та навчально-залікової.

Безвідривна практика здійснюється в умовах інтеграції навчально-практичної та самостійної діяльності майбутнього вчителя технологій. Це дозволяє спрямувати практику студентів на осмислення сутності профорієнтаційної роботи в умовах загальноосвітнього навчального закладу, потребу в готовності здійснювати її в умовах взаємодії з ЗПО.

Серед завдань практики визначаємо ознайомлення як із системою профорієнтаційної роботи загальноосвітньої школи, так і зі змістом роботи класного керівника, вчителя технологій, спрямованої на підготовку учнів до обґрунтованого вибору професії.

До змісту практичної діяльності студента під час проходження безвідривної (навчально-методичної) практики ми додатково внесли: надання допомоги вчителю технологій у виготовленні наочності, доборі цікавої за змістом інформації: до уроку, до профорієнтаційного куточка в закладах ПО; ознайомлення із педагогічним досвідом роботи класного керівника з батьками щодо майбутнього професійного становлення учнів; відвідування виховних заходів профорієнтаційного спрямування; ознайомлення з фаховими виданнями, виокремлення списку літературних джерел, посилок на інтернет-ресурси, де надаються відомості про ЗПО та робітничі професії; внесення матеріалів про ЗПО, робітничі професії до педагогічної скарбнички.

Таким чином, під час проходження безвідривної практики акцент зроблено на закріпленні знань, виокремлених у контекстному змісті дисциплін, спрямованому на формування у майбутніх учителів технологій готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО.

Навчально-залікову педагогічну практику розглядаємо як завершальний етап формування готовності майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО. Під час внесення змін до програми зазначеної практики перш за все бралось до уваги те, що вона здійснюється за умов, максимально наближених до реальних. У ракурсі нашого дослідження метою навчально-залікової педагогічної практики у 5 – 9 класах є закріплення, узагальнення та систематизація одержаних теоретичних знань щодо організації та здійснення спільної з ЗПО профорієнтаційної роботи.

У комплексі засобів формування готовності майбутніх учителів технологій до спільної профорієнтаційної роботи передбачені такі завдання на педагогічну практику: скласти перелік ЗПО регіону, проаналізувати їх спеціальності; розробити план співробітництва з ЗПО; провести спільний виховний захід; створити комп'ютерну презентацію до спеціальностей ЗПО; дібрати діагностичні методики щодо самооцінки учнями спрямованості на спеціальності ЗПО; проаналізувати стан спрямованості учнів на робітничі професії ЗПО та рівень готовності до професійного самовизначення тощо.

Результативність запропонованої методики формування у майбутніх учителів технологій готовності до спільної профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО перевірена в ході проведення педагогічного експерименту.

Результати щодо сформованості у майбутніх учителів технологій готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії з закладами профосвіти у контрольній та експериментальній групах наведені у таблиці 1.

Зіставлення даних, наведених у таблицях, свідчить, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в контрольних та експериментальних групах показники рівнів вираженості компонентів готовності суттєво не відрізнялись. Переважали вихідний та низький рівні сформованості готовності. Під дією експериментального чинника на формувальному етапі експерименту в більшості студентів експериментальної групи суттєво підвищився загальний рівень кожного з компонентів готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії з закладами професійної освіти. Переважна частина студентів досягла середнього та достатнього рівнів. Відповідно, в експериментальній групі зменшилася кількість студентів з вихідним рівнем сформованості готовності. У контрольній групі теж фіксувались деякі

позитивні зрушення, але вони не настільки яскраво виражені. У більшості студентів констатовано низький та середній рівні.

Таблиця 1

Оцінка готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і закладів професійної освіти на контрольному етапі експерименту

Компоненти готовності	Рівень	ЕГ (92 особи)		КГ (120 осіб)		Різниця
		Осіб	%	Осіб	%	
Мотиваційно-цільовий	Вихідний	4	4,3	30	13,3	-9,0
	Низький	12	13,0	47	42,6	-29,5
	Середній	47	51,1	27	30,8	20,3
	Достатній	29	31,5	16	13,3	18,2
Когнітивний	Вихідний	9	9,8	55	26,7	-16,9
	Низький	17	18,5	44	40,8	-22,4
	Середній	46	50,0	14	25,0	25,0
	Достатній	20	21,7	7	7,5	14,2
Операційно-діяльнісний	Вихідний	11	12,0	53	31,7	-19,7
	Низький	30	32,6	43	45,8	-13,2
	Середній	28	30,4	17	15,0	15,4
	Достатній	23	25,0	7	7,5	17,5
Рефлексивний	Вихідний	2	2,2	29	22,5	-20,3
	Низький	20	21,7	44	38,3	-16,6
	Середній	42	45,7	29	24,2	21,5
	Достатній	28	30,4	18	15,0	15,4

Висновки. З метою забезпечення формування у майбутніх учителів технологій готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО було здійснено:

- аналіз навчальних планів та навчальних програм різних дисциплін, виокремлений контекстний зміст курсу «Теорія і методика навчання технологій»;
- в курс «Теорія і методика профорієнтаційної роботи», який є системотвірним у профорієнтаційній підготовці майбутнього вчителя технологій, внесено зміни до змісту і методики вивчення за рахунок введення активних методів навчання;
- студенти залучались до виконання комплексного інтердисциплінарного проєкту;
- розроблені спеціальні завдання на педагогічну практику.

Це дозволило суттєво підвищити рівень готовності майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії школи і ЗПО, про що свідчать результати експериментальної перевірки.

Матеріал, наведений у статті не претендує на вичерпне описання всіх аспектів розглянутої проблеми і не може бути остаточною відповіддю на порушене питання. Перспективним є подальший розвиток та адаптація розробленої методики у закладах вищої освіти за спеціальністю «Технологічна освіта». Потребують вивчення можливості використання ефективних інформаційно-комунікаційних технологій для активізації навчальної діяльності студентів у напрямі формування їх готовності до профорієнтаційної роботи в умовах взаємодії загальноосвітньої школи і закладів професійної освіти та можливості використання технологій STEM освіти у напрямі формування їх профорієнтаційної компетентності.

Список використаної літератури

1. Теорія і методика навчання технології: Програма для педагогічних навчальних закладів. К. : Науковий світ, 2011. 19 с.
2. Завітренко Д. Ж. Формування в майбутніх вчителів технологій готовності до професійної орієнтації учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Кіровоград, 2013. 20 с.
3. Зинченко А.В. Интердисциплинарный проект как средство подготовки будущих учителей технологий к совместной профориентационной работе с учреждениями профессионально-технического образования. Электронный периодический-научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2014. №16. С. 147-156. http://sci-article.ru/number/12_2014.pdf.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.–метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.
5. Коберник О.М. Розвиток методу проєктів у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і практиці. Зб. наук. праць Уманського ДПУ ім. П. Тичини. Спецвипуск. К.: Наук. світ, 2002. С. 127–130.
6. Коваленко О. Е., Брюханова Н.О., Корольова Н. В. , Шматков Є. В. Методика професійного навчання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей .Харків : Контраст, 2008. 488 с.
7. Мухина С. А., Соловьева А. А. Современные инновационные технологии обучения. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. 360 с.
8. Процко Х. В. Підготовка майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / «Теорія та методика трудового навчання». Чернігів, 2009. 20 с.
9. Харламенко В. Б. Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2002. 205.
10. Янцур М. С. Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи. Курс лекцій : навч. посібник. К. : Видавничий дім «Слово», 2012. 464 с.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMING INTENDING TECHNOLOGY TEACHERS' READINESS TO PROFESSIONAL ORIENTATION ACTIVITY IN THE SCHOOL AND PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION COLLABORATION

Zinchenko Albina

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Lecturer of Professional Education
and Computer Technology Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The relevance of the research of the future teachers' readiness for professional orientation activity in the context of schools and professional educational institutions is determined by the fact that technology teachers are responsible for the further young generation's involvement in professional activity, which can be acquired in the professional educational institutions, but nowadays teachers are not ready for this kind of activity.*

The purpose of the article *is the response of the content and the methodological peculiarities in forming future technology teachers' readiness for professional orientation activity in the context of interaction with professional educational institutions.*

Methods. *Analysis of literature, questionnaire, test, product analysis, experiment.*

Results. *The leading discipline in the future technology teacher's preparation is «Theory and Methodology of Teaching Technology». The purpose, task, content analysis of the discipline has made it possible to determine that the modules of «Fundamentals of the Theory of Technological Training» and «General Issues of the Technology Teaching Technique» are central for forming the future teachers' readiness for professional orientation activity in the context of interaction with professional educational institutions. The career-oriented issues are separated.*

The discipline «Theory and Methods of Professional Orientation Activity» is the systemic component in forming the future technology teacher's readiness for a professional orientation activity in the context of interaction of schools and professional educational institutions. The program material is complemented with information about: the peculiarities of the vocational professions, the demand for them, the importance of schools and professional educational institutions collaboration in professional orientation activity, the features of the educational process organization in professional institutions, the professional education structure system, etc. Practical classes include the pedagogical situations. At the end of the course an activity analysis and self-assessment of the preparation level has been conducted; students have prepared portfolio based on the results of the activity.

A central component of the portfolio is the multidimensional project, which is developed and implemented according to the logic of real school and the professional educational institution collaboration. It is aimed at collecting information about regional professional educational institutions and the demand for qualified workers, analyzing the general education institutions schools and professional educational institutions collaboration in professional orientation activity, developing the documentation package on school teaching staff with engineering and pedagogical colleges from professional educational institutions.

Electronic students' portfolios are recorded on an information carrier, which can be used as methodological material for the pedagogical practice. So the programs have been improved – continuous (educational-methodical) and educational-crediting practices.

The effectiveness of the proposed methodology is confirmed experimentally.

Originality. *Application of an integrative multidimensional approach in the process of professional training of future technology teachers for professional orientation activity in the context of schools and professional educational institution collaboration.*

Conclusions. *In order to form the future technology teachers' readiness for professional orientation activity in the context of the school and professional educational institution collaboration: the contextual content of the course «Theory and Methods of Teaching Technology» has been highlighted; the course «Theory and methodology of Professional Orientation Activity» has included changes to the content and methodology of study through the use of active teaching methods; students were involved in the implementation of a complex multidimensional project of professional orientation; special professional orientation tasks for pedagogical practice have been developed. These facts have significantly increased the level of readiness indicated by the results of the experimental verification.*

The possible prospects for the further exploration in forming professional orientation competence can be seen in using education STEM technologies.

Key words: *professional training, technology teacher, professional orientation readiness, multidimensionality, collaboration, professional educational institution*

Reference

1. Teoriya i metody`ka navchannya texnologiyi: Programa dlya pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv. K. : Naukovy`j svit, 2011. 19 s.
2. Zavitrenko D. Zh. Formuvannya v majbutnix vchy`teliv texnologij gotovnosti do profesijnoyi oriyentaciyi uchniv osnovnoyi shkoly` : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 . Kirovograd, 2013. 20 s.
3. Zy`nchenko A.V. Y`nterdy`scy`ply`narnyj proekt kak sredstvo podgotovky` budushhy`x uchy`telej texnologij` k sovmestnoj profory`entaciy`onnoj rabote s uchrezhdeny`yamy` professy`onal`no-texny`cheskogo obrazovany`ya. Elektronnyj pereody`chesky`j-nauchnyj zhurnal «SCI-ARTICLE.RU». 2014. #16. S. 147-156. http://sci-article.ru/number/12_2014.pdf.
4. Zyazyun I.A. Pedagogika dobra: idealy` i realiyi: Nauk.–metod. posib. K.: MAUP, 2000. 312 s.
5. Koberny`k O.M. Rozvy`tok metodu proektiv u vitchy`znyanj i zarubizhnij pedagogichnij teorii i prakty`ci. Zb. nauk. pracz` Umans`kogo DPU im. P. Ty`chy`ny`. Speczvy`pusk. K.: Nauk. svit, 2002. S. 127–130.
6. Kovalenko O. E., Bryuxanova N.O., Korol`ova N. V. , Shmatkov Ye. V. Metody`ka profesijnogo navchannya: navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv inzhenerno-pedagogichny`x special`nostej .Xarkiv : Kontrast, 2008. 488 s.
7. Muxy`na S. A., Solov`eva A. A. Sovremennye y`nnovacy`onnye texnologiy` obucheny`ya. M. : GEOTAR-Medy`a, 2008. 360 s.
8. Procenko X. V. Pidgotovka majbutnix uchy`teliv texnologij do proforiyentacijnoyi roboty` u zagal`noosvitnij shkoli : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.02 / «Teoriya ta metody`ka trudovogo navchannya». Chernigiv, 2009. 20 s.
9. Xarlamenko V. B. Dy`dakty`chni osnovy` kursu proforiyentaciyi v pidgotovci vchy`telya trudovogo navchannya : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. K., 2002. 205.
10. Yanczur M. S. Profesijna oriyentaciya i metody`ka proforiyentacijnoyi roboty`. Kurs lekcij : navch. posibny`k. K. : Vy`davny`chy`j dim «Slovo», 2012. 464 s.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зинченко Альбина Валерьевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионального образования и компьютерных технологий

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Аннотация. Охарактеризовано контекстное содержание образовательных курсов, направленное на формирование готовности будущих учителей технологий к профориентационной работе в условиях взаимодействия школы и учреждений профессионального образования, в частности курса «Теория и методика обучения технологии». Описаны изменения в курсе «Теория и методика профориентационной работы», который является системообразующим в профориентационной подготовке будущего учителя технологии к совместной работе с инженерно-педагогическим коллективом заведений профессиональных учреждений. Приведены условия выполнения студентами комплексного междисциплинарного проекта. Обосновано возможности педагогической практики в формировании у будущих учителей готовности к совместной профориентационной работе с учреждениями профобразования. Экспериментально проверена эффективность разработанной методики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель технологий, готовность к профориентационной работе, междисциплинарность, взаимодействие, заведение профессионального образования

Отримано редакцією 10.10.2019 р.

УДК 378.147:373.3.011.3-051]:37.091.33
DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-219-228

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Малишевська Валентина Олександрівна

аспірантка (спеціальність 011 – освітні, педагогічні науки)

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: zz678@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-7875-561X

У статті проаналізовано стан розробленості проблеми використання STEM-технологій у теорії та практиці професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Уточнено сутність основних понять дослідження: STEM-освіта, STEM-навчання, STEM-технології. На основі узагальнення вітчизняного та зарубіжного наукового доробку в галузі STEM-освіти описано основні STEM-технології: інформаційно-комунікаційні технології; віртуальна реальність; технології дистанційного навчання; технології інтерактивного навчання; технології диференційованого навчання; ігрові технології; дослідницькі технології; інженерне проектування.

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, майбутні педагоги дошкільної освіти, STEM-освіта, STEM-технології.

Постановка проблеми. У сучасних соціально-культурних умовах розвитку України постають високі вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема педагогів дошкільної освіти, спроможних ефективно взаємодіяти з учасниками педагогічного процесу, оптимально реалізовувати професійні функції, самостійно розв'язувати різні завдання у нестандартних ситуаціях, упроваджувати інноваційні технології для вирішення складних завдань соціально-освітнього розвитку дошкільних закладів.

Одним із сучасних напрямів професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти є використання STEM-технологій. Зазначений напрям дає можливість у навчальних програмах посилити природничо-науковий компонент. Якість освіти визначається компетентністю та рівнем професійної діяльності педагога, тому важливо формувати професійні компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти за напрямками та проблематикою STEM-освіти.

У багатьох країнах світу STEM-освіта наразі є пріоритетною. В Україні ця тенденція

набула активного розвитку у XXI столітті. Багатогранність і складність цього явища потребує значних зусиль для вирішення проблем, пов'язаних із впровадженням STEM-технологій у освітні заклади різного типу, а також для створення умов їх реалізації.

Головне завдання STEM-освіти полягає у реалізації державної політики з урахуванням вимог нової школи, а нормативним підґрунтям є: закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» (2017); Концепція дошкільного виховання в Україні (2018); Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2017) щодо посилення розвитку науково-технічного напрямку в навчально-методичній діяльності на всіх освітніх рівнях, створенні науково-методичної бази для підвищення творчого потенціалу молоді та професійної компетентності науково-педагогічних працівників; наказ Міністерства освіти і науки України від 17.05.2017 № 708 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр) на 2017–2021 роки» та інші.

У 2015 році був підписаний меморандум, який дозволив створити Коаліцію STEM-освіти в Україні. Коаліція сформулила ключові завдання STEM-освіти, найважливішими з яких є: реалізація програм для впровадження інноваційних методів навчання в освітніх закладах; надання можливостей для учнів і студентів для проведення дослідницької та експериментальної роботи; проведення конкурсів, олімпіад; створення інформаційних майданчиків; профорієнтація; розвиток міжнародного співробітництва [10].

Педагогам закладів дошкільної освіти для виконання основних функцій у своїй практичній діяльності важливо володіти не тільки загальними професійно-педагогічними компетенціями, а і спеціальними знаннями і навичками в галузі інноваційних технологій, оскільки від ефективності їх впровадження залежить якість і результативність сучасного закладу дошкільної освіти.

Нині педагоги дошкільних закладів працюють в умовах нової моделі освіти, реалізації концепції «Нова українська школа», запровадження нових підходів, зокрема STEM-освіти. Сьогодні вимагає від педагога працювати на майбутнє, випереджати свій час, що передбачає вдосконалення фахової майстерності, постійний аналіз педагогічної діяльності та внесення коректив відповідно до соціальних запитів протягом усієї професійної діяльності.

Разом із тим у закладах вищої педагогічної освіти поки не сформована політика трансформації STEM-технологій. Це вимагає вдосконалення всього освітнього процесу, запровадження системних змін.

Отже, проблема використання STEM-технологій у теорії і практиці професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти особливо актуальна і потребує глибокого аналізу та пошуку ефективних шляхів вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі загальні основи впровадження інноваційних STEM-технологій обґрунтовано в працях Т. Андрущенко, О. Барна, М. Бирка, В. Величка, Н. Гончарової, С. Горбенко, О. Данилової, О. Лозової та інших.

Теоретичні та практичні аспекти інформатизації освіти, зокрема використання інформаційних технологій як одного із напрямів впровадження STEM-освіти, досліджені у працях М. Жалдака, Н. Морзе, Ю. Рамського, О. Спіріна, С. Семерікова, Є. Смирнової-Трибульської, О. Співаковського та інших.

Проблему інноваційного, науково-дослідного мислення як підґрунтя STEM-освіти досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як Т. Андрущенко, С. Буліга, С. Бревус, В. Величко, С. Гальченко, Л. Глоба, К. Гуляєв, В. Камишин, Е. Климова, О. Комова, О. Лісовий, Л. Ніколенко, Р. Норчевський, М. Попова, В. Приходнюк, М. Рибалко, О. Стрижак, І. Чернецький, М. Harrison, D. Langdon, B. Means, E. PetersBurton, N. Morel, J. Confrey, A. House та інші.

На доцільності впровадження STEM-освіти з дошкільного віку наголошують О. Грицишин, К. Крутій, О. Патрикєєва І. Стеценко та інші.

Із 2015 року розпочалось активне розроблення проблеми впровадження STEM в

освітній простір. Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» (ІМЗО) здійснюється координація діяльності науковців та методистів різних рівнів щодо науково-методичного забезпечення STEM-освіти, аналізується відповідний закордонний досвід, здійснюється теоретико-методологічне проектування STEM-освіти на засадах сталого розвитку. Результатом такої діяльності є затвердження планів розвитку STEM-освіти і поява відповідних нормативних документів, а саме:

- план заходів щодо впровадження STEM-освіти в Україні на 2016–2018 роки;
- наказ МОН «Про утворення робочої групи з питань впровадження STEM-освіти в Україні» від 29 лютого 2016 р. № 188;
- листи ІМЗО «Про проведення круглих столів, конференцій, науково-практичних семінарів всеукраїнського і міжнародного рівня з тематики впровадження напрямків STEM-освіти, її актуальних питань та перспектив інноваційного розвитку національної освіти» [10].

Також відділом STEM-освіти ІМЗО створено та затверджено методичні рекомендації стосовно впровадження STEM-освіти у заклади освіти різного рівня в Україні.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є аналіз стану розробленості в педагогічній теорії і практиці проблеми використання STEM-технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У XXI столітті рівень запиту на STEM-професії значно збільшився порівняно із запитом на звичайні професії, що показує велику затребуваність цієї системи освіти у всьому світі. Це пов'язано з низкою причин, а саме: потреба у висококваліфікованих інженерах, фахівцях високотехнічних виробництв; сучасним фахівцям необхідна всебічна професійна підготовка, заснована на знаннях із різних галузей технології, інженерії і природничих наук; поява професій, пов'язаних з технологією і високотехнологічним виробництвом на перетині з природничими науками, що обумовлює запит на фахівців із біо- і нанотехнологій.

Акронім STEM – science, technology, engineering and mathematics означає термін, що відноситься до академічних дисциплін: природничих наук, технології, інженерії і математики. Ці дисципліни найбільш затребувані у сучасному світі, саме тому STEM розвивається як один із основних трендів.

STEM-освіта – актуальна модель освіти, заснована на прикладному і міждисциплінарному підходах, а також на інтеграції всіх чотирьох дисциплін у єдину систему навчання. Дозволяє готувати учасників освітнього процесу до проектної діяльності і професій майбутнього [2].

STEM-навчання – це інноваційна методика, яка дозволяє вийти на новий рівень удосконалення професійних навичок у студентської молоді. Прогресивна, сучасна система змішаного середовища, що дозволяє застосувати наукові методи на практиці та у повсякденному житті. З її допомогою ми зможемо сформувати прогресивну педагогічну кадрову базу, що дозволить нам стати незалежною і конкурентоспроможною країною [3].

Головною ідеєю STEM-технології у педагогіці є конструювання навчальних дисциплін на міждисциплінарних засадах (інтегроване навчання відповідно до певних тем, а не окремих дисциплін), що комплексно формують ключові фахові та соціально-особистісні компетенції молоді [4, с. 142].

Основна ознака STEM – це комплексний міждисциплінарний підхід до розроблення навчальних програм, планів, а основна мета такої інтеграції – підготовка фахівців цього напрямку.

Провідний принцип STEM-освіти – інтеграція – дозволяє модернізувати навчальний матеріал на основі сучасних методів, прийомів і нових технологій в освітньому процесі. Інтеграція – це система концептуальних і методичних підходів поєднання елементів різних предметів, що сприяє появі якісно нових знань і формуванню ключових професійних компетенцій «Нової української школи», а саме: спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях,

інформаційно-цифрова грамотність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і здорове життя гармонійно входять у систему STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості і як фахівця, і як громадянина.

Упровадження STEM-освіти має глибинний характер і включає розв'язання проблем підготовки майбутнього педагога дошкільної освіти, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про особистісне і професійне зростання, вмє досягти нових педагогічних цілей. Домінантною стає підготовка фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору, володіє навичками інноваційної діяльності. Важливим є вміння організувати виховний процес у закладі дошкільної освіти як педагогічну взаємодію, спрямовану на втілення завдань нової української школи [8].

Провідним у впровадженні STEM-освіти як одного із інноваційних напрямів є використання сучасних технологій.

Низка науковців зазначає, що впровадження STEM-технологій передбачає міждисциплінарний та проектний підходи. Головне місце в STEM відводиться практиці, що поєднує різні природничо-наукові знання в єдине ціле. У наукових та науково-практичних працях з'ясовується зміст та поняттєва система впровадження STEM-освіти. Ознайомлення студентів із STEM-технологіями передбачає введення їх у світ нових понять як-от: інновація, STEM і STEAM-освіта, STEM-спеціальності, STEM-грамотність, креативна індустрія, нанотехнології, наукова грамотність, освітня робототехніка, проектна діяльність тощо [1; 6; 9].

На основі узагальнення вітчизняного та зарубіжного наукового доробку в галузі STEM-освіти можна виділити такі STEM-технології:

- *інформаційно-комунікативні технології;*
- *віртуальна реальність;*
- *технології дистанційного навчання;*
- *технології інтерактивного навчання;*
- *технології диференційованого навчання;*
- *ігрові технології;*
- *дослідницькі технології;*
- *інженерне проектування.*

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це прийоми, засоби і методи використання електронно-обчислюваної техніки під час виконання функцій збору, збереження, передавання, оброблення, надання, використання і поширення інформації. У сучасній освіті ІКТ є невід'ємною складовою, що радикально трансформує освітній простір, удосконалює процес викладання, підвищує індивідуалізацію навчання, посилює мотивацію до навчання, розвиває творче мислення. Отже, широке використання ІКТ якісно змінює середовище, відкриває нові можливості для учасників освітнього процесу і стає базовим системотворчим чинником розвитку освіти загалом і дошкільної освіти зокрема.

Важливою частиною ІКТ є мультимедіа. Технології мультимедіа дозволяють використовувати текст, відео, графіку і мультиплікацію в інтерактивному режимі. Поняття мультимедіа і засоби мультимедіа тісно пов'язані з комп'ютерною обробкою і презентацією різноманітної інформації. Мультимедіа – це спектр інформаційних технологій, у яких використовуються різні програмні й технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на користувача. Сьогодні активно розробляються різні аспекти використання мультимедіа у закладах дошкільної освіти, досліджуються технічні й психолого-педагогічні особливості мультимедійних технологій для дітей дошкільного віку з метою цілеспрямованого і продуктивного використання.

Популярною сьогодні є технологія 3D-друку, яка дає можливість швидко і якісно отримати моделі реальних об'єктів. 3D-технології дають можливість отримати наочні приклади, які можуть використовуватися у навчальних закладах різного рівня. 3D-технології чинять великий вплив на дошкільну освіту, оскільки дозволяють виконувати корисні та цікаві

проекти, створювати і швидко розробляти вузькоспеціалізовані об'єкти.

Важливою складовою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти є активне використання якісних освітніх інтернет-ресурсів. При використанні таких ресурсів необхідно ознайомити студентів із можливостями ресурсу та правилами інтернет-безпеки, етичної поведінки та дотримання авторських прав.

Однією із технологій, що наразі активно розвивається, є *віртуальна реальність*. Віртуальна реальність допомагає «перенестися» в ті місця, куди важко або неможливо потрапити, розглянути в деталях ті об'єкти, до яких немає вільного доступу, тобто надає можливості взяти участь у будь-якому процесі й, відповідно, набути досвіду.

Технології використовують у вивченні творчих, мистецьких дисциплін. Тоді говорять про STEAM (+ мистецтво), чи STREAM (+ читання, письмо).

Сама ідея STREAM освіти перегукується з НУШ. Поєднання інформативної, технологічної, природознавчої, мовної, соціальної та здоров'язбережувальної галузей і є одним із прикладів STREAM освіти.

Так, у світі вже є певний пласт додатків, які можна використовувати у закладах освіти України [5].

Наприклад, Google Expeditions – це понад 600 готових занять у відкритому доступі, створених зусиллями команди Alphabet. Завдяки цій програмі стають реальними віртуальні прогулянки музеями світу, доступною віртуальна база для різних наук [14].

Додаток ELScience дозволяє зануритися у вивчення матеріалів аж до молекулярного рівня. Labster Virtual Laboratory зібрано базу інгредієнтів, у тому числі й рідкісних, які є тільки у декількох лабораторіях світу. На Alchemy VR зібрано панорами різних місць світу і багато іншого [11].

Однією із популярних платформ для віртуальної освіти є Nepris, американська компанія, яка за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій об'єднує професіоналів добровольців із класними приміщеннями, де зібрана група студентів. Компанія була створена з метою надання допомоги підтримувати живий відеозв'язок між класними приміщеннями і людьми, які працюють дослідниками, інженерами та за іншими спеціальностями, пов'язаними зі STEM-освітою. Компанія допомагає викладачам знайти відповідну людину, щоб надати можливість студентові зрозуміти, що все те, що вони вивчають, можна застосувати на робочому місці в реальному світі [13].

В Україні розпочав роботу всеукраїнський науково-методичний віртуальний STEM-центр – новітній ресурс із питань впровадження STEM-освіти в Україні, що сприятиме активізації інноваційного розвитку предметів природничо-математичного циклу, технологій, програмування, робототехніки та науково-дослідної роботи у закладах освіти [3].

Під час професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти все частіше використовують *дистанційне навчання*. Його відмінною особливістю є надання можливості майбутнім педагогам самостійно отримувати необхідні знання, користуючись розвинутими інформаційними ресурсами, такими як бази даних і знань, комп'ютерні системи, відео- і аудіозаписи, електронні бібліотеки тощо. Разом із традиційними засобами навчання використання дистанційного навчання створює унікальне освітнє середовище, доступне широкій аудиторії, втілює в собі всі наявні методи навчання і надає їм нової якості. Дистанційне навчання – особлива, удосконалена форма, що поєднує в собі елементи очного, очно-заочного та заочного навчання, дозволяє подолати недоліки традиційних форм навчання.

У 2017 році відділ STEM-освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», видавництво «Видавничий дім «Освіта»», ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» реалізували соціальний інноваційний освітній проект «Web-STEM-школа» на платформі Українського проекту «Якість освіти». Web-STEM-школа – це унікальний простір нового формату для спільного навчання, спілкування, обміну та вивчення найкращого вітчизняного і зарубіжного досвіду, знайомство з новаторами сучасної освіти, це майданчик підтримки, об'єднання зусиль освітян, науковців, громадських активістів та бізнесу. У педагогічних

працівників з'явився новий ресурс для розвитку професійної компетентності з питань STEM-освіти, ресурс для дистанційного навчання й обміну досвідом: доступний, безкоштовний для широкого кола педагогічних працівників, який забезпечує індивідуалізацію, свободу вибору місця, часу і темпу навчання; має великі перспективи для ефективної теоретичної й практичної підготовки освітян будь-якого віку в різних сферах; дозволяє зробити навчання творчим процесом; забезпечує спілкування у віртуальному просторі зі спікерами, як за звичайних умов; відкриває нові можливості для ознайомлення з інноваційними освітніми технологіями, спілкування, пошуку перспективних наукових ідей тощо [6, с. 35].

Під час *інтерактивного* навчання відбувається співпраця – спільна діяльність для досягнення спільної мети.

Інтерактивне навчання засноване на прямій взаємодії студентів із навчальним оточенням, на власному досвіді учасників. У традиційному навчанні педагог виступає у якості суб'єкта, а студент у якості об'єкта. У концепції інтерактивного навчання це положення змінюється уявленням про студента як про суб'єкт своєї навчальної діяльності.

Інтерактивне навчання – це один із варіантів комунікативних технологій, навчання з гарно організованим зворотним зв'язком суб'єктів і об'єктів навчання, з обміном інформацією.

В інтерактивному режимі інформаційні потоки проникають у свідомість, спонукають її до активної діяльності і породжують зворотні інформаційні потоки від студента до педагога або до інших студентів. Здійснюється обмін інформацією, діалог, у процесі якого відбувається не просто навчання, а пошук сенсу, ціннісних орієнтирів, формування індивідуальності студентів.

Цільовими орієнтирами інтерактивних технологій є: активізація індивідуальних розумових процесів студентів, збудження внутрішнього діалогу, забезпечення розуміння інформації, що є предметом обміну, індивідуалізація педагогічного впливу, досягнення двосторонніх зв'язків.

Упровадження інтерактивних технологій потребує від викладача розуміння суті цієї моделі навчання, уміння старанно планувати свою роботу, значної кількості часу, особливо на початкових етапах. Слід поступово вводити елементи інтерактивних технологій на окремих заняттях, починаючи з найпростіших – робота в малих групах, парах, трійках, «мозковий штурм», «мікрофон» тощо.

Диференційоване навчання – організація освітнього процесу з урахуванням типових індивідуальних особливостей студентів.

Забезпечення диференційованого навчання у закладах вищої педагогічної освіти передбачає вирішення психолого-педагогічних (визначення індивідуально - особистісних особливостей студентів, таких як ставлення до навчальної діяльності, мотивація, інтереси, особливості самоорганізації, готовність до саморозвитку, творчі здібності, рефлексія) і предметно-дидактичних завдань (розроблення навчального матеріалу і типологічного простору навчально-пізнавальних можливостей студентів).

Для проведення такої роботи необхідні різні варіанти програм, посібників, дидактичного матеріалу, що дозволить на єдиному базовому змісті знань варіювати і тим самим індивідуалізувати процес навчання; постійний систематичний аналіз і оцінка засобів опрацювання студентом навчального матеріалу; створення умов для самостійного вибору типу завдань, виду і форм навчального матеріалу, способу виконання завдань; використання різноманітних форм занять (рольові ігри, діалоги, тренінги тощо); відповідна підготовка викладача, що, окрім знання свого предмета, передбачає вміння індивідуально добирати методичні прийоми і засоби, у тому числі елементи проблемного навчання.

Ігрові STEM-технології є рушійним механізмом активізації пізнавальної діяльності студентів. Використання STEM-ігор сприяє розширенню можливостей та ресурсів, диференціації навчання, пробудженню інтересу до навчальних предметів, перетворенню занять із малопродуктивних на творчо-пошукові, дослідницькі, креативні та результативні тощо.

Ігрові технології в STEM-освіті розглядаються як такі, що в ігровій формі взаємодії викладача і студентів сприяють формуванню основних професійних компетентностей та виконують найважливіші функції: соціалізації, самореалізації, комунікативності, діагностики та корекції.

Одним із сучасних підходів до активного навчання є гейміфікація, що базується на використанні спеціально створеного ігрового середовища із засобами підвищення мотивації гравців. Особливістю цих ігор є інтерактивність, тобто миттєвий відгук програми на дію студента. К. Фішер, розробник і цифровий стратег відбитків пальців більш ніж 300 комп'ютерних ігор, які можна використовувати в навчанні STEM-дисциплін, поділяє на: 1) ігри для сприйняття досліджень і відкриттів; 2) ігри, що забезпечують підґрунтя для продуманих дій; 3) спільні ігри; 4) ігри на вирішення проблем; 5) ігри на візуалізацію даних [5].

На окрему увагу заслуговують STEM-ігри із доповненою реальністю. Досить просто займатися науково-дослідною діяльністю в ігровій формі.

Ігрові технології навчання в STEM-освіті, будучи однією з унікальних форм навчання, дозволяють зробити роботу студентів цікавою, захопливою, на творчо-пошуковому рівні. Гра активізує всі психічні процеси і функції, робить навчальний процес доступним і захопливим, а засвоєння знань більш якісним і міцним, урізноманітнює інтерес до навчального процесу, сприяє застосуванню набутих знань на практиці [12].

Ігрова технологія передбачає визначення мети, спрямованої на засвоєння змісту освіти, вибір виду навчально-пізнавальної діяльності й форми взаємодії педагога і студентів. Застосування цієї технології вимагає:

- з'ясування і усвідомлення цілей, тобто бажаного результату, без цього діяльність суб'єктів навчального процесу не може бути цілеспрямованою;
- вибору необхідних засобів інтелектуального, практичного або предметного характеру, оскільки діяльність завжди пов'язана з ними;
- вибору способу діяльності для досягнення мети;
- наявності певних знань про об'єкт діяльності.

Головною метою навчальних ігор є формування у майбутніх педагогів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Набути необхідних фахових умінь і навичок студент зможе лише за умови сформованої мотивації і докладання певних зусиль, тобто поєднання теоретичних знань, здобутих на навчальних і самостійних заняттях із постановкою і розв'язанням конкретних проблемних завдань.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх педагогів дошкільної освіти).

На сьогоднішній день багато науковців приділяють увагу *дослідницьким STEM-технологіям*, оскільки дослідницька діяльність сприяє розвитку мислення, самостійності, самоконтролю, рефлексії, активізує пізнавальну та творчу позицію особистості. У процесі дослідницької діяльності розвиваються і формуються важливі психолого-педагогічні функції, дослідницькі здібності, вміння та навички.

Дослідницька діяльність є значущою формою організації освітнього процесу, невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього педагога дошкільної освіти. Дослідницька діяльність безпосередньо впливає на розвиток професійної компетентності студента, спрямовано на вдосконалення освітнього процесу, на пошук і пізнання нових знань для вирішення освітніх завдань, формує особистість майбутнього педагога як активного суб'єкта власної діяльності, здатного до самоактуалізації і самореалізації.

Дослідницька технологія втілюється у творчому підході, що потребує активного залучення студентів до участі у різних науково-практичних конференціях, олімпіадах,

турнірах, дослідницьких проєктах різного рівня тощо.

Актуальним наразі є створення STEM-центрів, що надає майбутнім педагогам можливості проведення експериментальної діяльності з використанням інноваційних технологій.

Фізико-математичний контент є засадничим у навчанні, зорієнтованому на STEM. Його реалізація передбачає використання технології *інженерного проєктування*, до складу якої належать такі етапи, як визначення сутності проблеми, визначення вимог, попереднє дослідження, розроблення і тестування прототипу, мозковий штурм, оцінювання результату, внесення змін і представлення отриманого результату. Зазначена технологія надає можливості студентам визначати проблеми і знаходити шляхи їх вирішення, створюючи власні розробки. Результат такої діяльності – власні науково-дослідницькі ідеї та інженерні рішення [4, с. 241].

Висновки. Отже, зважаючи на вищезазначене, ми можемо зробити висновок про те, що проблема впровадження STEM-технологій у професійну підготовку майбутніх педагогів дошкільних закладів є новітнім викликом сучасного освітнього простору, оскільки зростає потреба суспільства у висококваліфікованих фахівцях, здатних творчо мислити, інтегрувати передові ідеї та інноваційні технології, проявляти різносторонні здібності у вмінні володіти професійними навичками.

Перспективи подальших досліджень із зазначеної проблематики ми вбачаємо у розробленні науково-методичного забезпечення та спеціальних засобів використання STEM-технологій безпосередньо у закладах дошкільної освіти, що надасть можливості підготувати дітей до технологічних інновацій життя.

Список використаної літератури

1. Барна О. В., Баник Н. П. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах: етапи та моделі. *STEM-освіта та шляхи її впровадження у навчально-виховний процес*: зб. Матеріалів регіональної наук. практ. веб-конференції, Тернопіль, 24 травня, 2017 р. Тернопіль: ТОКПШО, 2017. С. 3–8.
2. Вольянська С. Є. STEM-освіта. *Довідник сучасного педагога*. Х.: Вид. група «Основа», 2016. С. 124–125.
3. Гончарова Н. О. Понятійно-категоріальний апарат з проблеми дослідження аспектів STEM-освіти. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / [редкол.: С. О. Довгий (голова), О. Є. І. М. Савченко (відп. ред.) та ін.]. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. Вип. 10. С. 104–114.
4. Кіянська Н. М., Рашевська Н. В., Семеріков С. О. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки: монографія. *Теорія та методика електронного навчання*. Кривий Ріг: Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. Том V. Вип. 1 (5): спецвипуск «Монографія в журналі». 316 с.
5. Коваленко О., Сапрунова О. STEM-освіта: досвід впровадження в країнах ЄС та США. *Рідна школа*. 2016. С. 46–49.
6. Коршунова О. В., Гущина Н. І., Василяшко І. П., Патрикєєва О. О. STEM-освіта. *Професійний розвиток педагога*: збірник спецкурсів. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. 80 с.
7. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік: лист № 21.1/10-1470 / Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти». К., 13.07.17. 9 с. URL: <https://drive.google.com/open?id=0B3m2TqVM0APKekwtZFdhWXJuODg> (дата звернення 12.08.2019).
8. Патрикєєва О., Лозова О., Горбенко С. STEM-освіта: умови впровадження у навчальних закладах України. *Управління освітою*. 2017. № 1. С. 28–31.
9. STEM-освіта: проблеми та перспективи: анотований каталог / упоряд. О. О. Патрикєєва, О. В. Лозова, С. Л. Горбенко, Н. С. Буркіна. Київ: ДНУ «ІМЗО», 2017. 20 с.
10. Відділ STEM-освіти. Інститут модернізації змісту освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/pro-imzo/struktura/viddilstem-osviti/> (дата звернення 04.08.2019).
11. Elements 4D Augmented Reality Cubes: Virtual Building Blocks. URL: <http://technabob.com/blog/2013/07/25/elements-4d-augmentedreality-cubes/> (дата звернення 12.08.2019).
12. 50 Games with STEM-Education features. URL: <http://kidscreen.com/2013/04/22/50-games-with-stem-education-features>. – Name of the screen (дата звернення 12.08.2019).
13. Magic Balloons (For ages 4 and up). URL: <http://www.playdoughtoplato.com/kids-science-experiment-balloon/> (дата звернення 04.08.2019).
14. Science for kids (For ages 2 and up). URL: <http://www.playdoughtoplato.com/rainbow-jar-st-patricks-day/> (дата звернення 12.08.2019).

THE ISSUE OF USING STEM TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION

Malyshevska Valentyna

post-graduate student (Specialty 011 – Educational, pedagogical sciences)
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article is devoted to the problem of introducing STEM technologies in professional training of future preschool teachers.*

The purpose is an analysis of the state of development in the pedagogical theory and practice of higher pedagogical education and the issue of using STEM technologies.

Methods. *In order to achieve this goal the following methods have been used: theoretical analysis and generalization of scientific-methodological literature; pedagogical research methods of: interviews, conversations, observations.*

Results. *The study reveals the statutory conditions for the usage of STEM technologies in the educational process of higher education institutions.*

The essence of the basic study concepts is specified: STEM education, STEM teaching, STEM technologies.

On the basis of generalization of domestic and foreign scientific achievements in the field of STEM education, the basic STEM technologies are namely described: information and communication technologies; virtual reality; distance learning technologies; interactive learning technologies; technologies of differential learning; game technologies; research technologies; engineering design.

Examples of the use of STEM technologies in the domestic and foreign educational process are given.

Originality lies in a comprehensive study of the issue of development in pedagogical theory and practice of higher pedagogical education of the use of STEM technologies and systematization of basic STEM technologies for the introduction into professional training of future preschool teachers.

Conclusion. *It is concluded that the issue of introduction of STEM technologies into the professional training of future specialists of preschool institutions is the newest challenge of the modern educational system, as there is a growing need for highly qualified specialists able to think creatively, integrate cutting-edge ideas and innovative technologies, demonstrate versatile abilities in using professional skills. The further research prospects, which are aimed at developing scientific methodological provision and special means of using STEM technologies directly in preschool education institutions, are outlined.*

Key words: *institutions of higher pedagogical education, STEM education, STEM technologies, future teachers of preschool education.*

References

1. Barna, O. V., Banyk, N. P. (2017). Implementation of STEM education in education institutions: stages and models. *STEM-education and ways of its introduction in educational process: Proceedings of regional scientific-practical web conference, Ternopil, May 24, 2017*, (pp. 3-8). Ternopil: TOKPPO [in Ukrainian].
2. Volianska, S. Ye. (2016). STEM-education. *Handbook of the modern teacher*, (pp. 124-125). Kh.: Publishing group «Osнова» [in Ukrainian].
3. Honcharova, N. O. (2017). Conceptual-categorical apparatus for the issue of the study of STEM education aspects. *Scientific notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, Issue 10*, 104-114 [in Ukrainian].
4. Kiananovska, N. M., Rashevskaya, N. V., Semerikov, S. O. (2014). Theoretical-methodological foundations of the use of information-communication technologies in teaching higher mathematics to students of engineering specialties in the United States of America. *Theory and methods of E-Learning, Vol. V, Issue 1 (5): Special Issue «Monograph in a Journal»*. Kryvyi Rih: Publishing Department of Kryvyi Rih National University [in Ukrainian].
5. Kovalenko, O., Saprunova, O. (2016). STEM education: implementation experience in EU and USA. *Native school*, 46-49 [in Ukrainian].
6. Korshunova, O. V., Korshunova, O. V., Hushchyna, N. I., Vasyliashko, I. P., Patrykeieva, O. O. (2018). *STEM education. Professional development of the teacher: a collection of special courses*. K.: Publishing House «Education» [in Ukrainian].
7. *Guidelines for implementation of STEM-education in secondary and extracurricular education institutions of Ukraine for the 2017/2018 academic year: letter № 21.1/10-1470* (2017). State Scientific Institution «Institute for

Modernization of the Content of Education» Retrieved from: <https://drive.google.com/open?id=0B3m2TqBM0APKekwtZFdhWXJuODg> [in Ukrainian].

8. Patrykeieva, O., Lozova, S., Horbenko, N. (2017). STEM-education: conditions of implementation in education institutions of Ukraine. *Educational Management, 1*, 28-31 [in Ukrainian].

9. Patrykeieva, O. V., Lozova, S. L., Horbenko, N. S., Burkina, O. O. (2017). (Eds.). *STEM-education: problems and prospects: annotated catalog*. Kiev: DNU «IMZO» [in Ukrainian].

10. *Department of STEM-education. Institute of Education Content Modernization*. Retrieved from: <https://imzo.gov.ua/pro-imzo/struktura/viddilstem-osviti/> [in Ukrainian].

11. *Elements 4D Augmented Reality Cubes: Virtual Building Blocks*. Retrieved from: <http://technabob.com/blog/2013/07/25/elements-4d-augmentedreality-cubes/>

12. *50 Games with STEM-Education features*. Retrieved from: <http://kidscreen.com/2013/04/22/50-games-with-stem-education-features>.

13. *Magic Balloons. (For ages 4 and up)*. Retrieved from: <http://www.playdoughtoplato.com/kids-science-experiment-balloon>.

14. *Science for kids. (For ages 2 and up)*. Retrieved from: <http://www.playdoughtoplato.com/rainbow-jar-st-patricks-day>.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мальшевская Валентина Александровна

аспирантка (специальность 011 – образовательные, педагогические науки)

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье проанализировано состояние разработанности проблемы использования STEM-технологий в теории и практике профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Уточнена сущность основных понятий исследования: STEM-образование, STEM-обучение, STEM-технологии. На базе обобщения отечественного и зарубежного опыта в области STEM-образования дано описание основных STEM-технологий: информационно-коммуникационные технологии, виртуальная реальность, технологии дистанционного обучения, игровые технологии, исследовательские технологии, инженерное проектирование.

Ключевые слова: учреждения высшего педагогического образования, будущие специалисты дошкольного образования, STEM-образование, STEM-технологии.

Отримано редакцією 20.09.2019 р.

УДК 378.147:78.071.2]:78.087.68

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-228-238

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ВІДБИТТЯ ВНУТРІШНЬОДОЛЬОВОЇ ПУЛЬСАЦІЇ В ДИРИГЕНТСЬКОМУ ЖЕСТИ

Карпенко Євген Віталійович

доцент кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

e-mail: eugen.karpenko@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-4867-9986

У статті розглянуто проблему відбиття ритму хорових творів у диригентському жесті шляхом урахування перемінної або сталої внутрішньодольової пульсації. Здійснюється спроба визначення алгоритму здобуття фахових компетенцій, які стосуються організації загальнохорового ритму. Зосереджується увага на методі поступового ускладнення завдань, який дозволяє створити педагогічні умови для виконання послідовних кроків до збагачення технічної оснащеності диригентів-початківців.

Ключові слова: хорове диригування, перемінні та несиметричні розміри, внутрішньодольова пульсація, педагогічні умови, вільно структурована мелодія, церковний обіход.

Постановка проблеми. Відродження української культури не можна уявити без підйому хорового мистецтва. Хоровий спів протягом тисячоліть був головним способом музикування на нашій землі. Проте важливо зауважити, що відродження культури не означає ретроградного руху до минулих досягнень. Час рухається тільки вперед, а тому, намагаючись

зберегти давні культурні традиції та обряди, необхідно прагнути рухати хорову справу до нових висот виконавської майстерності, оскільки відродження та модернізація хорового мистецтва неможливі без подальшого розвитку диригентської освіти.

Однією з проблем, з якими стикаються диригенти-початківці в процесі навчання у вищому навчальному закладі, є відбиття сталого або перемінного ритмічного малюнка хорових творів у диригентському жесті. Як свідчить опитування, яке проводилося серед студентів спеціалізації «хорове диригування» в ННІ культури і мистецтв Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, понад 60 % опитаних не усвідомлюють, як співвідноситься диригентський жест та внутрішньодольова пульсація, тобто внутрішнє наповнення долі дрібними тривалостями, які становлять частини лічильної одиниці. Близько 70 % взагалі не усвідомлюють поняття внутрішньодольової пульсації, а більше половини не мають чіткого уявлення про верхні кульмінації (точки) диригентського жесту та їх значення для керування хоровим ритмом.

Актуальність дослідження полягає в необхідності розроблення та впровадження у практику методики розвитку чуття внутрішньодольової пульсації у молодих диригентів-хоровиків та здобуття навичок точного відбиття сталого та перемінного ритму в диригентському жесті. Ускладнення завдань розвитку хорового мистецтва виявляє певні прогалини в методиці підготовки хорових диригентів стосовно чуття внутрішньодольової пульсації та керування загальнохоровим ритмом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Американський диригент Л. Стоковський свого часу сказав: «Диригування – одна з найбільш туманних галузей музичного мистецтва» [4, с. 159]. Нині здійснюється чимало спроб стосовно пролиття світла на проблематику диригування і підготовку хорових диригентів зокрема. З'являється досить велика кількість наукових праць, які покликані вдосконалити підготовку хормейстерів, покращити усвідомлення ними тих або інших диригентських прийомів. Велике значення мають роботи К. Ольхова, в яких він заклав теоретичні основи відбиття внутрішньодольової пульсації в диригентському жесті. Питання розвитку чуття ритму в диригентів-початківців певною мірою висвітлено в працях таких відомих авторів, як: Л. Андрєєва, Л. Безбородова, Т. Естріна, М. Казачков, М. Канерштейн, М. Колесса. Останнім часом з'явилися роботи І. Заболотного, Л. Зинов'євої, С. Петрик, О. Прокулевич, Є. Пчелинцевої, Н. Стефіної та інших авторів, де також розглядається проблема керування ритмом за допомогою диригентського жесту. Д. Болгарський, Є. Кустовський, П. Сокур, Г. Стулова, О. Цалай-Якименко досліджували керування вільноструктурованими мелодіями. Водночас в наявних на сьогоднішній день публікаціях не повною мірою висвітлюється проблема відповідності диригентського жесту та внутрішньодольової пульсації. Контроль за ритмічною стороною виконання неможливий без розвинутого чуття внутрішньодольової пульсації та вміння контролювати ритм та правильне наповнення лічильних долей засобами диригентського жесту.

Мета статті полягає в обґрунтуванні окремих напрямів роботи для розвитку чуття ритму в молодих диригентів шляхом упровадження завдань на відбиття внутрішньодольової пульсації, які послідовно ускладнюються.

Виклад основного матеріалу. Задачі дослідження полягають у визначенні поняття внутрішньодольової пульсації, розробленні принципів аналізу внутрішньодольової пульсації в перемінних та несиметричних розмірах, з'ясуванні способів відбиття ритмічного малюнка та внутрішньодольової пульсації вільноструктурованих мелодій. Методична база навчально-виховного процесу з хорового диригування, зазвичай, містить методи поступового ускладнення завдань, копіювання, спостереження та репродукції, порівняння, аналізу та самоаналізу, обговорення. Застосування методу поступового ускладнення завдань створює педагогічні умови для розвитку чуття внутрішньодольової пульсації та навичок керування загальнохоровим ритмом. Під внутрішньодольовою пульсацією розуміють внутрішнє наповнення кожної долі, яке може змінюватися і визначати певну структуру диригентського жесту. «Використання внутрішньодольової пульсації дає нам можливість вимірювати

внутрішньожестові рухи» [3, с. 37].

Дослідження проблем диригентського мистецтва привертає увагу фахівців. Для піднесення української культури, безумовно, потрібні, зокрема, майстри хорової справи, бо хорове мистецтво протягом тисячоліть було традиційним для нашого народу. Безумовно, метою діяльності диригента є переконлива інтерпретація хорового твору. Для того, щоб бути готовим до формування власної виконавської концепції та втілення її, хормейстер мусить мати такі якості, як широка музична ерудиція, міцна музично-теоретична підготовка, розуміння природи правильного звукоутворення, вміння переконувати хоровий колектив, досконала диригентська техніка. Межі статті не дозволяють здійснити спробу проаналізувати всі вказані аспекти. У цій роботі увага буде зосереджена на технічній оснащеності диригента.

Знаменитому диригентові Гансу Бюлову приписують слова, що «спочатку був ритм» [2, с. 35], і міра диригентської оснащеності хормейстера визначається, зокрема, вмінням організувати і підтримувати загальнохоровий ритм. Саме внутрішньодольова пульсація дозволяє порівнювати різні ритмічні формули і «вкладати» ці формули в диригентський жест. На молодших курсах навчання студент стикається з розмірами, де знаменник показника розміру відповідає кількості диригентських змахів у такті. Тридольна, чотиридольна, дводольна схеми в цей час мають дуже конкретне значення: 3/4, 4/4, 2/4. І внутрішньодольова пульсація добре укладається в співвідношення падіння руки та її відбиття як 1+1 (рис. 1):

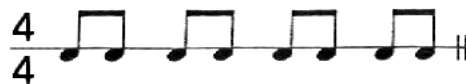


Рис. 1. Внутрішньодольова пульсація 1+1

Відчуття початку другої долі у верхній кульмінації (точці) жесту є запорукою чуття внутрішньодольової пульсації в її складніших варіантах. Знаменник покажчика розміру визначає одиницю відліку, якою користується диригент під час тактування. Проте це правильно до тих пір, поки швидкість темпу не перевищить певної величини (більше 140 ударів на хвилину), коли виникає необхідність об'єднувати долі і навіть такти. Таке трапляється, наприклад, у шестидольних розмірах. Якщо хор «Ноченька» з опери «Демон» Антона Рубінштейна (розмір 6/8) трактують за шестидольною схемою, то, наприклад, неаполітанську пісню «На човні» (також 6/8, проте темп рухливий) – за дводольною схемою. Тоді виникає інше наповнення долі, інша внутрішньодольова пульсація і співвідношення часу падіння і відбиття руки стає 1+2 (рис. 2):

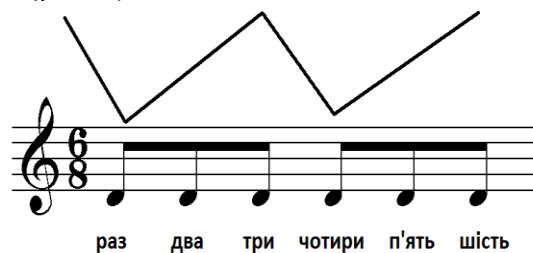


Рис. 2. Внутрішньодольова пульсація 1+2

Це співвідношення не залежить від штрихів. Правильне розташування верхніх точок жесту за часом значно полегшує процес керування хором та покращує темпо-ритмічний ансамбль. Слід визнати, що самі по собі перемінні розміри не обов'язково мають перемінну внутрішньодольову пульсацію. Наприклад, у хоровій обробці української народної пісні «Зашуміла ліщинонька», яку написав Олександр Кошиць (рис. 3), розмір перемінний, проте повільний темп дозволяє користуватися знаменником покажчика розміру як числом, що визначає міру лічильної диригентської одиниці. Наявність пунктирного ритму дещо ускладнює процес диригування, проте не змінює внутрішньодольову пульсацію.

ЗАШУМІЛА ЛІЩИНОНЬКА

Українська народна пісня

Обробка О. Кошиця

Поволі

С. А. лі_ши_нонь_ка, за_шу_мі_ла, гей.

Т. 1, За_шу_мі_ла

Б. лі_ши_нонь_ка, за_пла_ка_ла дів_чи_нонь_ка.

Т. 3, Не_ма_йо_го і не_бу_де, не_ма_йо_го

Б. і не_бу_де, роз_ра_ди_ли злі_ї_лю_ди.

Рис. 3 Українська народна пісня в обробці О. Кошиця «Зашуміла ліщинонька»

Значно складніше орієнтуватися молодим диригентам у таких партитурах, де є тріолі або дуолі. Тріолі застосовуються відносно частіше, а дуолі інколи становлять певне утруднення для диригентів-початківців. Хоча насправді тут необхідно лише перейти на пульсацію 1+1, а потім, коли дуолей немає, повернутися до пульсації 1+2 (рис. 4):

Рис. 4. Музыка Бориса Лятошинського, вірші Олександра Пушкіна. «Осінь»

Навіть поліметрія, при всій своїй складності та несподіваності творчих рішень часто позбавлена примхливих змін внутрішньодольової пульсації. Наприклад, у хорі «Туман хвилями лягає» з опери «Утоплена» Миколи Лисенка в поліметричному фрагменті за основу береться метр жіночої партії, тактування здійснюється за дводольною схемою (співвідношення фаз жесту 1+1). Це не заважає чоловічій партії виконувати музичний матеріал, написаний у розмірі $\frac{3}{4}$, бо внутрішньодольова пульсація в чоловічій та жіночій партіях однакова (рис. 5):

С.
А.
Т.
Б.

Ой і там, за са-дом-ви-но-гра- дом, там за са- дом зе- ле-
 - ка - є
 йо- го до- ля- тре- ба по- спі-
 - ним, там дів- чи- нонь-ка з ко- за-ком сто- я- ла, мо- ло-
 - ша - ти, по- вер- та- ють -

Рис. 5. Микола Лисенко. Хор «Туман хвилями лягає» з опери «Утоплена»

Першим несиметричним розміром, у тактуванні якого студент уперше стикається з перемінною внутрішньодольовою пульсацією, є п'ятидольний розмір (рис. 6). Залежно від структури такту (3+2 або 2+3) співвідношення фаз жесту буде виражатися формулою $(1+2)+(1+1)$ та $(1+1)+(1+2)$.

Малюнок ілюструє висхідні та низхідні рухи руки в п'ятидольному розмірі, коли швидкий темп диктує необхідність тактування за дводольною схемою. Дуже важливо не кидати останні тривалості кожної групи напризволяще. Ці звуки повинні збігатися з верхніми кульмінаціями (точками) диригентського жесту. А хормейстер мусить забезпечити ритмічну роботу власного диригентського апарату. П'яти- та семидольні розміри досить складні для вивчення, проте ці труднощі легко долаються, якщо розмір протягом твору не змінюється. Переміна внутрішньодольової пульсації в кожному такті в такому разі буде стабільною, і такий етап розвитку чуття внутрішньодольової пульсації студент подолає досить швидко.

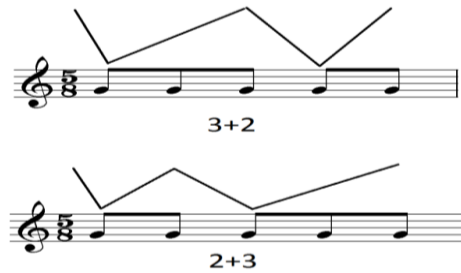


Рис. 6. Внутрішньодольова пульсація в п'ятидольному розмірі (швидкий темп)

Існує чимало хорових творів, де не тільки часто змінюється розмір, але й разом з тим внутрішньодольова пульсація позбавляється стабільності. Яскравим прикладом може бути твір Юрія Фаліка «Карельська акварель». Автор умовно розділяє великі такти (11/8, 10/8) на малі, які зручно тактувати за добре знайомими схемами. Проте це не позбавляє молодого диригента від вирішення проблеми відбиття в жесті перемінної внутрішньодольової пульсації. Там, на одну долю припадає одна четвертна метрична одиниця, співвідношення фаз жесту буде 1+1 (в партитурі такі умовні такти позначені розміром 2/4). Композитор пропонує тактувати другий умовний такт другого рядка наведеного прикладу окремо: тоді цей такт треба тактувати «на раз», а такти, що його оточують – за дводольною схемою. Інколи такі такти диригують дещо інакше з метою уникнення тактування «на раз», яке веде до повторення однотипних рухів, яких можна уникнути. Подібні умовні такти можна тактувати як 2/4 та несиметричний тридольний такт зі структурою жесту (1+2)+(1+1)+(1+1). Тобто четвертна та восьма тривалості становлять першу долю тридольного такту, наступні дві восьмі припадають на другу долю, а останні дві восьмі тривалості – на третю долю цього ж такту (рис. 7):



Рис. 7. Юрій Фалік. Карельська акварель

Є важливий аспект опанування подібних творів. Це досконале вивчення нотного та літературного текстів. Таким чином диригентові буде легше передбачати примхливі зміни метро-ритму. Хоча вивчення твору напам'ять є елементарною умовою, практика свідчить, що окремі диригенти-початківці не розуміють значення досконалого знання матеріалу.

Варто окремо згадати такий пласт музики, як обіходний церковний спів. Виховуючи всебічно розвинутого музиканта, не можна уникати ознайомлення з наспівами, які мають тисячолітню історію. В обіході переважають вільноструктуровані мелодії, в яких зміна внутрішньодольової пульсації фактично є нормою (рис. 8):

Глас 1-й:

Рис. 8. Тропарі (церковний обіход)

Для того, щоб навчитися керувати обіходними наспівами, де внутрішньодольова пульсація вільно варіюється, необхідно визначити ударні склади (рис. 8). Доречно, щоб відстань між складами, які відмічаються жестом, була не більше трьох звуків. «Якщо між будь-якими з них відстань буде більше трьох, знайдіть між ними відносно ударні склади» [1, с. 43].

Обіходні наспіви, зазвичай, починаються розспівом із 2–3 звуків, які необхідно точно відрахувувати. Потім йде «читок» – своєрідний унікальний речитатив на певних звуках. З таким «читком» зазвичай, не знайомі студенти світських навчальних закладів. У кінці рядка теж застосовують 2–3 звуки з визначеною тривалістю (рис. 9):

Рис. 9. Вибір наголошених складів у вільноструктурованій мелодії

Звичайно, можна назвати випадки, коли диригент настільки довіряє співакам, що в певних фрагментах твору майже не втручається у виконавський процес. І, хоча студенти такі приклади мають ураховувати, необхідно бути готовим до керування процесом диригування хором твором від початку до кінця.

Церковна музика, особливо обіход, надає головну роль словам. Тому дуже важливим завданням є донесення змісту літературного першоджерела, збереження наголосів і смислових акцентів. Наприклад, перший рядок кафізми, яку співають зазвичай у досить рухливому темпі, слід тактувати так: в основу покладається дводольна схема, де лічильною одиницею є половинна тривалість; потім, коли починається речитатив, за тридольною схемою диригуються тріоль (структура жесту 1+2), квартоль (1+3) і тріоль (1+2) (рис. 10). Здається, можна було б протактувати цей рядок повністю за дводольною схемою з двома квінттолями, але тоді погіршується структурування тексту. Інколи регенти відокремлюють фрагмент «іде на со-...» в окремий дводольний такт, щоб покращити контроль за темпом. Застосування

тридольної схеми допомагає підкреслити наголос в слові «совет». Останні дві половинні тривалості першого рядка тактуються за дводольною схемою. Варто зауважити, що регенти у практичній діяльності часто диригують подібні наспіви «на раз», не застосовуючи інші диригентські схеми, проте відбиваючи всі необхідні наголоси і внутрішньодольову пульсацію.

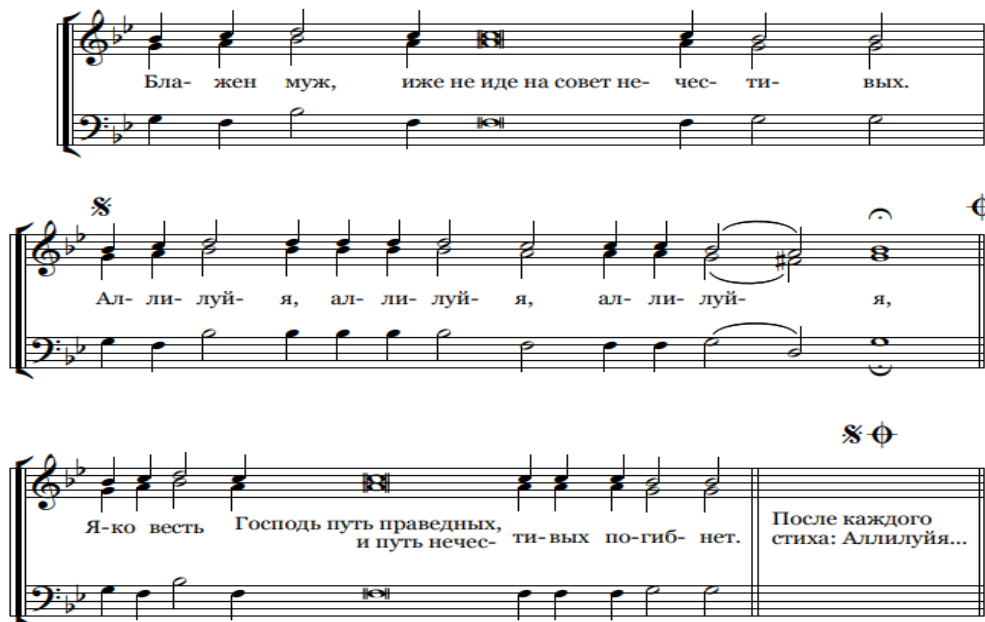


Рис. 10. Перший антифон першої кафізми. Звичайний наспів

Як свідчить досвід, опанування вільноструктурованих мелодій значно розвиває у студента чуття внутрішньодольової пульсації, покращує здатність молодого диригента контролювати загальнохоровий ритм. Слід зазначити, що зосередження уваги на внутрішньодольовій пульсації та якості хорового ритму помітно покращили власну технічну диригентську оснащеність. Ті студенти, які послідовно вирішували згадані у статті завдання, свідомо ставилися до процесу набуття нових диригентських навичок, значно впевненіше почували себе в роботі з хором.

Висновки. Таким чином, запропоновані етапи ускладнення завдань, які містять різні варіанти наповнення лічильних одиниць, можуть стати певним алгоритмом, який, як показує практика, може стати у пригоді для інтенсифікації навчально-виховного процесу на заняттях з хорового диригування (фаху) і сприятиме створенню педагогічних умов для формування навичок відбиття внутрішньодольової пульсації в диригентському жесті. Керування внутрішньодольовою пульсацією, ритмом, як часовою основою організації музики є важливою стороною комплексу диригентських компетенцій. Упровадження у навчальний репертуар значної кількості творів з перемінною внутрішньодольовою пульсацією, зокрема обіходних православних наспівів, розширює кругозір молодих диригентів і збільшує коло можливостей їхньої професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок. Опанування навичок внутрішньодольової пульсації є важливою стороною виховання диригента. Тому впровадження у навчальну практику хорових творів зі складною та перемінною внутрішньодольовими пульсаціями слід визнати корисним. Подальші зусилля варто направити на вдосконалення методики розвитку в студентів-диригентів навичок керування ритмом та на створення більш сприятливих педагогічних умов щодо розвитку чуття внутрішньодольової пульсації.

Список використаної літератури

1. Кустовский Е. Дирижерская техника на клиросе. Пособие для начинающих регентов. Москва, 2003. 124 с.
2. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. 5-е изд. Москва, 1988. 240 с.
3. Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. Ленинград: Музыка, 1990. 200 с.
4. Стоковский Л. Музыка для нас всех. Москва: Советский композитор, 1963. 216 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF STUDENTS' SKILLS OF INTRALOBULAR PULSATION REFLECTION IN A CONDUCTOR GESTURE

Karpenko Yevhen

associate Professor of the Department of Choral Conducting, Vocals and Music Teaching Methods,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (Sumy)

Introduction. *The revival of Ukrainian culture cannot be imagined without the rise of choral art. Choral singing for millennia has been the main method of music playing on our earth. However, it is important to note that the revival of culture does not mean a retrograde movement to past achievements. Time moves only forward. Therefore, in order to preserve the ancient cultural traditions and rituals, one must strive to move the choral hymns forward to new heights of performing skill. And the revival and development of choral affairs are impossible without the further development of conductor education.*

One of the problems faced by aspiring conductors in higher education is the reflection of a steady or variable rhythmic pattern of choral works in a conductor's gesture.

Purpose. *The purpose of the article is to substantiate certain directions of rhythm sensation development in young conductors by introducing tasks for reflection of intralobar pulsations that are consistently complicated. The article is addressed to teachers of choral conducting and students who study choral conducting.*

Methods. *The methodological basis of the educational process of choral conducting usually contains methods of gradual complication of tasks, copying, observation and reproduction, comparison, analysis and introspection, discussion. The use of the method of gradual complication of tasks creates pedagogical conditions for the development of the sense of intra-fistulous pulsation and management of the general choir rhythm.*

Results. *The expected result of the study is the development of students' conscious attitude to the problem of the development of the sensation of intralobar pulsation and the reflection of the subway rhythm in the conductor gesture. Those students studying in 2018/19 and the first half of 2019/20 academic year demonstrated an increase in the quality of theoretical and practical training on variable rhythm management in choral conducting. They dealt with problem situations with the choir much more expeditiously, especially in those cases where the disturbance of the choir rhythm as a result of changes in the intralobar pulsation was involved.*

Originality. *Although a great deal of advice is provided in the educational and methodical literature on reflecting the rhythmic pattern of music in a conductor's gesture, the proposed article substantiates the expediency of using the method of gradual complication of tasks to reflect not only the rhythm but also the intralobar pulsation. Due to the application of the mentioned method the new pedagogical conditions are created, which will promote the development of the feeling of intralobar pulsation in beginning conductors.*

Prospects for further exploration. *Mastering the skills of intra-field pulsation is an important aspect of the education of the conductor. Therefore, the introduction into educational practice of choral works with complex and variable intra-field pulsation should be recognized as useful. Further efforts should be directed to improving the methods of development of rhythm management skills in students-conductors, and to creating more favorable pedagogical conditions for the development of feelings of intra-field pulsation.*

Conclusion. *Thus, the proposed stages of task complication, containing different options for filling the units of the account, may become a certain algorithm, which, as practice shows, may be useful for intensifying the educational process in classes in choral conducting (specialty) and will help create pedagogical conditions for the formation of skills of reflection of an intralobar pulsation in a conductor gesture. The management of the intralobar pulsation, the rhythm as the temporal basis of the organization of music is an important part of the complex of conducting competencies. The introduction into the educational repertoire of a large number of works with variable intralobar pulsations, in particular, bypassing Orthodox chants, widens the horizons of young conductors and increases the scope of their professional activity.*

Key words: *choral conducting, variable and asymmetrical dimensions, intra-lobular pulsation, pedagogical conditions, freely structured tune, church bypass.*

References

1. Kustovskiy E. (2003). Dirizherskaia tekhnika na klirose. Posobie dlia nachynaiushchikh rehentov. Moskva [in Russian].
2. Neihauz H. (1988). Ob iskusstve fortepiannoi igry: zapiski pedagoga. 5-e yzd. Moskva [in Russian].
3. Olkhov K. (1990). Teoreticheskie osnovy dirizherskoi tekhniki. Leninhrad: Muzyka [in Russian].
4. Stokovskii L. (1963). Muzyka dlia nas vsekh. Moskva: Sovetskiy kompozytor [in Russian].

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ОТРАЖЕНИЯ ВНУТРЕННЕДОЛЕВОЙ ПУЛЬСАЦИИ В ДИРИЖЕРСКОМ ЖЕСТЕ

Карпенко Евгений Витальевич

доцент кафедры хорового дирижирования, вокала и методики музыкального обучения
Сумской государственной педагогической университет им.А.С.Макаренко (г.Сумы)

В статье рассматривается проблема отражения ритма хоровых произведений в дирижерской жесте путем учета переменной или постоянной внутреннедолевой пульсации. Осуществлена попытка определения алгоритма формирования профессиональных компетенций, касающихся воспитания общехорового ритма. Сосредоточено внимание на методе постепенного усложнения задач, который позволяет создать педагогические условия для выполнения последовательных шагов к обогащению технической оснащенности начинающих дирижеров.

Ключевые слова: хоровое дирижирование, переменные и несимметричные размеры, внутреннедолевая пульсация, педагогические условия, свободно структурированная мелодия, церковный обиход.

Отримано редакцією 10.10.2019

УДК 37.035+364(075.8)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-238-247

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ

Міщик Людмила Іванівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: kaf_soc.ped@i.ua

ORCID ID: 0000-0002-2444-4111

Корнієнко Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: medtannik@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0653-5976

У статті розкрито деякі аспекти роботи фахівця соціальної сфери в умовах об'єднаної територіальної громади. Визначено законодавче підґрунтя реалізації соціального захисту населення громади, нормативно-правове забезпечення соціальними послугами. Розглянуто особливості роботи фахівця із соціальної роботи та надання соціальних послуг. Схарактеризовано специфічні види діяльності фахівця соціальної сфери в об'єднаній територіальній громаді.

Ключові слова: фахівець соціальної сфери, робота соціального працівника в громаді, соціальні послуги в громаді, громада.

Постановка проблеми. Забезпечення соціальних гарантій, соціального захисту та створення умов для успішної соціальної адаптації в особистісному життєвому полі людини (сім'ї, соціальному оточенні, громаді тощо) є необхідною умовою соціального розвитку країни в нових умовах сьогодення. За таких умов соціальна робота в громаді стає провідним інструментом реалізації соціальних послуг на локальному рівні.

Децентралізація системи соціальних послуг та їх розвиток на рівні територіальних громад була і залишається пріоритетним напрямом діяльності Міністерства соціальної

політики України [13]. У «Стратегії розвитку соціальних послуг до 2022 року» планування, фінансування та організацію надання соціальних послуг покладено на органи місцевого самоврядування [13]. Із метою надання якісних соціальних послуг наказом «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо виконання власних (самоврядних) повноважень об'єднаної територіальної громади у сфері соціального захисту населення» [5] (п. 1.7) передбачено введення посади фахівця із соціальної роботи та надання соціальних послуг (консультування, інформування, оцінювання потреб мешканців громади в соціальних послугах, організація соціального супроводу, направлення до закладів соціального обслуговування) – 1 фахівець на 1 тисячу населення. У цьому ж наказі (п. 1.8) для роботи у сфері захисту прав дітей рекомендується передбачати посади спеціалістів із питань захисту прав дітей – 1 працівник на 2 тисячі дитячого населення або створення структурного підрозділу із захисту прав дітей, якщо дитяче населення перевищує 4 тисячі [5]. З огляду на це виникає питання про розгляд специфічних особливостей роботи фахівця соціальної сфери в громаді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання організації соціальної роботи в громаді досить широко розглядалися науковцями різних галузей: соціально-філософський аналіз певних аспектів функціонування громади (Т. Бойко, А. Карась та ін.); соціологічні дослідження та суспільствознавство (О. Білоус, В. Бех, Л. Нагорна, Л. Овчиннікова та ін.); психологічні дослідження (В. Васютинський); економіка, управління та адміністрування (М. Баймуратов, О. Берданова, В. Вакуленко, В. Кравців, Г. Монастирський, А. Ткачук та ін.); соціальна робота (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Т. Семигіна, Г. Слезанська та ін.).

Мета статті: розглянути особливості діяльності фахівців соціальної сфери в умовах територіальної громади.

Виклад основного матеріалу. У науковому обігу підходи до тлумачення терміна «громада» є досить неоднозначними. Насамперед це зумовлено тим, що «громада» як явище є своєрідною соціологічною конструкцією, яка може бути по-особливому структурована, з різним місцезнаходженням, відмінною за формою та розмірами. Здебільшого в наукових працях щодо розуміння громади виокремлюють три підходи: соціологічний, політико-правовий та соціально-педагогічний.

Відповідно до першого підходу громада розглядається як спільнота або соціальна система. На підтвердження такого тлумачення О. Безпалько подає визначення «громади», зазначене в Оксфордському тлумачному словнику Хорнбі: «Громада – це група людей, об'єднана походженням, расою, соціальним станом, релігійними переконаннями та місцем проживання – районом, населеним пунктом тощо, де розташована низка соціальних інститутів: сім'я, школа, церква, організації сфери дозвілля та медицини» [14, с. 47]. Політико-правовий підхід визначає громаду як суб'єкт місцевого самоврядування. Ст. 1 Закону України «Про місцеве самоврядування»: «територіальна громада – жителі, об'єднані постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр» [6]. Згідно із соціально-педагогічним підходом громаду слід розглядати як фактор соціалізації, мезорівень соціального середовища. На думку директора канадського Центру навчання з питань розвитку громади «The Four Worlds» Джуді Боп, «громада – це будь-яка група людей, які встановлюють сталі взаємини між собою з метою вдосконалення самих себе та світу, в якому вони живуть» [14, с. 51].

На сучасному етапі в Україні продовжуються процеси реалізації реформ місцевого самоврядування та децентралізації, метою яких є створення спроможних територіальних громад. Децентралізація соціального захисту спрямована на:

- виконання об'єднаною територіальною громадою (ОТГ) власних (самоврядних) та делегованих повноважень у сфері соціального захисту населення та захисту прав дітей;
- підвищення рівня управління та організації надання соціальних послуг (державні стандарти соціальних послуг, вартість соціальної послуги, моніторинг та оцінювання якості соціальних послуг, диверсифікація надавачів соціальних послуг);
- реформування інтернатних установ для дітей-сиріт і позбавлених батьківського

підкування (деінституалізація інтернатної системи) [4, с. 7].

Якщо розглядати соціальну роботу в розрізі різних рівнів адміністративно-територіального устрою, то безпосередня робота з громадою охоплюватиме базовий або районний рівні. Означена децентралізація повноважень у сфері соціального забезпечення та соціального захисту повинна сприяти наданню соціальної допомоги, послуг та пільг на засадах доступності, якості та ефективності [4, с. 87–88].

На районному рівні соціальний захист населення передбачає виконання таких функцій: реалізація державної політики; формування пріоритетів та програм соціального розвитку району; здійснення повноважень щодо захисту прав дітей та усиновлення; здійснення методологічного забезпечення розвитку надання послуг в ОТГ; моніторинг надання послуг в ОТГ. Ці функції реалізуються через низку закладів інфраструктури соціального захисту. До таких закладів (на рівні району) належать: стаціонарні заклади для людей похилого віку; заклади та установи сімейного виховання дітей; центри для реабілітації осіб з інвалідністю; центри сім'ї та дітей для тимчасового проживання дітей та сімей з дітьми, що опинилися в складних життєвих обставинах (СЖО).

Соціальний захист населення на базовому рівні виконує такі функції: організація та надання базового набору соціальних послуг відповідно до потреб громади, зокрема, послуги фахівця соціальної роботи; виявлення сімей, які перебувають у СЖО; визначення потреб у соціальних послугах, прийняття рішення про необхідність отримання послуг; організація оздоровлення та відпочинку дітей; консультування та прийом заяв від мешканців громади щодо надання всіх видів соціальної підтримки. Інфраструктура соціального захисту включає центр надання соціальної допомоги (соціальних послуг) ОТГ та віддалене робоче місце працівника або укладання угоди про прийом, ЦНАП – адміністративні послуги у сфері соціального захисту [4, с. 88].

Напрями роботи фахівців соціальної сфери щодо соціального захисту і соціального забезпечення в межах власних повноважень ОТГ уміщують:

1. Зайнятість населення (участь у формуванні та реалізації державної політики у сфері зайнятості населення в межах повноважень; участь у реалізації територіальних (місцевих) програм зайнятості населення; визначення видів та організація громадських робіт, що відповідають потребам територіальної громади; створення, за необхідності, спеціальних робочих місць для працевлаштування інвалідів).

2. Соціальна допомога (в частині власних повноважень) (підготовка пропозицій щодо встановлення за рахунок власних коштів і благодійних надходжень додаткових до встановлених законодавством гарантій щодо соціального захисту населення; вирішення питань про надання за рахунок коштів місцевих бюджетів ритуальних послуг; подання допомоги на поховання; вирішення питань про подання допомоги окремим категоріям громадян у будівництві індивідуальних житлових будинків, проведенні капітального ремонту житла, в придбанні будівельних матеріалів; відведення земельних ділянок для будівництва та садівництва).

3. Надання соціальних і реабілітаційних послуг, проведення соціальної роботи (визначення потреб населення об'єднаної територіальної громади в соціальних та реабілітаційних послугах, на основі яких планується надання послуг; забезпечення проведення соціальної роботи в об'єднаній територіальній громаді, моніторинг, контроль та оцінювання якості соціальних послуг; розробка та реалізація заходів і програм щодо соціального захисту дітей; участь у виконанні загальнодержавних, регіональних та інших програм соціальної підтримки сімей; участь у проведенні заходів, спрямованих на запобігання торгівлі людьми; проведення заходів, спрямованих на запобігання бездомності осіб, соціальний захист та реінтеграцію бездомних осіб; виконання програм і заходів щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; забезпечення виплат щомісячної компенсації непрацюючим фізичним особам, що здійснюють догляд за особами, які за висновком медичних закладів потребують постійного стороннього догляду; проведення заходів соціального патронажу щодо осіб, які відбули покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк;

організація роботи, пов'язаної з наданням благодійної (гуманітарної) допомоги соціально незахищеним громадянам та сім'ям, які перебувають у СЖО; поширення інформації про організації та установи, що залучають до своєї діяльності волонтерів; участь у створенні безперешкодного середовища для маломобільних категорій населення).

4. Захист прав дітей, оздоровлення та відпочинок дітей (розроблення та здійснення галузевих і регіональних програм поліпшення становища дітей, вирішення питань у сфері охорони дитинства; організація роботи щодо запобігання дитячій бездоглядності та безпритульності, вчиненню дітьми правопорушень: ведення обліку дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, залишилися без піклування батьків, дітей-сиріт; тимчасове влаштування дітей, які залишилися без піклування батьків, дітей-біженців і дітей, які потребують додаткового або тимчасового захисту, розлучених із сім'ями, позбавлених батьківського піклування; проведення заходів щодо влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в сімейні форми виховання; сприяння усиновленню дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, ведення обліку кандидатів в усиновлювачі; вжиття заходів щодо захисту житлових і майнових прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; організація оздоровлення та відпочинку дітей, зокрема дітей, які потребують особливої соціальної уваги та підтримки, розроблення та виконання відповідних регіональних і місцевих програм).

5. Забезпечення виконання функцій органу опіки та піклування над повнолітніми недієздатними особами та особами, цивільна дієздатність яких обмежена.

6. Надання пропозицій до проекту бюджету ОТГ у частині врахування видатків на соціальний захист та соціальне забезпечення.

7. Виконання повноважень, делегованих органами виконавчої влади [4, с. 90].

Практика реформування соціальної сфери ОТГ розкрила низку проблем, найважливішими з яких, на думку С. Шульц, І. Сторонянської, є «недосконала система територіального розміщення об'єктів соціальної інфраструктури; невпорядкованість відносин власності на об'єкти соціальної інфраструктури; недостатність бюджетних коштів для ефективного функціонування закладів соціальної інфраструктури; недостатній рівень кадрового забезпечення закладів соціальної сфери; недостатній рівень якості послуг, що надаються населенню об'єктами соціальної сфери» [9, с. 5].

Діяльність фахівців соціальної сфери в умовах ОТГ вимагає врахування певних особливостей. Розглянемо деякі з них.

Вивчаючи роботу фахівців соціальної сфери, зокрема соціальних працівників, Г. Слозанська вказує на важливість розуміння груп клієнтів ОТГ [12, с. 70]. По-перше, такими клієнтами або потенційними клієнтами фахівця із соціальної роботи може бути будь-який член ОТГ (будь-яка особа або група осіб, яка перебуває або потенційно може перебувати в СЖО і потребує сторонньої допомоги у вирішенні власних проблем). По-друге, клієнтом може бути і сама громада, «яка потребує допомоги на шляху свого розвитку та становлення як спроможної ОТГ» [12, с. 70].

Ще однією особливістю, на думку дослідників соціальної роботи в умовах ОТГ, є усвідомлення варіації ролей, які виконує соціальний працівник в ОТГ. В. Сидоров розглядає шість груп ролей соціального працівника: практичні ролі (вчитель соціальних умінь, консультант/консультант-клініцист, агент із питань соціальних змін, аніматор, соціальний менеджер, помічник клієнта, вуличний працівник); посередницькі ролі (брокер соціальних послуг, керуючий справами клієнта, захисник прав та інтересів клієнта); керівні ролі (керівник робочого навантаження, лідер команди, керівник персоналу, адміністратор); дослідницькі ролі (експерт, аналітик, дослідник); сервісні ролі (викладач, керівник польової практики, супервізор); латентні ролі (захисник панівного порядку, підривач державного устрою, брокер у сірих тонах, цап-відбувайло, донор, потенційний гнобитель, всезнайко) [10, с. 46–73].

М. Лукашевич та Т. Семигіна виділяють чотири групи ролей, які виконують соціальні працівники: практичні ролі (фасилітатор або заохочувач; усі терапевтичні ролі – консультант/консультант-клініцист, терапевт групи, сім'ї; тренер/вчитель соціальних

навичок); посередницькі ролі (керівник (управляючий) випадку; брокер соціальних послуг; захисник прав та інтересів клієнта (представництво)); адміністративні ролі (консультант, експерт соціальних служб; координатор; керівник (супервізор)); ролі, пов'язані з аналізом політики та розвитком систем (розробник програм/напрямів роботи; дослідник; аналітик; представник інтересів громад) [2, с. 57–66].

До основних первинних ролей, які фахівці соціальної сфери виконують на рівні ОТГ, Г. Слозанська відносить: гίδα (обирає напрям та стратегію розвитку громади та її членів, визначає основні цілі розвитку і шляхи їх досягнення, виявляє наявні та залучає необхідні ресурси для реалізації операційного та стратегічного планів розвитку ОТГ); активатора/наставника/каталізатора (ідентифікація та структурування проблем ОТГ, робота із незадоволеними жителями громади); терапевта (діагностика та «лікування» громади в цілому через роботу із формальними лідерами певних груп в ОТГ); учителя соціальних умінь або тренера (передавання необхідної інформації та знань жителям ОТГ, консультації з питань догляду та виховання дітей, профілактика інфекційних хвороб, злочинності, вживання психоактивних речовин, формування вмінь самообслуговування людей із особливими потребами, навички щодо попередження і розв'язання конфліктів, прийняття самостійних рішень, навички пристосування до змінних соціальних умов, подолання стресів і кризових ситуацій); брокера (забезпечення індивідів, сімей, груп, організацій, громади доступом до необхідних ресурсів та соціальних послуг, провайдер інформації щодо пошуку та залучення ресурсів, переадресація клієнтів до інших установ для отримання якісних соціальних послуг, моніторинг процесу надання соціальних послуг); захисника прав та інтересів клієнта/адвоката (захист прав, потреб та інтересів клієнта, співпраця з поліцією та іншими соціальними інституціями, захист прав дитини, експерт при вивченні/дослідженні ситуації); представника у вирішенні конфліктів (попередження виникнення та подолання різноманітних конфліктів); експерта (донесення до громади необхідної інформації, результатів дослідження, надання порад, добір методик, джерел для пошуку ресурсів) [11, с. 266–267]. Окрім первинних ролей, фахівець із соціальної роботи виконує і вторинні ролі, такі як: менеджера, організатора, ініціатора/координатора, розробника, фасилітатора, мобілізатора ресурсів, лобіста і дослідника [11, с. 267].

Специфічною особливістю в роботі фахівця соціальної сфери в умовах ОТГ є робота щодо активізації громади. О. Безпалько активізацію громади визначає як «процес залучення громадян до прийняття рішень щодо вирішення проблем громади, який сприяє формуванню свідомості та відповідальності громадян» [14, с. 10]. У процесі активізації громади відбувається згуртування громади, формується відповідальність за те, що діється в громаді, визначаються назрілі потреби громади, громада здійснює контроль за витратою коштів, формуються демократичні традиції [14, с. 13]. Діяльність фахівців соціальної сфери націлена на розвиток об'єднаних громад, у підсумку може мати два результати: розвиток місцевих організацій та вирішення місцевих проблем. Робота такого фахівця передбачає виконання обох завдань, одне з яких буде головним, а інше – засобом для реалізації першого.

З огляду на це важливим складником соціальної роботи в громаді є визначення її потреб і проблем. Для їх визначення в практиці соціальної роботи виділяють два підходи: перший – процес визначення потреб громади здійснюється зовнішнім експертом; другий – самою громадою.

Т. Семигіна до діагностичного інструментарію визначення потреб і проблем у громаді відносить: опитування надавачів послуг (інтерв'ю з членами громади); опитування ключових осіб (інтерв'ю з обізнаними впливовими членами громади); аналіз соціальних індикаторів/показників (аналіз даних щодо віку, зайнятості, рівня доходів членів громади тощо); аналіз документів (перегляд адміністративних документів); аналіз інформації від інших організацій (аналіз даних і документів державних та інших організацій) [2].

За визначенням О. Безпалько, «оцінка громадою своїх потреб (ОГП) – це група методів і підходів, що дозволяють людям визначати проблеми громади, аналізувати їх та приймати рішення, які впливають на їх життя в громаді» [14]. У посібнику «Технології активізації

громади» [14] автори-упорядники подають алгоритм процесу проведення оцінювання громадою своїх потреб «мета – зміст діяльності – результат» відповідно до семи фаз:

1. формування груп з проведення ОГП – навчання методів ОГП – сформовано групу зацікавлених людей, знайомих із методами ОГП;
2. визначення мети ОГП – визначення очікуваного результату від ОГП; визначення меж громади – визначено мету ОГП;
3. отримання підтримки значущого оточення – зустрічі з владою й активістами громад; інформування населення про ОГП – отримано згоду місцевої влади на проведення ОГП у місті/поселенні. Населення поінформоване про майбутню ОГП;
4. планування проведення ОГП – визначення інформації, необхідної для ОГП; визначення потенційних учасників ОГП; визначення необхідних ресурсів; розподіл ролей і груп при проведенні ОГП – сформовано процес ОГП і створено всі необхідні умови для проведення ОГП;
5. проведення ОГП – проведення ОГП у групах, сформованих з представників місцевих громад; огляд і узагальнення можливих вторинних джерел інформації; систематизація результатів; пріоритет проблем представників місцевих громад на зборах – виявлені та визначені проблеми за пріоритетністю;
6. формування робочих груп – формування ініціативних груп з розроблення та подальшого виконання планів щодо вирішення проблем місцевого співтовариства – сформовані ініціативні групи;
7. інформування громади про результати ОГП – інформування населення через ЗМІ, зустрічі, зібрання – представники місцевої громади поінформовані про результати ОГП [14, с. 26].

Відносно проведення оцінювання потреб ОТГ з соціальних послуг, то відповідно до статті 13 Закону України «Про соціальні послуги» (документ 966-IV, чинний, редакція від 07.01.2018, втрата чинності відбудеться 01.01.2020 року, підстава 2671-VIII), «місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування шляхом збирання, узагальнення та аналізу інформації про становище і життєві обставини особи або соціальної групи, оцінки впливу послуг на процес подолання складних життєвих обставин визначають потреби в соціальних послугах, їх видах і обсягах та забезпечують їх надання, в тому числі шляхом соціального замовлення, за рахунок коштів, передбачених цим Законом для фінансування соціальних послуг» [7].

Відповідно до Методичних рекомендацій щодо організації та забезпечення діяльності ОТГ у сфері соціального захисту населення та захисту прав дітей (Наказ Міністерства соціальної політики України № 890 від 14.06.2018 «Про деякі питання діяльності ОТГ щодо соціальної підтримки населення та захисту прав дітей») діяльність щодо реалізації державної політики у сфері соціального захисту населення, формування та виконання місцевих програм соціальної підтримки включає визначення потреб громади в соціальних послугах (для ухвалення рішень про організацію надання соціальних послуг, зокрема шляхом соціального замовлення).

Новий Закон України «Про соціальні послуги» (документ 2671-VIII, поточна редакція від 17.01.2019 року), що набуде чинності 01.01.2020, містить такі важливі положення щодо визначення та оцінювання потреб у соціальних послугах.

Стаття 1. Щодо визначення основних термінів.

Визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади в соціальних послугах – збір, узагальнення та аналіз інформації про наявність на території відповідної адміністративно-територіальної одиниці вразливих груп населення, осіб/сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, про їхні потреби в соціальних послугах, на основі результатів яких приймаються управлінські рішення щодо організації надання таких послуг.

Оцінювання потреб особи/сім'ї в соціальних послугах – аналіз належності особи/сім'ї до вразливих груп населення, її складних життєвих обставин та визначення індивідуальних потреб особи/сім'ї, переліку та обсягу соціальних послуг, яких потребує особа/сім'я.

Соціальне замовлення – засіб регулювання діяльності в системі надання соціальних послуг шляхом залучення на договірній основі надавачів соціальних послуг для задоволення потреб осіб/сімей у соціальних послугах відповідно до результатів визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади в соціальних послугах [8].

Діагностичний інструментарій визначення потреб громади в соціальних послугах включає: моніторинг та оцінювання якості; опитування; фокус-групу; соціальне картування громади (залежно від пріоритетних завдань дослідження): карта проблем/ресурсів громади, карта найбільш вразливих домогосподарств у громаді, карта доступності, інфраструктура об'єктів з надання соціальних послуг у широкому значенні цього слова (в тому числі організації, в яких закупаються або планується закупівля соціальних послуг) [4, с. 26-41].

Допомога/участь у написанні/розробленні проектів для ОТГ є ще однією особливістю роботи фахівця соціальної сфери у громаді. С. Луків соціальний проект визначає як «сконструйоване ініціатором проекту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримка в середовищі, що змінюється, матеріальної чи духовної цінності, яке має просторово-часові і ресурсні межі і вплив якого на людей визнається позитивним за своїм соціальним значенням» [3, с. 36]. Така діяльність є відносно новою і має свої переваги: концентрація зусиль і ресурсів громади на чітко визначених цільових групах клієнтів; локалізація діяльності у визначених часових і географічних межах; використання певних методів втручання відповідно до специфіки цільових груп; орієнтація на результати (кінцеві й проміжні), що об'єктивно вимірюються. Відзначаючи корисність і доцільність упровадження соціального проектування в роботу ОТГ, означимо проблеми, з якими зіштовхуються фахівці соціальної сфери: недостатній рівень забезпечення соціальних працівників технологією розроблення та реалізації соціальних проектів; невідповідність між теорією і практикою в Україні (практика випереджає теорію); відсутність досвіду подолання відносно нових соціальних проблем (безробіття, бродяжництво, сексуальна експлуатація, ін'єкційна наркоманія тощо) [15].

Викликає інтерес різноманітність підходів до типологізації соціальних проектів, адже, лише розуміння особливостей кожного з них дозволить фахівцю соціальної сфери організувати правильне управління ним та досягнути бажаного результату.

В. Шкуро типологізацію соціальних проектів подає за такими критеріями: об'єкт проєктованих змін (послуга, організація, захід, нові відношення, законопроект); характер змін (інноваційні проекти, підтримуючі проекти); напрям діяльності (сім'я, дитинство та молодь; люди з особливими потребами; люди похилого віку; люди без постійного місця проживання; охорона здоров'я та спорт; культура; соціальні перетворення та соціальний захист; благодійність; творчість та самореалізація); особливості фінансування (спонсорський, інвестиційний, кредитний, бюджетний, грантовий, благодійний, за рахунок коштів організації, здійснювався збір коштів під даний проект, за рахунок членських внесків, проект не потребує фінансування); масштаб фінансування (мікропроект, малий проект, мегапроект); термін реалізації (короткостроковий, середньостроковий, довгостроковий); територія (міжнародні, національні, регіональні, обласні, районні/міські, селищні/територіальні громади) [15].

Останнім часом особливої популярності набувають грантові проекти для розвитку спроможних ОТГ. У науковому обігу існують різні підходи до класифікації грантів. За типом гранти поділяються на гранти загальної підтримки (надаються для підтримки основної діяльності, забезпечення стабільності та розвитку); гранти на програми або проекти (надаються для реалізації конкретних проектів або програм); гранти із частковим фінансуванням (передбачають обов'язкове залучення додаткових джерел фінансування (інші донорські організації або власні кошти організації, установи); капітальні гранти (надаються на капітальні витрати (придбання нерухомості, ремонт, купівлю необхідного обладнання);

корпоративні гранти (надаються підприємницьким структурам або можливе співфінансування проекту з боку бізнесу); початкові гранти (надаються на початковому етапі розвитку підприємства, організації чи установи з метою забезпечення їх стабільності та функціонування; для створення нових організацій або нових напрямів у межах діючої організації); гранти в натуральній формі (надаються у вигляді матеріальних цінностей, а не фінансів); посередницькі гранти (надаються спонсором для проведення соціально орієнтованої політики від його імені); цільові гранти (надаються для здійснення конкретної діяльності). За видами гранти поділяються: 1) залежно від кількості виконавців: індивідуальні (участь у проекті лише однієї людини, яка одночасно є і керівником, і виконавцем робіт за грантом); колективні (реалізація проекту групою осіб, що належать до однієї організації, установи); партнерські (здійснення проекту проектною командою, в якій можуть брати участь особи з різних організацій, установ, країн); грант на науковий проект (проведення конкретного наукового дослідження однією особою або групою); 2) залежно від мети і характеру заходу, на який виділяються кошти: гранти на поїздки (участь у конференціях, конгресах, круглих столах, семінарах тощо); гранти на роботу в архіві, бібліотеці, інституті (виділення коштів на витрати, пов'язані з відрядженням в інше місто тощо); гранти на організацію та проведення заходів; гранти на тривале стажування чи навчання; гранти на публікаційну діяльність; гранти на проведення експедицій або польових робіт [1].

Висновки. Таким чином, робота фахівця соціальної сфери в умовах ОТГ передбачає знання і розуміння структури соціальної роботи на різних рівнях (області, району, громади), обсягів та процедури соціального захисту та надання соціальних послуг різним групам клієнтів відповідно до законодавства України, активну участь у специфічних видах діяльності (активізація громади, проектна діяльність тощо).

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в більш ґрунтовному дослідженні означених особливостей роботи фахівця соціальної сфери в умовах ОТГ порівняно із практикою зарубіжних країн.

Список використаної літератури

1. Козка О. Гранти як джерело додаткового фінансування. URL: <https://uteka.ua/ua/tables/47284-1>.
2. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика). Київ, 2007. 341 с.
3. Луков В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие. Москва, 2007. 240 с.
4. Посібник із визначення потреб населення об'єднаної територіальної громади у соціальних послугах. Практичні рекомендації. Київ, 2019. 70 с.
5. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо виконання власних (самоврядних) повноважень об'єднаної територіальної громади у сфері соціального захисту населення: Наказ Міністерства соціальної політики України від 19.01.2016 № 26. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0026739-16#n8>.
6. Про місцеве самоврядування: Закон України від 21.05.1997 № 280/97-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/280/97-%D0%B2%D1%80>.
7. Про соціальні послуги: Закон України від 19.06.2003 № 966-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/966-15>.
8. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2671-19>.
9. Розвиток соціальної сфери територіальних громад в умовах адміністративно-фінансової децентралізації / за ред. С. Л. Шульц. Львів, 2018. 140 с.
10. Сидоров В. Ролі та функції соціальних працівників. Соціальна робота в Україні: перші кроки / під ред. В. Полтавця. Київ, 2000. С. 46–86.
11. Слосанська Г. І. Ролі фахівця із соціальної роботи в територіальній громаді. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. соціальна робота»*. 2017. Вип. 1 (40). С. 265–268.
12. Слосанська Г. Категорії клієнтів фахівця із соціальної роботи в об'єднаній територіальній громаді. *Молодь і ринок*. 2017. № 2. С. 68-73.
13. Соціальна сфера – реформи в дії. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/socialna-sfera-reformi-v-diyi> 22.
14. Технології активізації громади: метод. посіб. / за заг. ред. О. В. Безпалько. Київ, 2006. 95 с.
15. Шкуро В. Типологія соціальних проектів. *Вісник київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. № 6. С. 81-83.

PECULIARITIES OF THE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE TERRITORIAL COMMUNITY

Mischyk Lyudmyla

doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Social Pedagogy and Social Work Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Korniyenko Tetyana

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Social Pedagogy and Social Work Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Social guarantees' provision, social protection and creation of conditions for successful social adaptation in the private person's space (family, social environment, community, etc.) is a prerequisite for the country social development in the present-day conditions. In such circumstances, community social work becomes a leading tool for the implementation of social services at the local level.*

The purpose is to consider the peculiarities of social workers' activity in the territorial community.

Methods. *For the research we used the following set of research methods: general scientific (analysis, synthesis, systematization, comparison, generalization, etc.); study of scientific sources;*

Results. *In the scientific circulation the approaches to the interpretation of the term «community» are rather ambiguous. First of all, this is due to the fact that «community», as a phenomenon, is a kind of sociological construction that can be especially structured, with different locations, shape and size. Commonly there are three approaches to community understanding: sociological, politico-legal, and social-pedagogical. If we consider social work in the context of different levels of administrative and territorial structure, direct work with the community will span the basic or district levels. Social protection of the population at a basic level performs the following functions: organization and provision of a basic set of social services in accordance with the needs of the community, including the services of a social work specialist; identifying families which have complicated living conditions; identifying needs for social services, deciding whether to receive services; organization of children's health and recreation; counseling and receiving applications from community residents to provide all types of social support. The social protection infrastructure includes a territorial community social assistance (social services) center and an employee's remote work station or the admission agreement's conclusion, a center for providing administrative services in the field of social protection.*

The peculiarities of the social sphere specialists in the context of territorial community are defined by: of the client groups' understanding of territorial community (any person or group of people who could potentially be in complicated living conditions and in need of help in solving their own problems; united community); awareness of the different roles played by a social worker in the territorial community (guide; activator / mentor / catalyst; therapist; social skill teacher or trainer; broker; client / lawyer advocate; expert, etc.); work in community activization; identifying community needs and problems; assistance / involvement in writing / developing social projects.

Originality is characterized by the social sphere peculiarities of the specialist in the conditions of the territorial community.

Conclusion. *Thus, the work of a social sphere specialist in the context of territorial community provides knowledge and understanding of the social work structure at different levels (area, district, community), the scope and procedure of social protection and the provision of social services to client different groups in accordance with the Ukrainian legislations, active participation in specific activities (community activation, project activity, etc.). The prospects for further scientific exploration are seen in a more thorough study of the identified features of the work of a social sphere specialist in the context of territorial community compared to the foreign country practice.*

Key words: *social specialist, social worker activity in the community, social services in the community, community.*

References

1. Kozka, O. (2019). Ghranty jak dzherelo dodatkovogho finansuvannja. URL: <https://uteka.ua/ua/tables/47284-1> [in Ukrainian].
2. Lukashevych, M. P., Semyghina, T. V. (2007) Socialjna robota (teorija i praktyka). Kyjiv [in Ukrainian].
3. Lukov, V. A. (2007) Socyjalnoe proektyrovanye: ucheb. posobyje. Moskva [in Russian].
4. Posibnyk iz vyznachennja potreb naseleennja ob'jednanoi terytorialnoj gromady u socialjnykh poslughakh. Praktychni rekomendaciji. (2019). Kyjiv [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennja Metodychnykh rekomendacij shhodo vykonannja vlasnykh (samovrjadnykh) povnovazhenj ob'jednanoi terytorialnoj gromady u sferi socialnogho zakhystu naseleennja: Nakaz Ministerstva socialnoj polityky Ukrainy vid 19.01.2016 № 26 (2016). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/voo26739-16#n8> [in Ukrainian].
6. Pro misceve samovrjaduvannja: Zakon Ukrainy vid 21.05.1997 № 280/97-VR. (1997). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/280/97-%Do%B2%D1%80> [in Ukrainian].
7. Pro socialjni poslughy: Zakon Ukrainy vid 19.06.2003 № 966-IV. (2003). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/966-15> [in Ukrainian].
8. Pro socialjni poslughy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019r. № 2671-VIII. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2671-19> [in Ukrainian].
9. Rozvytok socialnoj sfery terytorialnykh gromad v umovakh administratyvno-finansovoi decentralizaciji / za red. S. L. Shuljc. (2018). Ljviv [in Ukrainian].
10. Sydorov, V. Roli ta funkciji socialjnykh pracivnykiv. Socialjna robota v Ukraini: pershi kroky / pid red. V. Poltavcja. (2000). Kyjiv [in Ukrainian].
11. Slozansjka, Gh. I. (2017). Roli fakhivcja iz socialnoj roboty v terytorialnij gromadi. *Naukovyj visnyk uzghorodskogho universytetu. Serija: «pedagoghika. socialjna robota»*, issue 1 (40) [in Ukrainian].
12. Slozansjka, Gh. (2017). Kateghoriji klijentiv fakhivcja iz socialnoj roboty v ob'jednanij terytorialnij gromadi. *Molodj i rynek*, 2 [in Ukrainian].
13. Socialjna sfera – reformy v diji. (2019). URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/socialna-sfera-reformi-v-diji> [in Ukrainian].
14. Tekhnologhiji aktyvizaciji gromady: metod. posib. / za zagh. red. O. V. Bezpajko (2006). Kyjiv [in Ukrainian].
15. Shkuro, V. (2012). Typologhija socialjnykh proektiv. *Visnyk kyjivskogho nacionalnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serija psykholohija. Pedagoghika. Socialjna robota.*, 6 [in Ukrainian].

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБЩИНЕ

Мищик Людмила Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Корниенко Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена раскрытию некоторых аспектов работы специалиста социальной сферы в условиях объединенной территориальной общины. Определены законодательная база реализации социальной защиты населения общины, нормативно-правовое обеспечение социальными услугами. Рассмотрены особенности работы специалиста по социальной работе и предоставлению социальных услуг. Охарактеризованы специфические виды деятельности специалиста социальной сферы в объединенной территориальной общине.

Ключевые слова: *специалист социальной сферы, работа социального работника в общине, социальные услуги в общине, община.*

Отримано редакцією: 10.10.2019 року.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 37.01

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-248-255

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ ОСВІТИ: Й. ПЕСТАЛОЦЦІ ТА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ

Фунтікова Ольга Олександрівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти

Маріупольський державний університет

e-mail: chychriy@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4183-3263

Брежнева Світлана Борисівна

кандидат педагогічних наук кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: svetlana_bregneva@ukr.net

У статті висвітлено погляди Й. Песталоцці на розвиток педагогічної освіти, його педагогічні ідеї, принципи та педагогічна філософія виховання, навчання, розвитку дитини засобами природи і діяльності. Описано методи навчання та їх зміст. Відображено вплив педагогічних ідей персоналії на реорганізацію освіти в Пруссії. Вказано значущість видатних педагогічних ідей персоналії у Швейцарії, Англії, країнах Західної Європи, Америці.

Ключові слова: історія педагогіки, Й. Песталоцці, Пруссія, педагогічні погляди, освітня система.

Постановка проблеми. Вивчення історичної освітньої ретроспективи дає можливість сучасним дослідникам з нових позицій реформ зрозуміти педагогічні надбання та їх вагомість і вплив на організацію освітнього процесу; оцінити внесок, зокрема педагогічну філософію Й. Песталоцці, що відображає гармонізацію дитини і природи за допомогою засобів виховання, навчання, розвитку і діяльності. Сенсорне враження від живої та неживої природи, її гармонії – це був початок виховання і навчання дітей, їхнього розумового розвитку, що безпосередньо вплинуло на ефективну реорганізацію освітньої системи у Пруссії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях таких науковців, як Г. Епп (G. Epp), А. Баумбах (A. Baumbach), Дж. Флорі (J. Flory), Р. Ханле (R. Hanle), М. Хеберт (M. Huebert), Т. Гельмут (T. Helmut), М. Янтцен (M. Jantzen), Джон М. Кіммель (John M. Kimmel), П. Леткеманн (P. Letkemann), Н. Пеннер (H. Penner), Дж. Постма (J. Postma), У. Шредер (W. Schroeder), Дж. Уррі (J. Urry), Г. Ханс-Юрген (Goertz Hans-Jürgen), П. Пост (Pieter Post) відображено ставлення колоністів-німців, які проживали на українських територіях, до економіки, гуманізму, пацифізму, освіти.

У дослідженнях О. Авдєєвої, О. Антоненко, І. Бандар, Т. Мартинюк встановлено, що духовні піснеспіви були центральним символом історико-релігійного часу, складовою західноєвропейської духовної культури та освіти.

Такі науковці, як Б. Асаф'єв, В. Бутенко, Б. Брилін, Н. Дяченко, М. Лещенко, Я. Мельничук, Н. Миропольська, В. Орлов, Г. Падалка, А. Пілічюскас, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Терентьева, М. Фейгін та композитор церковної музики А. Ведель відзначали

доцільність освіти, у тому числі музичної, яка формує світогляд, збагачує внутрішній світ особистості, гармонізує її відносини із середовищем та вдосконалює емоційно-моральні відносини між людьми.

Мета статті. Висвітлити історичну ретроспекцію розвитку системи освіти у Пруссії на педагогічних ідеях Й. Песталоцці, які панували в прусській освітній системі та інноваційно осмислити історичний освітній досвід у контексті сучасності.

Виклад основного матеріалу. Для реформування освіти XIX ст. характерні нові суспільні уявлення про цілеспрямований розвиток мислення й розуму дитини, її волю до дії та її людських якостей. Саме ця педагогічна ідея знайшла відображення в німецькій педагогіці, де вихованню дітей відведено центральну роль. Поступово освіту починають розглядати як державне завдання, а школи підпадають під юрисдикцію Пруссії (1794 р.), виникає розгалужена система освіти, яка має також ієрархічну систему шкіл у сільській місцевості.

Однак шкільна система та її обов'язковість стикались з опором з боку батьків, оскільки вони постійно використовували дитячу працю у власному господарстві протягом року. Був знайдений компроміс у суспільстві: навчання й праця дітей були узгоджені між собою. Пруський закон про захист дітей (1839 р.) покращив їх стан: вони могли працювати, якщо пройшли початкову школу. Технічний прогрес суспільства давав змогу значно знизити частку дитячої праці, а в середині XIX ст. близько 80 % населення закінчило початкову (елементарну) школу.

Упродовж XIX ст. в пруських школах покращилися методи навчання дітей, було введено такі матеріали, як дошка, крейда, грифель, грифельна дошка для виконання дитиною навчальних завдань і вправ на уроках; удосконалено організацію навчання за розкладом та з канікулами, введено правило піднімати руку на занятті, якщо дитина хоче щось сказати; широко почали використовувати методи навчання педагога Й. Песталоцці на основі таких принципів, як «Форма», «Число», «Слово/Звуки».

У прусській освіті було розроблено теоретичний підхід: навчання дитини через дію, розвиток самостійності учня як чіткого уявлення про досягнення освітньої мети. У XIX ст. кількість учнів у класах, на жаль, становила від 80 до 100 осіб. Учителю здійснював фронтальне керівництво навчально-виховним процесом, даючи чіткі короткі інструкції щодо виконання завдань; практикувалися швидкі запитання вчителя та швидкі відповіді учнів. Однак були тілесні покарання, регламентовані окремо для дівчат і хлопців; до дітей віком до 8 років тілесні покарання не застосовували.

Німці ретельно вивчали педагогічну філософію та педагогічний досвід і гідно оцінили внесок Й. Песталоцці у розвиток освіти. Після Ж.-Ж. Руссо він відкинув релігійну мету навчання та викладання численних фактів, які були характерними для всієї початкової освіти майже до кінця XVIII ст. Він вважав, що треба добре організувати програми з урахуванням природного розвитку почуттів, можливостей та повноважень дитини, яка зростає. Беручи прогресивну ідею педагога Ж.-Ж. Руссо про повернення до природи, він намагався застосувати її до виховання й навчання дітей як системний педагогічний принцип. Це привело до відмови від того, що було названо «порожнім звучанням простих слів та речень» та «зовнішнім проявом» у навчанні Катехізису, а також введення реальних досліджень, заснованих на спостереженнях дітей, експериментах і міркуваннях.

«Сенсорне враження» стало методичним прийомом навчання. Щоб психологізувати навчальний процес та гармонізувати його з природним розвитком дитини, він ретельно вивчав поведінку дітей, спостерігав за ними й на підставі цього створював такі методи навчання, які б безпосередньо впливали на почуття та розум, а отже, навчали та розвивали дітей, розвивали їх органічно, допомагали природі забезпечити «симетричний і гармонійний розвиток» усіх «факультетів» дитини. Реальна освіта повинна розвивати дитину в цілому: психічно, фізично, морально – і закликати до тренування голови, серця й руки.

На думку Й. Песталоцці, єдиним належним засобом розвитку сил дитини є стимулювання її самостійності в навчанні, керування фізичними навантаженнями, розвиток інтуїції, сприймання оточення під керівництвом педагога [1]. Освіта теж повинна

дотримуватися належного прогресу розвитку дитини та оцінювати її таким чином, щоб кожен крок цього процесу мав етапи, поєднані між собою: зростати з попереднього й перерости в наступний етап. Для досягнення цих цілей підготовка повинна бути всебічною та гармонійною. Бажана свобода повинна бути дозволена дитині в навчанні; метод навчання має бути в основі аналітичним; реальні предмети повинні передувати символам і словам/назвам предметів; нарешті, учитель повинен думати про організацію навчання дитини, зіставляти отримані результати, визначати, чого навчається дитина.

Німці дуже ретельно вивчали його погляди, літературні твори, цілеспрямовано та ретельно переймали його педагогічний досвід [2]. Педагогічні погляди Й. Песталоцці протягом життя змінювалися. Спочатку він мав філантропічне уявлення про організацію освіти для бідних дітей. Він приділяв увагу також викладанню навчальних предметів, робив багато спроб сформулювати свій метод навчання дітей. За основу своєї подальшої педагогічної роботи він узяв у педагога Ж.-Ж. Руссо думку про природовідповідне виховання дитини та почав шукати такі методи впливу на почуття, думки й поведінку дитини, які відповідають природі дитини й не заперечують її розвитку.

У 1800 р. Й. Песталоцці сам відкрив школу в старому замку. Тепер під його керівництвом були вчителі, які зацікавлені в удосконаленні навчання та могли спеціалізуватися в освітній роботі. Він виділив окремих учителів для малювання, географії та історії, мови та арифметики, а також гімнастики, що було дуже прогресивним проривом в організації освіти: предметне викладання спеціально підготовленими вчителями.

У 1801 р. прусська школа була розширена в педагогічну навчальну школу, уряд надавав допомогу в обмін на забезпечення швейцарським учителям на один місяць стажування в школі. Й. Песталоцці написав і опублікував, як Гертруда навчає своїх дітей, пояснивши систему організації навчання, педагогічні методи. Такі посібники і книги, як «Посібник для навчання орфографії та читання», «Книга для матерів» присвячені опису «предметного викладання». Педагог вважав, що кожна людина може бути піднесена через освіту на рівень інтелектуального, вільного й морально незалежного життя; що кожна людина має право на таку свободу та незалежність. Шлях до цього лежав через повне використання розвивальних сил під керівництвом учителя, а не через тяжкий процес повторення важких текстів та слів. Крім того, Й. Песталоцці обурювався суворою дисципліною, яка протягом століть була характерною для всіх навчальних закладів. Він вважав, що вона за своєю природою аморальна, і намагався замінити на люблячу дисципліну – «мислячу любов». Наслідки цих нових ідей для організації пруської освіти були вагомими. Вони своєчасно дали оновлену освітню мету, перетворивши її з інструменту церкви на інструмент суспільства, що можна використовувати для людської регенерації та поліпшення добробуту всіх через освіту. Введення в школах вивчення природних об'єктів революціонізувало як методи, так і предмети навчання. Спостереження й експеримент, як правило, замінили просте механічне запам'ятовування; обговорення навчальних проблем учнями вплинули на розвиток їхнього мислення й замінили читання слів у книгах; дітей спонукали думати про те, що вони роблять у процесі засвоєння навчальних знань; було введено інструкцію для навчання дітей, яка чітко регламентувала діяльність на уроках, а також нові інструкції, які здійснювалися на рівні всього класу та з окремими групами дітей на уроках. Це означало одне: всебічна реорганізація навчання в школі на нових освітніх засадах. Робота Й. Песталоцці також передбачала організацію нових навчальних предметів та зміни в змісті освіти.

Спостереження дітей на уроках привело до розвитку елементарного наукового вивчення природних об'єктів, а розмова з учнями про те, що було помічено, – до спонукання активного мовлення серед учнів, що збагачувало особистий словниковий запас, лексику. Підрахунок і вимірювання предметів та об'єктів природи формували в дітей знання про число й цифру, сприяли виникненню нового типу первинної арифметики. Уроки читання також були змінені. Замість освіти, заснованої на читанні, невеликому письмі, повторюванні текстів з Катехісису, була створена нова школа, що мала суто світський характер на підставі оновленої мети освіти. Нова школа була заснована на вивченні реальних предметів через сенсорні

враження, індивідуальні вираження ідей, активність та природний розвиток сил дитини. Фактично «розвиток факультетів» дитини є провідною думкою Й. Песталоцці. Глибока прихильність Й. Песталоцці до сили освіти з метою відродження суспільства була дуже впливовою в Швейцарії, у всій Західній Європі, а пізніше в США.

Це вказувало суспільству, як працювати з дітьми, зокрема із сиротами та тими, хто мав фізичні вади або потребував допомоги, шляхом надання інтелектуальної та виробничої підготовки молодому поколінню.

У 1804 р. педагогічні принципи і методи навчання за Й. Песталоцці були впроваджені в школах Пруссії. У 1808 р. сімнадцять учителів були відправлені до Швейцарії за рахунок пруського уряду та протягом трьох років ретельно вивчали педагогічні ідеї й методи Й. Песталоцці. Після повернення вони стали директорами початкових шкіл та поширювали його педагогічний досвід серед педагогічної спільноти. У 1808 р. король Вюртембергу прослухав п'ять лекцій про методи видатного педагога, які доповідав учитель і пастор Целлер, запросив його на посаду шкільного інспектора на своїх землях.

Багато швейцарських учителів навчалося у Й. Песталоцці, це також допомогло поширити його досвід та ідеї у школах Швейцарії. У німецькій частині Швейцарії педагогічні ідеї Й. Песталоцці особливо вплинули на реорганізацію освіти, також дійшли до Англії, але вони не були цілком позитивно прийняті там. Якщо німецькі землі перейняли як спосіб, так і дух прогресивної освіти, то англійська освіта – в основному копіювала зовнішню форму організації освіти. Пізніше педагогічні ідеї видатного педагога прийшли до Америки, спочатку значною мірою через англійські джерела, а приблизно після 1860 р. відбулася глибока реорганізація американської освіти.

Після того, як навчальний заклад Й. Песталоцці був відкритим, відвідувачі та комісії з багатьох країн приїжджали до нього; виникла освітня мода на його педагогічні ідеї і педагогічну філософію.

Наслідування було і природним, і корисним; освітні дурниці й навчальне шарлатанство із часом зникли, залишивши справжній прогрес у освіті.

Робота Фелленберга (США) була продовженням концепції соціального відродження освіти за Й. Песталоцці. Американець запропонував ідею та план поєднання сільського господарства зі шкільною освітою. Проте цей план був досить короткочасним у США.

Німці-колоністи, коли організовували освіту для дітей на південноукраїнських землях, були добре ознайомлені з теорією та практикою навчання в школах за системою Й. Песталоцці. Також були дуже популярні ідеї Й. Гербарта, який пропонував побудувати педагогіку на двох базових науках – «Етиці» і «Психології», визначити шляхи та засоби виховання й навчання молоді. Він розглядав метод навчання як ремесло в руках підростаючої людини та педагога.

Лідери пруських освітніх реформ розуміли, що для досягнення національного відновлення через освіту потрібні нові педагогічні принципи її організації, тому що попередні не давали добрих результатів та не були достатніми для виконання нових економічних завдань. Саме такі інноваційні освітні принципи були знайдені німецькими педагогами та освіченими людьми в конкретній роботі у працях швейцарського педагога Й. Песталоцці, адже в 1830 р. практично повна неграмотність у Швейцарії була подолана завдяки поширенню його педагогічного досвіду.

Широковідомий німецький філософ Й. Г. Фіхте (1762–1814 рр.) сприяв втіленню педагогічних ідей, освітньої практики навчання молодого покоління, які впроваджував Й. Песталоцці. Філософ Й. Г. Фіхте був переконаний у тому, що педагог мав на меті допомогти знедоленим класам; усунути відмінності між дітьми в процесі навчання та розвивати в них здібності як джерело людського природного ресурсу [1].

Вважається, що дві революції залишили свій слід у Швейцарії, а значить, справили глибоке враження на особистість великого педагога. Першою була Французька революція, кульмінація якої настала з вторгненням французьких армій до Швейцарії (1798 р.) Другою – промислова революція, адже вона повільно почала змінювати життя кожного. Ідеали

Французької революції: турбота про свободу, рівність і гідність усього людства – суспільні ідеали та цінності Й. Песталоцці. Смуток робітничих класів після промислової революції викликав у нього почуття жалю та прагнення до поліпшення освітнього стану більшості бідних людей і їхніх дітей. На переконання великого педагога, остання революція сильно й важко вразила серце швейцарського суспільства, кожної сім'ї, кожної дитини через довгі робочі години, коли всій сім'ї, навіть дітям, доводилося тяжко працювати, а значить, сімейні зв'язки між батьками та дітьми руйнувалися.

Педагог визнав, що наслідки індустріалізації вимагають, щоб школи взяли на себе нові функції, які раніше були тільки органічною частиною домашньої освіти. Він відчував, що учні повинні навчатися в «сімейних» умовах, подібних до домашнього середовища, що навчання повинно включати як загальне, так і професійне. По суті, педагог почав освітню революцію, що мала на меті соціальне відродження народу через освіту, працю та дисципліну.

У своїх школах у м. Станс (Stans) (1798–1799 pp.), м. Бургдорф (Burgdorf) (1799–1804 pp.) та м. Івердон (Yverdon) (1805–1825 pp.) Й. Песталоцці застосував авторські принципи до різних предметів, таких як географія, математика, історія тощо. Проте він спочатку не бажав застосовувати форму, число, назву до навчання музики, тому що сам мав лише елементарні знання про неї. Але згодом Й. Песталоцці змінив своє ставлення до ролі музики в навчанні дітей. Він у листі до англійця Д. Гривса писав про те, що музика впливає на почуття, налаштовує розум дитини на найкращі враження. Вишукана гармонія, елегантність виконання дійсно може дати задоволення знавцеві; але це проста й непрофесійна грація мелодії, яка говорить із серцем кожної людини. Педагог вважав, що власні національні мелодії, які з незапам'ятних часів звучали в рідних долинах є сторінками вітчизняної історії. Але ефект музики в освіті полягає не тільки в тому, щоб зберегти живе національне почуття: вона проходить набагато глибше; якщо вона вирощується в правильному дусі, вона вражає корінь кожного поганого почуття, кожної невігідної схильності, до будь-якої негативної емоції, недостойної людства [6].

Педагогічна філософія видатного педагога мала важливе значення для розуміння організації музично-педагогічної роботи М. Пфайффера, Г. Негелі, К. Целлера та Б. Наторпа [3; 4; 5].

Так, наприклад, у 1809 р. Й. Песталоцці звернувся до майстра Т. Пфайффера, вчителя в Ленцбурзі, і Г. Негелі, учителя й диригента в Цюріху, з метою створення плану «Спів. Освіта. Навчання» для народних шкіл (Gesangbildungslehre) відповідно до його розроблених педагогічних принципів, які успішно діяли в освіті. Обидва вони прибули до великого педагога. М. Пфайффер представив основний педагогічний план, а Г. Негелі розробив його деталі та конкретику. Г. Негелі опублікував невелику книжку під назвою «Теорія пісні Песталоцці за винаходом Пфайффера», яку науково представлено в назві Й. Песталоцці «Друзі Пфайффера» (інший переклад: «Метод Песталоцці про музичну інструкцію, яка розроблена Пфайффером, та представлений художньо та науково в імені Песталоцці, Пфайффера та їхніх друзів») (нім. «Pestalozzische Gesangbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis», «Pfeiffer und Freunde») (Цюріх, 1809 р.). Таким чином, Г. Негелі окреслив філософсько-педагогічну основу теорії та методики музики (вокального співу) (1809 р.).

Отже, під впливом великих педагогічних ідей, педагогічного практичного досвіду в організації освіти можна вважати, що німецька освіта починає розвиватися як система. Вирішуються питання про постійне фінансування шкіл для дітей від 5 до 13–14 років. У 1748 р. створено першу Учительську семінарію (Прусський семінар учителів) у Пруссії з підготовки вчительських кадрів для школи. Пруссія була однією з перших країн у світі, яка ввела податок на фінансування обов'язкової освіти. Для порівняння: у Франції та Великій Британії обов'язкове шкільне навчання як систему організовано лише з 1880-х pp.

Прусська система складалася з восьмирічного курсу народної/початкової освіти (Volksschule). Це забезпечувало не тільки основні технічні навички, необхідні для модернізації навчання, а виникла система наступності в освіті: початкова освіта, потім реальне училище

(середня освіта) та наступна вища стадія освіти – гімназія (державна школа) як підготовча школа до університетської освіти. Будівництво шкіл мало певну підтримку з боку уряду Пруссії, але вони були частіше побудовані за приватною ініціативою.

Пруській освітній системі після тривалого тяжкого шляху свого розвитку (протягом XIX ст.) усе ж вдалося досягти обов'язкового відвідування учнями шкіл, здійснити спеціальну підготовку вчителів для шкіл, ввести національне тестування для всіх учнів (за гендерною ознакою), встановити перші стандарти національної навчальної програми для кожного класу.

Підготовка вчителів для викладання навчальних дисциплін у школах згодом стає все більш організованою, чому сприяли зібрання, конференції, а також організація педагогічних училищ («Lehrerseminar»), що привело до якісних результатів підготовки вчителів для шкіл (1748 р.).

У 1788 р. були введені перші випускні шкільні іспити й атестат зрілості для учнів шкіл, що набули поширення на всієї території Пруссії (1871 р.). Успішні випускники шкіл мали змогу здобути професію та вступити на цивільну службу.

Пруссія ввела вимоги до державної атестації вчителів, що значно підвищило рівень викладання за окремими навчальними предметами (1810 р.).

Пруська система в 1830-х рр. мала такі значні досягнення та освітні характеристики:

- безкоштовна початкова шкільна освіта, принаймні для бідних громадян;
- учителі, які мали підготовку в спеціалізованих педагогічних училищах;
- постійна основна державна заробітна плата для вчителів шкіл;
- визнання суспільством педагогічної професії;
- чітка тривалість навчального року;
- фінансування будівництва шкіл;
- здійснення контролю якості освіти на національному рівні;
- упровадження програми національної ідентичності;
- дотримання єдиної світської інструкції навчання молодого покоління (але з релігією як предметом у навчальному плані).

У прусській системі освіти були три найважливіші досягнення, дуже привабливі для інших європейських країн: 1) визнання державою важливості освіти; 2) спеціальна підготовка вчителів для школи; 3) державне здійснення управління, контроль/інспекція, нагляд та надання рекомендацій щодо поліпшення якості освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, Й. Песталоцці був великим реформатором освіти, він розробив освітні принципи, які розвивали розум, серце, почуття молодого покоління. Його педагогічні доктрини базуються на збагаченні досвіду дитини, її вправності в навчанні. Великий педагог дотримувався ідеї про невичерпні ресурси людської природи, про розвиток дитини засобами природи. Його педагогічна філософія, педагогічний досвід, педагогічні принципи, методи і засоби були поширені в континентальній Європі, Англії, США.

Перспективи. Сучасним педагогам необхідно ретельно вивчити педагогічний досвід Й. Песталоцці, організацію навчання дітей у школах на сенсорних основах та максимально пристосувати шкільний матеріал до законів розвитку дитини і законів природи.

Список використаної літератури

1. Fichte, Reden an die deutsche Nation, Neunte Rede. URL: <http://translate.google.com/translate?hl=ru&sl=de&u=http://gutenberg.spiegel.de/buch/reden-an-die-deutsche-nation-411/9&prev=search> (дата звернення: 14.01.2018).
2. Downs R. B. Heinrich Pestalozzi: Father of Modern Pedagogy. Boston: Twayne Publishers, 1975. 147 p.
3. Gutek G. L. Pestalozzi and Education. Chicago: Random House, 1999. 178 p.
4. Heafford M. Pestalozzi: his thought and its relevance today. London: Methuen & Co Ltd, 1967. 337 p.
5. Silber K. Pestalozzi: the man and his work. California, 1973. 337 p.
6. Letkemann P. The hymnody and choral music of Mennonites in Russia, 1789–1915: Ph. D Dissertation. Toronto, 1986. 140 p.

HISTORICAL RETROSPECTION OF FOREIGN EDUCATION DEVELOPMENT: J. PESTALOZZI AND HIS PEDAGOGICAL PHILOSOPHY

Funtikova Olha

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Professor the Department of Preschool Education, Mariupol State University

Brezhneva Svitlana

*Candidate of pedagogical sciences, Department of Pedagogy
B. Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University*

Introduction. *Historical retrospection is the view of researchers on pedagogical results. The pedagogical results can be traced in the pedagogical philosophy of J. Pestalozzi, his pedagogical experience, principles of teaching, methods of teaching children. The success of a teacher is the combination of nature with children's education. There are always form, number and sound in nature. The child sees nature, and therefore, understands the form, number and sound.*

Purpose. *To illuminate the historical retrospection of the development of the educational system in Prussia on the pedagogical ideas of J. Pestalozzi, which prevailed in the Prussian educational system and to comprehend the historical educational experience in the context of the present.*

Methods. *Analysis, synthesis, generalization.*

Results. *We studied the teaching experience of J. Pestalozzi. His author's methods, means, principles of teaching children were analyzed. The pedagogical views of Pestalozzi on nature and the development of children were studied. The analysis of the pedagogical philosophy of J. Pestalozzi and its influence on the development of the German educational system in the 18th century was made.*

The article deals with J. Pestalozzi's views on the of pedagogical education development, his pedagogical ideas and principles, which directly influenced the development of education. The teaching methods and their contents were described. There influence of J. Pestalozzi's pedagogical ideas on the reorganization of education in Prussia, and the influence of teaching methods on the development of musical education was shown in the article. Also it was shown the importance of the pedagogical ideas by J. Pestalozzi in many countries: Switzerland, England, in the Western Europe, America. The Germans appreciated the contribution of J. Pestalozzi on the basis of a thorough study of his views and literary works. The article also examines the attitude to the role of music in teaching children through the prism of J. Pestalozzi's views. According to his pedagogical beliefs, real education should develop the child mentally, physically and morally. J. Pestalozzi supported education of a harmonious person with giving great importance to music and to singing at classes. In accordance with the principles developed by J. Pestalozzi, who successfully acted in education, the role of creating a plan for folk schools of such people as the master of the teacher M.T. Pfeiffer was described. M. T. Pfeiffer introduced the main pedagogical plan. Hans Georg Nägeli developed his specifics. Hans Georg Nägeli outlined the philosophical and pedagogical basis of the theory and methodology of music (vocal singing), which was published in 1809, published a small book entitled «The Pestalozzi's song theory by Pfeiffer».

Originality. *The interrelation of the pedagogical philosophy of J. Pestalozzi and the German educational system was established. The development of the educational system in Prussia was the result of successive steps in introducing copyright methods, means, and principles of teaching children in the 18th century. Education in Prussia played the role of a social force.*

Conclusion. *Thus, J. Pestalozzi was a great reformer of education; he developed educational principles that developed the mind, heart, feelings of the younger generation. His pedagogical doctrines were based on the enrichment of the child's experience, his/her skill in learning. The great educator adhered to the idea of the inexhaustible resources of human nature, the development of the child by the means of nature. Modern educators need to carefully study the pedagogical experience of J. Pestalozzi, the organization of teaching children in schools on a sensory basis and to maximally adapt school material to the laws of child development and the laws of nature.*

Key words. *History of pedagogy, J. Pestalozzi, Prussia, pedagogical views, educational system.*

References

1. Fichte, Reden an die deutsche Nation, Neunte Rede. Data updated: 14.01.2018.URL: <http://translate.google.com/translate?hl=ru&sl=de&u=http://gutenberg.spiegel.de/buch/reden-an-die-deutsche-nation-411/9&prev=search>. [in English].
2. Downs R. B. Heinrich Pestalozzi: Father of Modern Pedagogy. Boston : Twayne Publishers, 1975. 147 p.[in English].
3. Gutek G. L. Pestalozzi and Education. Chicago : Random House, 1999. 178 p.[in English].
4. Heafford M. Pestalozzi: his thought and its relevance today. London : Methuen & Co Ltd,1967. 337 p. [in English].
5. Silber K. Pestalozzi: the man and his work. California, 1973. 337 p. [in English].
6. Letkemann P. The hymnody and choral music of Mennonites in Russia, 1789–1915 : Ph.D Dissertation. Toronto, 1986. 140 p.[in English].

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: Й. ПЕСТАЛОЦЦИ И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ

Фунтикова Ольга Александровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования
Мариупольский государственный университет

Брежнева Светлана Борисовна

кандидат педагогических наук кафедры педагогики
Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого

В статье освещены взгляды И. Песталоцци на развитие педагогического образования, его педагогические идеи, принципы и педагогическая философия воспитания, обучения, развития ребенка средствами природы и деятельности. Описаны методы обучения и их содержание. Отражено влияние педагогических идей персоналии на реорганизацию образования в Пруссии. Указана значимость выдающихся педагогических идей ученого в Швейцарии, Англии, странах Западной Европы, Америке.

Ключевые слова: история педагогики, Й. Песталоцци, Пруссия, педагогические взгляды, образовательная система.

Отримано редакцією 10.10.2019 р.

УДК 373. 5:[37+8](436)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-3-41-255-263

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ В АВСТРІЇ

Денічева Ольга Ігорівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання
Житомирський державний університет імені Івана Франка

e-mail: Denicheva@i.ua

ORCID ID: 0000-0002-1655-8688

У статті розглянуто передумови розвитку гуманітарної гімназії в Австрії; досліджено вплив культурних, релігійних та соціальних чинників на формування гуманітарної гімназії; розкрито особливості виокремлення гімназії у самостійний навчальний заклад; виявлено історичні тенденції розвитку гімназії; висвітлено історичні події, які сприяли впровадженню реформ у зміст гімназійної освіти; проаналізовано зміст навчально-виховного процесу та перелік гуманітарних дисциплін у гімназіях тогочасної Австрії; вивчено позитивний досвід упровадження змін у навчально-виховний процес гуманітарних гімназій; показано вплив розвитку австрійських гімназій на становлення гімназійної освіти на території України, яка входила до складу Австро-Угорщини.

Ключові слова: гімназія, навчальний заклад, гуманітарний, реформи, модернізація, історичний.

Постановка проблеми. Реформи, які відбуваються у системі освіти України, змушують звернутися до аналізу досвіду реформування системи освіти провідних європейських країн. Упровадження реформ у систему початкової освіти України (започаткування Нової української школи) скерувало подальші зміни на інших освітніх рівнях. Система середньої освіти спрямовується на глибшу професійну орієнтацію у навчально-виховного процесу, освіта в університетах набуває рис економічного розвитку суспільства. Реформа вітчизняної системи середньої освіти націлена на встановлення гармонійного балансу між потребами

суспільства та якістю освіти, формування нового типу мислення у процесі розвитку особистості. Прийняття концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа» підтверджує необхідність модернізації системи освіти на всіх рівнях (початковому, середньому, вищому) з урахуванням успішного досвіду реформування системи освіти провідних європейських країн, зокрема Австрії.

Під час розгляду процесів реформування системи освіти сучасної Австрії спостерігаємо традиційний характер багатьох трансформацій у навчально-виховному процесі в закладах різного типу. Кожна зміна в системі освіти має історико-культурне підґрунтя. Історичні традиції розвитку соціуму завжди впливали на формування змісту освіти, сформували та визначили якісний рівень загальної системи освіти. Цей факт підтверджують результати оцінювання якості знань PISA, участі молоді старшого шкільного віку в міжнародних програмах обміну (таких як Grenzenlos) та активного залучення молоді до волонтерської роботи за кордоном. Тому звернення до історичного досвіду становлення системи гімназійної освіти Австрії дозволить простежити позитивні тенденції та визначити негативні наслідки трансформацій у змісті освіти в гімназіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти історичного розвитку системи освіти в гімназіях Австрії досліджено у працях австрійських дослідників: О. Вільманна, Г. Грімма, Г. Енгельбрехта, Г. Румплера, Г. Хафнера, Х. Хербера, Й. Шайпля. Теоретичні засади реформування змісту освіти в гімназіях усебічно висвітлено у працях учених, які досліджували реформування системи середньої гуманітарної освіти та її змісту (Г. Альтріхтер, Д. Трьоглер, П. Штахель та ін.), вивчали питання реформування професійної освіти на етапі старшої школи в гімназіях різного типу (О. Акс, Г. Пельцермайер, П. Пош).

Аналіз досліджень багатьох учених показав, що питання історичного становлення гуманітарних гімназій у системі середньої освіти є актуальним на сучасному етапі реформування вітчизняної системи середньої освіти. Невирішеним питанням залишається визначення шляхів і методів упровадження зарубіжного досвіду в вітчизняну систему освіти та подальші перспективи розвитку цих трансформацій в гімназіях з урахуванням історичних традицій та соціально-економічних реалій в Україні.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз становлення гімназії та визначення тенденцій розвитку гуманітарної гімназії в Австрії.

Виклад основного матеріалу. Гімназія вважається закладом, у якому навчально-виховний процес здійснюється з урахуванням багатьох сфер розвитку особистості (емоційної, мотиваційної, пізнавальної, соціальної та ін.) у сучасному суспільстві. Гімназійна освіта спрямовується на формування основних компетентностей (загальнокультурної, комунікативної, інформаційної та ін.), збалансування предметів гуманітарного і математичного циклів, навчання правильно орієнтуватися в інформаційному потоці, виховання культурної та екологічної свідомості людини. Звернімо увагу на те, що у багатьох європейських країнах, зокрема в Австрії, у гімназіях досі зберігаються історичні традиції в організації навчально-виховного процесу. Особливо це спостерігається у релігійних гімназіях (організація навчального дня, дотримання постів та ін.).

Виокремлення гімназії у самостійний навчальний заклад на території тогочасної Австрії (землях, які державно утворювали цю країну впродовж кількох століть) здійснювалося під впливом політики і релігії на суспільство. На думку австрійського науковця Г. Енгельбрехта, гімназії на території сучасної Західної Європи до V століття не існували як самостійні середні навчальні заклади. Ці заклади вважалися уособленням університетської освіти. Гімназії відображали навчальну структуру перших університетів [4, с. 505]. З виникненням університетів гімназія розпочинає самостійне життя шляхом виокремлення і набуття первинного статусу загальноосвітнього закладу. Інший австрійський науковець О. Акс вважає, що освіта в прогімназіях Середніх віків була переважно гуманітарною. У таких гімназіях увага приділялася гуманітарним дисциплінам (читанню, письму, поезії, риторичі), які спрямовувалися на гармонійний розвиток особистості. Велике значення приділялося моральному, естетичному і фізичному вихованню [2, с. 7].

На території сучасної Австрії існували монастирські школи та школи при релігійних орденах, навчання в яких здійснювалося на основі *Artes liberales*. Термін *Artes liberales* у перекладі з латинської мови означає «вільні мистецтва». Вільні мистецтва в таких закладах надавали тільки загальні знання. Термін «*Artes liberales*» включав сім галузей навчання: трівіум *trivium* (граматику, риторику, діалектику) і квадрівіум *quadrivium* (арифметику, геометрію, астрономію та музику), які викладалися на додаток до теології, канонічного права і медицини. *Квадрівіум* становили чотири математичні науки – чотири шляхи, які ведуть до розуміння (філософії). *Квадрівіум* вивчав абстрактні величини, числа, рахування днів та ін. *Трівіум* утворюють логіка, граматики, риторика. Вважається, що розвиток *трівіума* сприяв еволюції гуманітарного знання. *Квадрівіум* передбачає формування точних наук. На особливу увагу заслуговує те, що в освітніх закладах *трівіум* відносили до гуманітарних наук: літератури, історії, філософії та мови. Отже, надалі зможемо спостерігати поступове виокремлення певної кількості наукових дисциплін, які становитимуть зміст гуманітарної освіти [9, с. 40–46].

У процесі аналізу проблеми становлення гімназії як окремого навчального закладу істотного значення набуває те, що першою монастирською школою в Австрії (у часи виокремлення її зі складу Баварії) прийнято вважати заклад при Бенедиктинському ордені, який є найстарішим чернечим орденом Римсько-католицької церкви. Заснована у XII столітті при абатстві Мельк (Нижня Австрія), школа є першою релігійною гімназією в сучасній Австрії – *Stiftsgymnasium Melk*. Характерною рисою навчально-виховного процесу в тогочасному освітньому закладі було ігнорування індивідуальності людини як особистості. Організаційна діяльність закладу концентрувалася на релігійній освіті. Це не давало можливості індивідууму проявити свій творчий потенціал. Викладання навчальних дисциплін здійснювалося засобами одноманітного заучування церковних текстів за допомогою співу. Необхідно зазначити, що розвиток закладу здійснювався сегментарно. У XIV–XV століттях через церковний перерозподіл відбувається реформування монастирської школи, що привело до реформи бенедиктинських монастирів «*Melker Reform*» [4].

Зауважимо, що зміст реформи сконцентрувався на перерозподілі сфери діяльності ченців. Це вплинуло на розвиток мистецтва, архітектури та релігійної освіти в тогочасній Австрії. В освітньому закладі предмети викладали ченці, проте бувало, що запрошували «світських учителів». Важливим є те, що у часи Реформації школа відчуває негативні зміни: після релігійних конфліктів у суспільстві у закладі залишаються працювати декілька чоловік. Повільне відновлення роботи освітнього закладу спостерігається у добу Відродження. Під впливом єзуїтів у стінах монастиря засновується єзуїтський колегіум, що зберегло тривалість навчання з 1 по 4 класи та подовжило курс ще у двох класах, але у Відні.

У цей час у Німеччині відомий педагог Й. Штурм створює першу гімназію. Науковці К. Геллер та Г. Ноль вважають, що під впливом філософії гуманізму перша гімназія спрямовувалася на надання філологічної освіти. Цей заклад прийнято було називати класичною гімназією, оскільки увага приділялася гуманітарній освіті. Доказом цього є перелік певних дисциплін, які входили до навчально-виховного процесу: стародавні мови (грецька і латина), риторика, лекції зі старожитніх справ (історія). Навчання у гімназії тривало 10 років. Гімназія об'єднувала три ступені освіти: початковий, середній, вищий [7, с. 217]. Такий тип гімназії започаткував формування класичних гімназій (*Gymnasium*) на територіях сучасної Австрії. З часом у процесі пошуку нових ідеологічних орієнтирів система освіти в цих освітніх закладах трансформувалася. Унаслідок з'явився новий тип гімназій *Realgymnasium*. Це були гімназії математичного спрямування з вивченням тільки однієї мови.

Послаблення конфесійного управління тогочасними освітніми закладами відбулося з появою гуманістичних закладів освіти в епоху Відродження. За структурою навчально-виховного процесу ці заклади зараховували до класичних. До гуманістичних шкіл належали протестантські гімназії та єзуїтські колегіуми. У таких закладах надавалася гуманітарна освіта. Домінуюча кількість філологічних дисциплін (латинська граматики, риторика, поезія, Закон Божий, логіка й етика) свідчить про гуманітарну спрямованість гімназій. Зазначимо, що важлива роль приділялася латинській граматиці та богослов'ю. Упродовж доби Відродження

поряд із церковною освітою спостерігалася зацікавленість суспільства у здобутті класичної освіти, гуманістичний характер якої передбачав вивчення мов і літератури [3, с. 46].

З виникненням гуманістичних шкіл трансформації у загальній системі освіти тогочасної Австрії торкнулися структури й організації навчання в перших гімназіях. Предметом вивчення гуманітарних дисциплін у гімназіях XVI–XVII століть були мовні здібності, літературна й історико-філософська спадщина минулого. Проте вплив церкви на навчально-виховний процес у гімназіях усе ще заважав прояву тенденцій класичної гуманітарної освіти. Д. Трьолер наголошує, що разом із релігійною спрямованістю освіти здійснювалося утворення певної предметної галузі у гімназійній системі Австрії, яка зосереджувалася на духовному розвитку особистості. Це вимагало створення навчальних закладів нового типу з метою здійснення всебічного і гармонійного виховання наступного покоління [10, с. 219–220].

На початку XVII століття в Австрії зроблено перші спроби відійти від застарілих норм у навчанні. Головною ідеєю було уникнення втручання церкви в освітніх закладах та перехід під заступництво держави. Таким чином, перед урядом виникло питання виокремлення навчальних закладів єзуїтів та завдання створити там власний устрій. Остаточо ця проблема була вирішена у XVIII столітті за часів правління Марії-Терезії. Паралельно у цей період, у 1707 році, у монастирі Мельк з'являється перша гімназія. Абат Б. Дітмайєр вважається засновником тогочасного освітнього закладу [3; 4].

На думку В. Ергарта, нововведення в системі освіти Австрії періоду XVII–XVIII ст. упроваджувалися на основі релігійних приписів. Тому уряд був незадоволений системою освіти єзуїтів, а також освітніми закладами, що існували. Певні трансформації відбулися саме в загальноосвітніх закладах. Перше й головне – це те, що відбулося перейменування латинських шкіл у гімназії. Причиною, яка привела до зміни, стало підтвердження того, що навчальні програми в латинських школах були обмежені. Обмеженість проявлялася у навчальній меті та вузькій спеціалізації закладу. Зазначимо, що існувала потреба у вивченні рідної мови та літератури. Пізніше німецьку мову та літературу внесено до переліку основних дисциплін. Проте все ще відчувався вплив церкви на систему освіти. Латинська мова залишалася першорядною, але вона (латинська мова) повільно переходила до ряду стародавніх мов [5, с. 31–35].

За часів правління Габсбургів система освіти у навчальних закладах, зокрема гуманітарних гімназіях Австрії, була представлена такими дисциплінами, як Закон Божий, латинська, грецька та німецька мови, література і філософія. Існували гімназії, які належали до тогочасних університетів, в яких викладали юриспруденцію та медицину. До переліку основних дисциплін також належали арифметика, астрономія та етика. Гімназійна система освіти мала гуманітарну спрямованість, яка окреслювала сферу знання, що орієнтується на моральне виховання, духовний та історичний розвиток індивіда. Гімназії, як уважав уряд Австрії XVIII століття, сприяли загальнокультурному та інтелектуальному розвитку нації. Основу гімназійної освіти становили гуманістичні принципи виховання молоді, які вплинули на зміст викладання гуманітарних дисциплін. Зміст освіти в гімназіях спрямовувався на індивідуалізацію освітніх процесів навчання. Процес індивідуалізації допомагав виявляти розумовий і творчий потенціал дитини з урахуванням її вікових і психологічних особливостей.

Характерною рисою суспільства XVIII століття було переосмислення традиційного навчання, в основу якого покладено розвиток економічної діяльності та потребу в освіченій молоді. Ідеї доби Просвітництва XVIII століття передбачали демократичний світогляд. Гуманітарна освіта трансформувалася під впливом політичних переконань та індустріалізації суспільства Просвітництва. Значна увага в гімназіях Австрії приділялася інтелектуальному розвитку людини, виникав інтерес до літератури (з'являються нові літературні жанри – сентименталізм і класицизм), історії та живопису. У цей історичний період гімназії переходять у підпорядкування австрійської державної влади. Відмінною рисою гімназій початку XVIII століття було те, що лише дворянські діти мали змогу отримати гімназійну освіту і вступити до університетів. Проте така ситуація тривала недовгий час [12, с. 147–150].

Певні трансформації відбулися у XVIII столітті. Уряд Австрії прийняв положення про

те, що надання можливостей для освіти різним верствам населення піде на користь суспільству. Важливість розвитку економічного, культурного й освітнього простору країни проектувало основну мету гімназій, яка вимагала поєднання гуманітарної освіти з естетичним вихованням. Результатом такої єдності стало формування нового типу світогляду, спрямованого на розкриття сенсу життя [9, с. 9–32].

Усвідомивши пріоритети та цінності розвитку інтелектуальної та освіченої верстви населення для розвитку держави, у XVIII столітті імператриця Марія-Терезія запросила до Австрії абата Я. Фельбідгера. Метою запрошення була допомога у реформуванні системи освіти Австрії. Наукові погляди Я. Фельбідгера втілено у шкільному статуті для навчальних закладів та покладено в основу державного закону про школи Австрії «Загальний шкільний статут для звичайних, головних, тривіальних шкіл». Після прийняття статуту відбулося запровадження обов'язкової початкової освіти та встановлення терміну навчання від 6 до 12 років. Вплив Я. Фельбідгера на реформування системи освіти Австрії позначився також на тогочасній методиці викладання навчальних дисциплін у гімназіях. Він (Я. Фельбідгер) наполягав на впровадженні системи опитування та відходженні від механічного запам'ятовування текстів. На противагу цьому рекомендував увести новий вид роботи, такий як пояснення. Пізніше уряд сконцентрував увагу на реформуванні змісту навчально-виховного процесу в австрійських гімназіях. У період правління Марії-Терезії керівництво цих закладів упровадило новий навчальний план, який налічував певну кількість нових навчальних дисциплін [1, с. 249; 2; 3].

Так, до змісту навчально-виховного процесу в гімназіях Австрії XVIII століття вносять зміни: до основного переліку гуманітарних дисциплін додали предмет «Історія». Варто зазначити, що ще не існувало чіткого розмежування деяких дисциплін. Тому викладання історії в гімназіях здійснювалося у поєднанні з географією, літературою і філософією. Пізніше до навчальної програми додали такі предмети, як природна історія, історія і географія та філософія [9, с. 131–137].

Наголосимо на тому, що трансформації, які спостерігалися у системі гімназійної освіти тогочасної Австрії, спрямовувалися не тільки на впровадження змін у змісті гуманітарної освіти, а й на математичні науки. Під кінець XVIII століття почали відділяти алгебру від геометрії, пізніше формується у самостійну дисципліну фізика. Іншим нововведенням у системі гімназійної освіти стало включення природничих наук до переліку навчальних дисциплін. Естетичне виховання реалізовувалося через такі предмети, як малювання, музика та етика. Фізичне виховання в цих навчальних закладах зводилося до виконання елементарних групових вправ з гімнастики та введення хореографії як навчального предмета.

Згідно з науковими поглядами П. Штахеля гімназії на території Австрії періоду XVIII століття надавали освіту за визначеною кількістю дисциплін гуманітарного циклу: Закон Божий, латинська, німецька і грецька мови, література, філософія, природна історія. Значна увага суспільства приділялася природним явищам, політичним та історичним змінам у державі, а також театральному мистецтву та музиці. Усе це скеровувало державне керівництво до здійснення різних за характером і змістом реформ у загальній системі освіти. Поступово спостерігається зниження зацікавленості соціуму до предметів гуманітарного циклу в австрійських гімназіях. Причиною, яка спричинила таку ситуацію, було різке зростання економіки Австрії після проведення ряду реформ (аграрної, військової, церковної та освітньої). Як наслідок, відбулося введення предметів природничого і математичного спрямування до переліку основних дисциплін у гуманітарних гімназіях та збільшення кількості годин на їх викладання [9, с. 139–140].

О. Вільманн підкреслює, що реформи було розпочато зі змін у військовій службі. Освічена армія вважалася засобом політичного впливу на країни Європи. Він (О. Вільманн) стверджує, що процес реформування не може виступати як результат розвитку держави. Гуманітаризація тогочасного навчально-виховного процесу (наприклад, навчання літератури, різних мов, мистецтва військових) розглядалася як можливість покращити умови життя людини незалежного від церкви. Церковна реформа надала однакові права католикам і протестантам при вступі до тогочасних університетів. Головним результатом проведення

церковної реформи був перехід церкви у підпорядкування держави. Реформа в системі освіти привела до скасування ордену єзуїтів та до створення духовних семінарій на українських землях, які належали до складу Австрійської імперії. На той час вже існували перші початкові школи, які надавали загальні знання дітям різних верств населення [11, с. 309]. Цей факт остаточно трансформував гімназію в середній навчальний заклад, який надавав можливість вступу до університету. Підкреслимо, що такий навчальний предмет, як Закон Божий, ввели до складу обов'язкових предметів. Ряд трансформацій, які вони спричинили за часів правління Марії-Терезії у XVIII столітті, спричинив те, що початкова освіта стала обов'язковою не тільки в Австрійській імперії, а й на землях Угорщини та України.

Австрійський педагог Д. Грімм стверджує, що необхідність реформування системи освіти в гімназіях тогочасної Австрії виникла після революції 1848 року. Значна увага сконцентрована на важливості внесення змін у процес опанування професії вчителя гімназії. З метою покращення якості тогочасної освіти було запроваджено іспит. Отже, у 1849 році для здобуття професії «вчитель гімназії» студентам потрібно було успішно закінчити цей навчальний заклад (гімназію), філософські курси при університеті (або ліцеї), де викладалися «класи гуманності» (Верхній ступінь гімназії). До вчителя також висувалися певні вимоги: знання німецької мови і філософії. Для підготовки вчителів гімназії в університетах Австрії на факультетах, де вивчалася філософія, створювали окремі відділення «гімназійної педагогіки». Надалі це вможливило розвиток системи підготовки педагогічних працівників та педагогічної культури [6, с. 152–160]. Зміни, які відбувалися в системі гімназійної освіти, були взаємопов'язані з трансформаціями в університетах. Вони (трансформації) спрямовувалися на підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів, від яких залежав рівень здобутої студентами освіти в навчальних закладах (гімназіях).

У XIX столітті Австро-Угорський уряд для підвищення якості освіти запроваджує систему атестатів зрілості. Г. Йягер пояснює, що на той час атестат зрілості становив іспит, який складали комісії. Успішне складання іспиту надавало студенту гімназії право вступу до університету. Історично підтверджено, що така трансформація стала початком створення нових гімназій по всій території Австро-Угорщини. Зважаючи на збільшення кількості таких навчальних закладів, поступово з'являлася необхідність збільшення переліку дисциплін у навчальних програмах гімназій [8, с. 85]. По-перше, необхідність була викликана історичними та культурними подіями (низка революцій у Європі, прийняття нових положень конституції, розвиток культурно-просвітницьких організацій на українських землях та ін.). По-друге, це було зумовлено впливом традицій різних народів, які входили до складу Австро-Угорщини.

За часів існування Австро-Угорщини за визначення стратегій розвитку країн, що приєдналися, відповідало Міністерство віровизнань та освіти. Міністерство віровизнань та освіти Австро-Угорщини надавало навчальним закладам інструкції про порядок організації приватних гімназій, роз'яснення щодо обов'язків шкільних рад та виплати заробітної плати вчителям, також вимагало від керівництва гімназій надсилати річні звіти. Звернімо увагу на те, що річний звіт з України здійснювався тільки до початку наступного століття. Причиною слугувало те, що становлення гімназійної освіти на території України здійснювалося аритмічно у зв'язку з розпадом Австрійської імперії та подальшою русифікацією українського населення. Упродовж цього періоду гімназії розглядалися як заклади для талановитих та здібних дітей. Навчально-виховний процес у тогочасних гімназіях сконцентровувався переважно на гуманітарній та загальнокультурній підготовці індивіда. Перед середніми освітніми закладами постає проблема забезпечення освітніх потреб індивіда та суспільства в цілому.

Австрійський науковець Г. Енгельбрехт зазначає, що вже з середини століття навчально-виховний процес у гімназіях відбувався згідно з новими статутом. Ключовим завданням статуту було трансформувати структуру гімназій. Увага приділялася тривалості навчального року, режиму роботи та чіткому розподілу класів гімназій (у результаті чого гімназійна освіта становила вісім класів). Ці зміни спричинили появу нових предметів у навчально-виховному процесі: до грецької, латинської та німецької мов додали сучасні мови, а

також малювання, спів та фізичну культуру [4, с. 500]. У гімназіях Австрії XIX століття надавали класичну гуманітарну освіту.

Усі зазначені вище освітні трансформації спричинили появу дворівневої системи сучасної гімназійної освіти Австрії. Структура дворівневої системи передбачає розподіл навчання за двома циклами: I. Навчання у перших чотирьох класах (AHS-Unterstufe). II. Навчання у старших чотирьох класах (AHS-Oberstufe). Загалом навчання у сучасних гімназіях різного типу триває 8 років: класичні гімназії (*Gymnasium*); гімназії математичного напрямку з однією іноземною мовою (*Realgymnasium*); гімназії з вивченням економіки (*Wirtschaftskundliches Realgymnasium*); Нова середня школа (*Neue Mittelschule*), Основна школа (*Hauptschule*), професійно-технічні училища (BHS Berufsbildende Hohere Schule).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Становлення гуманітарної гімназії як окремого навчального закладу в Австрії відбувалося у складних історичних умовах (революційні події, вирішення мовних питань у гімназіях країн, що були у складі Австро-Угорщини, Перша світова війна та ін.). Значний вплив на розвиток гімназії тогочасної Австрії здійснило впровадження ряду трансформацій у системі освіти: обов'язкова початкова освіта, введення атестатів зрілості, впровадження іспитів для майбутніх учителів гімназій, організація гімназій різного типу тощо. З огляду на проаналізований матеріал з питання історичного розвитку гуманітарної гімназії в Австрії виокремлюємо певні *позитивні тенденції* її становлення, які надалі впливали на становлення системи гімназійної освіти в Україні. Це тенденції до: загальнокультурного розвитку особистості, підтримки талановитих учнів та їх індивідуального розвитку, підвищення якості освіти вчителів гімназій. З *протилежних рис* становлення цих навчальних закладів виділяємо саме мовне питання. В гімназіях країн, які належали до складу Австро-Угорщини, навчання здійснювалося спочатку німецькою мовою, що викликало невдоволення різних верств населення. Тож залишається низка невирішених питань щодо мовної політики в тогочасних гімназіях на західних землях України, особливостей викладання гуманітарних дисциплін у гімназіях, важливості визначення перспектив австрійсько-української співпраці на сучасному етапі розвитку цих країн.

Список використаної літератури

1. Романова Ж. Початок реформування австрійської системи освіти та педагогічна діяльність Я. І. Фельдбергера. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2003. Вип. 17 Серія: Педагогічна. С. 247–252.
2. Achs O. The Austrian Educational System. Vienna, 1990. 50 p.
3. Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart. München : Verlag C. H. Beck, 2010. 128 s.
4. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Wien: Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft, 1983/1988. B. 2. 462 s., B. 5. 821 s.
5. Erhart W. «Return to the Trivium». *Deutsch Lehrer Ausbildung nach Bologna. Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion*. 2008. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht. S. 30–41.
6. Grimm G. Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart. *Journal für Internationale Bildungsforschung: Tertium comparationis*. 2002. *Jahrhundert* 6. №. 2. S. 151–171.
7. Heller K. A. Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprachen. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2003. № 2. S. 213–234.
8. Jager G. H. Zur literarischen Gymnasialbildung in Österreich von der Aufklärung bis V zum Vormärz. *Die österreichische Literatur Ihr Profil an der Wende vom 18. Zum 19. Jahrhundert (1750–1830)*. Graz ; Austria : Akademischedrucku. Verlagsanstalt, 1979. T. 1. S. 85–118.
9. Stachel P. Das Österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen*. Wien, 1999. B. 1. S. 115–146.
10. Tröhler D. Geschichte und Sprache der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2005. № 51 (2). S. 218–235.
11. Willmann O. The Science of Education in its sociological and historical aspects. Beatty: Archabbey press, 1921. V. 1. 352 p., V. 2. 536 p.
12. Zeman H. Der Drucker-Verleger Joseph Ritter von Kurzbock und seine Bedeutung für die österreichische Literatur des 18. Jahrhunderts. *Die österreichische Literatur Ihr Profil an der Wende vom 18. Zum 19. Jahrhundert (1750–1830)*. Graz: Akademischedruck- u. Verlagsanstalt, 1979. T. 1. S. 143–178.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LIBERAL ARTS GYMNASIUM IN AUSTRIA

Dienichieva Olha

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Department of Foreign Languages
and Modern Teaching Techniques
Zhytomyr Ivan Franko State University

Introduction. *The reforms of the system of secondary education in Ukraine are focused on the creation of harmonious balance between the needs of society and quality of education. The innovations in the secondary education are made to form new ways of thinking in the process of personality development. The traditional character of education reforms in Austria gives the idea to analyze the positive tendencies of providing analogical changes in the system of education in Ukraine. The restructuring of the gymnasiums in modern-day Austria inherits historical and cultural background of different countries which were under the rule of Austrian Empire and Austria-Hungary. The formation of gymnasium as a separate secondary educational establishment has a long-term tradition that was influenced by historical and social events.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyze the historical formation of gymnasium school in Austria, to define the tendencies of the development of liberal arts gymnasium and the influence of providing changes in the system of education in Ukraine.*

Methods. *To achieve the goal of the research the following methods were used: diachronic and comparative-historical for the analysis of the stages of the gymnasium development during different historical periods; synthesis and generalization for receiving information on the studied problem; structural-genetic to distinguish the constituent parts of the process of the gymnasium system reforms.*

Results. *The formation of the gymnasium school as a separate educational establishment was done due to the influence of politics and religion on the society. The gymnasium schools fostered cultural and intellectual development of the nation. The basis of gymnasium system of education was formed by the humanistic principles of youth education. These principles had an impact on the content of Liberal Arts teaching. The content of education in the gymnasiums was aimed at the process of individualization of learning processes. The formation of gymnasium of Liberal Arts as a separate educational establishment in Austria was conducted in difficult historical conditions. The significant influence on the development of gymnasiums was accomplished by the importance of implementation of number of transformations in education system in Austria. Among them are: compulsory primary education, introduction of certificates and exams for future gymnasium teachers, organization of different types of gymnasiums.*

Originality. *Positive tendencies in the process of the development of gymnasium system of education were distinguished. The tendencies to general and cultural development of a person, to support talented students and their individual progress, to improve the quality of education of teachers in gymnasiums were observed. The opposite tendencies were also clearly shown in the increased number of gymnasiums in the countries that were under the rule of Austria-Hungary.*

Conclusion. *The language issues and education policies were the main shortcomings to help slow down the progress of the development of gymnasium as a separate educational establishment. The educational process in gymnasiums was carried out in German. It caused the dissatisfaction of different layers of the population of different countries that formed Austria-Hungary.*

Key words: *gymnasium, educational establishment, liberal arts, reforms, modernization, historical.*

References

1. Romanova, Zh. (2003) Pochatok reformuvannia avstriiskoi systemy osvity ta pedahohichna diialnist Y. I. Felbigera. Visnyk Lvivskoho Universytetu. Vyp. 17. Serii: Pedahohichna. 247–252 [in Ukrainian].
2. Achs, O. (1990) The Austrian Educational System. Vienna. 50 [in English].
3. Böhm, W. (2010) Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart. München : Verlag C. H. Beck. 128 [in German].
4. Engelbrecht, H. (1983/1988) Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Wien: Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft. B. 2. 462, B. 5. 821 [in German].

5. Erhart, W. (2008) «Return to the Trivium». DeutschLehrerAusbildung nach Bologna. Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. P. 30–41 [in English].
6. Grimm, G. (2002) Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart. *Journal für Internationale Bildungsforschung: Tertium comparationis*. № 2. 151–171 [in German].
7. Heller, K. A. (2003) Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen. *Zeitschrift für Pädagogik*. № 2. 213–234 [in German].
8. Jager, G. H. (1979) Zur literarischen Gymnasialbildung in Österreich von der Aufklärung bis V zum Vormärz. Die österreichische Literatur Ihr Profil an der Wende vom 18. Zum 19. Jahrhundert (1750–1830). Graz; Austria : Akademischedruck u. Verlagsanstalt. T. 1. 85–118 [in German].
9. Stachel, P. (1999) Das Österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen. Wien. B. 1. 115–146 [in German].
10. Tröhler, D. (2005) Geschichte und Sprache der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. № 51 (2). 218–235 [in German].
11. Willmann, O. (1921) The Science of Education in its sociological and historical aspects. Beatty: Archabbey press. V. 1. 352, V. 2. 536 [in English].
12. Zeman, H. (1979) Der Drucker-Verleger Joseph Ritter von Kurzbock und seine Bedeutung für die österreichische Literatur des 18. Jahrhunderts. Die österreichische Literatur Ihr Profil an der Wende vom 18. Zum 19. Jahrhundert (1750–1830). Graz: Akademischedruck- u. Verlagsanstalt. T. 1. 143–178 [in German].

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГУМАНИТАРНОЙ ГИМНАЗИИ В АВСТРИИ

Деничева Ольга Игоревна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и инновационных методов обучения
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

В статье рассматриваются предпосылки развития гуманитарной гимназии в Австрии; исследовано влияние культурных, религиозных и социальных факторов на образование гуманитарной гимназии; раскрыты особенности формирования гимназии как самостоятельного учебного заведения; выявлены исторические тенденции развития гуманитарной гимназии; обращено внимание на исторические события, которые способствовали внедрению реформ в систему гимназического образования; проанализировано содержание учебно-воспитательного процесса и предоставлен перечень гуманитарных дисциплин в гимназиях Австрии; изучен положительный опыт внедрения изменений в учебно-воспитательный процесс гуманитарных гимназий; показано влияние развития австрийских гимназий на формирование гимназического образования на территории Украины, которая входила в состав Австро-Венгрии.

Ключевые слова: гимназия, учебное заведение, гуманитарный, реформы, модернизация, исторический.

Отримано редакцією 16.09.2019 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

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.

Authors should refrain from misrepresenting research results which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.

Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.

Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до друку 29.11.2019.

Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 30,69. Тираж 120 пр. Зам. №3281

Облік.-вид. арк. 24,63. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Надруковано: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

