

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

ISSN 2410-0897

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

ICV 2015:

38, 90

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

BULLETIN

OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 1 (33)

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

Глухів - 2017

ISSN 2410-0897

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

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

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

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

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

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

Індексується в наукометричних базах:

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

Випуск 1 (33), 2017

Issue 1(33), 2017

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 10 від 29.03.2017 року).

Сайт видання: http://visn_ped.gnpu.edu.uatel

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

E-mail: vgnpu@mail.ua.

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

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

E-mail: vgnpu@mail.ua ;

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

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

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

ЛАВРИЧЕНКО Н. М. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ.....	10
КУРОК В. П., ГАЛАЙ В. М. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	18
КОШУК О. Б. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА	25
КОНДРАТЕНКО Т. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПРЕДМЕТІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ	33
АТАМАНЧУК Ю. М. ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ВНЗ	41
БАЗИЛЬ С. М., ТОЛМАЧОВ В. С. ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....	45
БОРИСЕНКО Н. А. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ.....	54
ЄФРЕМОВА Г. Л. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ	64
СЕРИХ Т. М. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	72
РОСНОВСЬКИЙ М. Г. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ-ПЕДАГОГАМИ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ АГРОНОМІЇ»)	82
УСОК О. В. КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	93
ЗЕМКА О. В. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	101
ІГНАТЕНКО Г. В., ЄРМОЛЕНКО Є. І. ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНА НАОЧНІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ.....	111
ТКАЧЕНКО Н. М. ІМІДЖ ЯК ФЕНОМЕН МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	119
ЗАЙКА О. Я. АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ВИЯВІВ У МИСТЕЦТВІ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	128

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

ЗАМОТАЄВА Н. В. МІСЦЕ І РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ.....	136
КАГАНЦОВА Т. М. ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З ПРЕДМЕТА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	145
БОНДАРЕВ М. О. ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ І ПОДАЛЬШЕ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	157
ІГНАТЕНКО С. В., ПЕРУНОК О. М. НАВЧАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦПРЕДМЕТІВ.....	164
МАЙКОВСЬКА В. І. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	172
ДЕМ'ЯНИШИН В. М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА ВІЙСЬКОВУ СЛУЖБУ ЗА КОНТРАКТОМ.....	182
МОЗУЛЬ І. В. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРЕДМЕТНОЇ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	190
ФЕДИНА М. М. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОЛЕДЖІ НАФТИ І ГАЗУ.....	200
ЯРЕМЕНКО-ГАСЮК О. О., ПРОСТАКОВА Ю. В. МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (на матеріалі англійської мови).....	210
ШЕВЧЕНКО Л. М. МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	221
ГОРШКОВА Л. М., КОВАЛЬ Л. В. ПОЛЬОВА ПРАКТИКА З БІОЛОГІЇ РОСЛИН В АСПЕКТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	230
МИЦИК Г. М. НЕДОЛІКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В СЕЛІ: НАПРЯМИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ.....	239
МІШЕДЧЕНКО В. В. ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	247

Розділ 3

ІСТОРИЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

ОЛЕКСІЄНКО О. Г. АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ТА ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ Х. Д. АЛЧЕВСЬКОЇ У ДЕМОКРАТИЧНІЙ УКРАЇНІ	256
РОСТИКУС Н. П. ПРОБЛЕМИ НАУКОВОГО ПІДХОДУ ЩОДО РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	267
ГАЛІВ М. Д. МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ ДЖЕРЕЛ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ СТЕПАНА ГОЛУБЄВА	279
ШАЙНЕР Г. І. УКРАЇНОМОВНІ ВИЩІ ШКОЛИ У ЧЕСЬКІЙ ЕМІГРАЦІЇ ДЛЯ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ЕЛІТИ.....	290
БІЛЧЕНКО Т. М. ІСТОРИОГРАФІЯ ДОЖОВТНЕВОГО ТА РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ТА ПРИВАТНИХ ОСІБ У СФЕРІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	299
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»	309

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

LAVRYCHENKO N. PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF REFORMING EDUCATION OF UKRAINE ON THE COMPETENCE GROUNDS.....	10
KUROK V., HALAY V. TECHNOLOGY TEACHER METHODOLOGICAL COMPETENCE VIEWED AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	18
KOSHUK O. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS OF AGRICULTURAL PRODUCTION	25
KONDRATENKO T. PECULIARITIES OF FORMING PROSPECTIVE TECHNOLOGY TEACHER READINESS FOR TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS ECONOMIC SUBJECTS	33
ATAMANCHUK Y. INFORMATION ENVIRONMENT SIGNIFICANCE IN THE MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	41
BAZIL' S., TOLMACHOV V. INFORMATICS COMPETENCE IS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONALISM	45
BORISENKO N. INTENDING TECHNOLOGY TEACHERS TRAINING FOR BASIC SCHOOL PUPILS' ARTISTIC AND TECHNICAL SKILLS FORMING.....	54
YEFREMOVA H. COMPETENCE APPROACH AS A SYSTEM-CREATING FACTOR OF PERSONALITY HEALTHY LIFESTYLE DEVELOPMENT.....	64
SYERYKH T. CONDITIONS OF MULTICULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE'S FORMATION FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	72
ROSNOVSKI M. THE IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS FUTURE ENGINEERS-TEACHERS (ON THE BASIS OF THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF AGRONOMY»)	82
USOK O. CATEGORICAL ANALYSIS OF THE BASIC CONCEPTS OF STUDYING THE PROCESS OF FORMING PROJECT COMPETENCE OF INTENDING VOCATIONAL TRAINING TEACHERS.....	93
ZEMKA O. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCY AMONG FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY.....	101
IHNATENKO H., YERMOLENKO Y. SIGN AND SYMBOLIC VISUAL AIDS: ESSENCE AND CLASSIFICATION.....	111
TKACHENKO N. IMAGE AS A PHENOMENON OF CROSS-DISCIPLINARY SCIENTIFIC RESEARCH	119
ZAIKA Y. ACTIVATING THE CREATIVE DISPLAYS IN ARTS AS THE CONDITION OF DEVELOPING INTENDING TEACHERS ARTISTIC ABILITIES.....	128

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

ZAMOTAIEVA N. PLACE AND ROLE OF THE TEACHER IN SELF-STUDY WORK ORGANIZING WITH THW USAGE OF CASE-TECHNOLOGIES	136
KAHANTSOVA T. PHYSICS AND MATHEMATICS TEACHERS' READYNES TO ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SUBJECT AS A CONDITION OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY	145
BONDAREV M. THE USE OF REMOTE TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS AND THE FURTHER USE OF TECHNOLOGY FOR TEACHING STUDENTS.....	157
IGNATENKO S., PERUNOK O. INSTRUCTIONAL DESIGNING IN PREPARING FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL SUBJECTS.....	164
MAYKOVSKA V. STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES AS A TOOL OF FORMING FUTURE SPECIALISTS' BUSINESS COMPETENCE.....	172
DEM'YANYSHYN V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVEMENT THE PROCESS OF SCHOOLCHILDREN PROFESSIONAL ORIENTATION ON THE MILITARY CONTRACT SERVICE.....	182
MOZUL I. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR THE FORMING OF PUPILS' OBJECT NATURAL COMPETENCE	190
FEDYNA M. THE MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION LEVEL FOR FOREIGN LANGUAGE STUDY AT COLLEGE OF OIL AND GAS.....	200
YAREMENKO-GASIUK E., PROSTAKOVA Y. THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OPPORTUNITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS (based on the English language materials).....	210
SHEVCHENKO L. METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION WITH THE APPLICATION OF CLOUD TECHNOLOGIES.....	221
HORSHKOVA L., KOVAL' L. FIELD PRACTICE IN PLANTS BIOLOGY IN THE COMPETENCE APPROACH ASPECT.....	230
MYTSYK A. THE DEFICIENCIES IN PROVIDING SPEECH THERAPY SERVICES IN RURAL AREAS: PROBLEM SOLVING DIRECTIONS.....	239
MISHEDCHENKO V. CREATIVE ACTIVITIES AS A MEANS OF MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	247

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

OLEKSIYENKO O. UPDATING OF K. ALCHEVS'KA'S PEDAGOGICAL IDEAS AND PRACTICAL EXPERIENCE IN DEMOCRATIC UKRAINE.....	256
ROSTYKUS N. THE PROBLEM OF SCIENTIFIC APPROACH IN REFORMING PRIMARY SCHOOL LANGUAGE EDUCATION.....	267
HALIV M. THE METHODS OF CRITICISM OF SOURCES IN STEPAN HOLUBYEV'S HISTORY-PEDAGOGICAL NARRATIVE.....	279
SHAYNER A. UKRAINIAN HIGH SCHOOLS IN CZECH EMIGRATION FOR UPBRINGING NATIONAL ECONOMIC ELITE	290
BILICHENKO T. HISTORIOGRAPHY OF THE PRE-REVOLUTION AND SOVIET PERIODS OF RESEARCHING THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF PUBLIC ORGANIZATIONS AND INDIVIDUALS IN THE SPHERE OF PRIMARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE 19 TH – THE BEGINNING OF THE 20 TH CENTURIES ...	299
REQUIREMENTS TO FORMATTING ARTICLES FOR " OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY BULLETIN" IN SPECIALTY «PEDAGOGICAL SCIENCES».....	309

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК: 378.147

Наталія Миколаївна Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ

У статті проаналізовано стан упровадження компетентнісного підходу в національну систему освіти на концептуальному, прикладному і моніторинговому рівнях. Розкрито сутність і особливості компетентного навчання як мети і стратегії сучасного реформаторського процесу. Висвітлено суперечності, проблеми, а також можливості реалізації компетентнісного підходу в закладах шкільної та вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: компетентності, компетентнісний підхід у освіті, підготовка компетентного вчителя.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний етап цивілізаційного поступу характеризується рухом до суспільства знань як новітньої форми суспільного буття і діяльності. Суспільство знань передбачає соціальну організацію, сприятливу для підвищення освітньої й фахової кваліфікації громадян та їхнього особистісного зростання, й характеризується такими тенденціями:

- переміщення процесів навчання та фахової підготовки до центру політичної діяльності як пріоритетних цінностей;
- урізноманітнення пропозиції освітніх послуг, розвиток поряд із традиційними нетрадиційних форм освіти – неформальної, віртуальної, дистанційної тощо;
- перетворення суспільства на велику спільноту учнів, об'єднаних спільними моральними й громадськими цінностями;
- визнання кваліфікації визначальною передумовою соціальної й професійної мобільності та життєвого успіху;
- створення умов, за яких особистість постає суб'єктом досягнення власного життєвого успіху і водночас – активним учасником громадського життя;
- бачення в кожному, хто навчається, особистості, пов'язаної з багатьма іншими громадянськістю, розділеною відповідальністю, необхідністю взаєморозуміння, кооперації й незалежною позицією у прийнятті зважених рішень.

Успішність країни в розбудові заснованої на знаннях економіки визначають такі напрями поступу, як зростання наукової, технічної й освітньої галузей; удосконалення процесу виробництва й поширення знань та інформації; зміни в організаціях корпоративного типу, які дають їм можливість здійснювати постійні інновації на виробництві й у сфері послуг; зростання уваги до формування компетентної продуктивної сили («knowledge workers») [8, с. 8].

Своєрідним провісником становлення нової, компетентнісної парадигми в освіті, професійній підготовці стала доповідь «Освіта – прихований скарб», проголошена в 1996 році Жаком Делором, Головою Міжнародної комісії з освіти для XXI ст.) [7]. Окреслені в доповіді орієнтири підготовки молоді до успішної життєдіяльності (уміння навчатися, працювати, спілкуватися, жити разом) набули подальшого розвитку під час низки форумів загальноєвропейського значення із супровідними документами: «Ключові компетентності для Європи» (Берн, 1996), «Базові компетентності для освіти впродовж життя (Лісабон, 2000), «Завдання освіти та професійної підготовки» (Стокгольм, 2001), «Освіта, фахова підготовка в Європі: різні системи, спільні цілі» (Барселона, 2002), «Ключові компетентності у вимірі загальної середньої освіти» (Європейська комісія, 2002), «Європейська довідкова система. Ключові компетентності для навчання впродовж життя» (Європейська комісія, 2005).

Шляхом посилення євроінтеграційних устремлень і тенденцій в Україні національна педагогічна еліта теж спрямувала наукові інтереси й практичні заходи на розбудову компетентнісно-базованої освіти. Активність українських освітян у цьому напрямі в 2011 році увінчалась запровадженням компетентнісно-базованих стандартів для початкової школи [5]. Квінтесенцією нових стандартів стали ключові й предметні компетентності, визначені для п'яти освітніх галузей початкової освіти, а саме: «Мова і література», «Математика», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Людина і світ», «Мистецтво». Водночас до переліку ключових компетентностей увійшли загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна компетентності, яких учні початкової школи мають набути в процесі опанування програмових знань [1]. І уже цього, 2017 року на сайті Міністерства науки й освіти оприлюднено Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [3]. Метою концепції визначено проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти, що передбачає:

– Ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості.

– Реформування змісту загальної середньої освіти передбачає розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання, враховувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

– Зазначені стандарти повинні також ґрунтуватися на Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя».

– Ключовими компетентностями є спілкування державною й рідною в разі відмінності мовою, спілкування іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість та фінансова грамотність, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і ведення здорового способу життя.

На першому етапі реалізації Концепції (2017–2018 рр.) передбачено:

- прийняти новий Закон України «Про освіту»;
- розробити план дій з реформування системи загальної середньої освіти;
- розробити, затвердити та запровадити (2018 рік) новий державний стандарт початкової освіти з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості.

Документ, про який ідеться, є важливим для української держави й освіти, і активне його обговорення широким загалом ще попереду. У цій статті ми навели окремі його положення на підтвердження того, що компетентності залишаються актуальною, інноваційною і перспективною педагогічною темою в Україні.

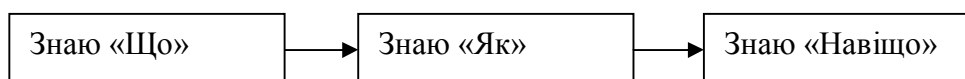
Мета статті – висвітлити проблеми й окреслити перспективи розбудови національної системи освіти на компетентнісних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми. Зважаючи на те, що інтерес українських науковців до проблематики компетентностей позначений тенденцією до зростання, існує чимало публікацій відповідного змісту. Писати «про компетентності» стало нині своєрідним тестом на фахову компетентність як науковця, так і педагога-практика. Більшість українських публікацій у цій царині укладається в таку класифікацію:

1. Види й характеристики навчальних компетентностей (базові, ключові, надпредметні, предметні) (Н. М. Бібік, О. М. Гомонюк, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук).
2. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі (О. С. Заболоцька, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачова).
3. Виховні аспекти застосування компетентнісного підходу в освіті (І. Д. Бех, Г. П. Пустовіт).
4. Кваліфікаційні рамки компетентностей в загальноосвітній і професійній підготовці (Н. А. Глузман, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, Л. О. Хомич).
5. Оцінювання компетентностей (О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. І. Локшина)
6. Зарубіжний досвід застосування компетентнісного підходу в освіті (І. В. Гушлевська, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. П. Пуховська).

Виклад основного матеріалу. У переважній більшості публікацій знаходимо різні дефініції компетентностей – як запозичені, так і авторські. Їх розмаїття засвідчує відсутність конвенціонально погодженого і загально визнаного визначення поняття «компетентність». Наразі ми робимо спробу вивести узагальнений варіант педагогічного тлумачення компетентності на підставі аналізу праць українських і зарубіжних авторів у такому формулюванні: «Компетентність – це інтегрована здатність особистості, яка дає їй змогу ефективно й продуктивно діяти, спираючись на набуті знання, досвід і цінності». Наявність цінностей у цьому визначенні є принципово важливою, адже саме вони слугують індикаторами того, чи буде компетентність зреалізована задля загального блага, чи суто в меркантильних, егоїстичних і навіть соціально-деструктивних цілях (випадок «злого генія»).

Цінності надають компетентності довершеної структури, яку схематично можна зобразити таким чином:



У пошуках сутнісних і закономірних визначників компетентності слід брати до уваги походження цього терміна. До освітянської галузі він потрапив з індустрії та бізнесу, де характеристика «компетентний» означає працівника з високим рівнем кваліфікації, вищим за який є хіба що рівень експерта. Наприклад, у британській науковій літературі знаходимо визначення компетентності як високої виконавчої здатності, уміння добре робити свою справу [9, с. 36].

А ось інше визначення, надане вже білоруськими колегами: «Компетентність – міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності задач і проблем, які вони мають розв’язати. На відміну від терміна «кваліфікація» передбачає, крім суто професійних знань, умінь, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, добирати й використовувати інформацію» [4, с. 237].

Із наведених дефініцій очевидно, що термін «компетентність» означає інтелект у сукупності багатьох його складників, таких, як креативний інтелект, практичний інтелект, соціальний інтелект, організаційно-конструктивний інтелект, діяльнісний інтелект тощо.

Більшість із цих різновидів інтелекту проявляється не за учнівською партою чи в студентській аудиторії, а в конкретних видах діяльності за умови «сродності» (за Г. Сковородою) їх вибору окремими індивідами та належної підготовки.

У зв'язку з цим відомий дослідник проблематики компетентностей Джон Равен зазначає: «Саме розбіжність між компонентами ефективної поведінки і інтелектуальними здібностями пояснює той очевидний парадокс: незважаючи на те, що більшість робочих місць не вимагає особливих інтелектуальних здібностей, працівники виявляються некомпетентними в обраній галузі діяльності» [6, с. 280].

З цих позицій учений піддає критиці сучасну школу, яка, на його думку, нехтує такі чинники, як спільна робота, можливість створювати щось власними руками, виконувати роботу самостійно і якісно, брати на себе відповідальність за інших. Освітня система загалом не допомагає учням визначати їхні цінності, інтереси й мотивації: не зміцнює почуття впевненості в собі і власній компетентності, не спонукає замислитися над тим, як функціонує і як має функціонувати суспільство, зрозуміти власну роль у спільноті [6, с. 271].

Зауважимо, що критика, висловлена Дж. Равеном, стосується країн Заходу, де порівняно з Україною традиційно добре розвинута допрофесійна й професійна підготовка учнів, дуальна освіта, функціонують технопарки, а провайдери недержавного сектору постійно модернізують та урізноманітнюють пропозицію освітньої підготовки в поєднанні з фаховою.

Натомість що ж ми маємо нині в Україні? Маємо атавізми радянської системи на кшталт професійно-технічних училищ та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, кількість яких до того ж зменшується через недостатнє фінансування. Обнадійливим є те, що Міністерство освіти і науки України планує на перспективу розбудовувати професійно-технічний напрям шкільної освіти, орієнтуючись на кращі закордонні моделі. Але це потребує значних видатків і часу, це справа завтрашнього дня, а компетентнісний підхід у шкільній освіті ми запроваджуємо вже сьогодні. Все це наводить на думку, що гарні за суттю реформаторські наміри хибують на декларативність. На підтвердження цієї думки нагадаємо, що розроблені на компетентнісних засадах стандарти для початкової школи 2001 року не підлягають серйозній аналітиці на предмет їх продуктивності, а банально замінюються новими.

Варто звернути увагу ще й на те, що стандарто-орієнтований характер сучасної української освіти є до певної міри антагоністом компетентнісної парадигми, позаяк компетентності мають властивість житися й підкріплюватися не так натренованими, як спонтанними діями в нестандартних ситуаціях. Отже, якщо в умовах традиційної класно-урочної системи, докладаючи певних педагогічних зусиль, ще можливо підтягнути дітей до визначеного стандартом рівня знань, то формування компетентностей вимагає додаткових, адекватних для цього завдання педагогічних підходів і практик – метакогнітивних, міждисциплінарних, дослідницьких, технологічних, інструментальних, продуктивних, креативних тощо.

Логічно, що завдання сформувати в учнів певні компетентності має супроводжуватись окресленням очікуваних результатів, які підлягають вимірюванню й оцінюванню. І тут слушно навести висловлювання Дж. Равена про те, що «ми визначаємо необхідну компетентність як мотиваційну диспозицію і вважаємо, що оцінка когнітивних здібностей поза зв'язком з ціллю, якої прагне індивід, є безглуздою» [6, с. 45].

Наразі ж ми проголошуємо формування компетентностей як педагогічне завдання для усіх ланок освіти – початкової, середньої, старшої, але, як і раніше, контролюємо й оцінюємо головним чином засвоєння програмових знань, те ж саме можна сказати й про зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО). Припустимо, що згодом компетентнісний критерій стане чинним у процедурі ЗНО, однак тоді постане необхідність переглядати його раз на три роки, адже в сучасному світі саме таким є період істотних зрушень у знаннях і технологіях.

Водночас звертаємо увагу на те, що у формуванні компетентностей, як базових,

ключових, так і спеціальних, помилково орієнтуватися виключно на потреби бізнесової й виробничої сфер. Слушним щодо цього є застереження американського вченого Террі Хайленда: «Не перетворювати компетентнісний підхід на вузько механістичну теорію навчання» [10, с. 127].

Учений стверджує, що наявні системи компетентностей неспроможні охопити весь спектр здатностей людини гнучко застосовувати набуті навички в особливих обставинах і цілях. Хайленд критично оцінює небажання деяких ентузіастів компетентнісної стратегії зробити щонайменшу поступку в бік знання і розуміння [11, с. 59]. І таке примітивне ставлення до розвитку людини створює епістеміологічний профіль компетентнісно-базованої освіти, який суперечить теорії пізнання, зокрема в частині наївного поділу діяльності на розумову й фізичну [11, с. 63].

Насправді окреслена Т. Хайлендом проблема має набагато глибше коріння. Так, уже давньогрецькі мислителі Платон і Аристотель розходилися в поглядах щодо пріоритетності знань – умоглядних, абстрактних та життєвих, практичних. Платон наполягав на тому, що перевагу слід віддавати теорії, і саме завдяки цьому можливо правильно облаштувати життя. Аристотель у своїй програмі більшою мірою спирався на досвід, тому що вважав неможливим охопити всі життєві події й проблеми теоретичними конструктами [2, с. 369].

Нині по суті кожен учитель, викладач покликаний розв'язувати цю складну дилему в повсякденній педагогічній практиці. Понад те, судячи з висловлювань керівників у галузі освіти, публікацій науковців і громадських активістів, сучасний український учитель постає справжнім деміургом реформаторського процесу. Саме від нього очікують надзвичайних здібностей у тому, щоб віднайти оптимальну рівновагу на перехресті старої (ЗУНівської) й нової (компетентнісної) освітніх парадигм. Природно, що за цих обставин стрімко зростають вимоги до особистісних і професійних якостей педагогічного персоналу. Ось далеко не повний перелік того, що шкільний учитель повинен знати:

- державну мову;
- рідну мову й культуру;
- іноземну мову;
- структуру і функції національної системи освіти;
- освітнє законодавство;
- основи наук як мінімум на рівні шкільної програми;
- досконало знати предмет спеціалізації;
- дидактику предмета спеціалізації;
- загальну і вікову психологію;
- основи менеджменту й діловодства;
- принципи й правила професійної та міжособистісної комунікації.

А якщо брати до уваги особистісні риси, якими має бути наділений гарний учитель, то матимемо ще довший набір характеристик, таких, як: вимогливий, справедливий, організований, цілеспрямований, послідовний, врівноважений, чесний, з почуттям гумору, з почуттям власної гідності, гуманіст, альтруїст, любить дітей, любить свою професію, рефлексивний практик, допитливий, креативний, артистичний, акуратний, цінує власний і чужий час, комунікабельний, винахідливий, інноваційний, продуктивний, соціально активний, мобільний, наділений когнітивною й емоційною емпатією, харизматичний, вміє навчити.

Не вважаємо наведені вище вимоги до компетентного вчителя вичерпними, оскільки мірилом їх повноти може бути лише педагогічна практика. І саме їй слід приділити більшу увагу. Якщо ми хочемо запровадити компетентнісний підхід у педагогічних вишах, маємо подбати про те, щоб педагогічна практика супроводжувала студентів упродовж усіх років навчання, а не з'являлася епізодично на останніх курсах. Адже компетентності, як уже зазначалося, належать до діяльнісної категорії, отже, мають повсякчас формуватися й апробуватися в процесі професійно спрямованої дії й діяльності. Необхідно створити такі умови, за яких майбутній учитель матиме можливість постійно осмислювати, випробувати,

вишколювати набуті знання в різних видах аудиторної й позааудиторної діяльності.

Це можуть бути уроки-симуляції з одногрупниками, однокурсниками з подальшим їх обговоренням; майстер класи студентів старших курсів зі студентами-початківцями; асистентська допомога шкільному вчителю впродовж усіх років навчання у виші; участь у студентських та учнівських проєктах; участь у конкурсах педагогічної майстерності; допомога в проведенні експериментальних досліджень у галузі освіти (опитувальники, зондажі, інтерв'ю, збір статистичних даних); психолого-педагогічні практикуми в спеціалізованих навчальних закладах, дитячих інтернатах, літніх дитячих таборах, робота у волонтерських педагогічних командах; спілкування з досвідченими педагогами в соціальних мережах тощо. Так, крок за кроком формуватиметься педагогічна майстерність майбутнього вчителя, а педагогічна практика перед дипломом стане радше свідченням набутої компетентності, аніж ще одним заліком перед професійним дебютом. Уявімо, що студент-випускник демонструє дуже низький фаховий рівень під час переддипломної педагогічної практики, і надолужити це вже немає можливості, а отже, надалі некомпетентність молодого спеціаліста з великою ймовірністю буде множитися неодноразово на некомпетентність учнів.

Для того, щоб сформувати в майбутніх учителів компетентність рефлексивного практика, тобто людини, яка усвідомлює власні знання, здібності й можливості, а також необхідність їх постійно поповнювати, важливо, на нашу думку, привчити студентів вести педагогічне портфоліо. У розробленні формату такого портфоліо їм мають надати допомогу куратори, однак стиль і зміст цієї роботи повинні бути суто авторськими, позначеними індивідуальністю і автентичністю, тобто такими, що відображають знання, уявлення, дії, досягнення, відчуття й оцінювання студентом себе як фахівця. Як матричні складники або блоки студентського портфоліо пропонуємо такі: знанневий (що я знаю?), афективний (що я відчуваю?), діяльнісний, або поведінковий (що і як я роблю?). При цьому варто застерегти від виникнення ілюзорного уявлення про те, що гарного вчителя можливо «розкласти на компетентності», навіть теоретично. Постать харизматичного вчителя є завжди більшою, масштабнішою від того, що він робить, і чим більше він віддає, тим більше вивищується у своїй фаховій майстерності.

Висновки. Матеріали статті дають підстави для висновку про те, що компетентності залишаються актуальною темою в освітньому просторі України. Відповідна проблематика активно дискутується на загальнотеоретичному, предметному, методичному, управлінському рівнях. Можемо відзначити певні досягнення на шляху запровадження компетентнісного підходу в українській освіті, що полягають у теоретико-методологічному опрацюванні проблеми, практично-прикладному її розробленні на рівні молодшої школи, законодавчому закріпленні компетентнісної освітньої стратегії як загальнодержавної. Водночас мірою розгортання реформаторських процесів виразнішими постають труднощі й суперечності на цьому шляху. Ідеться передусім про відставання ресурсної бази, структурної реорганізації української освіти, наразі шкільної, від концептуалізації її розвитку на компетентнісних засадах. Бракує прикладних, інструментальних важелів віднайдення розумного компромісу між знанневим і компетентнісним підходами в реальному освітньому процесі, а також механізмів постановки й реалізації відповідних педагогічних цілей з супровідним моніторингом і оцінюванням результатів. До розряду пріоритетних належить також завдання підготовки педагогічного персоналу, здатного ефективно й продуктивно працювати в умовах компетентнісно орієнтованого освітнього середовища.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 7.
2. Марков Б. В. Философия / Б. В. Марков. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 426 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : <http://mon.gov.ua/>.
4. Педагогика. Большая современная энциклопедия. – Минск : ИООО «Современное слово», 2005. – 719 с.

5. Постанова Кабінету міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. Про затвердження державного стандарту початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.

6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 394 с.

7. Delors J. Rapport a l'UNESCO de la Commission internationale pour le vingt et unieme siecle. – Paris:Ed.Odil Jacob,1996. – 438p.

8. Drucker P. F. Post-Capitalist Society. – New York: Harper Business, 1993. – 232 p.

9. Gingell, J. Key Concepts in the Philosophy of Education. – Florence, KY, USA: Routledge, 1999 – 279 p.

10. Hyland, T. Professional development and competence-based education // Educational Studies. – 1993. – 19 (1). – P. 123–132.

11. Hyland, T. Training, competence and expertise in teacher education // Teacher Development. – 1993. – 2 (7). – P. 117–122.

Наталія Николаевна Лавриченко,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри іноземних мов і методики преподавання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженко,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

В статье проанализировано состояние внедрения компетентностного подхода в национальную систему образования на концептуальном, прикладном и мониторинговом уровнях. Раскрыты сущность и особенности компетентного обучения как цели и стратегии современного реформаторского процесса. Освещены противоречия, проблемы, а также возможности реализации компетентностного подхода в учреждениях школьного и высшего педагогического образования.

Ключевые слова: компетентности, компетентностный подход в образовании, подготовка компетентного учителя.

Nataliya Lavrychenko,

Doctor of pedagogical sciences,
professor of foreign languages and methods of teaching
department of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF REFORMING EDUCATION OF UKRAINE ON THE COMPETENCE GROUNDS

***Introduction.** The article analyzes the state of implementing competence approach in the national education system on the concept, application and monitoring levels. The essence and peculiarities of the competence approach as learning goal and strategy of modern reforming process were revealed. The contradictions, challenges and possibilities of implementing competence approach in school and higher pedagogical education were highlighted.*

***The aim** of the article is highlighting the problems and defining the perspectives of developing the national educational system on the competence grounds.*

***Methods.** Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction.*

Results. *It was stressed that the major achievements in implementing the competence approach in Ukrainian education consist in theoretical and methodological researching the problem, its practical and applied developing at primary school level, legislative securing competence educational strategy as the national one.*

On the contrary, reforming the national education system on the competence basis is not devoid of problems and difficulties. This applies, above all, lagging the resource base, restructuring the Ukrainian education, currently school education, behind the outlined concept and strategy of the reforms. There is a lack of applied, instrumental leverages of finding a reasonable balance between knowledge and competence approaches in the real educational process, as well as mechanisms for setting and implementing the appropriate educational objectives combined with covering monitoring and evaluating results.

The category of priority and urgent tasks also includes training teachers able to effectively and efficiently work in the competence oriented educational environment.

Originality *is in practical and applied development of the problem of implementing the competence approach into the Ukrainian education on the primary school level, legislative proof of the competence educational strategy as the all national one.*

Conclusion. *The material of the article makes it possible to conclude that competences remain the actual issue in the educational environment of Ukraine. These problems are being actively discussed on the general theoretical, subjective, methodical, and management levels. At the same time with developing the reforming processes the difficulties and contradictions on the way become more vivid. First of all the problem is in lagging the resource base and the structural reorganizing the Ukrainian education mostly primary one, behind the concept of its developing on the competence grounds.*

Key words: *competences, competence approach in education, training competent teacher.*

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity // Pochatkova osvita. – 2011. – № 7.
2. Markov B. V. Filosofiya / B. V. Markov. – Sankt-Peterburg : Piter, 2009. – 426 c.
3. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu do resursu : <http://mon.gov.ua/>
4. Pedagogika. Bolshaya sovremennaya entsiklopediya. – Minsk : IOOO «Sovremennoe slovo», 2005. – 719 c.
5. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 20 kvitnia 2011 r. № 462. Pro zatverdzhennia derzhavnogo standartu pochatkovoї zahalnoi osvity. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu do resursu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>
6. Raven D. Kompetentnost v sovremenom obschestve: vyiyavlenie, razvitie i realizatsiya / Dzh. Raven. – Moskva : KOGITO-TsENTR, 2002. – 394 c
7. Delors J. Rapport a l'UNESCO de la Commission internationale pour le vingt et unieme siecle. - Paris:Ed.Odil Jacob,1996.
8. Drucker P. F. Post-Capitalist Society. – New York: Harper Business, 1993.
9. Gingell, J. Key Concepts in the Philosophy of Education. – Florence, KY, USA: Routledge, 1999.
10. Hyland, T. Professional development and competence-based education// Educational Studies. – 1993.-19(1).-P.123-132.
11. Hyland, T. Training, competence and expertise in teacher education// Teacher Development.-1993. – 2 (7). – P.117-122.

УДК 387

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

Віталій Михайлович Галай,
асистент кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: dlarabot911@gmail.com

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті подано різні підходи до визначення поняття «методична компетентність» науковцями та дослідниками. Схарактеризовано форми означеної компетентності. Зазначено, що методична компетентність дозволяє розпізнавати й вирішувати методичні завдання, що виникають під час професійної діяльності вчителя технологій. Розкрито сутність поняття «методична компетентність», яка є головною складовою професійної компетентності. Відзначається, що саме методична підготовка є системотвірним фактором системи професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: компетентність, методична компетентність, компонент, організаційні форми, вчитель технологій.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими завданнями. Початок ХХІ століття характеризується в освіті переходом від використання уніфікованих програм підготовки фахівців до роботи зі студентами за варіативними програмами.

Поява інноваційних педагогічних технологій актуалізувала проблему підвищення кваліфікації вчителів, спрямовану на вдосконалення їхньої методичної компетентності. Це зумовлено такими чинниками:

- тільки в результаті розвитку методичної компетентності у фахівця можна сформувати інтерес до методичної роботи;
- методична компетентність забезпечує вміння педагогів не тільки ефективно використовувати наявні методичні матеріали, але й самостійно їх розробляти і впроваджувати в навчально-виховний процес;
- методична компетентність учителя забезпечує результативність процесу навчання учнів.

У наш час формування методичної компетенції у вчителів є одним із важливих завдань освіти. Означена проблема пов'язана передусім з недостатнім рівнем сформованості методичної компетентності фахівців. Це виявляється, зокрема, в тому, що освітяни не здатні впоратися з постійно зростаючим потоком інформації, пасують перед вирішенням нагальних проблем, які виникають у процесі їхньої професійної діяльності.

Модернізація вищої освіти як процес безперервного інноваційного розвитку спрямована на формування професійної та методичної компетентності майбутнього фахівця, має сприяти здійсненню перспективного та ефективного навчання. Із цієї точки зору модернізацію освіти можна розглядати як створення такої освітньої системи, що має багаті усталені традиції, суттєвий творчий потенціал щодо формування компетентностей особистості.

Так, одним із завдань реформування змісту освіти й інтеграції до світового й європейського просторів є спрямування навчальних програм на набуття професійних компетентностей та на створення механізму їх реалізації в освіті. У системі професійної

підготовки вчителя важливо не тільки формування спеціалістів вузької спеціалізації, а дещо більше – забезпечення формування професійної компетентності.

Сьогодні відбувається переоцінювання професійної діяльності фахівців системи освіти. Поступово створюються нові моделі методичної служби, що відповідають запитам сучасного суспільства. З'являються нові напрями й форми методичної роботи. Якісно змінюється зміст освіти, прослідковується така тенденція, як варіативність і різноманітність педагогічної діяльності залежно від запитів і готовності освітніх установ. Методичне забезпечення педагогічного процесу сприяє формуванню методичної компетентності вчителів, а отже, і їхньої якісної педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. На важливості підвищення професіоналізму педагогічних працівників, методичного забезпечення освітнього процесу, формування методологічної й методичної компетентності педагогів акцентували увагу відомі вчені: О. Анісімова, Ю. Бабанський, Л. Байбородова, С. Вершловський, Б. Гершунський, А. Маркова, В. Сластьонін, В. Успенський й ін. Разом з тим недослідженими залишились труднощі, що виникають у процесі формування методичної компетентності, їх виникнення; сутність і зміст методичної компетентності як важливої інтегральної якості особистості й найважливішого складника педагогічної діяльності. Проте є наукові праці, які стосуються окремих аспектів цієї проблеми: методичної компетентності й методичної культури (П. Баранів, Р. Богданова, С. Кульневич); методичного мислення (Н. Кузовльова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); методичної рефлексії (О. Анісімов, Н. Посталюк).

Отже, актуальною на сьогодні є необхідність пошуку шляхів підвищення методичної компетентності вчителів, оскільки вона є провідною у формуванні професіоналізму педагогічних працівників.

Метою статті є аналіз підходів до визначення і уточнення поняття «методична компетентність» учителів, виокремлення форм методичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та досліджень у галузі освітньої теорії й практики можна сказати, що єдиного погляду на визначення поняття й структури як професійно-педагогічної, так і методичної компетентностей не існує.

У концептуальних засадах реформувань середньої освіти «Нова українська школа» компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність. Виділяються ключові компетентності, як такі, які кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [1].

Методична система освітньо-педагогічного процесу має бути мобільною і забезпечувати рухливість його суб'єктів, засобів й умов, спрямовувати їх у необхідне русло й ефективно реалізувати.

Пріоритетним завданням формування методичної компетентності майбутніх фахівців є розроблення ефективної технології цього процесу. Проаналізувавши та модифікувавши запропоновані Т. А. Гавриловою і В. Ф. Хорошевським підходи, ми виділяємо такі методи здобуття студентами методичних знань, які мають першочергове значення для формування і розвитку методичної компетентності:

– комунікативні методи, які охоплюють спроби контакту студента з безпосереднім джерелом знань (викладачем методики, вчителем, керівником практики та ін.);

– текстологічні методи, до яких належать методи набуття знань із нормативно-правових документів (навчальних планів і програм, методичних листів МОН України тощо) і фахової літератури (монографій, підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, науково-методичних статей тощо).

Комунікативні методи, у свою чергу, поділяють на пасивні й активні. У перших

провідна роль відводиться викладачеві методики, студент лише фіксує зміст лекції, протоколює дії вчителя. В активних методах ініціатива належить студентові, який співпрацює з викладачем методики. За кількістю осіб, які надають знання, активні методи поділяються на групові (мозковий штурм, круглий стіл, ділові ігри) та індивідуальні (анкетування, інтерв'ювання, вільний діалог, ігри).

У педагогічному процесі методична компетентність як складник системи освіти, компонентами якої є знання, уміння, навички педагога з методики викладання на основі оптимального поєднання методів педагогічної діяльності, а також формування цієї компетентності як чинника підвищення професіоналізму педагогічних працівників, не знайшли необхідного відображення.

Вищезазначене слугувало передумовою виокремлення методичної сфери в професійній діяльності майбутніх учителів технологій, а формування їхньої методичної компетентності в процесі професійно-педагогічної підготовки стало одним із пріоритетних завдань вишу.

Удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах з метою забезпечення професійної мобільності вчителя спричинить підвищення його професійної та методичної компетентності та готовності до творчої діяльності, спрямованої на модернізацію змісту освіти.

Під час своєї педагогічної діяльності вчитель розробляє власне навчально-методичне забезпечення, програми, плани-конспекти уроків тощо, тим самим формує індивідуальний методичний досвід. У процесі висвітлення власного досвіду перед педагогічним колективом, наприклад, у вигляді презентації електронного посібника, він стає колегіально-методичним. Останній відбиває результат спільної цілеспрямованої діяльності педагогічного колективу щодо вивчення передового індивідуального досвіду окремих учителів. Внесок кожного вчителя у формування колегіального-методичного досвіду – один із основних показників підвищення рівня методичної компетентності вчителя.

Високий освітній рівень учителя є, з одного боку, наслідком певної колегіальної методичної інформованості, а з іншого – визначає його здатності до підвищення інформованості, тому що добре інформований учитель більш успішно набуває методичний досвід й ефективніше використовує його на практиці. Рівень розвитку методичної компетентності вчителя виявляється передусім у його здатності до вдосконалення педагогічного досвіду.

У працях К. І. Саломатова, присвячених проблемі методичної компетентності, виокремлено два шляхи формування навички, пов'язаної з теорією. Перший з них передбачає формування навички з опертям на знання про способи дії, другий – пристосування дії до нових умов її виконання через наслідування чужих дій [2]. Відзначимо, що свідомо сформовані навички відрізняються від навичок, які виникають шляхом пристосування дій до нових умов їх виконання, гнучкістю й керованістю. Доповнюючи ці характеристики методичної навички стійкістю й зміною участі свідомості у виконанні дій, Н. І. Шляпіна окреслює принципові положення формування методичних навичок і вмінь учителя: вони не тотожні здібностям, які лише уможливають їх формування; методичні навички (поряд із набутими методичними знаннями) становлять підґрунтя для формування методичного вміння [3].

Отже, опанування студентом методичних навичок (першого складника методичної компетентності) є засобом застосування ним інтегрованих знань і водночас вагомим джерелом їх збагачення; методичні навички формуються лише в діяльності за допомогою спеціальних методичних завдань, які їх імітують. А оволодіння студентом методичними вміннями (другим складником методичної компетентності) лежить в основі набутих знань і сформованих навичок в умовах професійної освіти майбутніх учителів.

Водночас О. О. Майер, зазначає, що професійна компетентність педагога повинна містити знання про структуру процесу професійної освіти (цілі, зміст, засоби, об'єкт, діяльність, результат тощо), а також має охоплювати досвід застосування прийомів методичної діяльності й творчий компонент [4].

В «Енциклопедії освіти» зазначено: «Професійна компетентність (compete – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [5, с. 722–723].

На думку Н. В. Кузьміної, професійно-педагогічна компетентність включає п'ять компонентів (або видів компетентності): спеціально-педагогічний, методичний, соціально-психологічний, диференційно-психологічний, аутопсихологічний (співвідноситься з поняттям професійної самосвідомості, самопізнання і саморозвитку), де виокремлено методичну компетентність як таку, яка охоплює способи набуття учнями знань та вмінь [6].

У той же час Н. В. Іпполітова, розглядаючи змістовний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, указує на те, що він охоплює такі компоненти, як морально-психологічний, методологічний, методичний, теоретичний й технологічний, які, перебуваючи в тісному взаємозв'язку й взаємозалежності, забезпечують ефективність здійснюваного педагогічного процесу. При цьому «методична підготовка передбачає забезпечення студентів знаннями змісту, правил, фактів, форм і методів конкретних напрямів виховання й навчання. Методична діяльність здійснюється як спеціально-наукова діяльність, спрямована на одержання нових продуктів – нових методів і засобів наукового дослідження» [7, с. 136].

Ю. І. Пассов провідним складником професійної компетентності вчителя називає методичну компетентність як сукупність його знань, навичок й умінь методичної діяльності на уроках і різноманітних заходах [8]. Водночас кожен її складник (знання, навички, вміння) пронизаний бажанням особистості здійснення цієї діяльності. Зважаючи на те, що актуальним різновидом діяльності для студента є професійно орієнтоване учіння, а не власне професійна діяльність, ми виокремлюємо методичну освіченість студента як його внутрішню особистісну якість, яка ґрунтується на здатності самостійно керувати освітнім процесом.

Таким чином, у контексті означеного підходу методична освіта майбутнього вчителя передбачає його особистісний і методичний розвиток. Провідними чинниками особистісного розвитку студента є професійно-педагогічна спрямованість, критичне мислення й низка особистісних якостей; методичного розвитку – методична компетентність. Кожний з чинників особистісного й методичного розвитку студента може бути самостійним предметом дослідження, зокрема, стосовно різних спеціальностей фахівців професійної освіти на різних її ступенях.

Методичну компетентність учителя ми розглядаємо як складову професійної компетентності, що забезпечує здатність розпізнавати і вирішувати методичні завдання, проблеми, які виникають у ході педагогічної діяльності вчителя, її структура визначена методичною культурою, методичним мисленням та методичною творчістю.

Методичну культуру розуміють як вищу форму активності й творчої самостійності, як стимул й умову вдосконалювання навчального процесу, як передумову для виникнення нових методичних ідей і шляхів їх рішення. Методична культура вчителя постає як суб'єктний аспект його професійної та методичної діяльності, як здатність переломлювати узагальнений методичний досвід у своїй діяльності.

Методичне мислення – мислення, що забезпечує вміння викладача застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання й навчання відповідно до методичної теорії й конкретних умов навчання. Основним показником розвитку методичної компетентності вчителів може служити рівень розвитку методичного мислення, що проявляється в способах постановки й рішення педагогічно-професійних завдань стратегічного, тактичного й оперативного планів.

Методична творчість – це майстерність та професіоналізм, обумовлений індивідуальністю вчителя, вмінням формувати й розвивати знання, зацікавити майбутніх викладачів наукою. Учитель, що сполучає в собі методичну культуру й методичне мислення, здатний створювати нові інноваційні методичні продукти, які будуть затребувані педагогічною громадськістю. Сформованість та розвиток усіх цих структурних якостей дозволяє стверджувати, що у вчителя сформована методична компетентність, він орієнтується в змінах, які відбуваються в цей час у загальній освіті.

Система методичної освіти майбутніх учителів охоплює теоретичну та практичну підготовку студента до проведення уроків і позааудиторних заходів, а також наукових досліджень.

Ми виділяємо такі рівні сформованості методичної компетентності: практико-імітувальний, комбінувально-продуктивний, науково-творчий.

Практико-імітувальний характеризується досить високою результативністю педагогічної діяльності, мобільністю психолого-педагогічних знань. Чим більш досконалі результати діяльності, тим глибше особистість переживає процес самореалізації, тим більше вона втягується в інноваційну діяльність із метою самовдосконалення, що активізується під час визнання педагогічним колективом.

Комбінувально-продуктивний рівень пов'язаний з наданням самим авторам можливості поширити свій досвід шляхом ознайомлення з ним педагогічної громадськості. У плані розвитку методичної компетентності саме спілкування та передавання досвіду є стимулом для набуття передового педагогічного досвіду на основі інтеграції теорії й практики. При цьому відбувається поєднання теоретичних, інтегрованих знань й інтегрованого педагогічного інноваційного досвіду.

Науково-творчий рівень передбачає, що передовий педагогічний досвід постає як зразок продуктивної роботи з реалізації проекту педагогічної діяльності, запропонованого педагогічною наукою.

Вибір організаційних форм зумовлюється особливостями навчальної дисципліни, змістом навчального матеріалу, особливостями академічної групи студентів тощо. У результаті проведеного нами аналізу літературних джерел щодо професійної підготовки майбутніх учителів нами визначені організаційні форми, застосовувані в умовах кредитно-модульної системи навчання. Системою методичної освіти майбутніх учителів передбачено такі, які спрямовані на:

– набуття студентами знань – лекції, семінарські заняття, навчальні екскурсії, консультації;

– оволодіння навичками й уміннями – практичні заняття, навчальні конференції, педпрактика;

– контроль знань, навичок і вмінь – курсові й випускні кваліфікаційні роботи, частково педагогічна та технічна практика.

Висновок. На підставі розглянутого ми визначаємо методичну компетентність як головну складову професійної компетентності педагога, що забезпечує здатність розпізнавати й вирішувати методичні завдання, проблеми, що виникають у ході педагогічної діяльності вчителя. Методична компетентність – це сукупність методичних знань, вмінь і навичок, особистісних якостей, спрямованих на здатність контролювати, проектувати, вмотивовувати різні аспекти професійної освіти майбутніх учителів технологій.

Саме методична підготовка повинна стати «системотвірним фактором професійної підготовки вчителів з розвиненою методичною компетентністю», і «всі дисципліни – від психології до філософії – повинні бути орієнтовані на підготовку вчителя, причому не вчителя взагалі, а вчителя конкретного предмета» [9, с. 472].

Безумовно, перераховані підходи не вичерпують усього різноманіття варіантів розкриття структурних і змістовних компонентів методичної компетентності майбутніх учителів технологій. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, досліджень у галузі освітньої теорії й практики можна зробити висновок про те, що єдиного погляду на визначення поняття й структури методичної компетентності фахівця не існує. Під розвитком методичної компетентності вчителів у системі загальної освіти розуміється процес розвитку особистості вчителя в методичному плані на основі його досвіду та вдосконалення.

Список використаних джерел та літератури

1. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу до ресурсу:

<http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

2. Практикум по методике преподавания иностранных языков / К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов, И. П. Андреева и др. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.
3. Шляпина Н. И. Формирование профессиональных умений учителя ИЯ в курсе методики с помощью учебного телевидения : дис. канд. пед. наук – М. : 1987 – 197 с.
4. Майер А. А. Модель профессиональной компетентности педагога / А. А. Майер // УДОУ. – 2007. – № 1(35). – С. 4–8.
5. Енциклопедія освіти. Відповідальність: Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1036 с.
6. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина – Л. : 1987 – 183 с.
7. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.
8. Пассов Е. И. Учитель ИЯ: Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993 – 159 с.
9. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя математики / С. О. Скворцова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 22 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 469–477 с.
10. Волобуєва Т. Структура професійної компетентності сучасного педагога / Т. Волобуєва // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. – Вип. XXVHL – С. 33–42.

Вера Афанасьевна Курок,

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

Виталий Михайлович Галай,

ассистент кафедры технологического
и профессионального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: dlarabot911@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлены различные подходы к определению понятия «методическая компетентность» учеными и исследователями. Охарактеризованы формы указанной компетентности. Указано, что методическая компетентность позволяет распознавать и решать методические задачи, возникающие во время профессиональной деятельности, учителю технологий. Раскрыта сущность понятия «методическая компетентность», которая является главной составляющей профессиональной компетентности. Отмечается, что именно методическая подготовка является системообразующим фактором системы профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: компетентность, методическая компетентность, компонент, форма, учитель технологий.

Vira Kurok,

Doctor of pedagogical sciences,
professor of technological and professional
education department of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: virakurok@gmail.com

Vitaliy Halay,

Assistant of technological and professional
education department of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv ,
national pedagogical university,
e-mail: dlarabot911@gmail.com

TECHNOLOGY TEACHER METHODOLOGICAL COMPETENCE VIEWED AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Introduction. *The rise of innovative educational technologies arose the problem of teachers training aimed at improving their methodical competence. It's happened due to the following factors: methodological competence developing will result in increasing professional's interest in methodological work; teachers' methodical competence developing provides their ability not only to use the available instructional materials effectively but also to develop and implement them in the educational process; teachers' methodical competence ensure high results in students' studying process.*

Nowadays teachers' methodological competence forming is one of the important tasks of the education policy. It is related primarily to low teachers' methodological competence level which is resulted in teachers inadequacy in coping with the increasing flow of information.

Purpose. *To analyze approaches to the concept of «teacher's methodological competence» defining and specifying; to sing out the forms of methodical competence.*

Methods. *Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction.*

Results. *The priority in specialists methodical competence forming is given to the development of effective technology of its obtaining. Having analyzed different approaches we single out the following methods of the ways students gain methodological knowledge which are of particular importance for methodological competence forming and developing: communication techniques; textological methods. At the same time, along with the use of these methods it is necessary to capture student teaching skills obtaining (the first component of methodical competence), which is the means of integrated knowledge using and at the same time a significant source of its enrichment; methodological skills are formed only when special teaching tasks being used which simulate them. A student's gaining teaching skills (the second component of the methodical competence) forms the background of the acquired knowledge and skills in the process of future teachers professional training.*

The above mentioned information allows us to single out methodological sphere within future teachers of technology professional activity. Methodical competence forming in the process of vocational and educational training has become a foreground university job.

Originality. *On the basis of the abovementioned consideration we identify methodological competence as a part of professional competence, providing the ability to recognize and solve methodological problems, problems that arise in teachers' training.*

Conclusion. *We consider teacher's methodological competence developing as a process of personal methodological development on the ground of his/her experience and of the individual teacher in the methodical plan based on his experience and enchancement.*

Key words: competence, methodological competence, component, form, technology teacher.

References

1. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly «Nova ukrayins'ka shkola» [Elektronnyy resurs]. – 2016. – Rezhym dostupu do resursu:

<http://mon.gov.ua/Novyny%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

2. Praktikum po metodyke prepodavanyya ynostrannykh yazykov / K. Y. Salomatov, S. F. Shatylov, Y. P. Andreeva y dr. – M. : Prosveshchenye, 1985. – 224 s.
3. Shlyapyna N. Y. Formirovaniye professyonal'nykh umenyyu uchytelya YYa v kurse metodyky s pomoshch'yu uchebnoho televydenyya: dys. kand. ped. nauk – M.: 1987 – 197 s.
4. Mayer A. A. Model' professyonal'noy kompetentnosti pedahoha / Mayer A. A. // UDOU. – 2007. – №1(35). – S. 4 – 8.
5. Entsyklopediya osvity. Vidpovidal'nist': Akad. ped. nauk Ukrayiny ; holov. red. V.H.Kremen'. Vydavnytstvo: Yurinkom Inter. Misto: Kyiv. Rik: 2008. – 1036s.
6. Kuz'myna N. V. Ocherky psykholohyy truda uchytelya. / Kuz'myna N. V. – L. : 1987 – 183 s.
7. Yppolytova N. V. Systema professyonal'noy podhotovky studentov pedahohycheskoho vuza: lychnostnyy aspekt: Monohrafiya / Yppolytova N. V., Kolesnykov M. A., Sokolova E. A. – Shadrinsk : Yset', 2006. – 236 s.
8. Passov E. Y. Uchytel' YYa: Masterstvo y lychnost'. / Passov E. Y., Kuzovlev V .P., Tsar'kova V. B. – M. : Prosveshchenye, 1993 – 159 s.
9. Skvortsova S.O. Profesiyna kompetentnist' vchytelya matematyky [Tekst] / Skvortsova S. O. // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. – Vyp. 22 / Redkol.: I.A. Zyazyun (holova) ta in. – Vinnytsya: TOV firma «Planer», 2009. – S. 469-477.
10. Volobuyeva T. Struktura profesiynoyi kompetentnosti suchasnoho pedahoha // Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu : zb. nauk. prats' / [za zah. red. prof. V. I. Sypchenka]. – Slov'yans'k : Vydavnychyu tsentr SDPU, 2005. – Vyp. XXVHL – S. 33 – 42.

УДК 378.4:631.3(043.3)

Олександр Богданович Кошук,
кандидат педагогічних наук, докторант
Національного університету біоресурсів
і природокористування України,
e-mail: woodstell@gmail.com

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА

У статті обґрунтовано атрибутивно-реляційне визначення поняття «професійна компетентність майбутнього інженера аграрного виробництва» як інтегративної властивості особистості, висвітлено зміст родової та видових суттєвих ознак. Характеризується структура професійної компетентності інженера-аграрника як системний цілісний об'єкт, що поєднує інваріантний і формувальний складники. Конкретизується зміст п'яти взаємообумовлених та взаємозалежних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового.

Ключові слова: професійна компетентність, інженер аграрного виробництва, інженерна діяльність, компетентнісний підхід, аграрний вищий навчальний заклад, компоненти, ознаки.

Актуальність проблеми. Законом України «Про вищу освіту» (2014), положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2002), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2012) визначено напрями регулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної та наукової підготовки, створені умови реформування вітчизняної вищої освіти, окреслені тенденції її розвитку в контексті входження до світового освітнього простору. Натомість усталена роками професійна

підготовка інженерів у аграрних вищих навчальних закладах поки що недостатньо динамічно переорієнтовується з логіки освітньої (класичної) парадигми на ідеї компетентнісної освітньої методології – спочатку дії щодо розв'язання самостійно обраної інженерної проблеми, а потім вмотивоване застосування знань і вмінь, які дозволяють розв'язати цю проблему. На нашу думку, однією з причин такого стану речей є недостатнє вивчення педагогічною наукою сутнісних та структурних характеристик базових понять компетентнісного підходу як нової освітньої парадигми. Тому визначення поняття «професійна компетентність майбутнього інженера аграрного виробництва», дослідження особливостей його структури нині є актуальною науково-педагогічною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні засади компетентнісного підходу у системі вищої професійної освіти представлено у дослідженнях Е. Зеєра, І. Зимньої, Н. Бібік, О. Овчарук, В. Петрук, Н. Побірченко, О. Пометун, В. Радкевич, С. Сисоевої, А. Хуторського та ін.

Концептуальні засади підготовки сучасних інженерних кадрів обґрунтовано в працях І. Бендери, А. Дьоміна, О. Дьоміна, О. Коваленко, М. Лазарева, П. Лузана, В. Манька, С. Моторної, В. Шило, Ю. Нагірного, О. Романовського, В. Олексенко, А. Слободянюка, І. Хом'юк, П. Стефаненко, А. Чучаліна, П. Яковишина та ін.

Натомість неодностайні позиції вчених щодо визначення, сутнісних характеристик, структури феномену професійної компетентності, зокрема майбутнього інженера аграрного виробництва, переконують, що ці аспекти ще потребують ґрунтовних наукових досліджень.

Мета статті – на основі аналізу особливостей інженерної діяльності уточнити визначення професійної компетентності інженерів аграрного виробництва як інтегративної властивості особистості та конкретизувати її структуру.

Виклад основного матеріалу. Аналіз результатів досліджень феномену професійної компетентності свідчить про те, що вченими це поняття визначається по-різному: як сукупність професійних властивостей; як інтеграція здібностей реалізовувати професійно-посадові функції на певному рівні; як готовність до здійснення професійної діяльності; як стійка здатність до діяльності зі знанням справи тощо.

Отже, маємо констатувати, що серед учених відсутня термінологічна єдність стосовно дефініції поняття «професійна компетентність». Детальний розгляд визначень поняття дослідниками вимагає, на нашу думку, певних уточнень, коригувань і деталізацій. Наголосимо, що суперечливість констатувальних тлумачень одного й того ж поняття в науковій літературі спричиняє не тільки дискусію, а й певні методологічні помилки науковців у моделюванні освітніх процесів. Тому зупинимо увагу на аспектах визначення понять «професійна компетентність», «професійна компетентність інженера аграрного виробництва».

Насамперед нагадаємо, що під визначенням (дефініцією) поняття розуміють логічну операцію, яка розкриває зміст поняття або встановлює значення терміна, що позначає це поняття. Тобто робиться перелік ознак, які мають місце в означуваному понятті. Спочатку спробуємо дати *явне (експліцитне)* визначення поняття «професійна компетентність», яке у своїй структурі містить як дефінієндум (визначуване поняття) так і дефінієнс (визначаюче поняття).

У теорії визначення понять до класу явних визначень належать номінальні й реальні (у тому числі генетичні) дефініції [1]. У нашому випадку будемо орієнтуватися на *реальне* визначення (визначення, що розкриває істотні та загальні ознаки поняття). Зрештою, передбачаємо, що визначення буде *атрибутивно-реляційним* – через найближчий рід і видову ознаку.

Нарешті, варто вказати правила, якими маємо послуговуватися у процесі визначення понять [1]:

- визначення повинно бути співрозмірним, тобто обсяги визначуваного і визначального виразів мають бути рівнозначними один до одного;
- визначення не повинно утворювати в собі кола;
- визначення не повинно бути внутрішньо суперечливим;

– визначення не повинно бути заперечним, тобто його дефінієнс має містити тільки ствердження стосовно дефінієндуму;

– варто мати на увазі, що кожному дефінієндуму може відповідати низка дефінієнсів: $Dfd = Dfn_1$, або Dfn_2 або ... або Dfn_n , тобто не існує абсолютно завершених і абсолютно досконалих визначень;

– визначення повинно бути зрозумілим і чітким.

Насамперед для уточнення поняття «професійна компетентність» визначимося з найближчою родовою ознакою. Найчастіше в дефініціях цього поняття вчені вказують на такі найближчі родові ознаки, як: «*інтегральна* (варіанти – *інтегративна, інтеграційна, інтегрована, інтегрувальна*)» якість особистості; складна властивість особистості; якісне особистісне утворення; характеристика особистості; стійка здатність; готовність тощо. У словнику української мови слово «*інтегральний, -а, -е*» тлумачиться як «... нерозривно зв'язаний, суцільний, єдиний».

У сучасній мовній практиці відіменникові прикметники *інтегративний* – *інтеграційний* і віддієслівні *інтегрований* – *інтегрувальний* мають різні значення і різну лексичну сполучуваність. Слово «*інтегративний*» означає: 1) стосується до інтеграції (об'єднання частин у ціле); 2) суцільний, цілісний [4]. Віддієслівний прикметник *інтегрований* – це комплексний; той, що ґрунтується на об'єднанні, тобто той, якого інтегрували, який зазнав дії інтегрування, пор.: об'єднаний, об'єднувальний [4]. Прикметник *інтегрувальний* як нове слово в українській мовній традиції позначає частіше ті явища, які самі інтегрують, діють як об'єднувальні чинники.

Під терміном «*професійно важливі якості*» найчастіше розуміють індивідуальні якості суб'єктів діяльності, які впливають на ефективне освоєння та виконання певних видів діяльності.

У свою чергу, у словнику української мови [8] *властивість* – це якість, ознака, характерні для кого, чого-небудь. Як філософська категорія, слово *властивість* виражає таку сторону предмета, яка обумовлює його відмінність або спільність з іншими предметами і виявляється в його відношенні до них.

Висвітлюючи склад і структуру особистості, В. Рибалка робить таке узагальнення [7, с. 112]: «Отже, соціально-психологічні, психологічні та індивідуально-психологічні властивості особистості доцільно розглядати цілісно як такі, що становлять єдиний ряд, який можна позначити терміном «соціально-психолого-індивідуальні» властивості особистості. У цьому ряду виділимо такі складові, як: спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні або психічні процеси, психофізіологічні якості».

Таким чином, за результатами наведеного вище аналізу варто зробити таке узагальнення: найближчою родовою ознакою поняття «професійна компетентність» варто виділити «*інтегративну властивість особистості*».

Пам'ятаючи про основні правила визначення понять (визначення повинно охоплювати повний зміст поняття, що визначається, тобто всі його суттєві ознаки; тільки ці ознаки, взяті у сукупності, єдності, утворюють ясність та прозорість поняття тощо), виокремимо основні суттєві ознаки професійної компетентності.

По-перше, особа, що володіє професійною компетентністю, має *кваліфіковано виконувати професійну діяльність*. Природно, положення щодо виконання професійної діяльності є видовою ознакою, що не викликає сумніву. Але позиція «кваліфіковано» застерігає, що говорити про рівень сформованості професійної компетентності можна лише тоді, коли особі присвоєно *кваліфікацію* (офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли вповноважений компетентний орган установив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) (підкреслено мною. – О. К.) за заданими стандартами [5]). Додамо, що в Національній рамці кваліфікацій чітко і конкретно задекларовано: компетентності (результати навчання) особа здатна продемонструвати *після завершення навчання*. Отже, за такого підходу вимірювати рівень сформованості професійної компетентності у тих, хто *оволодіває* професією,

спеціальністю (студент, учень, курсант), не можна.

По-друге, до дефініції досліджуваного поняття варто ввести ознаку, яка має пояснити, чому ця психологічна властивість особистості є інтегративною, які частини «об'єднуються в єдине ціле». У цьому аспекті доцільно навести структуру компетентності, яку пропонує І. Зимня [3, с. 8]: « а) знання змісту компетентності (когнітивний аспект); б) вміння, досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); в) ціннісне ставлення до змісту, процесу та результату актуалізації компетентності (ціннісно-смысловий аспект); г) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності (регулятивний аспект); д) готовність до актуалізації прояву компетентності в різноманітних ситуаціях вирішення соціальних і професійних завдань (мотиваційний аспект)».

Наведена структура «корелює» з підходами вітчизняних учених до структурування феномену, коли, зазвичай, виокремлюють чотири компоненти: когнітивний; діяльнісний (операційно-технологічний); мотиваційно-ціннісний; рефлексивно-оцінний. Тому наступною ознакою вводимо *«збалансоване поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та особистісно-професійних якостей»*

По-третє, професійна компетентність має виявлятися не лише у діяльності, детермінувати її успішне виконання, а й забезпечувати стійку життєдіяльність людини в соціумі, в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору. Тому вважаємо за потрібне віднести ознаку *«ефективно розв'язувати соціально-виробничі ситуації»* до основних суттєвих ознак досліджуваного поняття.

По-четверте, професійна компетентність як властивість, цілісна якість особистості має виявлятися не лише у професійній діяльності, а й у *вчинках* людини. Мова про те, що фахівця готуємо не тільки для участі у виробництві, а насамперед для того, щоб сформувати ціннісні орієнтації – етичні, громадянські, екологічні, естетичні тощо. У даному випадку під вчинком розуміємо свідому дію, яку оцінюють як акт морального самовизначення, у якому людина стверджує себе як особистість стосовно іншої людини, себе самої, групи, спільноти, природи загалом. Справедливо, на нашу думку, О. Киричук і В. Роменець [6] вказують, що вчинок – головна одиниця соціальної поведінки, завдяки якій формується особистість людини у свідомій дії, бездіяльності; позиції, висловленій у слові; ставленні, що виявляється в інтонації, жесті, підтексті; діях, скерованих на подолання перепон; пошуку істини.

Таким чином, *професійна компетентність – це інтегративна властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати свої професійні функції, ефективно розв'язувати соціально-виробничі ситуації за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей.*

Наостанок виконаємо структурно-компонентний аналіз професійної компетентності майбутнього інженера з механізації сільського господарства. Взнявши за основу визначену вище дефініцію, *професійну компетентність майбутнього інженера аграрного виробництва* визначаємо у такій редакції: *це інтегративна властивість особистості, що виявляється в інженерно-технічній діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати функції інженера аграрного виробництва за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей (міцне фізичне здоров'я; інтерес до техніки; технічна кмітливість; творче ставлення до роботи; точний окомір; швидка реакція; технічне мислення; аналітичний розум; оригінальність мислення; здатність до концентрації уваги; організаторські здібності; наполегливість і цілеспрямованість; екологічна культура; відповідальність).*

Як це видно з наведеного визначення, у структурі професійної компетентності майбутнього інженера аграрного виробництва чільне місце посідають технічні здібності –

складні психічні властивості особистості, які визначають придатність людини до успішного виконання технічної діяльності й інтегрують глибокі технічні знання, інтерес до техніки, розвинуте технічне мислення, володіння графічними знаннями й уміннями, здатність оперування технічними пристроями та вміння технічного конструювання, тобто це здібності розуміння техніки, оперування нею, виготовлення технічних виробів, здібності до технічного винахідництва та раціоналізаторства.

У психології доведено, що природну основу здібностей становлять задатки – природні анатомо-фізіологічні особливості нервової системи й мозку, які виявляються в типологічних особливостях людини. З цього приводу С. Гончаренко пише, що задатки «... виступають як природні, органічні передумови розвитку здібностей людини, однак самі їх не визначають» [2, с. 129]. Крім того, до спадкових змістів варто віднести і нахил – стійку орієнтованість індивіда на певну діяльність, якою він прагне займатися.

Мова у даному випадку про те, що успішно оволодівати інженерно-технічною діяльністю можуть ті студенти, що мають природні передумови до роботи з технікою, певні вроджені анатомо-фізіологічні і психологічні риси (зорова і моторна пам'ять, технічне мислення, технічна спостережливість, просторова уява, ручна спритність тощо).

Отже, наведене вище спонукає виділити у структурі професійної компетентності насамперед два складники: інваріантний і формувальний.

На основі аналізу наведених вище змістових характеристик запропоновано формувальний складник професійної компетентності інженера аграрного виробництва розглядати як єдність п'яти взаємообумовлених та взаємозалежних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового (рис. 1).



Рис. 1. Структура професійної компетентності майбутнього інженера аграрного виробництва

Зокрема, *мотиваційно-ціннісний* компонент передбачає сформованість ціннісних орієнтацій випускника на оволодіння агроінженерною справою, морально-етичних вартостей життєдіяльності в сільському соціумі, позитивних мотивів, прагнень до інноваційної інженерно-технічної діяльності, стійких потреб розвитку власного творчого потенціалу, технічних інтересів; ґрунтуючись на мотивації досягнень, цей складник професійної компетентності виконує функцію стимулювання професійного і особистісного розвитку майбутнього інженера-аграрника.

Когнітивний компонент охоплює теоретичні (декларативні) і технологічні (процедурні) знання (фундаментальні, прикладні, методологічні), що передбачає добір відповідних прийомів розв'язання соціально-інженерно-технічних проблем, сформованість знань організовувати особисту інженерно-технічну діяльність та застосовувати інтелектуальний потенціал для проектування технологічних процесів і систем, планування робіт, організації виробничих процесів та управління ними.

У структурі професійної компетентності майбутнього інженера аграрного виробництва цей складник виконує інструментальну функцію.

Діяльнісний компонент становить взаємопов'язаний комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію професійних функцій інженера аграрного виробництва (дослідницької, проектувальної, організаційної, управлінської, технологічної, контрольної, прогностичної, технічної). Серед професійних умінь інженера аграрного виробництва виділяють: загальноінженерні предметні, що характерні для інженерної діяльності будь-якої спеціальності й забезпечують успішне виконання наукових досліджень і практичних інженерних розробок; соціальні професійні, які забезпечують плідну роботу і взаємодію між членами трудового колективу; спеціальні предметні, що характерні для виконання тільки певної конкретної інженерної спеціалізації. Загалом діяльнісний компонент передбачає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі інженерно-технічних наукових здатностей; досвід здійснення відомих способів інженерно-технічної діяльності у формі вмій діяти за певними алгоритмами; досвід інноваційної інженерної діяльності у формі здатностей розв'язувати інженерно-технічні проблеми. У структурі професійної компетентності майбутнього інженера аграрного виробництва цей складник виконує технологічну функцію.

Особистісно-рефлексивний компонент включає сукупність громадянських рис (світогляд, громадянська активність і цілеспрямованість, національна самосвідомість, патріотизм, працелюбність тощо), морально-етичних якостей (чесність і порядність, скромність, високий рівень культури, сумлінність, доброта, принциповість тощо); професійних якостей інженера (міцне фізичне здоров'я; інтерес до техніки; технічна кмітливість; творче ставлення до роботи; точний окомір; швидка реакція; технічне мислення; аналітичний розум; оригінальність мислення; здатність до концентрації уваги; організаторські здібності; наполегливість і цілеспрямованість; екологічна культура, відповідальність тощо), а також здатність до рефлексії в інженерно-технічній діяльності; самоаналіз і самооцінку власної професійної діяльності; уміння визначати недоліки й переваги своєї професійної компетентності; уміння визначати резерви свого подальшого кар'єрного і особистісного зростання; уміння регулювати власну життєдіяльність.

Емоційно-вольовий компонент передбачає здатність розуміти власний емоційний стан під час роботи з технічним устаткуванням; цілеспрямованість дій у професійному середовищі; володіння собою в ситуаціях невизначеності, технічних неполадок; наполегливість в досягненні поставлених цілей; упевненість у виборі раціональних способів інженерно-технічної діяльності; наполегливість у саморозвитку, самовдосконаленні; прояв вольових зусиль у розв'язанні науково-технічних проблем; прагнення до подолання труднощів; позитивний емоційний настрій, пов'язаний з успішністю професійної діяльності; наполегливість у подоланні труднощів; старанність, вдумливість, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, упевненість у собі, відсутність остраху помилитися, систематичність у роботі, почуття власної гідності; здатність достойно переживати негативні результати розв'язання інженерно-технічних проблем.

Висновок. Таким чином, професійну компетентність майбутнього інженера-аграрника тлумачимо як інтегративну властивість особистості, що виявляється в інженерно-технічній діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати функції інженера аграрного виробництва за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей. Як системний цілісний об'єкт, професійна компетентність інженера-аграрника структурує інваріантний і формувальний складники. Формувальний складник феномену, у свою чергу, є конструктором п'яти компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з розробленням педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх інженерів аграрного виробництва.

Список використаних джерел та літератури

1. Войшвилло Е. К. Логика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 528 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. Світлана Головка. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
4. Коць Т. Інтегративний – інтеграційний – інтегрований – інтегровальний: [Електронний ресурс] / Т. Коць. – Режим доступу: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine70-15.pdf>.
5. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
6. Основи психології: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [О. В. Киричук, В. А. Роменець, В. О. Татенко та ін.] ; за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – Вид. 6-те, стер. – К. : Либідь, 2006. – 631 с.
7. Рибалка В. В. Склад і структура особистості / В. В. Рибалка // Психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук / за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2005. – С. 100–122.
8. Словник української мови: у 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Т. 4. – К. : Наукова думка, 1973. – 840 с.

Александр Богданович Кошук,
кандидат педагогических наук,
докторант Национального университета
биоресурсов и природопользования Украины,
e-mail: woodstell@gmail.com

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ АГРАРНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье обосновывается атрибутивно-реляционное определение понятия «профессиональная компетентность будущего инженера аграрного производства» как интегративного свойства личности, подается содержание родового и видовых существенных признаков. Характеризуется структура профессиональной компетентности инженера-аграрника как целостного системного объекта, сочетающего инвариантную и формирующую составляющие. Конкретизируется содержание пяти взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, личностно-рефлексивного и эмоционально-волевого.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инженер аграрного производства, инженерная деятельность, компетентностный подход, высшее аграрное учебное заведение, компоненты, признаки.

Oleksandr Koshuk,
Ph.D., doctoral candidate of National University
of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
e-mail: woodstell@gmail.com

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS OF AGRICULTURAL PRODUCTION

Introduction. *During many years professional training of engineers in agricultural higher educational university is not yet sufficient pre oriented with educational (classical) paradigm of the ideas of competence-based educational methodology. One of the reasons is the lack of study of pedagogical doctrine of the structural characteristics of the basic concepts of the competence approach as a new educational paradigm. Definition of the concept «professional competence of future engineer of agricultural production» and research features of its structure is an actual scientific and pedagogical problem.*

Purpose. *The purpose of this article is based on the analysis features of engineering activities to clarify the definition of professional competence of engineers of agricultural production as integrative properties of the personality and to specify its structure.*

Methods. *For the solution assigned tasks, to obtain the purpose we have used the complex of methods of research, in particular: analysis, synthesis, comparison, modeling, systematization, generalization.*

Results. *The article proved the definition of «professional competence of future engineer of agricultural production» as the integrative property of the personality, showed the content of the genera and species of essential signs. The structure of professional competence of the engineer-agrarian is characterized as a complete system object, combining invariant and forming components. The maintenance of five interdependent and interconnected components is concretized: motivational and valuable, cognitive, activity, personal and reflexive, emotional and volitional.*

Originality. *Thus, we consider professional competence of future agrarian engineer as an integrative property of the personality which is shown in technical activities, behavior and acts of a person and causes readiness and the specialist's capability to perform functions of the engineer of agrarian production at the expense of the balanced combination of a complex of knowledge, abilities, requirements and motives of self-improvement, moral and ethical values and necessary personal and professional qualities.*

Conclusion. *On the basis of the analysis of engineering activity definition of a concept of professional competence of engineers of agrarian production its structure is specified and concretized. We connect the prospects of further scientific research with development of pedagogical system of formation of professional competence of future engineers of agrarian production.*

Key words: *professional competence, engineer of agrarian production, engineering activities, competence-based approach, agricultural higher educational university, components, signs.*

References

1. Vojshvillo E.K. Logika: Uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / E.K. Vojshvillo, M.G. Degtyarev. – M.: Vldos-Press, 2001. – 528 s.
2. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko ; hol. red. Svitlana Holovko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
3. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / I.A. Zimnyaya // Inostrannye yazyki v shkole. – 2012. – № 6. – S. 2-10.
4. Kots T. INTEHRATYVNYYI – INTEHRATsIINYI – INTEHROVANYI – INTEHRUVALNYI: [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine70-15.pdf>

5. Natsionalna ramka kvalifikatsii. Dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

6. Osnovy psykholohii : pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / [O. V. Kyrychuk, V. A. Romenets, V. O. Tatenko ta in.] ; za zah. red. O. V. Kyrychuka, V. A. Romentsia. – Vyd. 6-te, ster. – K. : Lybid, 2006. – 631 s.

7. Rybalka V.V. Sklad i struktura osobystosti / V.V. Rybalka // Psykholohiia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv / Yu.L. Trofimov, V.V. Rybalka, P.A. Honcharuk / za red. Yu.L. Trofimova. – K.: Lybid, 2005. – S. 100-122.

8. Slovyk ukrainskoi movy: u 11 t. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. – T. 4. – K. : Naukova dumka, 1973. – 840 s.

УДК 378.01

Тетяна Володимирівна Кондратенко,

головний спеціаліст

Департаменту освіти виконавчого комітету

Кременчуцької міської ради Полтавської області,
здобувач Глухівського національного педагогічного

університету імені Олександра Довженка,

e-mail: finosvita@yandex.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПРЕДМЕТІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто проблему модернізації змісту освіти майбутніх учителів технологій шляхом оновлення навчальних програм з метою формування їхньої готовності до навчання економічних предметів старшокласників. Доведено, що процес формування зазначеної якості має інтеграційний характер. Результатом цього процесу є підвищення якості вищої педагогічної освіти, отриманої у вищому педагогічному навчальному закладі. Моніторинг якості освітньої діяльності вищих педагогічних закладів освіти є визначальним в оцінюванні рівня готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників.

Ключові слова: модернізація змісту освіти, готовність, якість, інтегрування, учитель технологій, економічні предмети.

Постановка проблеми. Оновлення змісту навчальних програм, удосконалення шляхів запровадження інтегрованих дисциплін під час підготовки педагогічних фахівців вищими педагогічними навчальними закладами є одними з провідних чинників модернізації змісту освіти. Водночас зазначене оновлення змісту освіти є каталізатором її якості та конкурентоспроможності. Воно спрямоване передусім на те, щоб молода людина мала можливість розвивати власні природні здібності й таланти, набувала знань, фахової майстерності та професіоналізму. Формування готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності є результатом проведення всебічних змістовних оновлень освітньої галузі.

Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» визначають потребу загальноосвітньої школи в новому вчителі, що потребує ґрунтовних досліджень. Головна відповідальність у реалізації цього проекту покладена на вищі педагогічні навчальні заклади. Під час підготовки майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників повинна бути сформована здатність учителя до нової ролі вчителя-провідника у світ знань зі свого навчального предмета, спроможного майстерно викладати його із орієнтуванням і спрямуванням на професійну орієнтацію учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності майбутніх учителів до навчання економічних предметів вивчалася сучасними науковцями, серед яких О. Буга, С. Вітер, Т. Левченко, М. Свіржевський. Зокрема, дослідженням підготовки майбутніх учителів технологій до викладання економічних дисциплін присвячені праці О. Буги, Т. Левченка.

На думку О. Буги, провідною метою економічної підготовки майбутніх учителів технологій є постійний розвиток їх як суб'єктів освітнього процесу, що реалізується у завданнях, серед яких основними є: виховання нової людини, яка може бути господарем своєї долі, об'єктивно оцінювати своє місце в суспільстві, свої вчинки і дії з точки зору економічної доцільності та результативності, вміє планувати свою життєдіяльність, розраховувати і прогнозувати її; розвиток діловитості, нахилу до підприємницької діяльності, орієнтування в нових економічних відносинах; озброєння основами соціально-економічних знань та вмінь, які дозволяють випускникам навчальних закладів вступити в ринкову систему відносин з урахуванням української національної специфіки; забезпечення базовими соціально-економічними знаннями, що сприяють професійному самовизначенню учнів і продовженню економічного навчання в спеціальних навчальних закладах; формування покоління, здатного сприймати «ринкову» модель поведінки; розвиток адекватної самооцінки своєї готовності до різних видів економічної діяльності [1, с. 179].

Т. Левченко підкреслює, що у підготовці майбутнього вчителя технологій до економічного виховання школярів важливим є питання етапності, пропонуючи такі його етапи:

1. Моделювання економічно вихованої особистості й постановка мети.
2. Збір первинної інформації про об'єкт управління, вивчення учнів, колективу і умов економічного виховання.
3. Прогнозування розвитку якостей особистості господаря-громадянина на певний віковий період і відповідна постановка завдань управління.
4. Планування процесу економічного виховання, вибір шляхів і засобів розв'язання поставлених завдань.
5. Організація діяльності дітей.
6. Організація контролю і обліку.
7. Підбиття підсумків за певний, наперед установлений період (півріччя, навчальний рік тощо) [5, с. 76].

М. Свіржевський розглядає підготовленість майбутніх учителів до економічного виховання учнів як інтегральну якість, у якій органічно поєднуються психологічний, теоретичний і практичний компоненти. Водночас основними причинами недостатньої підготовленості випускників педагогічно-індустріальних факультетів до економічного виховання учнів дослідник вважає:

- недостатню спрямованість чинних навчальних планів, навчальних програм, підручників й навчальних посібників на таку підготовку студентів, відсутність необхідного досвіду в професорсько-викладацького складу з цього напрямку професійної підготовки;
- недосконалу організацію економічного виховання учнів у школах, де майбутні вчителі проходять педагогічну практику;
- недостатню забезпеченість студентів необхідною економічною, навчальною та методичною літературою [9, с. 14].

Проблемою економічної освіти старшокласників опікувалося чимало науковців, серед них С. Вітер, яка проблемами вдосконалення економічної освіти старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів визначає:

1. Вузкопрофільність економічної освіти та невисоку активність шкіл щодо впровадження економічних спецкурсів та факультативів у навчальні варіативні плани.
2. Недостатню кількість учителів, що викладають економічні навчальні предмети та мають знання змісту предмета на поглибленому рівні.
3. Недостатню поінформованість учнів, батьків про наявність курсів за вибором та

факультативів економічного спрямування.

4. Відсутність курсів за вибором та факультативів економічного спрямування у школах I – II ступенів.

5. Низьку активність учителів стосовно створення авторських програм спецкурсів і факультативів.

6. Недостатнє навчально-методичне забезпечення курсів за вибором і факультативів.

7. Недостатню матеріальну базу (відсутність кабінетів економіки, комп'ютерної техніки), а також недостатнє володіння навичками роботи з електронними засобами навчання, що не дозволяє ефективно використовувати інформаційні технології в навчальному процесі [2, с. 142].

Формулювання мети статті. Метою статті є поняттєве тлумачення та визначення особливостей та етапів формування готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення особливостей формування готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників виявимо характерні ознаки, спорідненість поняттєвих категорій «освіта», «праця» та «економіка», проведемо аналіз цих дефініцій та виявимо спільні змістові лінії.

Освіта – це процес й результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів. Вона передбачає не лише знання, уміння й навички як результат навчання, але й уміння критично мислити, творити, оцінювати з моральних позицій навколишнє середовище [4]. Освіта – певна сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, певної практичної підготовки, що досягаються в навчально-виховному процесі [8, с. 140].

Категорія «праця» є багатовимірною, багатоаспектною, наскрізною в наукознавстві, в усіх науках на різних етапах розвитку людської цивілізації. Праця – свідомо, цілеспрямована діяльність людини, спрямована на створення суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості й суспільства. Праця – основна форма життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства. Водночас вона є засобом самовираження та самоствердження особистості, реалізації її інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності [7, с. 39]. Праця – це доцільна, свідомо, організована діяльність людей, спрямована на створення матеріальних і духовних благ, необхідних для задоволення суспільних і особистих потреб людей. Зміст і характер праці залежать від ступеня розвитку продуктивних сил і виробничих відносин [10]. Праця – свідомо, доцільна діяльність людей, у процесі якої вони видозмінюють зовнішню природу, опосередковують, регулюють і контролюють обмін речовин між собою і водночас змінюють власну природу [6].

Економіка – це сфера господарської діяльності людей, де створюються матеріальні блага та послуги, пов'язана із забезпеченням раціонального, економічного влаштування справи незалежно від характеру кінцевого результату. Економіка – це сукупність виробничих відносин, певним чином пов'язаних з рівнем розвитку продуктивних сил суспільства. У цьому аспекті економіка охоплює людину, природу, матеріально-речові та інформаційні блага. У досліджуваному контексті людина, з одного боку, – мета економіки, а з іншого – її головна діяльнісна особистість. Як частина економіки людина виконує різні економічні ролі. Перш за все це людина-виробник, яка безпосередньо бере участь у створенні, виробництві речей, товарів, послуг. Людина є споживачем, який використовує те, що вироблено. Крім того, людина в економічному середовищі – це організатор (керівник), який впорядковує та узгоджує взаємодію між людьми та способи їх впливу на виробничі фактори [3].

Отже, ми будемо дотримуватися того, що поняттєві категорії «освіта», «праця» та «економіка» визначають форми життєдіяльності людини й суспільства, для яких спільними змістовими лініями, що характеризують їх спорідненість, є: фахова та практична підготовка особистості; людина – продуктивна сила; рівень розвитку людини як однієї з продуктивних

сил суспільства; економічна роль людини. Реалізація вищезазначених змістових ліній може забезпечуватися шляхом запровадження в навчальних програмах окремих предметів та інтегрованих курсів у загальноосвітніх навчальних закладах та вищих педагогічних навчальних закладах.

Надання знань старшокласникам з економічних предметів є багатоаспектним і таким, що забезпечується іншими навчальними предметами у процесі реалізації міжпредметних зв'язків. Результатом здобутої економічної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі в умовах сьогодення є формування в молодій людини розуміння основ економічного життя суспільства – взаємозв'язків економічних процесів та явищ, раціональної економічної поведінки споживача та виробника. Набуті знання надають можливість старшокласнику орієнтуватися в ринковій економіці, вміло оперуючи поняттями «попит», «пропозиція», «ринкова ціна», «гроші», «конкуренція». У подальшому професійному самовизначенні стають актуальними розуміння сутності функціонування ринків виробничих ресурсів та доходів у ринковій економіці, знання характеристик та особливостей підприємницької діяльності, що супроводжується витратами виробництва та отриманими прибутками, організацією управління підприємством та наявністю бізнес-плану, функціонуванням фінансово-господарських зв'язків з іншими юридичними та фізичними особами, в тому числі фінансово-кредитними установами. Завдяки здобутим знанням у таких аспектах розвивається економічна культура та світогляд молодого покоління, вміння адекватно мислити та приймати об'єктивні й професійні рішення. У цілому розуміння економічного аспекту життєдіяльності суспільства, процесів та явищ забезпечує набуття комплексних знань й формування у молодого покоління цілісної уяви про їх зміст. Практична реалізація змістових ліній поняттєвих категорій «освіта», «праця» та «економіка» в забезпеченні економічної освіти старшокласників є базисом компетентнісного підходу до профільної підготовки вчителів технологій у вищих педагогічних навчальних закладах.

Отже, враховуючи вищевикладене, зазначимо, що процес формування готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників має інтегрований характер. Одним з визначальних критеріїв окресленої готовності майбутніх учителів технологій є якість їхньої освітньої діяльності, яка забезпечується якістю вищої педагогічної освіти, отриманої у вищому педагогічному навчальному закладі. Нами запропоновані такі етапи формування зазначеної якості фахівців у процесі їхньої підготовки у вищому педагогічному закладі освіти:

1. Планування вищим педагогічним навчальним закладом контингенту студентів для здобуття освіти з урахування економіки.
2. Планування вищим педагогічним навчальним закладом освітньої діяльності з урахуванням економічного напрямку.
3. Комплексне провадження вищим педагогічним навчальним закладом освітньої діяльності з метою формування готовності майбутніх учителів технологій до забезпечення економічної освіти учнів.
4. Моніторинг якості освітньої діяльності вищих педагогічних закладів освіти, спрямований на підготовку фахівців до забезпечення економічної освіти учнів.

Розглянемо особливості та проблеми на кожному із запропонованих нами етапів.

Так, планування вищим педагогічним навчальним закладом контингенту студентів на 1-му етапі ґрунтується на показниках якості економічної освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Але, як показує досвід нашої практичної діяльності, здобуті знання з економічних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах суттєво відстають від потреб суспільства. Це актуалізує проблему компетентнісного підходу до реалізації Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти в освітньому процесі старшої школи та формування предметної компетентності з економічних навчальних дисциплін у старшокласників, вирішення яких може забезпечити професійна підготовка вчителя до цього виду діяльності.

Планування освітньої діяльності вищим педагогічним навчальним закладом на 2-му етапі повинне супроводжуватися:

- модернізацією навчальних планів і програм; розробленням інтегрованих навчальних планів і програм дисциплін;
- розширенням практики підготовки педагогічних фахівців (освітніх ступенів «бакалавр», «магістр») за інтегрованими програмами;
- оновленням та актуалізацію науково-педагогічної літератури, дидактичних засобів навчання;
- запровадженням ІКТ в освітній діяльності;
- наявністю власних наукових апробованих досліджень кафедр вищого педагогічного закладу, спрямованих на вдосконалення підготовки майбутніх фахівців до забезпечення економічної освіти старшокласників;
- якісним оновленням професорсько-викладацького складу з цього напряму професійної підготовки фахівців.

Крім цього, на 2-му етапі потрібно враховувати, як зазначалося раніше, що навчальні предмети освітньої галузі «Технології» та економічних навчальних дисциплін загальноосвітнього навчального закладу об'єднані єдиним суспільним науковим аспектом. Адже під час визначення напрямів підготовки та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників, поєднуватися можуть лише споріднені за змістом спеціальності. Зазначене інтегрування навчальних предметів повинно бути враховане в освітньому процесі та у варіативній складовій навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, що формуються щорічно станом на 1 вересня навчального року.

Комплексне провадження вищим педагогічним навчальним закладом освітньої діяльності щодо формування готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників (3-й етап) здійснюється у відповідності до прогнозування, проектування та реалізованих заходів, що були проведені на 1-му та 2-му етапах формування окремої готовності у вищому педагогічному навчальному закладі. На цьому етапі актуальною стає практична підготовка майбутнього вчителя до викладання економічних навчальних дисциплін, що забезпечується під час проходження студентом вищого педагогічного навчального закладу практики в загальноосвітньому навчальному закладі на різних освітніх ступенях. Зазначимо, що педагогічна практика є, з одного боку, з'єднувальною ланкою між набутими теоретичними знаннями та практичними вміннями їх застосування в освітньому процесі загальноосвітнього навчального закладу, з іншого – індикатором рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя, що дає змогу відчувати кожному студенту вищого педагогічного навчального закладу рівень власних природних здібностей, рівень їх розвиненості та готовності до здійснення педагогічної діяльності, власні «прогалини» та проблеми, над якими треба попрацювати.

Наступний, завершальний 4-ий етап, полягає в проведенні моніторингу якості освітньої діяльності вищих педагогічних закладів освіти, спрямованому на підготовку фахівців до забезпечення знань учнів з економічних предметів. Для успішного функціонування та проведення моніторингових досліджень у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно забезпечити реалізацію інформаційно-оцінювальної, пошуково-дослідницької та формувальної функцій моніторингу, спрямованих на аналіз та дослідження якості освітньої діяльності вищого педагогічного навчального закладу. За результатами моніторингових досліджень повинні здійснюватися необхідні коригування щодо поліпшення якості підготовки студентів. На підставі проведеного моніторингу розробляються висновки та прогнозується подальший розвиток вищого педагогічного навчального закладу.

Отже, спорідненість навчальних предметів освітньої галузі «Технології», з одного боку, та навчальних предметів «Економіка», «Прикладна економіка», «Підприємництво», з іншого, є підґрунтям в інтегруванні професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних

закладах майбутніх учителів технологій до викладання економічних навчальних предметів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Висновки. Доведено, що поняття «освіта», «праця» та «економіка» мають спільні змістовні лінії, що характеризують їх спорідненість. Реалізація вищезазначених змістових ліній може забезпечуватися шляхом запровадження в навчальних програмах окремих предметів та інтегрованих курсів у загальноосвітніх навчальних закладах та вищих педагогічних навчальних закладах.

Ураховуючи вищевикладене, зазначимо, що процес формування готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників має інтегрований характер. Така підготовка майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників підвищить якість педагогічної освіти, отриманої у вищому педагогічному навчальному закладі, та забезпечить конкурентоспроможність педагогів на ринку праці. Формування якісного рівня організації освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, спрямованого на підготовку фахівців до забезпечення економічної освіти старшокласників, може забезпечуватися реалізацією запропонованих чотирьох етапів. Оцінювання якісного рівня готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників здійснюється за допомогою моніторингу якості освітньої діяльності вищих педагогічних закладів освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Буга О. І. Аналіз підходів до визначення сутності економічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання / О. І. Буга // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 35. – С. 175–180.
2. Вітер С. Забезпечення наступності змісту економічної освіти в умовах її сучасної модернізації / С. Вітер // Молодь і ринок. – 2012. – № 3. – С. 139–142.
3. Дзюбик С. Д. Основи економічної теорії [Електронний ресурс] / С. Д. Дзюбик, О. С. Ривак. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://pidruchniki.com/19991130/politekonomiya/osnovi_ekonomichnoyi_teoriyi.
4. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник [Електронний ресурс] / І. В. Зайченко // Освіта України. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://pidruchniki.com/17000308/pedagogika/pedagogika>.
5. Левченко Т. Особливості підготовки вчителів трудового навчання до економічного виховання учнів в сучасних умовах / Т. Левченко // Молодь і ринок. – 2010. – № 12. – С. 72–76.
6. Мочерний С. В. Економічна теорія : підручник [Електронний ресурс] / С. В. Мочерний, М. В. Довбенко // Альма-матер. – 2004. – Режим доступу до ресурсу: http://libfree.com/169661328-ekonomikaekonomichna_teoriya__mocherniy_sv.html.
7. Ничкало Н. Г. Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках / Н. Г. Ничкало // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти / Н. Г. Ничкало. – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – С. 38–45.
8. Основи педагогіки вищої школи : навч. посібник / [Л. Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, В. В. БОНДАРЕНКО та ін.]. – Харків : НТУ «ХПІ», 2005. – С. 140.
9. Свіржевський М. П. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Свіржевський М. П. – Київ, 2003.
10. Термінологічний словник з економіки праці [Електронний ресурс] // Словопедія – Режим доступу до ресурсу: <http://slovopedia.org.ua/51/53407/362689.html>.

Татьяна Владимировна Кондратенко,

главный специалист

Департамента образования исполнительного комитета
Кременчугского городского совета Полтавской области,

соискатель

Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,

e-mail: finosvita@yandex.ua

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ К ОБУЧЕНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИМ ПРЕДМЕТАМ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статье рассмотрена проблема модернизации содержания образования будущих учителей технологий путем обновления учебных программ с целью формирования их готовности к обучению экономическим предметам старшеклассников. Доказано, что процесс формирования готовности будущих учителей технологий к обучению экономическим предметам старшеклассников имеет интегрированный характер. Результатирующей этого процесса является качество высшего педагогического образования, полученного в высшем педагогическом учебном заведении, качество практической образовательной деятельности учителей технологий. Мониторинг качества образовательной деятельности высших педагогических учебных заведений является обобщающим в оценке качественного уровня готовности будущих учителей технологий к обучению экономическим предметам старшеклассников.

Ключевые слова: модернизация содержания образования, готовность, качество, интегрирование, учитель технологий, экономические предметы.

Tetyana Kondratenko,

Department of education Executive committee

Kremenchug town council of Poltava region,

Main specialist,

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv

National Pedagogical University, applicant,

e-mail: finosvita@yandex.ua

PECULIARITIES OF FORMING PROSPECTIVE TECHNOLOGY TEACHER READINESS FOR TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS ECONOMIC SUBJECTS

In the article the problem of modernization of the educational content of the future teachers of technology by updating the curriculum in order to develop their willingness to study economic subjects seniors.

Introduction. *The article considers the problem of modernization of the education content of prospective technology teachers in order to generate their readiness for teaching senior pupils economic subjects. It is proved that process of generating prospective technology teachers' readiness for teaching senior pupils economic subjects is of integrated character. The result of this process is both the quality of higher pedagogical education received in higher educational institutions and the quality of practical educational activity of technology teachers. Monitoring of the quality of educational activities of higher pedagogical institutions is resumptive in assessing prospective technology teachers' readiness for teaching senior pupils economic subjects*

Purpose. *The article is aimed at defining conceptual interpretation of features and stages of prospective technology teachers' readiness for teaching senior pupils economic subjects*

Methods of investigation *are theoretical and empirical.*

Results. *The process of giving senior pupils knowledge in the field of economy is multifold being provided by the interdisciplinary connections. Obtaining economic education in secondary*

school results in generating a young person's understanding the basics of economic life of the society such as the interdependence of economic processes and phenomena, the rational economic behavior of the consumer and the producer. The acquired knowledge enables the student to navigate in market economy, efficiently using such notions as «demand», «offer», «market price», «money», «competition». Economic culture and the outlook of the young generation, their ability to think properly and make objective and efficient decisions are developed through the knowledge obtained in the process of economic education. In general, understanding of the economic aspects of the society life processes and phenomena provides the young generation with comprehensive knowledge, develops holistic view of the content of knowledge. The practical realization of the essential lines of such conceptual categories as «education», «labour» and «economics» in the course of economic education of senior pupils is a component of the competence approach to professional training of teachers of technologies for teaching economic subjects.

Originality. *The process of generating readiness of future teachers of technologies for teaching senior pupils economic subjects has an integrated nature. One of the essential criteria to indicate the readiness of future teachers of technologies is the quality of their teaching competence acquired in their higher educational institution. We have proposed the following stages of shaping quality in the process of training specialists in higher educational institutions:*

1. Higher educational institution should plan a contingent of students for obtaining economic specialization.

2. Higher educational institution should plan educational activities on the basis of economic specialization.

3. Higher educational institution should provide integrated educational activities for the purpose of generating prospective technology teachers' readiness for teaching senior pupils economic subjects.

4. Monitoring of the quality of educational activities of higher pedagogical institutions aimed for training technology teachers who will provide economic education for senior pupils.

Conclusion. *It is proved that the conceptual categories of «education», «labour» and «economics» are united by the common content areas determining their interrelation. The implementation of the above mentioned content can be ensured by introducing either one of the subjects or integrated courses in the curriculum of secondary schools and higher educational establishments. At the same time, practical realization of the meaningful lines of such conceptual categories as «education», «labour» and «economics», is an essential component of the competence approach to professional training of teachers of technologies for teaching economic subjects. .*

Key words: *modernization of educational content, availability, quality, integration, teachers of technologies, economic subjects.*

References

1. Buga, O.I. (2013), «The analysis of approaches to definition of essence of economic training of future teachers of the labor studies», *Suchasni informacini tekhnologii ta innovacini metodyky navchannia u pidgotovtsi fakhivtsiv: metodologija, teoriia, dosvid, problemy*, iss. 35, pp. 175 – 180.

2. Viter, S. (2012), « The ensuring continuity the content of economic of the education in the conditions of modern in the modernization», *Molod i rynok*, no. 3, pp. 139 –142.

3. Dzyubyk, S.D., (2014), «The basics of economic theory», available at: http://pidruchniki.com/19991130/politekonomiya/osnovi_ekonomichnoyi_teoriyi (access date December 19, 2016).

4. Zaichenko, I.V. (2008), «The pedagogy: study guide», available at: <http://pidruchniki.com/17000308/pedagogika/pedagogika> (access date December 19, 2016).

5. Levchenko, T. (2010), «Peculiarities of training teachers of vocational education to economic education of pupils in modern conditions», *Molod i rynok*, no. 12, pp. 72 –76.

6. Mochernyi, S.V. (2004), «Ekonomichna teoriia: pidruchnyk», available at: http://libfree.com/169661328-ekonomikaekonomichna_teoriya_mocherniy_sv.html (access date December 19, 2016).

7. Nychkalo, N.G. (2010), *Ideia suspilstva znan i pratsi v naukovykh poshukakh*, [The idea of the knowledge society and work in scientific research], Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi гуманитарно-tekhnichnoi elity, NTU»KhPI», Kharkiv Ukraine, pp. 38–45.
8. Tovazhnianskyi, L.L., Romanovskyi, O.G., Bondarenko, V.V. ta in. (2005), *Osnovy pedagogiky` vyshhoi shkoly: Navch. posibnyk* [The bases of pedagogics of the higher school: study guide], NTU»KhPI», Kharkiv Ukraine, 140 p.
9. Svirzhevskyi, M.P. (2003), «Training of future teachers of labor studies to the economic education of pupils of secondary schools», Thesis abstract of Cand.Sc. (ped. sci), 13.00.04, Unstitute of Pedagogical and Adult Education NAPS of Ukraine, 20 p.
10. Terminological dictionary of the economics labour», available at: <http://slovopedia.org.ua/51/53407/362689.html> (access date December 19, 2016).

УДК 378

Юрій Миколайович Атаманчук,

доктор педагогічних наук, доцент,
директор Уманської філії
Київського інституту бізнесу та технологій,
e-mail: dir_ym@kibit.edu.ua

ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ВНЗ

У статті розглянуто проблему утворення і формування науки управління в системі вищої освіти. Виникнення необхідності реформування освітньої системи в контексті європейського рівня якості та доступності. Потребу у формуванні науково обґрунтованих, об'єктивних та оперативних управлінських впливів, управлінських рішень. Створення та впровадження нової системи, яка дозволить передавати великий обсяг інформації одночасно для великої кількості людей. Необхідність упровадження інноваційних технологій у процес управління вищим навчальним закладом та забезпечення якості освіти шляхом застосування положень системного менеджменту.

Ключові слова: інформаційне середовище, модель управління, якість освіти, вищий навчальний заклад, освітній процес.

Постановка проблеми. Серед численних подій ХХ ст. відбулася одна, яка має велике значення у розвитку людства, утворилася і сформувалася наука управління, яка інтенсивно розвивається і проникає майже в усі галузі людської діяльності в т.ч. і у сферу освіти. Саме тому теорія та практика освітнього менеджменту в Україні переживає період нагромадження різноманітних фактів і їх осмислення в контексті національної культури.

У третьому тисячолітті закономірно виникає необхідність реформування освітньої системи та зміни акцентів у практиці сучасного навчання. Як відомо, актуальними напрямками діяльності у сфері вищої освіти і науки України визначені європейський рівень якості та доступності освіти, її духовна зорієнтованість, демократизація, розвиток суспільства на основі нових знань.

Наукове управління освітою вимагає перш за все серйозного інформаційного забезпечення, яке відображає ключові грані освітнього процесу і є базою для формування науково обґрунтованих, об'єктивних та оперативних управлінських впливів, управлінських рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що вивченням різних аспектів автоматизації системи управління і формування інформаційної інфраструктури займалися В. Бакуменко, А. Нікіфоров, С. Чистов, О. Шевчук та інші. Питання інформаційного забезпечення управління освітніми навчальними закладами знайшли відображення у працях Ю. Атаманчука, В. Бондаря, Г. Єльнікової,

Ю. Конаржевського, В. Маслова, В. Пікельної, Т. Шамової та інших.

Метою дослідження є вивчення ролі й значення інформаційного середовища у процесі управління вищим навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Особливістю системи сучасної вищої освіти є наявність у системі домінантного елементу – інформаційного середовища, що забезпечує активне використання інформаційних технологій у роботі вищого навчального закладу всіма його учасниками.

Динаміка розвитку науки, техніки і економіки така швидкоплинна, що професійні знання втрачають свою актуальність кожні 2–4 роки. Виникла необхідність створення нової технологічної системи, яка дозволила б передавати величезній кількості людей великий обсяг інформації і спеціальних знань. Тому перед системою освіти постало питання про впровадження в навчальний процес інноваційних технологій на основі комп'ютерної техніки [1].

Проте для професійної компетентності потрібно не тільки мати відповідний кваліфікаційний рівень, але й уміння постійно і систематично поповнювати свої знання у професійній галузі. Широкий доступ до джерел фахової інформації відкриває практичні можливості для самоосвіти.

Традиційно якість освіти вважають безпосередньо залежною від форми та змісту навчального процесу, які у свою чергу безпосередньо базуються на досвіді та кваліфікації науково-педагогічного персоналу навчального закладу.

Сучасні вітчизняні прагнення вдосконалити якість освіти, як правило, орієнтовані на внутрішній аспект – забезпечити відповідність діяльності ВНЗ нормі, стандарту, специфікації (зміст освіти, рівень підготовки студента, викладача, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення підготовки, освітні технології, наукова діяльність).

Варто зауважити, що ця модель управління вищим навчальним закладом є віддзеркаленням теорії адміністративного менеджменту (А. Файоль), яка відображена на рис. 1.



Рис. 1. Модель адміністративного менеджменту за А. Файодем.

Основною проблемою зазначеної моделі управління, яка підтверджена управлінським досвідом, є складність підтримання взаємозв'язків між складовими навчального закладу та необхідність його здійснення «в ручному режимі». Умовний розподіл учасників навчального процесу на відповідальних за створення якості та на клієнтів, прагнення мінімізації відмінностей між стандартом і фактичним результатом діяльності зводить бар'єри між безпосередніми учасниками головного процесу діяльності – студентами, викладачами, адміністрацією ВНЗ [2].

У критеріях оцінювання якості освіти (рівень науково-педагогічних працівників,

матеріально-технічної бази, а також зміст навчальних планів і програм, стан методичного забезпечення навчального процесу) не відображені проблеми забезпечення якості освіти через попередньо обумовлені, сформульовані й діючі моделі управління освітнім процесом. Такі моделі повинні бути віддзеркаленням відповідальності вищого керівництва на мікро- та макрорівнях і мають на меті забезпечити гармонізацію її якісних характеристик, спрямованих на задоволення потреб не так держави і не лише її, а передусім запитів самої людини.

Забезпечення якості освіти варто шукати у застосуванні в управлінні вищим навчальним закладом положень системного менеджменту із використанням процесного підходу, орієнтування діяльності університету на задоволення потреб суспільства як головного споживача і матеріального утримувача його діяльності, продукування конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися до вимог сьогодення [2].

Як свідчить світова практика, впровадження систем якості дозволяє вищому навчальному закладу покращити та оптимізувати свою бізнесову діяльність, підвищити результативність і ефективність роботи; посилити акцент на меті своєї діяльності й досягненні очікувань споживачів; досягти і стабільно підтримувати високу якість своїх послуг; збільшувати задоволеність споживачів; досягти впевненості, що очікуваної якості досягнуто і вона постійно підтримується; отримати визнання з боку замовників освітніх послуг через процедуру сертифікації; брати участь у тендерах щодо надання освітніх послуг, у тому числі й міжнародних [3].

Висновки. На основі вище викладеного можна стверджувати, що вищий навчальний заклад повинен прагнути вдосконалення та покращення освіти, яку він пропонує студентам.

Необхідно розуміти, що система якості освіти може лише допомогти освітнім закладам досягти очікуваних результатів, вона є одним із засобів досягнення мети, реалізації стратегічних завдань, що стоять перед вищим навчальним закладом, проте сам феномен якості освіти не покращує навчальний процес та якість освітніх послуг.

Список використаних джерел та літератури

1. Тверезовська Н. Т. Теоретико-методологічні аспекти глобалізації освіти України / Н. Т. Тверезовська // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 300. – Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2006. – С. 143–148.
2. Гурин В. А. Система управління якістю як модель інтеграції університетської освіти до Європейського освітнього простору / В. А. Гурин // Нова педагогічна думка. – Спецвипуск № 1, грудень/2009. – Рівне : РВЦ НУВГП, 2009. – С. 8–19.
3. Терентьева Н. О. Якість освіти як показник інтеграційних і трансформаційних процесів у системі освіти / Н. О. Терентьева // Моніторинг якості освіти: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [Редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – 196 с.

Юрій Николаевич Атаманчук,
доктор педагогических наук, доцент,
директор Уманского филиала
Киевского института бизнеса и технологий,
e-mail: dir_ym@kibit.edu.ua

ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

В статье рассмотрена проблема образования и формирования науки управления в системе высшего образования. Возникновение необходимости реформирования образовательной системы в контексте европейского уровня качества и доступности. Потребность в формировании научно обоснованных, объективных и оперативных управленческих воздействий, управленческих решений. Создание и внедрение новой системы, которая позволит передавать большой объем информации одновременно для большого количества людей. Необходимость внедрения инновационных технологий в процесс

управления высшим учебным заведением и качества образования путем применения положений системного менеджмента.

Ключевые слова: информационная среда, модель управления, качество образования, высшее учебное заведение, образовательный процесс.

Yuri Atamanchuk,

doctor of pedagogical sciences, associate professor

Uman branch director

Kiev Institute of Business and Technology,

dir_ym@kibit.edu.ua

INFORMATION ENVIRONMENT SIGNIFICANCE IN THE MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Introduction. *The article deals with the problem of the creation and the formation of management science in higher education system. The emergence of the need for reforming the educational system in the context of European quality and availability level is described. The need for the formation of scientifically based, objective and operational management influences and management decisions are proved.*

Purpose is the study of the role and the importance of the information environment in the process of higher education institution management.

Methods. *We used the common methods of scientific knowledge which are generally divided into:*

- empirical research methods (observation, comparison, measurement, experimentation);
- Methods of empirical and theoretical study (abstraction, analysis and synthesis, induction and deduction, modeling, etc.)
- methods or methodology used to study theoretical level (ascent from the abstract to the concrete, system, structure-activity approach).

Results. *The need for measures to create development and management institution of higher education and the need for a consistent state policy coordination within countries and regions of higher educational institutions.*

Originality. *The necessity of introduction of innovative technologies into the process of higher education institution control and quality assurance through application of system management.*

Conclusion. *Based on the above stated it can be argued that the institution of higher education should strive to improve and enhance the system of education which is offered to students.*

The quality system of education can only help educational institutions to achieve the expected results, it is a means to achieve the goal, the implementation of strategic tasks facing the university, but the phenomenon of education quality does not improve the studying process and the quality of education.

Key words. *information environment, management model, quality of education, higher education institution, the educational process.*

References

1. Tverezovska N.T. Teoretyko – metodologichni aspekty globalizaciyi osvity Ukrayiny / N.T. Tverezovska // Naukovyj visnyk Cherniveczkogo universytetu [tekst]. – Vyp. 300. – Pedagogika ta psykologiya. – Chernivci: Ruta, 2006. – S. 143-148.
2. Guryn V.A. Systema upravlinnya yakistyu yak model integraciyi universytetskoyi osvity do Yevropejskogo osvitnogo prostoru / V.A. Guryn // Nova pedagogichna dumka [tekst]. – Speczvypusk # 1, grudan /2009. – Rivne: RVCz NUVGP, 2009. – S. 8 – 19.
3. Terentyeva N.O. Yakist osvity yak pokaznyk integracijnyx i transformacijnyx procesiv u systemi osvity / N.O. Terentyeva // Monitoryng yakosti osvity: teoriya i praktyka: materialy Vseukrayinskoyi naukovy – praktychnoyi konferenciyi [Redkol.: V.O. Ognev'yuk, L.L. Xoruzha ta in.]. – K.: KMPU imeni B.D. Grinchenka, 2009. – 196 s.

УДК 378:004

Сергій Михайлович Базиль,

аспірант кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: bsmserg@gmail.com

Володимир Сергійович Толмачов,

кандидат технічних наук, старший викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: tvs-@ukr.net

ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті проаналізовано сутність понять компетенції та інформаційної компетентності, а на їх основі розкриті зміст та структура інформаційної компетентності, проаналізовано трактування їх співвідношень у сучасній науковій літературі. Завдяки аналізу науково-літературних джерел та самих понять було зроблено висновок, що інформаційна компетентність має більш широке і поглиблене значення, ніж інформаційна компетентність, тому інформаційна компетентність потребує подальшого розгляду, уточнення та вдосконалення педагогічних технологій для підвищення рівня інформаційної компетентності майбутніх спеціалістів різних професійних напрямів.

Ключові слова: компетентність, інформаційна компетентність, інформаційна компетентність, компонент, комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси, зміни в науково-освітньому просторі держави та динамічний розвиток комп'ютерної техніки, інформаційних технологій, нових видів документообігу, телекомунікацій приводять до підвищення вимог у сфері професійної підготовки спеціалістів, а саме до рівня їхньої компетентності в галузях інформатики, комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ).

Однією з основних проблем, що стоїть перед вищою та професійно-технічною освітою, є сучасна фахова підготовка студента-випускника до професійної діяльності в інформаційному просторі. Загалом вирішення цієї проблеми пов'язане з формуванням інформаційної компетентності спеціаліста і модернізацією професійної підготовки таким чином, щоб вона встигала за динамікою розвитку ІКТ і надавала необхідні знання, вміння та навички, які потрібно й можна застосувати в реальному житті. Виходячи з досвіду закордонної освіти, для подолання цієї проблеми широко застосовують компетентнісно зорієнтовану освіту, ключовим поняттям якої є компетентність [2].

Для вирішення цієї проблеми треба розглянути основні поняття, такі як: компетентність, інформаційна компетенція та компетентність.

На думку С. В. Тришиної та А. В. Хуторського, доцільним буде розрізнити поняття «компетентність» і «компетенція». Під компетенцією вони розуміють деяку задану суспільством вимогу до освіти і відповідної підготовки спеціаліста, необхідну для якісного виконання ним своєї професійної діяльності. Наприклад, інформаційна компетенція – це здатність самостійно виконувати пошук, аналіз, відбір, обробку та передавання необхідної інформації за допомогою ІКТ.

Компетентність – це володіння людиною певною компетенцією, яка охоплює його оцінку цієї компетенції і ставлення до предмета своєї діяльності. Іншими словами,

компетентність – це сукупність особливих якостей спеціаліста, що вже сформувалися, а також деякий досвід роботи за фахом [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над дослідженнями понять компетенції, компетентності, інформаційної та інформатичної компетентності працювали такі науковці: М. Головань, Є. Долинський, Ю. Дорошенко, Н. Насирова, М. Жалдак, Н. Морзе, А. Хатько, Н. Баловсяк, С. Тришина, А. Хуторський, В. Байденко, В. Беспалов, О. Овчарук, Ю. Татур, С. Зелінський та ін.

Дослідження засобів організації навчальної діяльності описані у працях В. Краєвського, М. Скаткіна, Г. Щедровицького та інших дослідників. Пошуки в рамках компетентнісного підходу були спрямовані, головним чином, на наявність зв'язку компетентності і змісту освіти в наукових працях В. Байденка, А. Белкіна, А. Вербицького, Е. Зеєра, Ю. Татура, В. Шадрикова, С. Шишова, А. Хуторського та інших учених [4].

Мета статті – розкрити та проаналізувати трактування понять компетентності, інформаційної компетентності, змісту і структури інформатичної компетентності у сучасній науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі є дуже велика кількість трактувань поняття «компетентність».

За даними глосарію Європейського фонду освіти (ЄФО), компетентність – це здатність робити щось на високому рівні, якісно, ефективно, відповідно до умов, що висувуються при працевлаштуванні; повноцінно і професійно виконувати специфічні трудові функції [3, с. 63].

На думку Дж. Равена, компетентністю є особлива здатність, що застосовується для ефективного виконання поставленої задачі в певній професійній галузі, яка складається з вузько направлених спеціальних знань, що мають специфічний характер, способів мислення, спеціалізованих умінь та навичок, а також відчуття відповідальності за свою діяльність. Бути компетентним – означає мати певний набір відповідних професійних компетентностей різного ступеня і складності. Автор виділяє в компетентності чотири основні компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, а також досвід і навички.

Е. Ф. Зеєр, розрізняючи поняття «компетентність» і «компетенція», вважає, що знання, уміння і досвід визначають компетентність людини, а здатність мобілізувати їх обумовлює компетенцію освіченої, професійно успішної особи [7].

Є. І. Огарьов вважає що компетентність – категорія оцінювання, яка характеризує людину як суб'єкта діяльності, здатного планувати і здійснювати ефективну діяльність, спрямовану на досягнення поставленої мети. У структурі компетентності автор виділяє п'ять компонентів: розуміння сутності завдань і проблем; знання і досвід, накопичені у професійній діяльності; володіння передовими досягненнями; уміння обирати адекватні засоби і способи діяльності; відповідальність за результати своєї діяльності в процесі досягнення мети.

У дослідженні Н. Насирової початковими положеннями процесу розвитку інформаційної компетентності вважаються: мотивація, потреба і зацікавленість в отриманні знань, умінь і навичок у сфері ІКТ; сукупність громадських, природних і технічних знань, що складають систему сучасного інформаційного суспільства; знання та досвід пошукової діяльності у сфері ІКТ.

Інформаційна компетентність – це активні знання способів отримання і передавання інформації, володіння сучасними ІКТ в освіті, які спираються на сукупність професійних, методологічних і загальнокультурних знань. Автор вважає що інформаційна компетентність складається з таких умінь: інформаційних, аналітичних, *прогностичних*, *проектних*, організаційних, комунікаційних, орієнтаційних.

Інформаційні вміння: володіння загальними прийомами обробки текстової, числової, графічної інформації, засобами програмних комплексів; представлення інформації у вигляді презентацій; використання засобів ІКТ для інтерактивного супроводу освітнього процесу та ін.

Аналітичні вміння: аналіз, оцінка якості і освітнього потенціалу електронних ресурсів педагогічних програмних засобів і ресурсів мережі Інтернет з урахуванням основних

дидактичних (науковість, доступність, адаптивність та ін.), ергономічних і технічних вимог.

Прогностичні вміння: прогнозування ефективності використання програмних засобів навчального призначення і ресурсів мережі Інтернет в освітньому процесі, виходячи з поставлених дидактичних цілей; прогнозування найбільш ефективних організаційних форм діяльності вчителя і учнів з ресурсами ІКТ; передбачення результату та можливих відхилень, небажаних наслідків у процесі навчання з використанням ІКТ ресурсів.

Проектні вміння: проектування навчально-виховного процесу з використанням електронних ресурсів і вироблення конкретних методичних рекомендацій щодо їх застосування в професійній діяльності; формування системи засобів навчання, необхідної для викладання конкретної навчальної дисципліни з використанням ІКТ.

Організаційні вміння: організація і забезпечення педагогічного процесу інформаційними ресурсами, що надаються засобами ІКТ; навички управління педагогічним процесом з орієнтацією на кінцевий результат; психолого-педагогічна діагностика рівня знань, умінь і навичок засобами комп'ютерних тестуючих, діагностуючих методик; підвищення мотивації до навчання шляхом залучення учнів до активної дослідницької, проектної діяльності міжпредметного характеру на основі засобів ІКТ.

Комунікаційні вміння: володіння навичками мережевої взаємодії за допомогою електронної пошти, форумів і чат-сесій; оцінювання актуальності проблем і прогнозування їх масштабності; вибір способу мережевої взаємодії використання всіх його можливостей (чи їх комбінації), які найбільш точно віддзеркалюють сутність проблеми і забезпечують оперативність її рішення та ін.

Орієнтаційні вміння: формування морально-ціннісних установок людини і володіння способами донесення особам культурних знань засобами ІКТ з урахуванням продуктивної суті культурного простору Інтернету; організація культурної діяльності, культурного розвитку і соціальної адаптації суб'єктів освіти на базі засобів ІКТ.

Ю. Г. Татур вважає, що компетентність – особистісна характеристика людини, що отримала професійну освіту певного рівня, яка виражається в готовності до діяльності у професійній сфері з урахуванням виникаючих ризиків. На думку автора, визначають декілька основних аспектів компетентності: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий та емоційно-вольова регуляція [8, с. 24].

За дослідженням М. А. Холодної, можна визначити компетентність як специфічний тип організації професійних знань, що дозволяють приймати правильні рішення у відповідній професійній галузі діяльності. Автор вважає, що знання повинні відповідати таким вимогам: різноманітність (набір різних фахових знань), гнучкість, структурованість, оперативність і доступність, володіння декларативними, процедурними та конструктивними знаннями, а також здатністю до рефлексії і застосування знань у різних сферах життя [10, с. 207].

У сучасній психолого-педагогічній літературі визначають кілька видів понять, пов'язаних із вивченням інформаційних та комп'ютерних технологій.

На думку В. А. Дарлінгера, комп'ютерна компетентність є ступеневою освітою, що характеризує професійну підготовку фахівця на етапі теоретичного, практичного та творчого навчання щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Поняття «комп'ютерна грамотність» має досить широкий спектр, до якого належать загальні знання з ІКТ, можливостей і меж їх використання для подальшого вирішення сучасних професійних задач [5].

За дослідженнями Асоціації бібліотекарів США, для визначення знань, умінь і навичок випускників під час роботи з ресурсами ІКТ необхідно використовувати поняття: комп'ютерна грамотність, технологічна грамотність та інформаційна грамотність.

Комп'ютерна грамотність – вміння працювати з певними апаратними і програмними засобами.

Технологічна грамотність – знання і розуміння основних концепцій технологій та вміння їх застосовувати.

Інформаційна грамотність – набір здібностей, який мають певні індивідууми, їхні вміння визначати необхідність інформаційних ресурсів, важливість і ефективність використання [1].

Інформаційна компетентність становить новий напрям, який виник безпосередньо під впливом нових інформаційних технологій і створення електронних інформаційних технологій.

Результати одного з перших досліджень інформаційної компетентності представлені у звіті за результатами дослідження «Інформаційна компетентність в університеті штату Каліфорнія» за 2001 рік. У ньому інформаційна компетентність подається як компетентність роботи з бібліотечними ресурсами, а саме компетентність, пов'язана з пошуком і опрацюванням різноманітних повідомлень.

Американські дослідники визначають інформаційну компетентність як поєднання основ інформаційної письменності та інформаційної безпеки, навичок використання апаратно-програмних засобів, ефективних технологій обробки інформації [1].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу базових понять дослідження можна визначити інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як у традиційному друкованому вигляді, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, вміння застосовувати їх у професійній діяльності та повсякденному житті.

Інформаційна компетентність містить такі компоненти (рис. 1): *інформаційний* (вміння професійно працювати з повідомленнями у всіх формах їх представлення); *комп'ютерний, або комп'ютерно-технологічний* (показує професійність роботи у сфері ІКТ); *процесуально-діяльнісний* (здатність фахівця працювати із сучасними засобами ІКТ у процесі розв'язання різноманітних задач).

Наведена сукупність компонент повинна бути доповнена особистісними якостями майбутнього фахівця, які показують можливості й здібності спеціаліста для успішного здійснення професійної діяльності. Ці суб'єктивні риси стосуються взаємин особистості з іншими людьми, здатності застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у спілкуванні (комунікативний компонент інформаційної компетентності). Також до складу інформаційної компетентності належать суб'єктивні риси, що стосуються взаємин особистості із самим собою, а саме здатність до самоусвідомлення, саморозвитку, виявлення та розвитку психічних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, а також наявність мотивів і потреб у самовдосконаленні, саморозвитку, вдосконаленні та поглибленні професійних знань, особливо тих, що стосуються використання ІКТ у професійній діяльності.

Аналіз змісту понять компетентності та інформаційної компетентності показує, що наявні визначення не є остаточними і загальноприйнятими. Компетентність розглядають як особливий вид діяльності, розуміють як важливе особистісне утворення, що є інтегральним поєднанням різноманітних компетенцій людини, характеризується рівнем підготовленості до професійної діяльності, характером і ефективністю її здійснення; формують під час опанування фахівцем нового виду діяльності.

Інформаційну компетентність вивчають як частину професійної компетентності й інформаційної культури особистості. До її основних ознак відносять знання ІКТ, використання комп'ютерної техніки як потрібного технічного засобу, активну позицію і мотивацію суб'єктів освітньо-наукового середовища, комплекс основних знань, умінь і навичок для аналізу, пошуку і використання інформації (даних), відповідальне ставлення до інформаційної діяльності, наявність актуальної професійної задачі, де формується й актуалізується інформаційна компетентність. Таким чином, визначені нами компоненти інформаційної компетентності можна представити у вигляді двох компонентів – *особистісної* та *професійно-інформаційної*.



Рис. 1. Структура інформаційної компетентності

Особистісний компонент визначає суб'єктивні риси особистості фахівця, які сприяють успішній реалізації професійної діяльності майбутнього спеціаліста. До цих рис належать здатність до рефлексії, самоусвідомлення власної діяльності, комунікативні здібності, здатність до самоорганізації та організації інших людей, можливості швидкої мобілізації та зміни характеру виконуваної діяльності.

Професійно-інформаційний компонент визначає об'єктивні характеристики особистості, а саме сукупність професійних знань, умінь, навичок, що стосуються роботи з сучасними ІКТ та їх застосування для розв'язування професійних задач.

Розглядаючи інформатичну компетентність М. С. Головань вважає, що вона віддзеркалює не тільки соціальний людський досвід загалом, а й індивідуальний досвід окремої людини. Тому можна зробити висновок, що інформатична компетентність людини переважно є індивідуальною, ніж соціальною, бо вона не є характерною рисою розвитку інформаційного суспільства, а є визначальною рисою самої людини. Значення інформатичної компетентності особи залежить від впливу на неї професійної діяльності, що проявляється у високій якості цієї діяльності і високому рівні розвитку цілісної індивідуальності й особистості людини. З одного боку, інформатична компетентність є суб'єктивним явищем, що відзначається динамічністю, мінливістю завдяки тим перетворенням, які відбуваються в знаннях і досвіді певної людини, у її психічному й особистісному розвитку. З іншого боку, інформатична компетентність є об'єктивним явищем, яке збагачується, уточнюється і доповнюється разом з певним розвитком самого інформаційного середовища і його складових [4].

За М. С. Голованем, структура інформатичної компетентності охоплює взаємопов'язані між собою компоненти: мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, емоційно-вольовий, ціннісно-рефлексивний (рис. 2).

Наведені вище основні компоненти інформатичної компетентності дають нам можливість зрозуміти, що вони підконтрольні рефлексії (виділення людиною цілей, процесу і результатів своєї діяльності щодо набуття компетенцій у галузі ІКТ). Завдяки рефлексії відслідковуються цілі, процеси і результати професійної діяльності щодо набуття компетентності, а також усвідомлюється власний рівень її досягнення. Утворення і розвиток рефлексії може бути здійснене лише за допомогою особистісного ціннісно-рефлексивного компонента, що дає можливість розібратися у певних ситуаціях і змоделювати свою майбутню діяльність і поведінку [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розглянувши поняття компетентності, інформаційної компетентності та інформатичної компетентності проаналізувавши структуру компетентностей, можна зробити певні висновки. Інформаційна компетентність представлена у вигляді двох компонентів, перший з яких – особистісний, він визначає особистісні якості фахівця, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності та застосування ІКТ. Другий компонент – це професійно-інформаційний, який утворює сукупність компетентностей, що визначають здатність спеціаліста застосовувати інформаційні та комп'ютерні технології з метою розв'язання різноманітних поставлених задач.

Виходячи з розглянутих вище сутнісних характеристик понять компетентності та інформаційної компетентності як складової професійної компетентності й інформаційної культури, було сформульовано поняття інформатичної компетентності.

Інформатична компетентність – це інтегральне утворення особистості, яке об'єднує *знання* про загальні методи інформатики та ІКТ, *уміння* використовувати набуті знання для розв'язання поставлених задач професійного спрямування, *навички* використання комп'ютерної техніки і телекомунікацій, *здатність* представляти інформацію (дані) у зрозумілій для всіх формі. Він виявляється у *здатності, прагненні та готовності* до ефективного використання інноваційних засобів ІКТ для розв'язання поставлених задач у повсякденному житті та професійній діяльності, *усвідомленні* значущості результатів своєї діяльності.

Завдяки розгляду внутрішньої структури інформатичної компетентності, яка містить діяльнісний, мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, ціннісно-рефлексивний компоненти, нами зроблено висновки про те, що інформатична компетентність має більш широке і поглиблене значення, ніж інформаційна компетентність. Тому інформатична компетентність потребує подальшого розгляду, уточнення та вдосконалення педагогічних технологій для підвищення рівня інформатичної компетентності майбутнього спеціаліста в умовах повсякденного динамічного розвитку інформатики, комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікативних технологій сучасного суспільства.

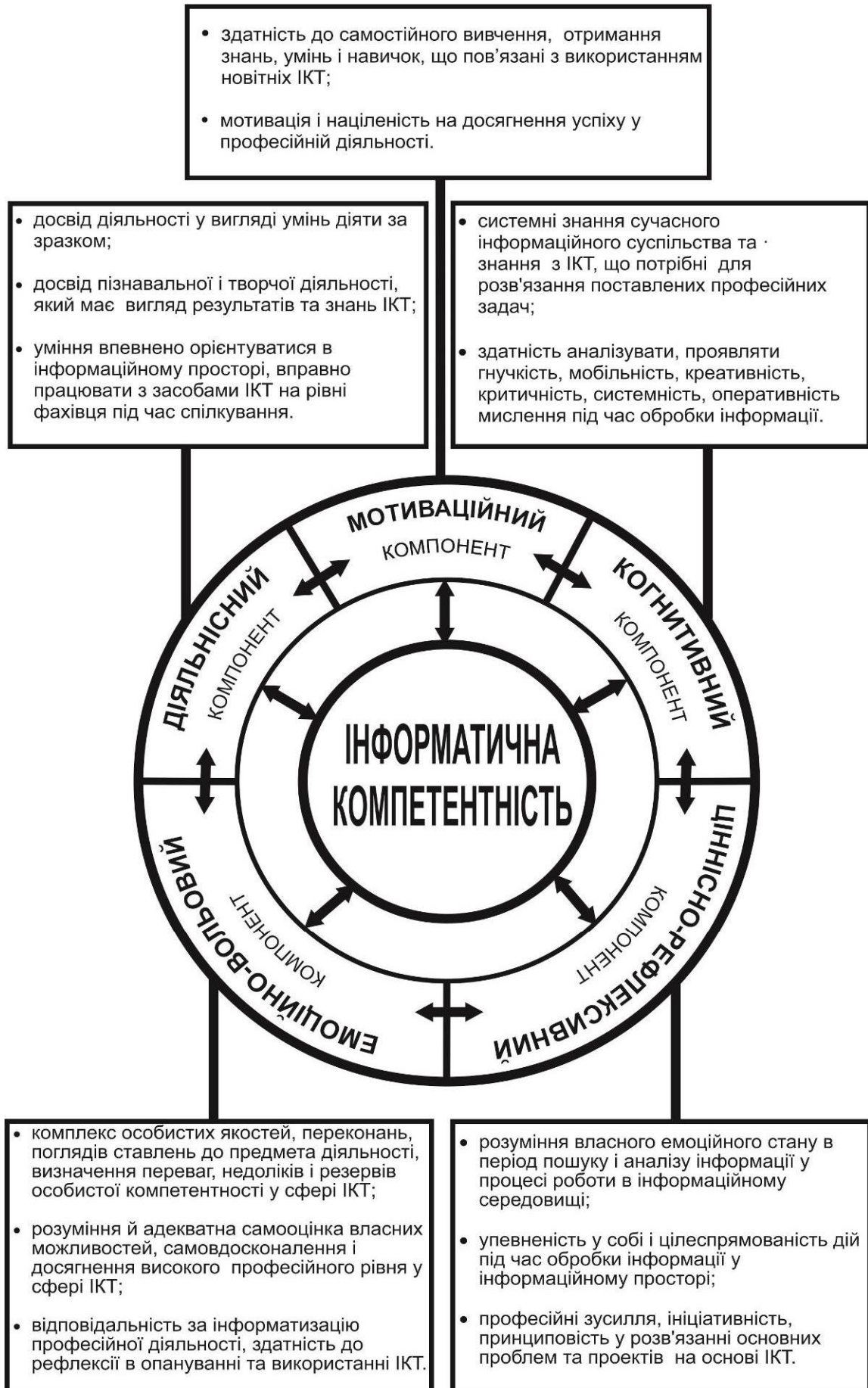


Рис. 2. Структура і зміст інформатичної компетентності

Список використаних джерел та літератури

1. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. URL: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> (last accessed 11.02.2017).
2. Баловсяк Н. Х. Інформаційна компетентність фахівця. Педагогіка і психологія професійної освіти / Н. Х. Баловсяк. – 2004. – № 5. – С. 21–28.
3. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. – 1997. – 160 с.
4. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення / М. С. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах : науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. – С. 62–69.
5. Далингер В. А. Компьютерная компетентность – основа профессионализма современного учителя математики / В. А. Далтнгер : Материалы конференции «Информационные технологии в образовании, 2003». – URL: <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-1788.html> (дата звернення: 11.02.2017).
6. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности у будущих специалистов в области новых информационных технологий / А. Н. Завьялов : Материалы конференции «Информационные технологии в образовании. – 2003». – URL: <http://ito.edu.ru/2003/I/1/I-1-1473.html> (дата звернення: 10.02.2017).
7. Зеер Э. Ф. Профессиография инженера педагога / Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк. – Свердловск, 1989.
8. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
9. Тришина С. В. Інформаційна компетентність фахівця в системі додаткової професійної освіти / С. В. Тришина, А. В. Хуторський // Інтернет-журнал «Эйдос». – 2004. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата звернення 18.02.2017).
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

Сергей Михайлович Базиль,

аспирант кафедры профессионального образования
и компьютерных технологий
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: bsmserg@gmail.com

Владимир Сергеевич Толмачов,

кандидат технических наук, старший преподаватель
кафедры профессионального образования
и компьютерных технологий
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: tvsv-@ukr.net

ИНФОРМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

В статье проанализированы сущность понятий компетенции и информационной компетентности, а на их основе раскрыты содержание и структура информатической компетентности, проанализированы трактовки их соотношений в современной научной литературе. Благодаря анализу научно-литературных источников и самих понятий был сделан вывод, что информатическая компетентность имеет более широкое и углубленное значение, чем информационная компетентность, поэтому информатическая компетентность требует дальнейшего рассмотрения, уточнения и совершенствования

педагогических технологий, для повышения уровня информатической компетентности будущих специалистов различных профессиональных направлений.

Ключевые слова: компетентность, информационная компетентность, информатическая компетентность, компонент, компьютерная грамотность, информационная грамотность.

Sergiy Bazil'

postgraduate professional education and computer technologies chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: bsmserg@gmail.com

Volodymyr Tolmachov,

candidate of technical sciences, senior lecturer
professional education and computer technologies chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: tvs-@ukr.net

INFORMATICS COMPETENCE IS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONALISM

Introduction. *European integration process, changes in the scientific and educational space of the state, the dynamic development of information and computer systems under increased demands on the professional competence of specialists in the fields of computer science, computer engineering and information and communication technologies (ICT). One of the main problems facing the vocational education is a modern graduate training for professional careers in the information society.*

Purpose. *To analyze the concepts of competence and information competence and to reveal the contents and structure of informatics competence based on them to analyze the interpretation of their relationships in modern scientific literature.*

Conclusion. *Through the analysis of the scientific literature and the very notions it was concluded that informatics competence has a wider and deeper significance than information competence, so informatics competence needs further consideration, refinement and improvement of educational technologies to improve the level of informatics competence of future specialists of different professional direction.*

Keywords: *competence, informational competence, informatics competence, component, computer literacy, information literacy.*

References

1. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. URL: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> (last accessed 11.02.2017).
2. Balovsyak N.X. Informaciyna kompetentnist fakhivtsya. Pedahohika i psikholohiya profesiynoyi osvity. 2004. № 5. S. 21–28.
3. Hlossariy terminov rynku truda, razrabotki standartov obrazovatelnyx programm i uchebnyx planov. Evropejskij fond obrazovaniya. 1997. 160 s.
4. Golovan M.S. Informatichna kompetentnist: sutnist, struktura ta stanovlennya. Informatika ta informacijni tehnologii v navchalnix zakladax: Naukovo-metodichnij zhurnal. 2007. № 4. S. 62–69.
5. Dalinger. V. A. Kompyuternaya kompetentnost – osnova professionalizma sovremennogo uchitelya matematiki. Materialy konferencii «Informacionnye tehnologii v obrazovanii. 2003. URL: <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-1788.html> (data zvernennya: 11.02.2017).
6. Zavyalov A. N. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti u budushhix specialistov v oblasti novyx informacionnyx tehnologij. Materialy konferencii «Informacionnye tehnologii v obrazovanii – 2003». URL: <http://ito.edu.ru/2003/I/1/I-1-1473.html> (data zvernennya: 10.02.2017).
7. Zeer Э.Ф., Ghlukhanjuk N.S. Professyoghrafyja ynzhenera pedaghogha. Э.Ф.Зeer., Sverdlovsk. 1989.
8. Tatur Ju.Gh. Kompetentnosti v strukture modely kachestva podgotovky specyalysta.

Высшее образование сегодня. 2004. # 3. С. 20–26.

9. Tryshyna S. V., Khutorskyj A.V. Informacijna kompetentnistj fakhivcja v systemi dodatkovoji profesijnoji osvity // Internet-zhurnal «Эйдос». 2004. // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (data zvernennja 18.02.2017).

10. Kholodnaja M.A. Psykhologhyja yntellekta. Paradoksy yssledovanyja. SPb.: Pyter, 2002. 272 s.

УДК 378.14

Надія Анатоліївна Борисенко,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: nadejdaborisenko@yandex.ua

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ

Стаття присвячена висвітленню результатів дослідження підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. Описано процес проведення дослідження, розкрито зміст понять «художньо-технічні вміння», «готовність майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи»; схарактеризовано компоненти названої готовності, критерії, показники та рівні її сформованості. Представлено результати експериментальної перевірки педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. Подано опис моделі підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, що складається з чотирьох блоків.

Ключові слова: художньо-технічні вміння, майбутні вчителі технологій, педагогічні умови, готовність, модель підготовки.

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиріч у системі вищої освіти України простежується тенденція до посилення інноваційності у сфері професійної підготовки нової генерації майбутніх педагогів. Пов'язане це, передусім, зі зростанням ролі інтелектуальних функцій у професійній діяльності фахівця, необхідністю перебудови сучасної загальноосвітньої школи відповідно до умов сьогодення, забезпечення її кваліфікованими педагогічними кадрами. Загальні вимоги до підготовки спеціалістів освітньої галузі «Технології» поглиблюються за рахунок залучення їх до практичної діяльності, обов'язкового досвіду творчої роботи, тобто в процесі навчання у ВНЗ майбутні вчителі технологій повинні отримати широкий політехнічний багаж знань і вмінь, стати компетентними у своїй галузі.

Як наслідок, змінюються пріоритети у підготовці майбутніх учителів технологій для основної школи, постає необхідність удосконалення умов, форм і методів організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що здійснюють їх підготовку.

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) (1993 р.), Рекомендаціями ЮНЕСКО «Про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів» (1997 р.), Законами України «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національною доктриною розвитку освіти в Україні (2002 р.), Національною стратегією розвитку освіти в Україні (2013 р.) [1–4] та іншими нормативними актами Міністерства освіти і науки України, що регламентують діяльність ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти професійної підготовки

майбутніх учителів досліджували науковці Л. Бірюк, В. Беспалько, О. Зосименко, Н. Кузьміна, Л. Міщик, О. Пехота, В. Семиченко, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки вчителів дозволив визначити основні напрями дослідження: зміст та методика підготовки вчителів трудового навчання (Ю. Белова, В. Борисов, В. Буринський, І. Каньковський, В. Курок, Є. Мегем, Д. Лазаренко, В. Назаренко, А. Плуток, В. Стешенко, М. Ховрич та ін.); підготовка вчителя технологій до забезпечення проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання (Н. Боринець, С. Дятленко, О. Коберник, Г. Кондратюк, Н. Крилова, Н. Матяш, О. Новіков, В. Сидоренко, В. Симоненко, М. Павлова, А. Терещук, С. Ящук та ін.); підготовка майбутніх учителів технологій до різних видів творчої діяльності (В. Бовсунівський, В. Бойчук, К. Горчинська, Н. Дубова, Л. Оршанський, О. Пискун, Г. Разумна, В. Трофімчук та ін.).

У дисертаційних роботах розглядаються різні види підготовки майбутніх учителів технологій: інженерна – В. Курок [5]; художньо-трудова – М. Курач, Л. Оршанський [7]; художньо-графічна – В. Бойчук [8]; художньо-конструкторська – Н. Знамеровська, О. Пискун; технічна – М. Корець, Г. Мамус; О. Щирбул; технологічна – О. Пехота, В. Соловей, С. Ткачук; інформаційна – О. Торубара [9]; особистісно орієнтована – О. Пехота, А. Цина; дослідницька – Є. Кулик та інші.

Проте, незважаючи на значні напрацювання, досі не існує єдиного підходу до визначення вмінь, які б забезпечували проектно-технологічну діяльність. Такими, на наш погляд, є художньо-технічні вміння. Проблема підготовки майбутніх учителів технологій до формування творчих художньо-технічних умінь у педагогічній теорії та практиці не розроблена і не була предметом спеціального дослідження.

Аналіз джерельної бази та стану професійної підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи засвідчує існування низки суперечностей між потребами у сформованих умінь, що забезпечують проектно-технологічну діяльність, та відсутністю чіткого розуміння їх майбутніми вчителями технологій; потенційними можливостями освітнього процесу щодо підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь учнів та безсистемністю цієї підготовки; необхідністю формування художньо-технічних умінь в учнів та недосконалістю методичного супроводу підготовки майбутніх учителів технологій до цієї діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Зміст фахової підготовки вчителя технологій визначено освітньою галуззю «Технології». В основі цієї підготовки лежить предметно-перетворювальна діяльність людини в матеріальному світі, спрямована на створення навчального середовища, орієнтованого на розкриття й розвиток в учнів здібностей в особистісно-орієнтованій сфері проектування та виготовлення виробів і ознайомлення в процесі роботи з різними матеріалами, інформацією й іншими ресурсами.

Метою освітньої галузі «Технології» є формування й розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації в суспільстві. За змістове наповнення галузі відповідає низка предметів, серед яких чільне місце належить трудовому навчанню.

Як слушно зазначає Т. Мачача [6], предметна проектно-технологічна компетентність формується в предметно-перетворювальній, проектно-технологічній діяльності. Вона є фундаментальним ядром предмета «Трудове навчання» в основній школі та для її забезпечення вчителям технологій необхідно мати спеціальні знання та вміння.

У процесі здійснення нашого дослідження було проаналізовано проектно-технологічну діяльність як невід'ємну складову професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Нами уточнено зміст понять «професійна підготовка майбутніх учителів технологій до забезпечення проектно-технологічної діяльності», «уміння», розкрито зміст понять «художньо-технічні вміння», «готовність майбутніх учителів технологій до формування

художньо-технічних умінь в учнів основної школи», а також визначено компоненти готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, її критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості цієї готовності.

На основі теоретичного аналізу наукового доробку (Т. Тарасова, В. Семиченко, Н. Колесник, М. Бубнова) *«професійну підготовку вчителів технологій до забезпечення проектно-технологічної діяльності»* розглядаємо як спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, спрямований на набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які створюють можливість успішного забезпечення проектно-технологічної діяльності, і його результат – сформовану готовність до виконання майбутніх професійних завдань із залучення учнів до проектно-технологічної діяльності. Уміння розглядаємо як способи усвідомленого виконання дії, відповідні цілям і умовам діяльності.

На основі критичного аналізу особливостей підготовки майбутніх учителів технологій до творчої проектно-технологічної діяльності, етапів її здійснення, низки дисертаційних робіт (В. Тименко, Т. Носаченко, Є. Мілерян, В. Харитонова, В. Трофімчук, Г. Максименко, О. Ботвинніков, В. Васенко) з вивчення вмінь, які забезпечують окремі етапи проектно-технологічної діяльності в школі, розкрито зміст поняття *«художньо-технічні вміння»*. Їх розуміємо як здатність людини створювати художні образи та реалізовувати їх у вигляді реальних об'єктів чи моделей обраними техніками. Установлено, що ці вміння формуються в студентів під час вивчення дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки (*«Технологічний практикум»*, *«Основи проектування та моделювання»*, *«Основи дизайну»*; варіативна частина навчального плану: *«Художня обробка матеріалів»*, *«Технічна творчість»*) та безпосередньо застосовуються в проектно-технологічній діяльності (педагогічна практика, кваліфікаційна дипломна робота). Компонентами художньо-технічних умінь виокремлено художньо-пошукові, художньо-графічні, композиційні, конструктивно-технічні, технологічні, контрольні вміння.

З'ясовано, що майбутні вчителі технологій повинні бути готовими до постійного прояву творчості, забезпечення проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання, формування художньо-технічних умінь у школярів з урахуванням їхніх індивідуальних психологічних особливостей, освітніх потреб, нахилів тощо.

Аналіз педагогічних, психологічних, методичних праць, дисертаційних робіт, дотичних до проблеми, що досліджується, дав змогу узагальнити різноманітні трактування поняття *«готовність до діяльності»*, підходи до визначення компонентного складу готовності до професійної діяльності, розкрити зміст поняття *«готовність майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи»*. Її розуміємо як складне особистісне утворення, що є комплексним відображенням низки професійно зумовлених особистісних якостей, методичної підготовки, а також системною сукупністю художньо-технічних знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого формування художньо-технічних умінь, що забезпечують проектно-технологічну діяльність учнів основної школи.

Науковий пошук сприяв виокремленню в структурі готовності таких взаємопов'язаних компонентів, як мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний. Відповідно до компонентів готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи нами було запропоновано критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, рефлексивно-діагностичний), визначено їх показники, схарактеризовано рівні сформованості (початковий, середній, достатній, високий) означеної готовності.

У процесі обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи нами було виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови, розроблено модель та методiku підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Проаналізована джерельна база й результати констатувального експерименту дозволили виявити *педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи*, серед яких: забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі формування художньо-технічних умінь у майбутніх учителів технологій; створення художньо-творчого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів; упровадження курсу за вибором «*Основи художньо-технічної творчості*».

Перша педагогічна умова – *забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі формування художньо-технічних умінь у майбутніх учителів технологій* – передбачає усвідомлення майбутніми вчителями технологій сутності проектно-технологічної діяльності, безпосереднє залучення до неї студентів під час вивчення дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки за допомогою міждисциплінарних зв'язків, формування у майбутніх учителів технологій художньо-технічних умінь.

Реалізація першої умови здійснювалась на основі: 1) аналізу змістового наповнення дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки; 2) упровадження в навчальний процес творчих завдань з метою удосконалення творчих здібностей студентів; 3) розробки структурно-логічної схеми міждисциплінарних зв'язків, у якій визначено місце й значення кожної дисципліни у формуванні художньо-технічних умінь; 4) упровадження в навчальний процес міждисциплінарних завдань, метою яких є створення об'єктів праці, що відповідають етапам проектно-технологічної діяльності.

Друга педагогічна умова – *створення художньо-творчого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів* – передбачає створення сукупності органічно поєднаних впливів і чинників (форм і методів навчання) для забезпечення готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, здібностей до самовдосконалення, самореалізації в науково-технічному та психолого-педагогічному оточенні. Перебуваючи в цьому середовищі, студенти готуються до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, набувають знань про різноманітні форми й методи навчання, оволодівають уміннями застосовувати їх під час різних етапів уроку. Серед компонентів художньо-творчого особистісно орієнтованого середовища виділено такі: мотиваційний, змістовий, операційно-технологічний, комунікативний.

Умова реалізувалась під час вивчення дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки, методичних дисциплін «*Основи теорії трудового навчання*», «*Методика навчання технологій*», у процесі проходження педагогічної практики, написання кваліфікаційної дипломної роботи. Для підвищення результативності методичної підготовки майбутніх учителів технологій у навчальному процесі ВНЗ пропонуємо активно застосовувати сучасні форми навчання:

1) такі, що відтворюють академічні процедури (лекція-візуалізація, проблемна лекція, лекція із заздалегідь запланованими помилками, практичні та лабораторні заняття з розв'язанням творчих завдань);

2) форми квазіпрофесійної діяльності, які відтворюють в аудиторних умовах обставини, зміст і динаміку професійної діяльності, стосунків між людьми (навчальні, імітаційні, ділові ігри);

3) ті, які передбачають виконання реальних дослідницьких (науково-дослідницька робота, виконання кваліфікаційних дипломних робіт) або практичних функцій (педагогічна практика) та методи навчання (змагальні методи («Оціни рішення», «Захист теми», «Реклама» тощо), човниковий метод, інтеграція знань, комп'ютерні технології репрезентації навчального матеріалу, творче портфоліо, альтернативні завдання, ігрове проектування, моделювання фрагментів уроків).

Третя педагогічна умова – *упровадження курсу за вибором «Основи художньо-технічної творчості»* – передбачає розроблення курсу за вибором «*Основи художньо-*

технічної творчості» і його впровадження в навчальний процес підготовки бакалаврів. Курс за вибором відіграє узагальнювальну, системоутворювальну роль у процесі фахової підготовки студентів, є проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням професійно важливих знань та їх практичним застосуванням у реальних умовах сучасної школи в процесі проектно-технологічної діяльності.

Реалізація цієї умови здійснювалась шляхом розроблення та впровадження курсу за вибором «Основи художньо-технічної творчості» у навчальний процес експериментальних груп, під час якого студенти вдосконалювали вміння визначати репрезентативну систему людини та враховувати отримані результати під час розроблення завдань до проектно-технологічної діяльності; розвивати образне мислення, моторно-рухову сферу учнів, зорово-моторну координацію за допомогою спеціально підібраних вправ і завдань; добирати завдання для формування художньо-технічних умінь з урахуванням провідної репрезентативної системи учня; розробляти та проводити фрагменти уроків із формування художньо-технічних умінь.

Визначені педагогічні умови, категоріальний апарат дослідження уможливили розроблення моделі підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Модель підготовки структурована за цільовим, теоретико-методологічним, змістово-процесуальним, результативним блоками.

У *цільовому блоці* сформульовано основну мету – набуття майбутніми вчителями технологій готовності до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Теоретико-методологічний блок охоплює методологічні підходи, принципи та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до означеної діяльності.

На нашу думку, для результативної підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи доцільним є застосування контекстного, компетентнісного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, міждисциплінарного підходів, які взаємопов'язані та доповнюють один одного, а також загальнодидактичних (науковості, систематичності й послідовності, зв'язку навчання з життям, наочності, індивідуального підходу) та специфічних (інтегративності, суб'єкт-суб'єктної організації навчання, проблемного навчання, професійної спрямованості) принципів навчання.

Змістово-процесуальний блок ґрунтується на взаємодії викладача зі студентами в процесі реалізації змісту підготовки за допомогою технологій навчання (особистісно орієнтованих, ігрових, інтерактивних, проектних, інформаційно-комунікаційних, створення ситуацій успіху, технологій співробітництва), форм і методів навчання (лекція-візуалізація, проблемна лекція, лекція із заздалегідь запланованими помилками, практичні та лабораторні заняття з розв'язанням творчих завдань, навчальні, імітаційні, ділові ігри, науково-дослідницька робота, виконання кваліфікаційних дипломних робіт, педагогічна практика, змагальні методи («Оціни рішення», «Захист теми», «Реклама» тощо), човниковий метод, ігрове проектування, інтеграція знань, комп'ютерні технології презентації навчального матеріалу, творче портфоліо, альтернативні завдання, моделювання фрагментів уроків).

Результативний блок відображає компоненти, критерії, рівні сформованості готовності та результат підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Дослідно-експериментальна робота була спрямована на перевірку результативності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Педагогічний експеримент здійснювався на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Чернігівського національного педагогічного університету

імені Т. Г. Шевченка.

Дослідження проведено в 3 етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

На *констатувальному етапі* експерименту проаналізовано документацію навчальних закладів у контексті дослідження, розроблено методичне забезпечення експерименту; проведено пілотне дослідження серед 392 студентів вищих навчальних закладів України, що здійснюють підготовку майбутніх учителів технологій, та 40 вчителів технологій; визначено експериментальні (90 осіб) та контрольні (95 осіб) групи, проведено вимірювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи та порівняння їх за критерієм злагоди χ^2 .

Дослідження стану сформованості готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи серед студентів контрольних та експериментальних груп показало, що мотиваційний компонент готовності до означеної діяльності сформований на високому рівні у 25 осіб (27,8 %) експериментальних груп та 29 осіб (30,5 %) контрольних груп, високий рівень когнітивного компонента готовності властивий 12 особам (13,3 %) експериментальних груп та 10 особам (10,5 %) контрольних груп, операційний компонент готовності сформований на високому рівні у 9 осіб (10 %) експериментальних груп та 10 осіб (10,5 %) контрольних груп, рефлексивний компонент – у 5 осіб (5,6 %) експериментальних груп та 7 осіб (7,4 %) контрольних груп. Причини цього вбачаємо в низькій умотивованості майбутніх учителів технологій до здійснення проектно-технологічної діяльності, яка забезпечується художньо-технічними вміннями, що раніше не ставали предметом спеціальних досліджень; у відсутності систематичного й планованого залучення студентів до проектно-технологічної діяльності та формування в них художньо-технічних умінь; у безсистемності підготовки студентів до забезпечення діяльності, що досліджується, у загальноосвітній школі.

Формувальний етап експерименту відбувався в природних умовах освітнього процесу навчальних закладів і мав на меті теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку педагогічних умов, форм та методів підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

На цьому етапі навчання студентів експериментальної групи проводилось у створеному художньо-творчому освітньому середовищі на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів за рахунок вивчення та впровадження сучасних технологій навчання, використання нетрадиційних форм і методів навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей, підсиленню мотивації на проектно-технологічну діяльність та формуванню готовності до організації проектно-технологічної діяльності учнів.

Так, до змісту практичних занять з дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки («Технологічний практикум», «Основи проектування та моделювання», «Основи дизайну», «Художня обробка матеріалів», «Технічна творчість») включено комплекс міждисциплінарних завдань («Основи проектування та моделювання»: створення ідей майбутніх виробів, виконання клаузур; «Основи дизайну»: розроблення конструкторської й технологічної документації; «ХОМ (вишивання/в'язання)»: виготовлення художньо оздоблених елементів майбутніх виробів; «ХОМ. Українські народні ремесла», «Технологічний практикум», «Технічна творчість»: виготовлення виробів на основі розробленої документації з використанням художньо оздоблених елементів) і творчих завдань (створення лепбуку, розроблення інтелект-карт, побудова конструкції виробу відповідно до вказаних вимог, визначення геометричних тіл шляхом розчленування предметів).

Під час вивчення курсу за вибором «Основи художньо-технічної творчості» студенти вдосконалювали уміння визначати репрезентативну систему людини; розвивати образне мислення, моторно-рухову сферу учнів, зорово-моторну координацію за допомогою спеціально дібраних тренінгів, вправ і завдань; добирати завдання для формування художньо-технічних умінь з урахуванням провідної репрезентативної системи учня; розробляти фрагменти уроків із формування художньо-технічних умінь.

З метою активізації роботи мозку, стимулювання дослідницького інтересу, розвитку логічного мислення, вміння аналізувати і робити висновки студентам пропонувалися тренінг «Унікальні можливості мозку», біас-тест визначення репрезентативних систем, диференційно-діагностичний опитувальник Є. Клімова, а також логічні вправи на здійснення розумових операцій (розв’язування анаграм, вилучення зайвих слів, вставляння пропущеного слова, пошук аналогій). Крім того виконувалися практичні роботи щодо формування вмінь розробляти фрагменти планів-конспектів уроків з розвитку художньо-образного мислення учнів, комбінаторних здібностей, використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання під час конструювання об’єктів праці. Удосконалення вмінь з організації проектно-технологічної діяльності та формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи відбувалося у процесі проходження майбутніми вчителями технологій педагогічної практики. Набуті художньо-технічні вміння студенти апробували під час виконання кваліфікаційної дипломної роботи, одним з розділів якої було проектування та виготовлення обраного об’єкта.

У контрольних групах кожного навчального закладу підготовка майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи здійснювалась традиційно.

На *контрольному етапі* експерименту здійснено оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи; порівняння груп за статистичними критеріями; зведення, математична обробка, аналіз отриманих експериментальних даних; формулювання висновків дослідження щодо результативності обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Зведені результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Зведені результати рівнів сформованості в майбутніх учителів технологій готовності до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, (%)

Компоненти готовності	Рівні	ЕГ (90 осіб)		КГ (95 осіб)		χ^2	χ^2
		До	Після	До	Після	До	Після
Мотиваційний	Початковий	5,6	2,2	9,5	8,4	4,8	19,2
	Середній	23,3	11,1	20,0	12,6		
	Достатній	34,4	32,2	40,0	44,2		
	Високий	36,7	54,5	30,5	34,7		
Когнітивний	Початковий	23,3	12,2	30,5	21,1	4,1	50,6
	Середній	40,0	13,3	41,1	36,8		
	Достатній	23,3	42,2	17,9	28,4		
	Високий	13,3	32,2	10,5	13,7		
Операційний	Початковий	42,2	13,3	43,2	38,9	1,4	37,8
	Середній	26,7	17,8	22,1	18,9		
	Достатній	21,1	42,2	24,2	29,5		
	Високий	10,0	26,7	10,5	12,6		
Рефлексивний	Початковий	42,2	13,3	46,3	42,1	1,7	58,9
	Середній	33,3	20,0	30,5	25,3		
	Достатній	18,9	41,1	15,8	22,1		
	Високий	5,6	25,6	7,4	10,5		

Умовні позначення: КГ – контрольна група, ЕГ – експериментальна група.

Виявлення динаміки рівнів сформованості готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи здійснювалось за допомогою анкетування, спостереження, бесіди, експертного оцінювання (мотиваційний критерій); тестування (когнітивний критерій); діагностично-творчих завдань, спостереження, експертного оцінювання (операційний критерій); бесіди, анкетування, самооцінювання, експертного оцінювання (рефлексивний критерій).

Результати, наведені в таблиці 1, надали підстави стверджувати, що впровадження в освітній процес педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи в експериментальній групі забезпечило збільшення кількості студентів з високим рівнем сформованості мотиваційного компонента – на 17,8 %; когнітивного компонента – на 18,9 %; операційного компонента – на 16,7 %; рефлексивного компонента – на 20 %. У студентів контрольної вибірки зміни виражені несуттєво.

Достовірність отриманих експериментальних даних було підтверджено методами математичної статистики за допомогою критерію злагоди χ^2 ($\chi^2_{\text{критичне}} = 11,34$). На початок експерименту підтверджено однаковий вхідний стан готовності студентів контрольної та експериментальної груп. На контрольному етапі виявлено значні розбіжності між рівнями готовності студентів контрольної та експериментальної груп до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи (з вірогідністю 95 %), що доводить не випадковість отриманих експериментальних даних.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження доводить результативність педагогічних умов, упровадження яких у навчальний процес сприяло підвищенню рівнів сформованості готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. Проте воно не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. Перспективними напрямками подальших розвідок є підготовка майбутніх учителів технологій до організації самостійної роботи учнів з удосконалення художньо-технічних умінь та організації художньо-технічної творчості учнів у позаурочний час.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1999. – № 28. – Ст. 230. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34. – Ст. 451. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
4. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» // Освіта. – 1993. – Грудень. – № 44, 45, 46.
5. Курок В. П. Теоретико-методологічні засади інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віра Панасівна Курок. – Черкаси, 2013. – 40 с.
6. Мачача Т. С. Посібник «Проектно-технологічна спрямованість змісту навчального предмета «Технології» в основній школі» [Електронний ресурс] / Т. С. Мачача. – Режим доступу : http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=3603
7. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : монографія / Л. В. Оршанський. – Дрогобич : Швидко Друк, 2008. – 278 с.
8. Бойчук В. Про необхідність художньо-графічної підготовки вчителя технологій / В. Бойчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – Ч. 1. – С. 130–136.
9. Торубара О. М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до

використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олексій Миколайович Торубара ; Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2009. – 32 с.

Надежда Анатольевна Борисенко,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры технологического и профессионального образования
Глуховского национального педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: nadejdaborisenko@yandex.ua

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ

Статья посвящена освещению результатов исследования подготовки будущих учителей технологий к формированию художественно-технических умений у учащихся основной школы. Описан процесс проведения исследования, раскрыто содержание понятий «художественно-технические умения», «готовность будущих учителей технологий к формированию художественно-технических умений у учащихся основной школы»; дана характеристика компонентов названной готовности, критериев, показателей, уровней ее сформированности. Представлены результаты экспериментальной проверки педагогических условий подготовки будущих учителей технологий к формированию художественно-технических умений у учащихся основной школы. Представлено описание модели подготовки будущих учителей технологий к формированию художественно-технических умений у учащихся основной школы, которая состоит из четырех блоков.

Ключевые слова: художественно-технические умения, будущие учителя технологий, педагогические условия, готовность, модель подготовки.

Nadiya Borisenko,
the candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer
of the Department of technological and vocational education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university,
e-mail: nadejdaborisenko@yandex.ua

INTENDING TECHNOLOGY TEACHERS TRAINING FOR BASIC SCHOOL PUPILS' ARTISTIC AND TECHNICAL SKILLS FORMING

***Introduction.** The article is devoted to the problem of training intending technology teachers to forming artistic and technical skills of the basic school pupils. The relevance of the researched problem was confirmed by the carried out analysis of the legislation and psychological and pedagogical literature. In the process of study described in the article, it was proved that training for forming the above-mentioned skills is one of the important ways of increasing the efficiency and quality of education of the intending technology teachers as creating artistic images, their execution in the material while using appropriate techniques of realizing is an integral part of the design and technological activity.*

***Purpose.** The purpose of the article is to highlight the results of the research in training intending technology teachers to forming artistic and technical skills of the basic school pupils.*

***Methods.** Analysis and synthesis of the philosophical, psychological and pedagogical, educational literature, comparison, modeling, system analysis, questioning, testing, surveys, pedagogical observation, and pedagogical experiment were used in the research.*

***Results.** The article reveals the content of the concepts of «artistic and technical skills», «readiness of intending technology teachers of technology to forming artistic and technical skills of the pupils of the basic school»; the components of the abovementioned readiness, criteria, and indicators were defined and its levels of formation were characterised.*

The results of theoretical study and experimental verification of the pedagogical conditions of training intending technology teachers to forming artistic and technical skills of the basic school pupils were presented including: providing interdisciplinary connections in the process of forming artistic and technical skills of the basic school pupils; creating artistic and creative educational environment on the basis of subject-subject interaction between teacher and pupils, introducing the optional course «Fundamentals of artistic and technical creativity.»

The mentioned pedagogical conditions were implemented in the educational process through involving students into the systematic purposeful design and technological activity, forming their artistic and technical skills, generalization and systematization of the students' formed artistic and technical skills and their mastering the methodics of forming these skills for their pupils; fulfilling pedagogical practice; fulfilling the qualifying thesis, which included the creative applying acquired artistic and technical skills by the students.

During the study of the optional course «Fundamentals of artistic and technical creativity» students developed their skills to determine the representative system of the person; to develop pupils' imaginative thinking, their moving sphere, hand-eye coordination by using specially selected training, exercises and tasks; to create lesson plans pieces on developing pupils' artistic and creative thinking, their combinatory abilities.

Originality. *The description of the developed during the research model of training intending technology teachers to forming artistic and technical skills of the basic school pupils was presented. Its structure consists of a target, procedure, productive units.*

Conclusion. *Comparative analysis of the results at the beginning and at the end of the experiment proved the effectiveness of the grounded pedagogical conditions and the positive dynamics of forming readiness of the intending technology teachers to the development of artistic and technical abilities of the at the future technology teachers.*

Key words: artistic and technical skills, future teachers of technology, pedagogical conditions, the willingness, the model of training.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro zahal'nu serednyu osvitu» [Elektronnyy resurs] // Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy (VVR). – 1999. – # 28. – St. 230. – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyy resurs] // Vidomosti Verkhovnoyi Rady URSR (VVR). – 1991. – # 34. – St. 451. – Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
3. Natsional'na doktryna rozvytku osvity v Ukraini u KhKhI stolitti. – K. : Shkil'nyy svit, 2001. – 24 s.
4. Derzhavna natsional'na prohrama «Osvita (Ukrayina XXI stolittya)» // Osvita. – 1993. – Hrudn'. – # 44, 45, 46.
5. Kurok V. P. Teoretyko-metodolohichni zasady inzhenernoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk : 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / Vira Panasivna Kurok. – Cherkasy, 2013. – 40 c.
6. Machacha T. S. Posibnyk «Proektno-tekhnohichna spriamovanist zmistu navchalnoho predmeta «Tekhnolohii» v osnovnii shkoli» [Elektronnyi resurs] / T. S. Machacha. – Rezhym dostupu : http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=3603
7. Orshans'kyy L. V. Khudozhn'o-trudova pidhotovka maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya : monohrafiya / L. V. Orshans'kyy. – Drohobych : Shvydko Druk, 2008. – 278 s.
8. Boychuk V. Pro neobkhidnist' khudozhn'o-hrafichnoyi pidhotovky vchytelya tekhnolohiy / V. Boychuk // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya. – 2013. – # 8. – Ch. 1. – S. 130–136.
9. Torubara O. M. Formuvannya hotovnosti u maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya do vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk : 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / Oleksiy Mykolayovych Torubara ; In-t vyshchoyi osvity NAPN Ukrainy. – K., 2009. – 32 s.

УДК 37.013.42

Галина Леонідівна Єфремова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри професійної освіти та менеджменту
КЗ «Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»,
e-mail: angelgala@ukr.net

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто сутність компетентнісного підходу як системоутворювального фактору розвитку здорового способу життя особистості. Здоров'я – найперша необхідна умова успішного розвитку кожної людини, її навчання, праці, добробуту, створення сім'ї й виховання дітей. Таке соціальне замовлення суспільства вимагає системного і комплексного підходу до формування здорового способу життя школярів. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної школи є організація навчально-виховного процесу, спрямованого на розкриття потенційних можливостей та природних задатків дітей, зміцнення всіх складових здоров'я особистості.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальні технології, компетентнісний підхід, здоров'язбережувальна компетентність.

Постановка проблеми, її актуальність. Серед життєвих цінностей сучасної людини пріоритетне місце посідає цінність життя і здоров'я особистості. За останні десятиліття наукове товариство зараховує проблему здоров'я, в широкому розумінні цього поняття до кола глобальних проблем, розв'язання яких зумовлює характеристики подальшого розвитку людства. Сьогодні здоров'я розглядається як стан повного фізичного, духовного, психічного та соціального благополуччя людини.

Здоров'я – найперша необхідна умова успішного розвитку кожної людини, її навчання, професійного зростання, створення родини й виховання дітей. За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я України, в останні роки значно погіршився стан здоров'я дітей шкільного віку. Майже, 70 % дітей молодшого шкільного віку, вже має порушення стану здоров'я, а 30 % – важкі соматичні захворювання. У свою чергу, приблизно половина дітей шкільного віку мають психофізичну працездатність, що не відповідає їхньому психофізіологічному навантаженню в навчальному закладі. До факторів, що сприяють значному зниженню рівня здоров'я дітей, медики відносять: стресові ситуації, досить високе навчальне навантаження, мінімізація рухової активності, порушення харчування, недотримання режиму дня тощо.

Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей і молоді визначені у Законі України «Про охорону дитинства», у Державних національних програмах «Діти України» та «Освіта» (Україна ХХІ століття), національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття, Концепції «Нової української школи». На вирішення проблем формування здорового способу життя спрямовані окремі положення Закону України «Про загальну середню освіту», які вимагають забезпечити не лише збереження і зміцнення здоров'я дітей шкільного віку в навчальному середовищі, а й розглядають шляхи його формування.

Таке соціальне замовлення суспільства вимагає системного і комплексного підходу до формування здорового способу життя школярів. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної школи є організація навчально-виховного процесу, спрямованого на розкриття потенційних можливостей та природних задатків дітей, зміцнення всіх складових здоров'я особистості.

Стає зрозумілим, що сучасна освітня система потребує переосмислення сутнісних характеристик та складових навчально-виховного процесу; формування зміни ставлення до

здоров'я кожної окремої дитини під час навчання, оскільки у сучасній школі існує суперечність між навчальними досягненнями учнів та фактичною втратою стану їхнього здоров'я. Саме тому, на нашу думку, необхідним є визначення провідних шляхів покращення стану здоров'я учнів, впровадження комплексних програм, що апробують сучасні педагогічні технології, зокрема й здоров'ябережувальні, та сприятимуть створенню комфортних умов для всебічного розвитку особистості та розуміння нею цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема збереження та зміцнення здоров'я особистості широко висвітлюється у працях дослідників педагогічної, медичної, психологічної галузі (Г. Апанасенко, М. Віленський, О. Газман, Г. Зайцев, В. Клімова, Т. Сущенко, Г. Царегородцев та ін.). До теоретико-методологічних основ здоров'ябережувального виховання звертаються такі вчені, як І. Брехман, В. Лозинський, З. Малькова, В. Оржеховська, Л. Татарнікова та ін. У дослідженнях Л. Заплатнікова, М. Гриньової, Л. Пономарьової, Б. Шияна розкриваються зміст, структурні компоненти та складові оздоровчої освіти школярів.

Особливості застосування здоров'ябережувальних технологій в умовах сучасної школи висвітлені у працях Л. Антонової, В. Лозинського, Ю. Науменко, М. Смірнова, В. Циганова та ін.

Мета статті полягає у необхідності визначення сутності компетентнісного підходу як системоутворювального фактору розвитку здорового способу життя особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того щоб перейти до аналізу компетентнісного підходу як системоутворювального фактору розвитку здорового способу життя особистості, необхідно визначити основні дефініції зазначеного явища, такі як «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «здоров'ябережувальні технології».

Феномен здоров'я завжди привертав увагу дослідників своєю різноманітністю та багатоаспектністю. На сучасному етапі, науковці використовують безліч визначень та показників феномену здоров'я (профілі здоров'я, рівні, складові тощо).

Сучасні дослідження феномену здоров'я людини виявили обмеженість суто медичного підходу, оскільки він визначає стан здоров'я особистості як фактор відсутності у неї хвороби. Наприклад, якщо у людини, котра звернулася до лікаря, не виявилось симптомів захворювання, вона вважається здоровою за медичними показниками. Отже, відсутність симптомів хвороби ще не означає наявності доброго здоров'я у людини. Тобто, за сучасними параметрами, «здоров'я» вже не розглядається як суто медична проблема.

За узагальненими підсумками досліджень щодо залежності здоров'я людини від різних соціальних чинників видно, що реальний стан системи охорони здоров'я зумовлює в середньому лише близько 10 % усього комплексу впливів, тим часом 90 % припадає на стан навколишнього середовища та екологію. У свою чергу, майже 20 % – це спадковість, а приблизно 70 % – умови і спосіб життя. Тобто суто медичний аспект не є головним серед різноманітності впливів на здоров'я людини та не відповідає життєвим реаліям щодо визначення здоров'я як фактору відсутності хвороби.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що **здоров'я** людини є складним феноменом глобального значення, котрий може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, як індивідуальна і суспільна цінність, явище системного та динамічного характеру, яке постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, що постійно трансформується та змінюється.

Варто зазначити, що узагальненим для міжнародного спілкування є визначення «здоров'я», викладене в преамбулі Статуту ВООЗ: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [3].

У свою чергу, у науковому обігу «здоров'я» розглядають як феномен, що інтегрує принаймні чотири його складові: фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) і духовну.

Фізичне здоров'я визначають такі чинники: індивідуальні анатомічні особливості будови тіла, фізіологічні показники організму в різних умовах спокою, руху, генетичної

спадковості, рівні фізичного розвитку органів і систем організму.

До показників *психічного здоров'я* відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини (збудженість, чутливість, емоційність). Оскільки психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, настанов, уявлень, почуттів, то безперечно, його психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, проявами характеру та здібностей.

Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, його акмеологічного сприйняття складових сакральної культури людства – освіти, релігії, моралі, етики, науки, мистецтва. Стан духовного здоров'я індивіда визначає її свідомість, ментальність, певна життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінювання власних можливостей у контексті життєвих настанов та ідеалів.

Соціальне здоров'я індивіда залежить від економічних чинників, його стосунків із структурними одиницями соціуму – сім'єю, виробництвом, через опосередковані соціальні зв'язки – соціальний захист, охорона здоров'я, безпека життєдіяльності тощо.

Зазначені складові створюють відчуття соціальної захищеності або незахищеності особистості, що безперечно, впливає на стан здоров'я людини. Варто зазначити, що в реальному житті всі чотири складові – фізична, психічна, духовна і соціальна – діють одночасно та інтегровано, що впливає на загальний стан здоров'я людини як цілісний, багатофункціональний феномен.

У свою чергу, *здоровий спосіб життя* – це типові форми і способи повсякденної життєдіяльності людини, які ведуть до вдосконалення резервних можливостей організму – успішного виконання соціальних і професійних функцій, які сприяють профілактиці найбільш поширених захворювань;

– це поведінка (або відсутність такої), вчинки, які безпосередньо або опосередковано впливають на стан здоров'я і самопочуття людини.

Серед них: дотримання здорового способу життя (позитивне, що сприяє здоров'ю):

– рухова активність та інші заняття у вільний час;

– харчування;

– чистота тіла і навколишнього середовища;

– безпека, вміння долати стрес тощо;

– нездоровий спосіб життя (поведінка, шкідлива для здоров'я, негативна) – куріння і зловживання алкоголем та іншими засобами, що викликають залежність.

Стиль життя і ведення здорового способу життя тісно пов'язані між собою, можуть змінюватися протягом життя, проте формуються в дитинстві та юності.

На становлення стилю життя і ведення здорового способу життя впливають:

– *чинники, пов'язані з фізичним середовищем*, в якому живуть і працюють люди (наприклад: екологічне середовище і продукти його забруднення, ступінь індустріалізації, доступність і ціна продуктів харчування, охорона здоров'я);

– *чинники культури* (серед них – місце здоров'я в ієрархії цінностей, відчуття ризику, доступність, правдивість інформації);

– *групи людей, які беруть участь у вихованні дитини* (найбільший вплив має сім'я, а потім ровесники);

– *особистісні чинники* – переконання, що стосуються питань здоров'я, його контролю, потреби профілактичних заходів, власна активність, витримка у складних життєвих ситуаціях, а також здатність долати стрес і знаходити вихід з важких ситуацій.

Водночас поняття *«здоров'язбережувальні технології»* означає систему факторів, що впливають на рівень здоров'я населення, які є по суті профілактичною діяльністю, від якої залежить громадське здоров'я. Поняття «здоров'язбережувальна» стосується якісної характеристики будь-якої освітньої технології, яка показує, наскільки під час її реалізації вирішується завдання збереження здоров'я учнів та вчителів.

Отже, аналіз досліджень у сфері технологізації навчально-виховного процесу, забезпечення його оздоровчого спрямування дозволяє стверджувати, що поняття «*здоров'язбережувальні технології*» має декілька аспектів: 1) системно організована сукупність методів, прийомів, засобів та форм організації навчально-виховного процесу, що не завдає шкоди життю та здоров'ю його суб'єктів; 2) якісна характеристика педагогічних технологій за певними критеріями впливу на здоров'я учнів та педагогів; 3) технологічна основа здоров'язбережувальної педагогіки.

Мета всіх здоров'язбережувальних освітніх технологій полягає у сформованості в учнів необхідних знань, вмінь та навичок здорового способу життя, у вмінні використовувати ці знання в умовах повсякденного життя.

У процесі впровадження здоров'язбережувальних технологій учителям необхідно враховувати пріоритети оздоровчої діяльності: формувати у дітей усвідомлене ставлення до власного здоров'я (фізичного, психічного та соціального) як єдиного цілого; визначати довільну регуляцію життєвих функцій організму, розвиток творчої уяви; виховувати у дитини здатність до самосприйняття та самоідентифікації; розвивати у дітей навички взаємодопомоги та основи самокорекції; формувати валеологічні уявлення дітей; розвивати емпатію до інших людей; впроваджувати здоровий спосіб життя як основу повсякденної діяльності [1, с. 119–120].

Специфіка організації педагогічного процесу шкільного навчального закладу дозволяє стверджувати, що здоров'язбережувальні технології за ступенем та характером впливу на здоров'я дітей є найбільш дієвими та результативними. Основною ознакою здоров'язбережувальних технологій є комплексний підхід до вирішення проблем збереження здоров'я та застосування психолого-педагогічних методів і прийомів в умовах сучасної школи.

В основу здоров'язбережувального навчально-виховного процесу покладено компетентнісний підхід як системоутворювальний фактор розвитку особистісних якостей учнів та умов формування позитивного ставлення до здоров'я людини.

Компетентність (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [2, с. 408].

Дефініція «**компетентність**» складне, багаторівневе, оскільки визначається як набір знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, способів діяльності, що сприяє особистому успіху, покращує якість навчально-виховного процесу. Особливість компетентнісного підходу полягає в пріоритетній орієнтації на цілі – вектори освіти: вміння навчатися, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності.

Під здоров'язбережувальною компетентністю розуміють характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я [2, с. 409]. З'ясуємо шлях формування життєвих компетентностей щодо здорового способу життя. Компетентність охоплює знання, вміння, навички, життєвий досвід, цінності, інтереси, які учень самостійно реалізує і використовує в певній життєвій ситуації. Якості особистості, які дають їй можливість ефективно розв'язувати проблеми та долати повсякденні труднощі, називають компетентностями щодо позитивної поведінки. За визначенням ВООЗ, їх називають життєвими навичками. Іншими словами, життєві навички – це низка соціально-психологічних компетентностей, які допомагають людині вести здоровий і продуктивний спосіб життя: адекватно сприймати себе і навколишніх, будувати позитивні міжособистісні стосунки, критично і творчо мислити, приймати відповідальні рішення, розв'язувати проблеми і керувати стресами. Для того, щоб знання, вміння та ставлення стали життєвими навичками, необхідно відпрацьовувати на практиці їх складові.

До складових життєвих навичок щодо здорового способу життя необхідно віднести:

Життєві навички (компетентності), що сприяють *фізичному здоров'ю*:

1. Навички раціонального харчування: дотримання харчового режиму; уміння складати раціон харчування, враховуючи можливості організму й користь для здоров'я; вміння визначити та застосовувати якість харчових продуктів.

2. Навички рухової активності: навички проведення ранкової гімнастики; систематичні заняття фізичною культурою, спортом, рухливими іграми.

3. Санітарно-гігієнічні навички: навички дотримання особистої гігієни; уміння виконувати гігієнічні процедури (догляд за шкірою, зубами, волоссям тощо).

4. Режим праці та відпочинку: вміння чередувати інтелектуальну та фізичну активність; вміння знаходити час для повноцінного харчування і регулярного відпочинку.

Життєві навички (компетентності), що сприяють *соціальному здоров'ю*:

1. Навички ефективної взаємодії (комунікативні): уміння слухати; уміння чітко формулювати свої думки; уміння чітко виражати свої почуття; навички володіння невербальною мовою (жести, міміка, інтонація тощо); адекватна реакція на критику; уміння звертатися за допомогою.

2. Емпатійні навички: уміння розуміти почуття і проблеми інших людей; уміння сформулювати свої думки; уміння рахуватися з почуттями інших людей; уміння надавати допомогу та висловлювати підтримку.

3. Навички розв'язання конфліктних ситуацій: уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів; уміння толерантно розв'язувати конфлікти; уміння ведення конструктивних переговорів.

4. Навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації: навички адекватної поведінки, серед яких – застережні дії щодо зараження ВІЛ-інфекцією; уміння розрізняти вияви стигматизації, зокрема щодо людей з особливими потребами, ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД; уміння відстоювати власну позицію та відмовлятися від сумнівних пропозицій щодо паління, вживання алкоголю, наркотичних речовин; уміння уникати небезпечних ситуацій та протистояти їм.

5. Навички спільної діяльності та співробітництва: уміння бути активним членом команди; уміння об'єктивно визнавати внесок інших у спільну працю; уміння адекватно оцінювати власні здібності та свій внесок у спільну діяльність.

Життєві навички (компетентності), що сприяють *духовному та психічному здоров'ю*:

1. Самоусвідомлення і самооцінка: уміння усвідомлювати власну індивідуальність; об'єктивне ставлення до себе та інших людей; позитивне ставлення до власних життєвих перспектив; адекватність самооцінки – уміння реально оцінювати власні здібності та можливості та адекватне сприйняття оцінки інших людей.

2. Аналіз проблем і прийняття рішень: уміння визначати сутність проблеми і причини її виникнення; здатність сформулювати декілька варіантів вирішення проблеми; уміння передбачати наслідки кожного із варіантів для себе та інших людей.

3. Визначення життєвих цілей і програм: уміння визначати життєві цілі, враховуючи власні потреби, нахили, здібності; уміння планувати власну діяльність, виходячи з аналізу можливостей і перспектив; уміння визначати пріоритети і раціонально використовувати час.

4. Навички самоконтролю: вміння правильно виражати свої думки; уміння контролювати прояви гніву; уміння коригувати тривогу; уміння трансформувати власні невдачі; уміння раціонально планувати свій час.

5. Мотивація успіху і тренування волі: віра в те, що ти є господарем свого життя; націленість на успіх; уміння концентруватися на досягненні цілей; розвиток наполегливості і сумлінності.

Потрібно зазначити, що уміння володіти та застосовувати здоров'язбережувальні технології в навчально-виховний процес є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Учителі у дієвій взаємодії з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами, спроможні створити функціональне здоров'язбережувальне освітнє середовище. У цьому випадку здоров'язбережувальні технології розглядаються як інструмент освітнього процесу, що забезпечує ефективність і результативність навчально-виховної діяльності, разом із збереженням здоров'я дітей [4].

Безперечно, супровід навчально-виховного процесу сприяє формуванню і розвитку декількох категорій компетентностей, а саме: *соціальної, здоров'язбережувальної, життєтворчої, інформаційної*.

Під *соціальною компетентністю* вчителя розуміємо сформованість вмінь оцінювати власні професійні можливості та рівень підготовки, вміння проектувати власну діяльність, приймати фахові рішення, проявляти самостійність та ініціативність, вміння будувати ефективні взаєностосунки з іншими, визначати власне місце в суспільстві та ін.

Під *здоров'язбережувальною компетентністю* розуміємо комплекс знань, умінь та цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – власного та оточуючих, як на уроках так і в позаурочній діяльності. Формувати цю компетентність допомагає емоційний комфорт на уроці, розв'язання задач валеологічного змісту, проведення хвилин рухової активності, ароматерапія тощо.

Під *життєтворчою компетентністю* розуміємо вміння володіти культурою міжособистісних взаємин учителя та учня або учня з учнем, уміння дотримуватися принципів толерантності, застосовувати комунікативні навички, реалізовувати загальнолюдські цінності, діяти в нестандартних ситуаціях.

Під *інформаційною компетентністю* розуміємо здібність учнів орієнтуватися в інформаційному середовищі, знаходити потрібну інформацію та оперувати нею.

До показників компетентності керівника навчальним закладом щодо питань здоров'язбереження зараховують:

- уявлення про здоров'я та здоровий спосіб життя, про чинники, що впливають на стан здоров'я;
- значення здоров'я як загальнолюдської цінності;
- уміння визначати і фіксувати позитивні й негативні зміни щодо стану власного здоров'я і здоров'я оточуючих (учнів, педагогів);
- уміння створити ефективну і дієву програму збереження та відновлення здоров'я учасників навчально-виховного процесу;
- уміння створювати здоров'язбережувальне середовище в умовах навчально-виховного процесу;
- володіння засобами профілактики і здоров'язбереження;
- володіння різноаспектними моделями впровадження здоров'язбережувальних технологій [5].

Зокрема, процес навчання в умовах здоров'язбережувальної педагогіки складається з трьох етапів, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями реалізації методики.

I. Етап початкового ознайомлення з основними поняттями та уявленнями.

Мета – сформуванню в учнів елементарні уявлення про основні поняття здорового способу життя.

Основні завдання:

1. Сформуванню уявлення про елементарні правила збереження здоров'я.
2. Досягнення виконання елементарних правил здоров'язбереження (на рівні первісного вміння).
3. Створити мотивацію до ведення здорового способу життя.

II. Етап поглибленого вивчення.

Мета – сформуванню повноцінне розуміння основ здорового способу життя.

Основні завдання:

1. Уточнити уявлення про елементарні правила здоров'язбереження.
2. Домогтися свідомого виконання елементарних правил збереження та зміцнення здоров'я.
3. Сформуванню практичні знання, уміння, навички, необхідні у повсякденному житті.

III. Етап закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я та їх подальшого вдосконалення.

Мета – вміння зберігати здоров'я та перевести це в навичку, що буде використовуватися в повсякденному житті.

Основні завдання:

1. Досягти автоматизму у процесі застосування правил збереження здоров'я.
2. Досягти виконання правил збереження здоров'я відповідно до вимог їх практичного виконання.
3. Забезпечити варіативне використання правил здорового способу життя в залежності від конкретних практичних умов [3, с. 19–20].

Проте завдання кожного з означених етапів можуть вирішуватися як одночасно, так і послідовно, оскільки вони знаходяться у тісній взаємодії. На нашу думку, найбільш доцільними та дієвими є технології, які:

- мають комплексний та системний характер збереження здоров'я;
- враховують фактори, що ефективно впливають на здоров'я;
- персоніфікують вікові та індивідуальні особливості учнів;
- забезпечують реалізацію завдань освітнього закладу щодо зміцнення здоров'я учнів та формування здорового способу життя;
- контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язбережувальний та профілактичний характер;
- постійно покращують санітарно-гігієнічні умови школи, матеріально-технічну та навчальну базу, формують здоровий соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог;
- формують позитивне ставлення учнів до загальноосвітнього закладу, в умовах якого вони навчаються, впливають на взаєморозуміння між учнями та вчителями;
- обґрунтовують умови послідовності в реалізації здоров'язбережувальних технологій;
- залучають батьків до активної діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- впроваджують особистісно-орієнтований стиль навчання та спілкування з учнями;
- створюють ефективне освітнє середовище, що забезпечує безпечні умови життєдіяльності учнів і вчителів.

Висновки. Таким чином, до системотвірних факторів розвитку здорового способу життя особистості в умовах сучасної школи варто віднести:

- психолого-педагогічну корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів в умовах навчально-виховного процесу;
- різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням психологічного та фізіологічного впливу на організм учнів;
- контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та превенцію перевтоми учнів;
- медико-психолого-педагогічний моніторинг фізичного і психічного стану здоров'я учнів;
- реалізацію навчальних програм щодо формування в учнів навичок здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;
- діяльність служби психологічної допомоги щодо подолання стресів, тривожності; сприяння гуманному ставленню до учнів; формування доброзичливих взаємовідносин у шкільному колективі;
- проведення заходів щодо збереження та зміцнення здоров'я вчителів та учнів, створення умов для їх гармонійного особистісного розвитку.

Отже, вищезазначене вимагає створення у навчальному закладі ефективною та продуктивною атмосфери, яка б відкрила кожній дитині позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах. На досягнення зазначеної мети повинні бути спрямовані зусилля адміністрації, вчителів, медичної та психологічної служб, батьків – усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Горашук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 388 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Климова В. И. Человек и его здоровье / В. И. Климова. – М. : Знание, 1985. – 192 с.
4. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра / Е. П. Митина // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 56–59.
5. Оржеховська В. М. Методологічні засади діяльності освітнього закладу, спрямованої на здоров'я / В. М. Оржеховська, О. О. Єжова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 4. – С. 5–17.

Галина Леонидовна Ефремова,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры профессионального образования и
менеджмента КУ «Сумской обласной институт
последипломного педагогическо образования»,
e-mail: angelgala@ukr.net

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрена сущность компетентностного подхода как системообразующего фактора развития здорового образа жизни личности. Здоровье – самое необходимое условие успешного развития каждого человека, его обучения, труда, благосостояния, создания семьи и воспитания детей. Такой социальный заказ общества требует системного и комплексного подхода к формированию здорового образа жизни школьников. Поэтому одной из приоритетных задач современной школы является организация учебно-воспитательного процесса, направленного на раскрытие потенциальных возможностей и природных задатков детей, укрепление всех составляющих здоровья личности.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии, компетентностный подход, здоровьесберегающие компетентности.

Halyna Yefremova,
candidate of pedagogical sciences,
associated professor of professional education and
management department of Sumy Regional
Postgraduate Teacher Training Institute,
e-mail: angelgala@ukr.net

COMPETENCE APPROACH AS A SYSTEM-CREATING FACTOR OF PERSONALITY HEALTHY LIFESTYLE DEVELOPMENT

***Introduction.** Among life values of a contemporary person the first place is occupied by the value of life and health. For the past decades world science considers the problem of health, in the broad meaning of this term, to be one of the global problems solving of which can determine the characteristics of future humanity development. Today health is viewed as a condition of full physical, moral, psychological and social welfare of people.*

Health is the first necessary condition in the successful development of every person, his/her learning, work, well-being, family making and bringing up children. Such social order of the society demands systematic and complex approach to the formation of schoolchildren healthy lifestyle. So the main goal of a contemporary school is to organize learning aimed at revealing the children's potential and natural abilities, strengthening all the components of a personality's health.

***Purpose.** The aim of our research is the necessity to determine the essence of the competence approach as a system-creating factor in the personality healthy lifestyle development.*

Methods. To solve the task set we applied the following theoretical methods of the research: analysis, synthesis, systematization and comparison of the theoretical material for summarizing theoretical ideas on the problem and specifying the basic terms of the research.

Results. While applying health-preserving technologies in schools teachers should take into account the priorities of health-improving activity: cultivating children's conscious attitude to their health (physical, psychological and social), improving adaptive possibilities of a child's organism; strengthening the effects of separate health-improving measures in the form of child's constant psychosomatic conditions which in future can reconstruct in self-development form; forming voluntary regulation of the organism life functions of creative imagination development etc.

Originality. Psychological Service is extremely important in the structure of educational institution. The main tasks of the Service are: to preserve schoolchildren's mental health in their learning activity; psychological examination, choosing and applying correction methods; psychological consultation and education of children and teachers; psychological education of parents; preventive educational measures aimed at teachers and schoolchildren.

Conclusion. Realization of the necessary health-preserving technologies concerning conscious attitude to the health is based on the children's acquisition of knowledge, skills and competences of physical, mental, moral and social health.

Key words. Health, healthy lifestyle, health-preserving technologies, competence approach, health-preserving competences.

References

1. Horashchuk V.P. Formyrovanye kul'turyi zdorov'ya shkol'nykov (teoryya y praktyka) / V.P. Horashchuk. – Luhansk : Al'ma-mater, 2003. – 388 s.
2. Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrayiny ; holovnyy red. V. H. Kremen'. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Klimova V. I. Chelovek i ego zdorove / V. I. Klimova. – M. : Znanie, 1985. – 192 s.
4. Mitina E. P. Zdorovesberegayuschie tehnologii segodnya i zavtra / E. P. Mitina // Nachalnaya shkola. – 2006. – # 6. – S. 56–59.
5. Orzhekhov's'ka V. M. Metodolohichni zasady diyal'nosti osvith'oho zakladu, spryamovanoyi na zdorov'ya / V. M. Orzhekhov's'ka, O. O. Yezhova // Pedahohika i psykholohiya. – 2009. – # 4. – S. 5–17.

УДК 378

Тетяна Миколаївна Сєрих,

аспірантка кафедри педагогіки та психології початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: Tanjywik@rambler.ru

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена спробі виокремити та систематизувати умови, що можуть впливати на ефективність процесу формування полікультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Акцентовано увагу на специфіці необхідних знань, що стосуються мови, мови жестів та письмової мовної комунікації, знань особливостей національної ментальності носіїв мови та знань національних надбань народу, мовою якого послуговуються комуніканти. Серед умов ефективного формування полікультурної комунікативної компетентності нами виокремлено наявність досвіду спілкування, досвіду застосування мови та подано їх детальну характеристику. Крім того, у статті зроблена спроба виокремити специфічні умови встановлення комунікативного контакту, який стосується безпосередньо майбутніх учителів початкової школи, які

працюють у полікультурному класі.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, полікультурність, полікультурна освіта, полікультурна компетентність, полікультурна комунікативна компетентність, умови формування полікультурної комунікативної компетентності.

Постановка проблеми. Сучасні освітні процеси в Україні перебувають у стані реструктуризації. Процес змін у їх системі ускладнюється тим, що в Україні проживають громадяни понад ста п'ятдесяти національностей і відповідно до Конституції України (стаття 53) всі вони мають права на навчання і виховання в дусі своїх національних традицій, взаємопізнання і поваги до державної мови та мов і культур різних етнічних груп нашої країни, права на вивчення рідної мови й удосконалення її методики. Унаслідок цього в методиці навчання мов виникає необхідність звернути увагу на проблеми міжкультурної комунікації, крос-культурного мислення, полікультурні аспекти підготовки майбутніх учителів.

Під час навчання мов міжнародного спілкування поширення набуває комунікативний підхід, який має здатність підготувати студентів до вільного, спонтанного спілкування іноземною мовою. Основним положенням, яке об'єднує різні напрями в методиці викладання, є ідея навчання нерідної мови з самого початку як засобу спілкування та ідея спілкування як засобу вивчення мови. При цьому особлива роль відводиться полікультурному компоненту змісту освіти як фактору, який багато в чому визначає та обумовлює використання мови в конкретних ситуаціях, тим самим впливає на іноземну комунікативну компетентність студентів.

Спілкування людей завжди відбувається в межах конкретної культури із використанням певної етнічної мови, специфічних законів комунікації, випрацьованих у межах певної мови і культури, з урахуванням мовних картин світу. За умови потрапляння в інше мовно-культурне середовище особистість фактично опиняється в зовсім іншому світі цінностей і законів спілкування.

У сучасному світі глобалізації та динамічних процесів звичним явищем стали різноманітні контакти носіїв різних мов і культур. Неадекватне відтворення або незнання норм мовленнєвої і немовленнєвої поведінки породжує певні труднощі у спілкуванні представників різних лінгвокультурних спільнот і в результаті це може призвести до виникнення різних комунікативних девіацій.

Учителі як старшої, так і початкової школи у своїй професійній діяльності зіштовхуються з необхідністю налагодження комунікативно-психологічного контакту як з дітьми, так і з їхніми батьками. Тому вчителі повинні бути готовими до ситуації, коли це спілкування виходить за рамки національного і комунікація набуває полікультурних ознак. На сучасному етапі розвитку суспільства актуальність підготовки майбутніх учителів у дусі міжкультурної взаємодії, спричиненої необхідністю бути готовими до викликів глобалізаційних процесів, набуває неабиякого розмаху. Ефективність формування полікультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів певним чином залежить від тих умов, що можуть прямо чи опосередковано впливати на цей процес.

У статті зроблена спроба виокремити ті умови, за яких можливе ефективне формування полікультурної комунікативної компетентності під час підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть у психолого-педагогічних, методичних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, зокрема у сфері навчання іноземних мов, міцно укорінилося поняття «компетентність» (І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська, О. Хуторської та ін.) та «комунікативна компетентність» (Є. Божович, Ю. Ємельянов, І. Зимня, Г. Трофимова).

Актуальність підготовки молодого покоління до життя в нових соціокультурних умовах уже давно викликала інтерес до розроблення певної концепції полікультурної освіти.

Аналіз педагогічної, філософської, історичної літератури засвідчує, що ідеї полікультурної освіти та полікультурності загалом мають глибоке історико-педагогічне, історико-філософське коріння та розробляються протягом багатьох століть видатними науковими діячами й мислителями, серед яких Я. Коменський, П. Каптерев, А. Дістервег, І. Гаспринський, Дж. Афгані, Г. Ващенко, М. Реріх, М. Бахтін, В. Біблер, В. Сухомлинський та ін. Крім того, значний внесок у розв'язання питання полікультурної освіти зробили американські педагоги Д. Бенкс, П. Макларен, Г. Бейкер, Р. Хенві та ін.

Науковим підґрунтям вирішення проблеми полікультурної компетентності є дослідження Н. Бібік, Н. Волошиної, М. Вашуленка у сфері гуманітарних дисциплін, О. Пометун, М. Стельмаховича серед робіт з етнопедагогіки, І. Бега, В. Моляко – авторів психологічних розвідок із досліджуваної проблеми. Численні роботи П. Сисоєва присвячені розкриттю зв'язку культурних, соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, з ефективністю процесу засвоєння іншомовного матеріалу.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у спробі виокремити та систематизувати умови, що можуть впливати на ефективність процесу формування полікультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Нова концепція навчання і освіти загалом досить цікаво розкривається авторами світового бестселера «Революція в навчанні», в якому приділяється увага новій суспільній якості під назвою «культурний націоналізм». На думку американських учених, саме культурний націоналізм є однією із шістнадцяти головних тенденцій, що будуть формувати майбутнє [1, с. 414]. «Що більше ми будемо єдиною світовою економічною системою, що більше розвиваємо глобалізаційний стиль життя, то більше наближаємося до того, що <...> називається «культурним націоналізмом». Що більше ми глобалізуємося <...>, то більше діємо по-людськи, прагнучи підкреслити власну самобутність, зберегти власну мову, триматися рідних коренів і рідної культури»[2]. Наведені цитати допомагають зрозуміти те, що багатоманітність усвідомлюється як певний виклик та завдання для суспільства на сучасному рівні розвитку. Причому багатоманітність – це не лише багатоетнічність чи поліконфесійність, а й полікультурність, що передбачає спільне чи паралельне існування багатьох культур, усвідомлення власної ідентичності та адекватне сприйняття іншої на підставі розуміння коренів цієї ідентичності.

Проблема взаємодії культур, їх рівності та діалогу – тема не лише цікава, а й актуальна. Ми вважаємо, що сьогодні, коли наше суспільство стає більш інтегрованим та інтерактивним, коли інтенсифікуються процеси еміграції та імміграції, а *спілкування* з представниками багатьох *інших культур* набуває важливого значення, подолання відповідного *культурного бар'єру* стає нормою сьогоденного життя. Прагнення допомогти майбутнім повноправним громадянам європейського суспільства вільно орієнтуватися в багатогранній мінливості світу й вільно почувати себе під час комунікації з представниками різноманітних культур вимагає формування полікультурної комунікативної компетентності у майбутніх учителів.

Ще в 50-60-ті роки ХХ ст. методика вивчення іноземних мов перебувала під впливом двох лінгвістичних концепцій – структуралізму та трансформаційно-генеративної граматики, які розглядали *мову* як систему знаків, що функціонували незалежно від *умов мовленнєвого спілкування*. Перший напрям займався вивченням та описуванням структур мови, другий – творенням речень на основі певних зразків моделей. Основною одиницею навчання вважалось *речення*. Припускалося, що за умови оволодіння найбільш уживаними синтаксичними структурами та парадигматичними та синтагматичними відношеннями їх компонентів студенти зможуть спілкуватися іноземною мовою. Але досвід вивчення мов довів, що *одних структур замало* для практичного використання мови в ситуаціях, що вимагають функціональних та комунікативно доцільних особливостей мовленнєвого спілкування.

У 70-ті роки набула поширення отримала комунікативна лінгвістика [3, с. 17–18]. Як зазначає у своєму дослідженні М. Гез, основні твердження *комунікативної лінгвістики*

зводились до таких положень:

1) у процесі комунікації як особливого виду людської діяльності, спрямованої на встановлення та підтримку зв'язку та використовуваної для передавання інформації між людьми, взаємодіють дві сторони – лінгвістична та соціальна, оскільки будь-яке висловлювання, зроблене в конкретній ситуації спілкування,» має за собою досить широкий фон попередніх умов» [4], що впливають на його організацію;

2) мова використовується з урахуванням ситуації спілкування і впливу на вербальну стратегію того, хто пише чи говорить, слухає або читає, тобто з урахуванням прагматичного ефекту, а це виключає можливість існування ізольованих висловлювань, створених поза комунікативним контекстом;

3) одиницею комунікації, а відповідно і навчання, є певного роду дії чи мовленнєві акти, а саме: ствердження, прохання, запитання, вибачення, вдячність тощо. Комунікативна значущість структурних елементів мовленнєвого акту (слів, словосполучень, речень) виявляється у зв'язному тексті, який детермінує їх функції та відношення;

4) створенню мовленнєвого акту передують формування мовленнєвого наміру, в якому враховуються попередні знання про співбесідника, ціль, предмет, місце і час висловлювання;

5) найбільш природними є усні види спілкування – слухання та говоріння, які частіше за все проявляються в діалогічній формі;

6) під час дослідження мови варто спочатку дослідити функції та умови спілкування, а потім системотвірні ознаки, а не навпаки.

Із розвитком і поширенням комунікативного підходу до вивчення іноземних мов значно більше уваги приділяється використанню мови в конкретних соціальних і культурних ситуаціях. Аудіолінгвальний метод, який свою увагу фокусує на окремих реченнях чи фразах, виявився нездатним підготувати учнів чи студентів до реального, спонтанного спілкування іноземною мовою, оскільки в реальному житті існують соціальні та культурні правила, без володіння якими знання «завчених» речень буде безглуздом.

Тож зв'язок культурної компетентності з комунікативною очевидний, особливо коли йдеться про вивчення іноземних мов і увага фокусується на полікультурному аспекті підготовки майбутніх учителів до іншомовного спілкування.

Для окреслення умов, за яких можливе успішне формування полікультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, необхідно насамперед дати чітке визначення самого поняття «умова». Великий тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В. Бусел визначає умову як необхідну обставину, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь і як обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [5, с. 1295].

З точки зору психології умову тлумачать як певну сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, які певним чином впливають на розвиток конкретного психічного явища. Якщо на меті є розкриття причинно-наслідкових зв'язків певного явища, необхідно перш за все розглядати його у різнобічних зв'язках і відношеннях, тобто у так званому загальному зв'язку. З. Курлянд зазначає, що за умови, коли одне явище викликає інше, то воно і є причиною; якщо ж явище взаємодіє з іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно і належить, то воно є фактором; якщо явище обумовлює існування іншого явища, воно є умовою [6, с. 31].

З психолого-педагогічного погляду умови розглядають як обставини, від яких залежить і за яких відбувається процес формування полікультурної компетентності студентів. Отже, умова є складним поняттям, яке передбачає обов'язкове встановлення зв'язків між складовими навчання.

Важливою умовою успішного формування полікультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів є *полікультурне середовище*. Давно відомий факт впливу середовища на опанування мови, особливо іноземної. Якщо дитина з раннього віку виростає у двомовному оточенні, то вона буде природним білінгвом.

Особистість може опанувати другу мову і під час довготривалого перебування в країні, де живуть носії цієї мови, оскільки це є життєво важливою вимогою (проживання в чужій країні без знання мови неможливе).

Якщо мова йде про формування полікультурної комунікативної компетентності без можливості створення відповідного природного полікультурного середовища, то акцентуємо увагу на важливості усвідомлення студентами *ролі іншомовного спілкування в їхньому професійному становленні* та саморозвитку. Допомогти студентам усвідомити необхідність такого виду спілкування можна шляхом правильного, відповідального виокремлення й розвитку *потреб* та *мотивів*. Дослідження у галузі психології свідчать про взаємозалежність позитивного ставлення студентів до процесу навчання від інтегрованого впливу мотивів і стимулів, потреб і цілей, пізнавальних інтересів.

За умови наявності полікультурного середовища та правильно сформованої свідомої мотивації до необхідності адекватного, відповідального вивчення іноземної мови з метою якісної міжкультурної комунікації доцільно говорити про певну суму *знань*, необхідних для досягнення поставленої мети.

Усі інші умови ефективного формування полікультурної комунікативної компетентності у студентів ми умовно пов'язуємо з *трьома компонентами*: знання, що стосуються соціокультурного компонента використання іноземних мов, досвід спілкування та досвід застосування мови. Знання, пов'язані із соціокультурним компонентом, на нашу думку, охоплюють сукупність прийомів та засобів усного та письмового передавання інформації представниками певної культури. Усе це об'єднуємо поняттям *соціокомунікація*, до якої відносимо: мову, мову жестів та письмову комунікацію.

Мова з точки зору полікультурної комунікації містить у собі специфічну різницю між наявними мовними варіантами, яка може спостерігатися у:

1) лексиці: сфера загального вжитку (toprepare / toready); сфера торгівлі (shop / store); побут (garden / yard); спорт (football / soccer); відпочинок (holidays / vacations); їжа (maize / corn); соціокультурно марковані лексичні одиниці (doggybag; drivethrough; pinkslip);

2) граматиці: американський варіант англійської мови характеризується переважним використанням PastSimpleTense замість британського PresentPerfectTense;

3) фонетиці: різниця у вимові представників різних штатів, різного соціального статусу, сфери діяльності;

4) у мові звуків, які підсвідомо використовуються під час спілкування носіями мови: hoors – під час неочікуваного зіткнення; auch – під час переляку чи болю; uack – при відразі до чогось; woah – при захваті;

5) у мові жестів і невербального спілкування: американський жест пальцями «о'кей» означає «усе в порядку», «добре», але цей самий жест для француза означає «нуль», щось непотрібне цінність якого нульова, а для японця – «гроші» [7, с. 297];

6) у письмовій комунікації: правила написання дат, звернення, адреси, резюме, висновків, ділових листів, звітів. У деяких випадках відсутність знань про засоби соціокомунікації може призвести до непорозуміння або культурного конфлікту. Наприклад, незнання правил написання дат (в Україні та Росії – день-місяць/рік, а в США – місяць/день/рік) може призвести до неправильного розуміння інформації.

Крім соціокомунікаційних знань, важливими для ефективного міжкультурного спілкування є *знання особливостей національної ментальності* носіїв мови, що вивчається. Під національною ментальністю П. Сисоєв розуміє спосіб мислення представників певної культури чи субкультури, який визначає їхню поведінку і очікування того ж з боку інших [8]. Відповідно до досліджень у сфері ментальності, П. Сисоєв запропонував розглядати ментальність народу країни, мова якої вивчається, у *трьох вимірах*: загальному, ситуативному та культурному самовизначенні.

1. *Загальні* характеристики ментальності містять три компоненти, серед яких знання, поведінка та стосунки; яскравим прикладом цих компонентів можуть бути свята, обряди, традиції, ритуали носіїв мови.

2. *Ситуативні* характеристики ментальності можуть включати установку ментальності, сприйняття, вираження. Наприклад, для американської ментальності характерні такі установки, як індивідуалізм, орієнтація на майбутнє, конкуренція, особистий простір (personalspace). Ці установки здійснюватимуть особливий вплив на поведінку носіїв мови та їхні сприйняття навколишнього світу. Виділені критерії установки зовсім не означають, що українцям чи росіянам не властиві риси індивідуалізму чи конкуренції. Але на міжнародному рівні під час психологічного порівняння представників цих країн спостерігаються певні розбіжності, які необхідно враховувати під час навчання.

3. *Культурне самовизначення*. Цей елемент ментальності може поєднувати зазначені загальні та ситуативні характеристики. У суспільстві люди зазвичай «групуються» за певними ознаками (за інтересами, орієнтаціями, загальними цінностями, професією, політичними поглядами і тощо). Відповідно, за допомогою кожної з названих ознак можна легко визначити, до якого групового об'єднання належить людина. Тому студентам варто бути ознайомленими з різними культурними групами, що об'єднані національними нормами.

Крім знань особливостей соціокомунікації та ментальних характеристик носіїв мови, для ефективного процесу полікультурної комунікації важливою умовою є наявність знань **національних надбань** носіїв мови, що вивчається і якою послуговуються у полікультурному комунікативному акті. До національних надбань, важливих в аспекті нашого дослідження, відносимо науку та мистецтво, історію та релігію, туристичні визначні пам'ятки. Зазначений список надбань може бути необмеженим у прикладах. Але важливо знати ту їх частину, яку знає і якою пишається кожен носій мови, усвідомлюючи їх культурологічну цінність. Наприклад, ведучи розмову про історію, варто розглянути значення і вплив історичних подій на розвиток суспільства, порушити проблему історичної пам'яті. Цієї ж точки зору дотримується І. Костюк, яка у статті «Полікультурність у змісті сучасної історичної освіти: суспільна актуальність та дидактичні можливості» досить актуально наголошує про українську мову як національне надбання, здобуте в ході боротьби за її існування [9, с. 67].

Викладені вище компоненти необхідних знань, які вважаємо важливою умовою ефективного формування полікультурної комунікативної компетентності у студентів, можна представити у вигляді схеми.

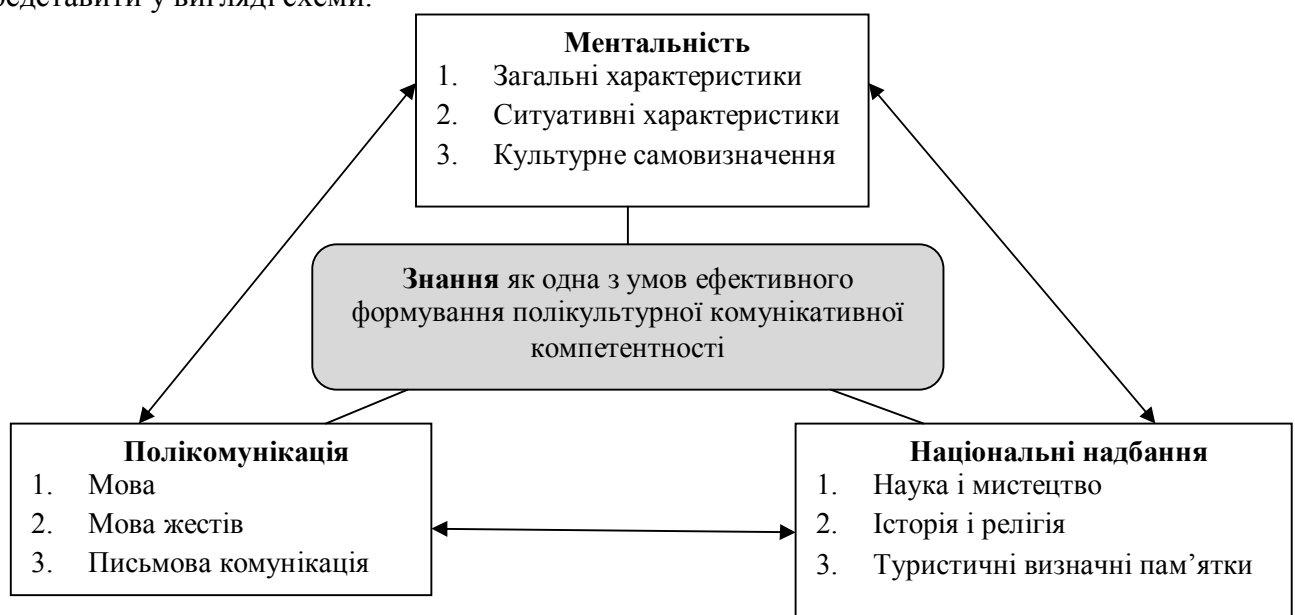


Схема. Компоненти необхідних знань для ефективного формування полікультурної комунікативної компетентності

Серед інших умов ефективного формування полікультурної комунікативної компетентності у студентів ми виділили ще два компоненти: наявність досвіду спілкування та досвіду застосування мови.

Досвід спілкування охоплює такі особливості:

- адекватний вибір соціокультурно прийнятного стилю спілкування;
- правильне трактування явищ іншомовної культури;
- прогнозування сприйняття і поведінки носіїв мови і культури;
- підвищена толерантність під час спілкування іноземною мовою до учасників комунікації;
- здатність долати і вирішувати полікультурні, соціокультурні конфлікти під час спілкування;
- створення соціокультурного портрету країни, мова якої вивчається, а також учасників комунікації.

Досвід застосування мови передбачає:

- розпізнавання соціокультурно маркованих мовних одиниць у студійованих сферах міжкультурної комунікації;
- правильне використання соціокультурно маркованих одиниць у мовленні;
- адекватний переклад соціокультурно забарвленого матеріалу рідною мовою;
- соціокультурна схильність до виявлення тенденцій у схожості та відмінності між рідним та іноземним соціокультурними полями.

До специфічних умов встановлення комунікативного контакту, що стосується безпосередньо майбутніх учителів початкових класів, відносимо вміння брати до уваги і знати *особливості дітей різних національностей* і, таким чином, бути готовим працювати у полікультурному класі. Серед таких особливостей ми виокремлюємо: мотиваційно-фонові особливості, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові, комунікативно-поведінкові та етнопсихологічні.

Розглянемо детальніше кожен із зазначених особливостей.

1. *Мотиваційно-фонові особливості* дітей різних національностей передбачають важливість для вчителя заздалегідь забезпечити себе необхідною інформацією про національні особливості мотиваційної сфери, що спонукає учнів працювати і прагнути до успіху в навчальній діяльності, щоб уникнути неправильних, упереджених суджень про ставлення дитини до навчання.

2. *Інтелектуально-пізнавальні особливості* не менш важливі в організації навчального процесу, оскільки вони виражають відмінні риси сприйняття і мислення етнічної групи, до яких належать учні, надаючи їй членам можливість адекватно сприймати й оцінювати навколишню дійсність.

3. *Емоційно-вольові особливості* учнів пов'язані зі специфікою вияву вольових якостей та емоцій представниками конкретної етнічної групи, оскільки це впливає на результат їхньої навчальної діяльності. Учитель, який не знає про цю особливість, може бути нетерплячим до таких дітей і ототожнювати їхню повільність чи інші емоційні прояви в поведінці із незнанням шкільного матеріалу.

4. *Комунікативно-поведінкові особливості* представлені різноманітним способом взаємодії, спілкування представників різних культурних соціумів і виявляються у поглядах та зовнішніх формах їхньої поведінки. Шкільна практика засвідчує важливість володіння невербальними засобами спілкування, оскільки це наблизить учасників діалогу до повноцінного процесу комунікації з огляду на те, що людина не може розмовляти, не жестикулюючи і не змінюючи виразу обличчя та залишаючись нерухомою.

5. *Етнопсихологічні* знання про учнів у полікультурному класі важливі для вчителя, оскільки для того, щоб правильно інтерпретувати певні особливості поведінки дітей і відповідно здійснювати правильний вибір дій у ситуаціях, що складаються, при цьому уникати конфліктів, сприяти формуванню позитивного ставлення дітей один до одного, до вчителя, до школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Сучасні інтеграційні процеси сприяють інтенсивному спілкуванню та співпраці між країнами і людьми, які є носіями різних мов і культурних традицій. Крім того, змінюються пріоритетні напрями в освіті, виникає необхідність звернути увагу на проблеми полікультурної комунікації, актуальність яких зростає і ускладнюється внаслідок інтенсифікації еміграційних та імміграційних процесів.

Кожна конкретна ситуація спілкування має за собою широкий фон попередніх умов, що впливають на його організацію, і відбувається в межах конкретної культури із використанням певної етнічної мови за допомогою особливих законів комунікації, які випрацювані у межах неповторної мови і культури.

Найефективніше процес засвоєння іншомовного матеріалу відбуватиметься за умови створення відповідного іншомовного середовища. Дослідження особливостей полікультурного середовища як однієї з головних умов ефективного формування досліджуваної якості лежить у основі наших подальших наукових розвідок.

Нами було встановлено, що для ефективного формування полікультурної комунікаційної компетентності важливе усвідомлення особистістю ролі іншомовного спілкування в її професійному становленні та саморозвитку, тобто правильна мотивація.

Частково умови ефективного формування полікультурної комунікативної компетентності у студентів ми умовно пов'язуємо з трьома компонентами, серед яких знання, що стосуються соціокультурних особливостей використання іноземних мов (мови, мови жестів, письмової комунікації), досвід спілкування та досвід застосування мови.

До специфічних умов встановлення комунікативного контакту, який стосується безпосередньо майбутніх учителів початкових класів, відносимо вміння брати до уваги і знати *особливості дітей різних національностей* і, таким чином, бути готовим працювати у полікультурному класі. Серед таких особливостей ми виокремлюємо: мотиваційно-фонові особливості, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові, комунікативно-поведінкові та етнопсихологічні. Питання специфіки роботи вчителя початкової ланки у полікультурному класі становить перспективу подальшого дослідження.

Отже, для повноцінної міжкультурної комунікації, яка відбуватиметься без комунікативних помилок, невдач і провалів, необхідно глибоко вивчати не тільки системно-структурну організацію іноземної мови, а й культуру, історію, менталітет, звички, традиції, серед яких і комунікативні, того народу, мова якого використовується для спілкування.

До перспектив подальших розвідок відносимо розгляд психологічних засад формування полікультурної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаних джерел та літератури

1. Філософія освіти : хрестоматія : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / уклад.: В. О. Огнев'юк, О. М. Кузьменко]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – 508 с. – Режим доступу : <http://www.studfiles.ru/preview/5111533/page:42/>.
2. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос / Пер. з англ. – Львів. : Літопис, 2005.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объекта рубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
4. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–13.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
6. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
7. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
8. Сысоев П. В. Феномен американской ментальности / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 5. – С. 68–73.

9. Костюк І. Поликультурність у змісті сучасної історичної освіти: суспільна актуальність та дидактичні можливості / І. Костюк // Педагогічна думка. – 2012. – № 1.– С. 63–71.

Татьяна Николаевна Серых,
аспирант кафедри педагогіки
и психології начального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: Tanjywik@rambler.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена попытке выделить и систематизировать условия, которые могут влиять на эффективность процесса формирования поликультурной коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов. Акцентировано внимание на специфике необходимых знаний, которые касаются языка, языка жестов и письменной языковой коммуникации, знаний особенностей национального менталитета носителей языка и знаний национальных достояний народа, язык которого используют коммуниканты. Среди условий эффективного формирования поликультурной коммуникативной компетентности нами выделены наличие опыта общения и опыта применения языка и подана их детальная характеристика. Кроме того, в статье сделана попытка выделить специфические условия установления коммуникативного контакта, который касается непосредственно будущих учителей начальной школы, которые работают у поликультурном классе.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, поликультурность, поликультурное образование, поликультурная компетентность, поликультурная коммуникативная компетентность, условия формирования поликультурной коммуникативной компетентности.

Tetyana Syerykh,
postgraduate pedagogical and psychology
of primary school chair Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: Tanjywik@rambler.ru

CONDITIONS OF MULTICULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE'S FORMATION FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

***Introduction.** Present educational processes in Ukraine are in a state of restructuring. The process of change in their system is complicated by the fact that there are more than hundred nationalities living in Ukraine. According to the Constitution of Ukraine (article 53) they have the right to national, traditional education, mutual understanding and respect for the state language and the languages and cultures of the various ethnic groups of our country, the right to study their native language and improving its technique. As a result, it is necessary to pay attention to the problems of intercultural communication, cross-cultural thinking, and multicultural aspects of future teachers training in languages teaching methods.*

Communication always occurs within a particular culture with the use of a particular ethnic language and special laws of communication that are created within a particular language and culture. Incorrect reproduction or ignorance of the speech rules may entail some difficulties in communication between different linguacultural communities.

In the professional activity both senior and primary school teachers are faced the need to establish communicative and psychological contact with children and their parents. The efficiency of the multicultural communicative competence forming for future primary school teachers in some way

depends on the conditions which may directly or indirectly affect this process.

Purpose. *The purpose of this article is to try to identify and systematize the conditions which can affect the process efficiency of the future primary school teachers multicultural communicative competence forming.*

Methods. *To verify the hypothesis and to solve the tasks theoretical methods of research are used. Among them, the analysis and summing up of the scientific sources on the research problem. Concerning the empirical methods, we used the modeling method to create the component pattern of the necessary knowledge for the efficient formation of multicultural communicative competence.*

Results. *The desire to help future full-fledged citizens of Europe to be guided in a changing world easily and to be free in communication with different cultures requires future teachers multicultural communicative competence forming. With the development and dissemination of the communicative approach to foreign languages learning attention is paid to the language which is used in concrete situations. There are social and cultural rules in real life, without knowing which «memorizing» sentences will be meaningless.*

An important condition for the successful future primary school teachers multicultural communicative competence forming is a multicultural environment. Besides, it is important for students to recognize the role of foreign language communication in their professional progress and self-development. It can be accomplished with the help of proper selection and development of needs and motives.

Other conditions of effective students multicultural communicative competence forming we conventionally associate with three components: knowledge concerning socio-cultural component of foreign languages using, communication experience and experience of language use. Speaking about multicultural communication the language involves a specific difference between the existing language versions, which can be observed in: vocabulary, grammar, phonetics, language of the sounds that are used subconsciously during communication with native speakers, written communication.

In addition to the social and communicative knowledge, the knowledge of the specific national mentality of the native speakers and knowledge about national heritage (traditions) are important for effective multicultural communication. To the specific conditions of establishing communicative contact concerning the future primary school teacher includes the ability to know and to take into account children's characteristics of different nationalities. Among these features we distinguish: motivation background, intellectual and cognitive, emotional and volitional, communicative and behavioral, and ethnopsychological characteristic.

Originality. *For the first time we try to identify the specific conditions for the effective formation of future primary school teachers multicultural communicative competence.*

Conclusion. *For the proper multicultural communication, which would occur without communication errors, mishaps and failures, it is necessary to study not only the systemic and structural organization of a foreign language, but also the culture, history, mentality, habits, traditions. Among them communication of the people whose language is used for communication. The prospects for further research includes the consideration of the multicultural communicative competence's psychological foundations for future primary school teachers.*

Key words. *Competence, communicative competence, multicultural education, multicultural competence, multicultural communicative competence, the conditions of multicultural communicative competence forming.*

References

1. *Filosofia osvity : khrestomatiia : [navch. posib. dlia stud. vyshchychkh navch. zakl. / ukhad. : V. O. Ohneviuk, O. M. Kuzmenko]. – K. : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2014. – 508 s. – Rezhym dostupu : <http://www.studfiles.ru/preview/5111533/page:42/>.*
2. *Draiden G. Revoliutsiia v navchanni / G. Draiden, Dzh. Vos / Per. z anhl. – Lviv. : Litopys, 2005.*
3. *Hez N. Y. Formyrovanye kommunykativnoi komptentsyy kak ob'ektza rubezhnykh*

- metodycheskykh yssledovanyi / N. Y. Hez // Ynostrannyye yazyky v shkole. – 1985. – № 2. – S. 17–24.
4. Kolshanskyi H. V. Lynthvokommunikatyvnye aspekty rechovoho obshchentya / H. V. Kolshanskyi // Ynostrannyye yazyky v shkole. – 1985. – № 1. – S. 10–13.
5. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. – K. ; Irpin : VTF «Perun», 2004. – 1440 s.
6. Kurliand Z. N. Profesiina ustalenyist vchytelia – osnova yoho pedahohichnoi maisternosti / Z. N. Kurliand. – Odesa, 1995. – 160 s.
7. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi lnhvistyky : pidruchnyk / F. S. Batsevych. – 2-ge vyd., dop. – K. : VTs «Akademiia», 2009. – 376 s.
8. Сысоев Р. В. Fenomen amerykanskoï mentalnosti / Р. В. Сысоев // Ynostrannyye yazyky v shkole. – 1999. – № 5. – S. 68–73.
9. Kostiuk I. Polikulturnist u zmisti suchasnoi istorychnoi osvity: suspilna aktualnist ta dydaktychni mozhlivosti / I. Kostiuk // Pedahohichna dumka. – 2012. – № 1. – S. 63–71.

УДК 378

Микола Григорович Росновський,

кандидат сільськогосподарських наук,
доцент кафедри професійної освіти та
технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: rosnovskiy00@mail.ru

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ-ПЕДАГОГАМИ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ АГРОНОМІЇ»)

На прикладі вивчення майбутніми інженерами–педагогами спеціальності «Професійна освіта. Технологія виробництва та переробки продуктів сільського господарства» курсу «Основи агрономії» обґрунтована необхідність більш широкого використання внутрішньо-та міжпредметних зв'язків як одного з важливих факторів забезпечення взаємозв'язку інженерних та біологічних знань. Окреслено основні шляхи реалізації цих зв'язків у процесі вивчення вказаної навчальної дисципліни.

Ключові слова: підготовка майбутніх інженерів-педагогів, використання внутрішньо-та міжпредметних зв'язків, навчальна дисципліна «Основи агрономії».

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема міжпредметних зв'язків далеко не нова, вона цікавила педагогів ще в далекому минулому. Прогресивні педагоги Я. А. Коменський, К.Д. Ушинський підкреслювали необхідність використання взаємозв'язків між навчальними предметами для відображення цілісної картини природи «в голові учня», для створення істинної системи знань і правильного світорозуміння. Ян Амос Коменський виступав за взаємопов'язане вивчення граматики та філософії, філософії і літератури, Джон Локк – історії та географії [1, с. 118].

Актуальність реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання очевидна. Вона обумовлена сучасним рівнем розвитку науки, на якому яскраво виражена інтеграція суспільних, природничих і технічних знань. Інтеграція наукових знань, у свою чергу, висуває нові вимоги до фахівців. Зростає роль знань людини в галузі, суміжній зі спеціальністю, і умінь комплексно застосовувати їх при вирішенні різних завдань, а виникнення міжпредметних зв'язків зумовлене насамперед багатопредметною структурою освіти як наслідком диференціації знань у науці, яка спричиняє засвоєння дискретних знань про явища і процеси дійсності [2; 3; 4].

Дослідники мають спільне бачення кінцевих цілей реалізації міжпредметних зв'язків і пов'язують їх із трьома провідними функціями навчання: освітньою, виховною і розвивальною. Освітнє значення взаємозв'язків полягає у забезпеченні на їх основі нових можливостей щодо підвищення рівня знань, умінь і навичок студентів, активізації пізнавальної діяльності, урізноманітненні способів використання знань у практичній діяльності тощо. Виховне значення пов'язується зі створенням ґрунтовних передумов для формування наукового світогляду студентів, для професійного орієнтування. Розвивальне значення полягає у підвищенні рівня самостійності та розвитку творчих здібностей, в удосконаленні професійної майстерності.

Реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі вишу має значний дидактичний ефект, який проявляється перш за все в забезпеченні науковості й системності знань за рахунок усунення дублювання навчального матеріалу різними спорідненими дисциплінами; вивільненні навчального часу, який може бути використаний більш ефективно в процесі пізнавальної діяльності студентів.

У цьому знаходить своє вираження головна лінія міжпредметних зв'язків. Однак ці зв'язки між окремими предметами мають свою специфіку, яка відбувається на викладання. Реалізація міжпредметних зв'язків сприяє систематизації, а отже, глибині й міцності знань, допомагає дати студентам цілісну картину світу. При цьому підвищується ефективність навчання і виховання, забезпечується можливість наскрізного застосування знань, умінь, навичок, отриманих на заняттях з різних навчальних дисциплін. А навчальні предмети у певному сенсі починають допомагати один одному. У послідовному принципі міжпредметних зв'язків містяться важливі резерви подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу.

Як стверджує відомий фахівець з теорії та методики професійної освіти професор В. П. Курок, посилення в останні роки уваги до міжпредметних зв'язків є цілком закономірним і пов'язаним передусім з можливістю забезпечення за їх допомогою синтезу, інтеграції знань. Відомо, що структура навчального предмета в цілому або певної частини навчального матеріалу є системою зв'язків між окремими елементами. Тому логічно, що в процесі вибудовування системи навчальних дисциплін значна увага має бути приділена аналізу внутрішньо- та міжпредметних зв'язків. При цьому фахівці наголошують на тому, що аналіз внутрішньопредметних зв'язків неможливий без урахування зовнішніх. Саме зовнішні зв'язки (між окремими дисциплінами, між розділами предмета) визначають характер внутрішніх зв'язків (між окремими поняттями, явищами тощо) і взагалі характер усієї пізнавальної діяльності [5, с. 3–9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки ефективних шляхів підвищення рівня процесу навчання в закладах освіти різного рівня все більше привертають увагу педагогів, учених і практиків до проблеми міжпредметних зв'язків. У дослідженнях відомих вчених-педагогів (І. Д. Зверева, М. М. Скаткіна та ін.) міжпредметні зв'язки постають як умова єдності навчання і виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання [6, с. 78; 7, с. 91].

У той же час деякі публікації свідчать, що здійснення міжпредметних зв'язків на практиці викликає чимало труднощів, а саме: як організувати пізнавальну діяльність студентів, щоб вони хотіли і вміли встановлювати зв'язки між різними навчальними предметами, як викликати їх пізнавальний інтерес до світоглядних питань науки; яким чином об'єднати зусилля викладачів різних предметів у досягненні належного ефекту навчання [8, с. 32].

У педагогічній літературі є понад 30 визначень категорії «міжпредметні зв'язки», існують різні підходи до їх педагогічної оцінки та різні класифікації. Вважаємо, що одним з найбільш повних визначень може бути таке: міжпредметні зв'язки – це педагогічна категорія для позначення синтезувальних, інтеграційних відносин між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, що знайшли відображення у змісті, формах і методах навчально-виховного процесу і виконують освітню, розвивальну і виховну функції в їх обмеженій єдності.

У педагогічному словнику міжпредметні зв'язки трактуються як взаємна узгодженість

навчальних програм, обумовлена системою наук і дидактичними цілями. Оскільки, за твердженням низки дослідників, взаємозв'язки стосуються не лише змісту освіти, але й інших складників навчального процесу, то більш точним видається визначення їх як співвідношення між двома або декількома навчальними предметами, яке передбачає взаємне використання та збагачення спільних для них знань, практичних умінь та навичок, а також методів, прийомів, форм та засобів навчання [9, с. 91–93].

Необхідність посилення міжпредметних зв'язків викликана сучасною тенденцією до інтеграції наукових знань, підвищенням у навчальному пізнанні питомої ваги загальнонаукових ідей, методів та понять, які виникли на межі різних сфер наукового пізнання і потребують зусиль не однієї, а декількох наук; загостренням суперечностей: між постійним зростанням інформації для засвоєння і обмеженими можливостями навчання; між предметною структурою освіти і вимогою отримання інтегральних результатів; між наявною потребою у фахівцях широкого профілю на базі оволодіння фундаментальними науками і однобічним розвитком студента як фахівця вузького профілю..

У залежності від проблеми, що розглядається, дослідники формують різні конкретизовані цілі реалізації міжпредметних зв'язків. Так, зв'язки між окремими дисциплінами, на їхню думку, можуть реалізовуватися з метою розвитку в студентів умінь використовувати набуті в різних сферах знання в нових умовах, виховання у них наукового стилю мислення, формування пізнавального інтересу, активізації процесу навчання та ін. Міжпредметні зв'язки є багатограними і виконують різні функції, узалеженні від тих цілей, для досягнення яких вони використовуються. А. І. Єрьомкін виділяє діалектичну, психологічну, дидактичну та логічну функції міжпредметних зв'язків [2].

З вітчизняних учених-педагогів ґрунтовне наукове дослідження щодо конкретизації міжпредметних зв'язків у циклі технічних дисциплін провів В. В. Стешенко. На його думку, розкриття змісту міжпредметних зв'язків можливе за наявності як об'єктивних (навчальні програми, підручники, розроблення теоретичних основ зв'язків і т. п.), так і суб'єктивних (знання викладачами програм споріднених дисциплін, єдність дій викладачів, планування міжпредметних зв'язків та ін.) передумов [10, с. 18].

Обов'язковим елементом реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі є їх планування в навчально-методичній документації, яке може втілюватися в різних формах: табличній, матричній, текстовій або графічній.

У контексті вищевикладеного виникає нагальна проблема використання майбутніми інженерами-педагогами як міжпредметних, так і внутрішньопредметних зв'язків у процесі вивчення різних навчальних дисциплін усіх циклів їхньої підготовки, в тому числі курсу «Основи агрономії».

Формулювання мети статті. Метою статті є конкретизація та обґрунтування необхідності реалізації внутрішньо- та міжпредметних зв'язків у процесі вивчення майбутніми інженерами-педагогами спеціальності «Професійна освіта. Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства» навчальної дисципліни «Основи агрономії» як одного з факторів забезпечення взаємозв'язку інженерних та біологічних знань.

У цьому зв'язку ми намагалися обґрунтувати необхідність реалізації внутрішньо- та міжпредметних зв'язків у процесі вивчення студентами курсу «Основи агрономії», викликану тенденцією до інтегрування наукових знань. При цьому була спроба з'ясувати дидактичну мету встановлення міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки студентів з метою забезпечення отримання системи агрономічних знань, розвитку наукового мислення та самостійності як професійно значущих якостей майбутнього інженера-педагога. Було також окреслено шляхи реалізації внутрішньо- та міжпредметних зв'язків у процесі вивчення вказаної навчальної дисципліни.

Актуальність дослідження зумовлена насамперед багатопредметною структурою освіти як наслідком диференціації знань у науці, яка спричиняє засвоєнню дискретних знань

про явища і процеси дійсності, що вимагає використання в процесі дослідження міжпредметних зв'язків.

Виклад основного матеріалу. Серед навчальних предметів циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються майбутніми інженерами-педагогами у вишах, важливе місце посідає навчальний предмет «Основи агрономії». У результаті вивчення матеріалу цього предмета студенти повинні насамперед отримати цілісну систему знань щодо теоретичних основ науково обґрунтованої технології вирощування різних польових культур. Студенти повинні засвоїти основні положення науки про ґрунти і способи підвищення їх родючості: зрозуміти сутність фізичних, хімічних і біологічних процесів, що відбуваються в ґрунті при його обробі; отримати науково обґрунтовані дані щодо агротехнічного обґрунтування технологічних прийомів вирощування окремих сільськогосподарських культур (від підготовки ґрунту до збирання врожаю). Необхідно, щоб студенти міцно засвоїли складові систем землеробства, обробітку ґрунту, сівозмін, добрив, захисту рослин від шкідників і хвороб, застосовуваних у фермерських та інших господарствах конкретної ґрунтово-кліматичної зони. Важливо також, щоб студенти вивчили агротехнічні вимоги до різних типів і видів машинно-тракторних агрегатів, встановлення додаткового обладнання і пристосувань на машинах, що є у складі цих агрегатів.

При цьому майбутні інженери-педагоги спеціальності «Професійна освіта. Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства» повинні володіти знаннями з таких питань практичного землеробства і рослинництва: раціональні прийоми основного та передпосівного обробітку ґрунту в конкретній ґрунтово-кліматичній зоні; основні закономірності росту та розвитку рослин; біологічні особливості основних сільськогосподарських культур певної ґрунтово-кліматичної зони у зв'язку з їх вирощуванням; ефективність різних способів підготовки насіння до посіву сільськогосподарських культур; прийоми догляду за посівами сільськогосподарських культур та особливості їх виконання; агробіологічні основи дозрівання і збирання врожаю сільськогосподарських культур; обґрунтування доцільності та ефективності застосування різних видів меліоративних робіт тощо.

Проведений нами аналіз показав, що навчальний курс «Основи агрономії» перебуває в тісному зв'язку з іншими навчальними предметами, які вивчають майбутні інженери-педагоги (табл. 1).

У теоретичному навчанні вирішальне значення має засвоєння студентами основних агробіологічних та агротехнічних закономірностей вирощування сільськогосподарських культур на основі досягнень науки, її виробничих рекомендацій, а також досвіду науково-дослідних установ і передових господарств. Вважають, що до навчального матеріалу кожного заняття варто вводити вивчення передового досвіду господарств певної ґрунтово-кліматичної зони.

Виконуючи завдання, передбачені робочою навчальною програмою, студенти отримують практичні знання з основ агрономії. Виконуючи самостійні завдання, вони повинні не тільки усвідомити сутність того чи іншого агробіологічного закону, явища або властивості, але і на основі отриманих результатів переконатися в правильності запропонованих ними міжпредметних зв'язків та навчитися робити відповідні висновки і давати виробничі рекомендації щодо технології вирощування певних сільськогосподарських культур.

У цілому ж вважаємо, що навчальна дисципліна «Основи агрономії» є теоретичною основою для іншої, не менш важливої дисципліни «Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства», яку студенти опановують на завершальному етапі фахової підготовки.

Необхідною умовою успішного вивчення цього предмета є не тільки використання внутрішньо- та міжпредметних зв'язків, але й правильний розподіл навчального матеріалу по окремих заняттях та планування системи взаємопов'язаних лекційних та лабораторно-практичних занять. Для цього викладач повинен до початку вивчення предмета розробити

систему взаємопов'язаних теоретичних та практичних занять, яка з урахуванням структури і методів виконання окремих елементів кожного з них забезпечувала б досягнення таких основних навчально-методичних завдань: найповніше розкриття змісту досліджуваного матеріалу на даному занятті; поєднання викладу і пояснення викладача із самостійною роботою студентів; широке застосування різноманітних навчально-наочних посібників та технічних засобів навчання; органічний зв'язок навчального матеріалу заняття з конкретними завданнями сільськогосподарського виробництва, досвідом роботи кращих сільськогосподарських виробників, а також з рекомендаціями науково-дослідних сільськогосподарських установ; створення умов для активної навчальної роботи студентів на заняттях.

Таблиця 1

Зв'язки курсу «Основи агрономії» з іншими навчальними дисциплінами

У процесі розроблення системи лекцій та лабораторно-практичних занять з предмета «Основи агрономії» варто передбачити, щоб кожне наступне заняття було логічним продовженням попереднього. Це сприятиме формуванню в студентів уявлення про цілісність, безперервність і взаємопов'язаність навчального матеріалу курсу та окремих його тем.

Досвід викладання курсу «Основи агрономії» на факультеті технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка показує, що використання внутрішньопредметних зв'язків сприяє не тільки збереженню при цьому самостійності кожного предмета, але і надає загальноосвітнім предметам відповідне професійне спрямування. Дані про ці зв'язки наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Схема внутрішньопредметних зв'язків дисципліни «Основи агрономії»

Види механізованих робіт	Опорні знання із загальноосвітніх предметів для вивчення теми «Машини для внесення органічних та мінеральних добрив»		
	фізики	хімії та біології	математики
1. Розкидачі мінеральних добрив	Вага. Сила. Інерційні сили. Сили тертя. Швидкість. Кутова швидкість. Вільний політ тіла, кинутого під кутом до горизонту. Доцентрове прискорення.	Сполуки азоту, фосфору і калію. Роль окремих елементів живлення в житті рослин.	Площа, одиниці площі. Відсотки. Погрішність, абсолютна погрішність. Наближені числа. Коло, радіус кола, площа кола.
2. Розкидачі органічних добрив	Прості механізми. Рух поступальний, зворотно-поступальний, обертальний. Сили тертя. Сили інерції.	Кругообіг органічної речовини в природі. Гумус та його значення для ґрунту.	Періодична функція. Коло, площа кола. Вимірювання об'єму сипучих тіл.
3. Машини для внесення рідких добрив	Сполучені ємності. Тиск газів та рідини. Вакуум. Закон Бернуллі. Пульверизатор, його схема і принцип дії.	Хімічна активність. Відношення добрив до металів.	Коло. Площа кола. Квадрат.

Для підвищення ефективності вивчення предмета «Основи агрономії» необхідне, як уже вказувалося, здійснення міжпредметних зв'язків. Як відомо, навчальний матеріал цього предмета забезпечує оволодіння студентами основними агробіологічним закономірностями рослинництва та землеробства. У свою чергу, ці знання служать теоретичною базою для впровадження технології вирощування сільськогосподарських культур і навчання студентів технічного обслуговування машинно-тракторних агрегатів. Агрономічні знання студентів також широко використовуються при вивченні предмета «Сільськогосподарські машини».

Взаємозв'язок навчального матеріалу названих предметів теоретичного циклу і завдань щодо навчання студентів роботи на машинно-тракторних агрегатах забезпечує отримання необхідних знань і формує у них відповідні навички та вміння з технології виробництва польових механізованих робіт. Однак не повинно бути дублювання навчального матеріалу. Міжпредметні зв'язки покликані забезпечити отримання студентами стрункої й оптимальної системи агрономічної та технічної підготовки.

У цьому зв'язку викладачеві до початку вивчення предмета «Основи агрономії» необхідно узгодити з викладачами предметів «Організація і технологія виробництва механізованих робіт» і «Сільськогосподарські машини», а також з майстрами виробничого навчання, який навчальний матеріал (його зміст, обсяг, цільові установки, терміни) буде вивчатися на теоретичних заняттях із зазначених предметів і на практичних заняттях з технічного обслуговування машинно-тракторних агрегатів.

Так, під час вивчення організації та технології вирощування конкретних сільськогосподарських культур викладач повинен, спираючись на знання студентами агробіологічних основ процесів обробітку ґрунту, посіву сільськогосподарських культур, післяпосівного догляду за ними та збирання, детально роз'яснювати організацію та виробництво механізованих робіт. У той же час теоретичні знання, отримані студентами з предмета «Основи агрономії», повинні бути використані для обґрунтування до конкретизації агротехнічних вимог до різних машин і знарядь, досліджуваних на заняттях з предмета «Сільськогосподарські та гідромеліоративні машини», а також на практичних заняттях з підготовки машинно-тракторних агрегатів до роботи (склад агрегата, види агрегованих машин, регулювання та установка робочих органів і т.д.).

Вважаємо, що необхідно повністю використовувати певний взаємозв'язок навчального матеріалу деяких тем предмета «Основи агрономії» і таких дисциплін загальноосвітнього циклу, як хімія і загальна біологія. Наприклад, знання, отримані студентами з теми «Азот і фосфор» на заняттях з хімії, збігаються з темою «Органічні та мінеральні добрива», а тема «Фактори життя рослин та їх регулювання» – з відповідною темою загальної біології. Це треба врахувати викладачам цих предметів.

З викладачами математики, фізики і хімії доцільно визначити зміст практичних завдань, які вирішуватимуть студенти на основі певних математичних функцій і залежностей, фізичних і хімічних законів у зв'язку з навчальним матеріалом предмета «Основи агрономії». За своїм змістом розроблена система практичних завдань може містити розрахунково-якісні, розрахунково-експериментальні та просто розрахункові завдання.

Схеми міжпредметних зв'язків курсу «Основи агрономії» із загальноосвітніми предметами (біологія, хімія, фізика) наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

Міжпредметні зв'язки в курсі «Основи агрономії»

Тема лекції	Біологія	Хімія	Математика
Рослини та умови їх життя	Біологічні особливості зелених рослин	Фотосинтез	Площа живлення рослин
Ґрунт та його властивості	Мікробіологічна діяльність ґрунту	Кругооберт речовин у природі	Розрахунок площі земельної ділянки різної геометричної форми
Бур'яни та заходи боротьби з ними	Пристаосування рослин до умов життя	Хімічні речовини для боротьби з бур'янами	Розрахунок дози гербіциду на одиницю площі
Добрива, їх властивості та застосування	Вплив окремих елементів живлення на ріст та розвиток рослин	Значення окремих елементів у житті рослин	Розрахунок доз добрив, відсотки
Підготовка насіння до посіву та посів	Селекція і насінництво	Отрутохімікати для протруєння насіння	Розрахунок норми висіву насіння
Догляд за посівами після посіву	Біологічні засоби боротьби зі шкідниками та хворобами	Аміачна вода	Розрахунок кількості пестицидів на певний обсяг робіт
Захист рослин від шкідників і хвороб	Біологічні особливості шкідників та хвороб	Хімічні препарати для боротьби з шкідниками та хворобами	Розрахунок доз отрутоядохімікатів на одиницю площі

Різноманітність навчального матеріалу предмета «Основи агрономії» вимагає від викладача уникати простого інформативного викладу, не прагнути «начиняти» студентів великим обсягом відомостей і даних. Велика кількість передавального (інформативного) навчання, побудованого за таким методом, в процесі навчання призведе до того, що в студентів не розвиватиметься активне ставлення до досліджуваного питання. Як, наприклад, пояснити систему прийомів основного або передпосівного обробітку ґрунту, не підкреслюючи при цьому можливість і навіть необхідність заміни одного прийому іншим або застосування декількох з них в сукупності, якщо не розглядати вплив на стан ґрунту застосовуваного прийому і використовуваних для його виконання машини або агрегата, не оцінюючи детально агротехнічні характеристики машин і знарядь, то студенти, напевно, не навчатимуться вдумливого, творчого підходу до організації й виконання робіт з обробітку ґрунту.

У процесі вивчення навчальних дисциплін циклу фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів напряму «Професійна освіта. Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства» надзвичайно велика роль відводиться екскурсій та демонстраційним експериментам. Упроваджуючи ці важливі форми навчання студентів також потрібно широко використовувати міжпредметні зв'язки, оскільки вони можуть забезпечити більш повне і всебічне розуміння різних явищ і процесів у тій чи іншій галузі знань.

Проведений нами аналіз літературних першоджерел з проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів показав, що є лише невелика кількість публікацій з питання використання екскурсій та демонстраційних полігонів у навчальному процесі з точки зору використання міжпредметних зв'язків. Зокрема, О. Е. Коваленко вважає, що демонстраційний експеримент є одним із методів наукового дослідження та вивчення різних явищ і законів. Поряд з теорією він забезпечує науковість навчального курсу і є основним засобом наочності в навчанні [11, с. 324].

Про те, що серед наукових методів навчання важливу роль відіграють демонстраційні полігони, вказують у своїй публікації М. С. Гареза та М. І. Логінов. На їхню думку, ефективність вивчення тієї чи іншої теми буде більш ефективною, коли студенти для закріплення отриманих теоретичних знань будуть регулярно здійснювати екскурсії на дослідні ділянки демонстраційного полігону [12, с. 58–63].

Головною метою використання при цьому міжпредметних зв'язків як ефективної технології проблемного навчання є реалізація таких важливих її складових, як проблемно-пошуковий метод, часткове використання пошукового шляху та експериментального методу наукового дослідження.

З метою отримання науково обґрунтованих даних щодо рівня обізнаності студентів з питань міжпредметних зв'язків автором статті був проведений педагогічний експеримент у формі опитування (анкетування) студентів академічних груп 53 ПР(М), 6 М та 23 ПР(М). Загальний обсяг вибірки становив 83 особи. Експеримент проводився протягом 2015–2016 навчального року на факультеті технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка серед студентів, які навчаються за спеціальністю «інженер-педагог» («Професійна освіта. Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства»). Учасникам дослідження була запропонована анкета з 8 запитань, що стосувалися висвітлення у навчальному процесі питань використання викладачем курсу «Основ агрономії» міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків. Зміст анкети був таким:

1. Чи було вам відомо що-небудь до цього часу про використання міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків?

2. У якому навчальному семестрі, на вашу думку, студентам доцільно розпочинати вивчення курсу «Основ агрономії»?

3. З якими навчальними загальноосвітніми предметами шкільного курсу найбільш тісно пов'язана навчальна дисципліна «Основ агрономії»?

4. З якими навчальними предметами циклу професійної та практичної підготовки найбільше пов'язаний курс «Основ агрономії»?

5. Вивчаючи курс «Основ агрономії», з якими навчальними предметами під час навчання ви знаходите найбільше міжпредметних зв'язків?

6. Як часто використовує у своїй роботі викладач курсу «Основ агрономії» міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки?

7. Чи знадобляться вам знання з курсу «Основ агрономії» в подальшій практичній діяльності?

8. Що потрібно зробити в першу чергу для покращення викладання курсу «Основ агрономії»?

Дослідження, яке було проведено серед студентів, майбутніх інженерів-педагогів, показало, що тільки одиниці з них (5,7% опитаних) мали поняття про використання міжпредметних зв'язків під час вивчення окремих предметів циклу професійної та практичної

підготовки. Це не випадково, адже курс «Основи агрономії» студенти вивчають у 3 семестрі й ще недостатньо ознайомлені з тонкощами різних педагогічних технологій. Не отримано в результаті опитування студентів також чіткої відповіді щодо того, в якому семестрі доцільно розпочинати вивчення навчального предмета «Основи агрономії».

На третє запитання анкети більшість опитаних студентів (78,2 %) відповіла, що навчальний предмет «Основи агрономії» тісніше пов'язаний з такими предметами шкільного курсу, як біологія та хімія. Було виявлено, що з університетських предметів найбільш близьким за міжпредметними зв'язками до «Основи агрономії» є курс із вивчення сільськогосподарських та гідромеліоративних машин та основ фермерського господарства.

Респонденти – учасники педагогічного експерименту не дали чіткої відповіді щодо використання викладачем міжпредметних зв'язків. У той же час майже всі опитані (97,1 %) вказали, що знання основ агрономії буде корисним для них у майбутньому.

Цікавими були відповіді студентів на останнє запитання анкети – що потрібно зробити для покращання викладання курсу «Основи агрономії». Більшість опитаних відповіла, що потрібно покращити стан матеріально-технічної бази навчального закладу, оновити машинно-тракторний парк, більше здійснювати екскурсій на різні тематичні виставки, до передових фермерських господарств, запрошувати на аудиторні заняття практичних працівників сільськогосподарської галузі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати проведених досліджень показали, що виявлення і подальше здійснення необхідних та важливих для розкриття провідних положень курсу «Основи агрономії» з використанням міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків дає змогу:

а) знизити ймовірність суб'єктивного підходу до визначення міжпредметної ємності навчальних тем;

б) зосередити увагу викладачів та студентів на вузлових аспектах навчального предмета, які відіграють важливу роль у розкритті провідних ідей різних наук;

в) здійснювати поетапну організацію роботи щодо встановлення міжпредметних зв'язків, постійно ускладнюючи пізнавальні завдання, розширюючи поле дії творчої ініціативи та пізнавальної самодіяльності студентів, застосовуючи все різноманіття дидактичних засобів для ефективного здійснення багатосторонніх міжпредметних зв'язків;

г) формувати пізнавальні інтереси студентів у процесі вивчення різних навчальних предметів в їх органічній єдності;

д) здійснювати творчу співпрацю між викладачем та студентами;

е) вивчати найважливіші світоглядні проблеми і питання сучасності з різних предметів і наук у зв'язку з життям.

Таким чином, реалізація внутрішньо- та міжпредметних зв'язків у процесі вивчення майбутніми інженерами-педагогами курсу «Основи агрономії» забезпечує формування у студентів цілісної системи знань. Це продиктовано, з одного боку, закономірностями розвитку наукового знання на сучасному етапі, а з іншого – вимогами, висунутими суспільством перед вищою освітою, спрямованими на формування високого рівня систематизації знань у майбутніх фахівців, стиснення, накопичення і збагачення навчального матеріалу.

Встановлено, що використання міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків при проведенні екскурсій та закладанні демонстраційних експериментів можуть бути ефективним засобом підвищення якості підготовки майбутніх інженерів- педагогів. Ці питання потрібно пов'язувати з вирішенням конкретних завдань галузі сільськогосподарського виробництва що дасть можливість вдало поєднувати їх зі словесними методами навчання.

Розроблений і рекомендований до впровадження у навчальний процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів приклад використання міжпредметних зв'язків між предметами загальноосвітнього циклу (біологія, хімія та фізика) під час вивчення ними курсу «Основи агрономії». Проведений експеримент показав важливість та доцільність використання в навчальному процесі міжпредметних зв'язків у процесі вивчення вказаної навчальної дисципліни.

Список використаних джерел та літератури

1. Коменский Я. А. Великая дидактика [изб. пед. соч.] / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз. – 1995. – 342 с.
2. Еремкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе (аспект подготовки учителя) : монография / А. И. Еремкин. – Харьков : Вышш. шк., 1984. – 152 с.
3. Батурина Г. И. Межпредметные связи в обучении и их роль в формировании мировоззрения школьников / Г. И. Батурина // Межпредметные связи в процессе обучения. – Рязань : Изд-во РГПИ, 1976. – С. 3–16.
4. Беленький Г. И. Межпредметные связи / Г. И. Беленький // Совершенствование содержания образования в школе / под. ред. И. Д. Зверева, М. Н. Кашина. – М. : Педагогика, 1985. – С. 253–276.
5. Курок В. П. Міжпредметні зв'язки як чинник забезпечення інтеграції технічних знань / В. П. Курок // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 27. – С. 3–9.
6. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова – М. : Педагогика, 1981. – 157 с.
7. Скаткін М. Н. Проблеми сучасної дидактики / М. Н. Скаткін. – М., 1980. – 296 с.
8. Васильева С. В. Интеграция содержания обучения как предпосылка совершенствования профессиональной подготовки специалистов со средним образованием / С. В. Васильева. – Вип. 2. – М. : НИИ ВШ, 1990. – 32 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
10. Стешенко В. В. Взаимосвязь специальных дисциплин и ее реализация в учебном процессе пединститута (на примере технических дисциплин по специальности 2120) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Стешенко. – К., 1987. – 23 с.
11. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підручн. для студ. вищ. навч. закл. / О. Е. Коваленко; Нар. укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2005. – 324 с.
12. Логінов М. І. Використання демонстраційного полігону сільськогосподарських культур для підготовки студентів у системі професійної освіти. Проблеми, методи й наукові технології сучасної біологічної науки та методики її викладання / М. І. Логінов, М. С. Гареза Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 25–26 жовт. 2012 р. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2012. – С. 58–63.

Росновский Николай Григорьевич,

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры
профессионального образования и технологий
сельскохозяйственного производства
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: rosnovskiy00@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ БУДУЩИМИ ИНЖЕНЕРАМИ - ПЕДАГОГАМИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ АГРОНОМИИ»)

На примере изучения будущими инженерами-педагогами специальности «Профессиональное образование. Технология производства и переработки продуктов сельского хозяйства» курса «Основы агрономии» обоснована необходимость более широкого использования внутри- и междупредметных связей как одного из важнейших факторов взаимосвязи инженерных и биологических знаний. Намечены основные пути реализации этих связей в процессе изучения указанной учебной дисциплины.

Ключевые слова: подготовка будущих инженеров-педагогов, использование внутри- и междупредметных связей, учебная дисциплина «Основы агрономии».

Mykola Rosnovski,
the Candidate of Agricultural Sciences,
Assistant Professor of Faculty of Professional
Education and Technology of Agriculture Manufactory of
Hlukhiv National Pedagogical University
named after Alexandr Dovzhenko,
e-mail: rosnovskiy00@mail.ru

**THE IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS FUTURE
ENGINEERS-TEACHERS (ON THE BASIS OF THE DISCIPLINE
«FUNDAMENTALS OF AGRONOMY»)**

On the example of studying the future engineers-teachers of the specialty «Professional education. Production technology and food processing of agriculture» of the course «Fundamentals of agronomy» the necessity of widespread use within- and interdisciplinary connection as one of important factors of the relationship of engineering and biological knowledge. The main ways of realization of these relations in the process of studying of this academic discipline..

***The problem** of the study due to current level of development of science, which clearly expresses the integration and interrelation of the various sciences.*

***The purpose** of the article is identification and justification of need of implementation of interdisciplinary connections in the learning process of future engineers – teachers of the discipline «Fundamentals of agronomy» as one of the factors to ensure communication between engineering and biological knowledge.*

*Research **methods** analysis and synthesis of scientific – pedagogical literature on the research problem, questionnaires, methods of mathematical statistics.*

The main results of the study. It is established that implementation of intra – and interdisciplinary connections in the learning process of future engineers –teachers of the course «Fundamentals of agronomy» provides the formation of students entire knowledge system and is an effective means of improving the quality of their training.

The scientific novelty of the research results. For the first time conducted a comprehensive study on the implementation of interdisciplinary connections in the study of future engineers – teachers of the specialty «Professional education. Technology of production and processing of agricultural products» of the course «Fundamentals of agronomy».

***Conclusions.** It is established that the study of the course «Fundamentals of agronomy» using interdisciplinary connections allows to reduce the possibility of subjective approach to educational topics, and focus teachers and students on the key aspects of the subject, to form cognitive interests of students through various school subjects in their organic unity, to carry out creative work between students and teachers and learn the main problems and modern questions from different subjects and discipline in connection of life.*

***Key words:** training of future engineers-teachers use within.-and interdisciplinary connections, the study discipline «Fundamentals of agronomy».*

References

1. Comenski I. A. The Great Didactic [the huts. PED. Op.]/J. A. Comenius. – M, Moscow, 1995. – 342 p.
2. A. I. System of interdisciplinary connections in higher education (preparation of teachers): monograph / A. I. Eremkin. - Kharkiv: Higher school., 1984. – 152 p.
3. Baturina G. I. Interdisciplinary connections in teaching and their role in forming the worldview of students / G. I. Baturina // Interdisciplinary connections in the learning process. – Ryazan: publishing house, 1976. – S. 3–16.
4. Belenky G. I. Interdisciplinary connections / G. I. Belenky // improving the content of education in school / Under edition by I. D. Zverev, M. N. Kashin. – M. : Pedagogika, 1985. – P. 253-276.
5. Kurok V.P. Interdisciplinary communication as a factor of integration of technical

knowledge. / VP Trigger //Bulletin of Glukhiv national pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko. Series :Pedagogical science, vol. 27, 3-9.

6. Zverev I. D. Intersubject communications in the modern school./ I. D. Zverev, V. N. Maksimov – M.: Pedagogy, 1981. – 157 P.

7. Skatkin M. N. Problems of Modern Didactics. – M., 1980. – 296 p.

8. Vasilyeva S. V. Integration of learning content as a prerequisite for the improvement of professional training of specialists with secondary education / S. V. Vasilyev. – VIP. 2. – M. : Institute of higher school, 1990. – 32 p.

9. Goncharenko S. U. Ukrainian pedagogical wordlist. – K.: Lybid, 1997. – 375с.

10. Steshenko V. The Relationship of special subjects and its implementation in educational process of pedagogical Institute (based on technical disciplines, specialty 2120): abstract. dis. cand. med. sciences: 13.00.02 / U.V. Steshenko. – K., 1987. – 23P.

11. Kovalenko E. The Methodology of Professional Education: For stud. / A. E. Kovalenko; Ukr Acad. – H.: Publishing house NUA, 2005. – 324с.

12. Loginov M. I. The Using of Demonstration Test Crops for the Training of Students in Vocational Education. Problems, methods and scientific techniques of modern biological science and methods of teaching. Loginov N. With Garesa. Materials of Science Conference 25-26 October. 2012. – Hlukhiv NPU named after O. Dovzhenko, 2012. – P. 58-63.

УДК 378

Оксана Вікторівна Усок,

аспірант кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: Ysok@i.ua

КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що сучасний фахівець має бути не лише підготовленим до майбутньої професійної діяльності, але і вміти самостійно орієнтуватися в потоці передових технологій, творчо підходити до вирішення професійних завдань на основі використання методу проектів. Формування проектної компетентності студентів дозволить подолати дисбаланс у підготовці майбутніх викладачів професійного навчання в системі вищої освіти. На основі проведеного дослідження визначено підходи до трактування поняття «проектна компетентність»; проаналізовано сутність та значення проектної діяльності, проектної культури, проектної компетентності для майбутньої професійної діяльності фахівців.

Ключові слова: майбутні викладачі професійного навчання; компетенція; компетентність; проектна компетентність; формування; підготовка.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейське та світове співтовариство, соціально-економічні та суспільні процеси, стрімкий розвиток ринкової економіки, що відображаються в суспільстві, вимагають модернізації системи вищої освіти взагалі та підготовки майбутніх викладачів професійного навчання зокрема. З огляду на сучасні тенденції важливим аспектом забезпечення подальшого розвитку системи професійного навчання має стати пошук сучасних шляхів удосконалення навчального процесу.

Дослідження тенденцій сучасного розвитку освіти у світі свідчать про широкомасштабне впровадження в педагогічну практику різних країн компетентнісно-

орієнтованої освіти, яка сприяє формуванню в студентів життєво важливих (ключових) компетентностей. Сьогодні компетентнісний підхід у навчанні не лише сприяє модернізації змісту освіти, а й доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати педагогічний досвід та реалізувати сучасні освітні цілі [6].

Аналіз світового досвіду організації компетентнісного навчання свідчить про доцільність використання проектних підходів до навчання фахівців у будь-якій предметній галузі [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування професійної компетентності висвітлено у працях Ю. Варданян, М. Дяченко, П. Зеєра, І. Зимньої, В. Наперова, В. Сластьоніна, А. Смирнова, В. Спиридона, Н. Чекальової, С. Шишова; особливості застосування технології проектного навчання досліджували вітчизняні й зарубіжні автори: В. Курок, Н. Загнибіда, Л. Кукса, В. Гузєєв, Є. Крюкова, Є. Полат, І. Чечель та інші; способи використання проектної діяльності для організації освітнього процесу вивчали Н. Пахомова, Є. Полат, В. Чечель; теоретичні засади розвитку проектної компетентності у зв'язку з проектним змістом діяльності висвітлено у розвідках В. Малкової, Н. Матяш, А. Володіної та ін.

Формулювання мети статті. У публікації ставимо на меті здійснити категоріальний аналіз базових понять дослідження проблеми формування проектної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання на основі різноманітних підходів до сутності педагогічної, а також проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Поняття «компетентність» та «компетентнісний підхід» найбільше використовуються стосовно освітянської діяльності. Сучасні фахівці у галузі педагогіки та психології розглядають компетентність як володіння відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють людині обґрунтовано судити про певну галузь та ефективно діяти в ній [16].

Ключовими поняттями компетентнісного підходу є компетентність. Компетентність – це вміння володіти певною компетенцією. У процесі тривалих наукових дискусій виділились чотири основні характеристики поняття «компетентність»: використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації); компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень не показує, що саме він уміє, а розповідає «я читав, я писав...»); для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [7].

Як зазначає А. К. Маркова та низка інших учених, еталонні нормативні моделі професії й особистості містять опис об'єктивного змісту праці як зовні задану структуру діяльності та психологічну структуру діяльності та якостей особистості фахівця. Так, можна виділити нормативний професіоналізм і як ступінь його набуття – реальний професіоналізм. Т. М. Фоміна наголошує, що у професіограмі міститься «об'єкт праці (характеристики нормативної професійної діяльності) і суб'єкт праці (психологічні якості людини, необхідні їй для праці в даній професії)...» [7, с. 39], у кваліфікаційній характеристиці «конкретизується, що повинна знати, вміти, якими психологічними якостями володіти людина з різним кваліфікаційним розрядом» [7, с. 39]. Нормативний професіоналізм – це загальна характеристика вимог професій до людини, кваліфікація – вимоги професії до різного рівня виконання роботи.

У першому випадку професійну компетентність можна визначити як «характеристику конкретної людини, ... індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії» [7, с. 31].

У сучасних умовах модернізації педагогічної освіти в контексті європейської інтеграції ключове значення має професійна компетентність педагога, що можна розглядати як своєрідну відповідь на проблемну ситуацію в національній освіті, що виникла внаслідок

суперечності між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню школярами. Як зазначає академік І. Зязюн, «критеріями оцінки результативності професійно-педагогічної діяльності вчителя є показники сформованості відповідної основи діяльності учня, які визначають здатність учня до самостійного керування власною діяльністю та самим собою як об'єктом» [12, с. 251].

У концептуальних засадах реформування середньої освіти поняття «компетентність» визначається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань [13].

І. Зязюн зазначає, що зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Знання сучасного вчителя звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методику, враховує особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психолого-педагогічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі активізує всю систему педагогічних знань учителя, які виявляються як єдине ціле [12, с. 32].

А. Маркова визначає основні сутнісні категорійні ознаки поняття «компетентність»: компетентність не зводиться до освіченості; компетентність є поєднанням психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно і відповідально; основою суджень про компетентність є оцінювання та вимір кінцевого результату діяльності; компетентність є характеристикою окремої людини і виявляється у результатах її діяльності [9].

А. Маркова [9, с. 34], розглядаючи професійну компетентність, у своїй фундаментальній праці «Психологія професіоналізму» виокремила такі її види: спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непадвладність професійному старінню, вміння організувати раціонально свою працю). Ми поділяємо погляди вченої, яка вважає, що сформованість названих вище видів компетентності означає зрілість людини в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, в становленні особистості професіонала, його індивідуальності.

Базовим для наукового аналізу проблеми формування професійної компетентності фахівця вважаємо діяльнісний підхід, тим паче, що переважна більшість науковців пов'язує розвиток професійної компетентності з професійною діяльністю, та й сама категорія діяльності досить добре розроблена в науковій літературі [3].

Для формування професійної компетентності студентам необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації навчання, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення. Особливо актуальним це питання є для майбутніх педагогів, воно базується на всебічному врахуванні та цілеспрямованому розвитку

важливих для успішного опанування індивідуально-психологічних особливостей особистостей, цілеспрямованій дії на стимулюванні відповідних мотивів навчання, безперервному розвитку пізнавальних процесів та постійному вдосконаленні навичок і вмінь, що набуваються і згодом організуються в індивідуальний стиль діяльності. Таке управління індивідуальною навчальною діяльністю, спрямоване на оволодіння діяльністю, здійснюється за допомогою певних видів індивідуалізації (мотивувальної, регулювальної, розвивальної та формувальної) та адекватних способів і засобів організації навчального процесу [4].

В основу компетентнісного підходу покладено особистісно-орієнтовану й діяльну модель навчання, у яких дослідницькі, творчі методи навчання відіграють провідну роль. Оскільки традиційне навчання передбачає, головним чином, запам'ятовування великої кількості інформації та мало часу відводить на розвиток творчої ініціативи студентів, то актуальною є потреба використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема проектних.

В. А. Сластьонін окреслює модель професійної компетентності викладача як єдність його теоретичної й практичної готовності. Він об'єднує педагогічні вміння в чотири групи [14]:

– уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання;

– уміння будувати і приводити у рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації;

– уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх у дію;

– уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності викладача; визначення нового комплексу домінуючих педагогічних завдань.

У науково-методичній літературі поняття «проектна компетентність» трактують неоднозначно. Це складне інтегративне поняття, яке передбачає наявність здібностей розробляти і реалізовувати проектну діяльність. У контексті сучасної освітньої парадигми є складним особистісним утворенням. З одного боку, це пов'язано з проблемою власне розуміння понять компетентності, проектування в науковому знанні, з іншого – з проблемою визначення психологічних умов розвитку проектної компетентності як суб'єктної характеристики майбутнього фахівця. У зв'язку із цим на особливу увагу заслуговує розгляд і визначення змістових аспектів проектної компетентності як засобу, що дозволяє досягти позитивних результатів у процесі творення якісно нового рівня освіти, визначення організаційно-педагогічних умов, які забезпечать її розвиток й обґрунтування можливостей оцінювання з допомогою психологічних вимірних засобів [5].

Сутність проектної технології навчання – організація самостійної, пошукової, творчої діяльності студентів. Активізація навчально-пізнавальної діяльності та максимальне наближення її до життя – основні її завдання. Оскільки компетентнісний підхід і проектну технологію об'єднують схожі моделі навчання, то їх поєднання в навчанні є доцільним та ефективним.

Як відомо, у процесі реалізації проекту (як різновиду проектної діяльності) знання не лише набувають особливої міцності та усвідомлення, а й асоціативно пов'язуються з отриманим задоволенням, що стає стимулом (поштовхом) до нового пошуку. Пошук, у свою чергу, викликає нові асоціації, нові проекти. Освіта має охоплювати не тільки сукупність набутих теоретичних знань, а й поєднувати знання, вміння і навички, що здобуває особистість протягом усього життя і які допомагають у вирішенні життєвих проблем. Сутність цієї технології сучасні вчені вбачають у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує освітній процес до структурних та організаційних вимог проектування. Таке розуміння проблеми потребує послідовного, системного вирішення певних проблемних ситуацій, які вимагають від студентів певних

розумових, дослідницьких та пошукових зусиль, набуття та вдосконалення вмінь публічного захисту продукту виконання проекту [11].

У сучасному освітньому середовищі важливість проектування як методу освіти і одночасно потенціалу людської особистості пов'язана з тим, що поступова заміна науково-технократичної орієнтації на ціннісно-сміслову самовизначення педагогів і пріоритет гуманістичної орієнтації стали підставою для пошуку шляхів оновлення освітнього простору, який відповідав би соціальному і державному замовленням і потребам усіх суб'єктів освітнього процесу.

Проектна компетентність педагога інтегрує управлінський, емоційно-особистісний, творчий компоненти, які відображають її сутність як професійно значущої, інтегративної якості особистості, що характеризується ступенем освоєння сукупності компетенцій, пов'язаних з розробленням проекту, оцінюванням педагогічних завдань у результаті виконання проекту, відбором засобів, методів і форм організації проектної діяльності відповідно до віку, індивідуальних особливостей, траєкторії навчання і т.д.

Проектна компетентність нерозривно пов'язана з проектною діяльністю і процесом проектування, проявляється в усвідомленні сенсу і значущості проектної діяльності, володінні спеціальними знаннями, вміннями і навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації проектних рішень у разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання та вміння в конкретній професійній сфері. Проектна діяльність має власний зміст, що має на увазі широке перенесення засвоєваних знань у нові умови [2].

Поняття «проектна компетентність» в аспекті сучасної освітньої парадигми постає як складний феномен, що обумовлено розумінням її природи у двох вимірах: по-перше, розкриття сутності поняття «компетентності» в науковому знанні, по-друге, визначення педагогічних аспектів розвитку компетентності як суб'єктної характеристики людини. З огляду на це на особливу увагу заслуговує питання вивчення змістових аспектів проектної компетентності та обґрунтування можливостей оцінювання рівнів її сформованості за допомогою вимірних засобів [10].

Таким чином, проектну компетентність розуміємо як інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що виражається у здатності й готовності людини до успішного самостійного здійснення теоретичної та практичної діяльності щодо розроблення проектів та впровадження в усіх сферах професійної діяльності.

Зміст проектної діяльності, представлений у стандартах вищої освіти, передбачає розроблення стратегічних концепцій і проектів, керівництво проектною діяльністю, оцінювання якості й ефективності проектів. Таким чином, здатність виконувати на високому рівні проектні роботи є невіддільним компонентом проектної компетентності випускника ВНЗ, який повинен опанувати проектну діяльність на професійному рівні.

У контексті розвитку проектної компетентності ефективними методами навчання є напівактивні та інтерактивні, до яких відносять, зокрема, евристичний та дослідницький методи, адже саме вони дозволяють залучити учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Одним із важливих методів, що суттєво детермінує розвиток проектної компетентності студентів, вважаємо метод проектів – метод, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

У результаті аналізу проблеми формування професійної компетентності можна дійти висновку про певну суперечливість та багатоаспектність поняття «професійна компетентність», а також про специфіку професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що проектна компетентність є важливою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця і може бути застосована для визначення його професіоналізму.

Проектна компетентність полягає у рівні готовності майбутніх фахівців до проектної діяльності, його індивідуальних здібностях до проектування і вмотивованому прагненні до самоосвіти, самовдосконалення і спрямована на розвиток культури мислення, поведінки, узагальнення досвіду професійної діяльності.

Традиційні методи навчання не дають можливості повною мірою ефективно розв'язати цю проблему. Тому доцільним є широке впровадження проектних технологій в освітній процес підготовки фахівців, а проведення відповідних науково-методичних досліджень є важливим завданням науковців і методистів.

Таким чином, можна стверджувати, що проблема формування проектної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання на сьогодні є актуальною, оскільки вона відповідає потребам формування нової якості сучасної людини та розвитку творчої діяльності суб'єктів навчання.

Дослідження не претендує на вичерпне вирішення проблеми, що розглядається. Вивчення процесу формування проектної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в процесі професійної підготовки може бути продовжено в напрямі дослідження особливостей формування проектної компетентності зазначеної категорії фахівців у процесі їхньої професійної підготовки.

Список використаних джерел та літератури

1. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-педагогічний аспект): навчальний посібник / Л. Я. Бірюк. – К. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 210 с.
2. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.
3. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної і виховної діяльності / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 187 с.
4. Кіш Вайда Г. Особливості іншомовної текстової діяльності людини / Г. Кіш Вайда, В. Леган // Науковий національного університету : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – № 26. – С. 91–93.
5. Ковальчук В. І. Розвиток проектної компетентності учнів / В. І. Ковальчук, Л. П. Литвин // Школа. – 2013. – № 12. – С. 53.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
7. Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в Європейській освіті / О. І. Локшина. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 21–30.
8. Макаров А. В. Компетентностно-ориентированные образовательные программы вуза / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск : РИВШ, 2011. – 116 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
10. Матяш Н. В. Методика оценки проектной компетентности студентов [Електронний ресурс] / Н. В. Матяш, Ю. А. Володина / Психологические исследования: электрон, науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – Режим доступа: [http:// psystudy.ru](http://psystudy.ru).
11. Пальчевский Б. В. Организационно-управленческая направленность проектирования современной образовательной среды / Б. В. Пальчевский // Тэхналагічная адукацыя. – Минск, 2012. – № 2. – С. 5–18.
12. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 286 с.
13. Нова школа [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
14. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

15. Фомина Т. Н. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом ВУЗе / Т. Н. Фомина, Т. Г. Зеленова // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1 (34). – С. 39–47.

16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Оксана Викторовна Усок,
аспирант кафедры технологического и профессионального
образования Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: Ysok@i.ua

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В результате анализа научной литературы установлено, что современный специалист должен быть не только подготовленным к будущей профессиональной деятельности, но и уметь самостоятельно ориентироваться в потоке передовых технологий, творчески подходить к решению профессиональных задач на основе использования метода проектов. Формирование проектной компетентности студентов позволит преодолеть дисбаланс подготовки будущих преподавателей профессионального обучения в системе высшего образования. На основе проведенного исследования определены подходы к трактовке понятия «проектная компетентность будущих преподавателей профессионального обучения»; проанализированы сущность и значение проектной деятельности, проектной культуры, проектной компетентности.

Ключевые слова: будущие преподаватели профессионального обучения, компетенция, компетентность, проектная компетентность, формирование, подготовка.

Oksana Usok,
a postgraduate of technological and vocational education,
department Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: Ysok@i.ua

CATEGORICAL ANALYSIS OF THE BASIC CONCEPTS OF STUDYING THE PROCESS OF FORMING PROJECT COMPETENCE OF INTENDING VOCATIONAL TRAINING TEACHERS

The analysis of the scientific literature found that a modern specialist should not only be prepared for future professional activities, but should also be able to use advanced technologies independently, to solve professional tasks creatively by means of project method. Forming students' project competence will overcome imbalances in preparing intending vocational training teachers in higher education. On the basis of the research the approaches to the interpretation of the concept «project competence of intending vocational training teachers» were defined; the content and importance of project activity, project culture, and project competence were analyzed.

Introduction. *Taking into account the importance of implementing competence approach in higher educational system and insufficient studying the issue of forming project competence, in the article the basic concepts of studying the issue of forming intending vocational training teachers' project competence is categorically analyzed.*

The purpose *is to make categorical analysis of the basic concepts of intending vocational training teachers' project competence.*

Research methods: scientific and methodical literature analysis, categorical analysis of basic research concepts.

Results. On the basis of the research it was determined that the forming students' project competence will overcome imbalances of preparing intending vocational training teachers in higher educational system. The features of the interpretation of the concept «project competence of intending vocational training teachers» were defined; the content and importance of the project activities are analyzed.

Scientific originality of the research results. The analysis of the scientific literature found that a modern specialist should not only be prepared for future professional activities, but should also be able to use advanced technologies independently, to solve professional tasks creatively by means of project method..

On the basis of the research project competence understand as an integrative characteristic of a person, resulting in the ability and readiness of a person to do successfully theoretical and practical activities in making projects (designs) and implementation them in all spheres of the professional activity.

Conclusions. A personality is formed and developed firstly in the activity and communication, conditions for which are created by means of project teaching methods, covering all spheres of educational activities – research, design, educational, teaching and administrative – in their complex relationships. The problem of forming vocational training teachers' project competence is important nowadays as it meets the needs of forming new quality of modern person and developing creative activity of future specialist.

Key words: intending vocational training teachers; competence; project competence; forming; preparing.

References

1. Biryuk L. Ya. Formuvannya komunikaty`vnoyi kompetentnosti majbutn`ogo vchy`telya pochatkovy`x klasiv u procesi profesijnoyi pidgotovky` (psy`xologo-pedagogichny`j aspekt): navchal`ny`j posibny`k V L. Ya. Biryuk. -K,- Gluxiv : RVV GDPU, 2008. – 210 s.
2. Guzeev V. V. Plany`rovany`e rezul`tatov obrazovany`ya y` obrazovatel`naya texnologiy`ya / V. V. Guzeev. – M. : Narodnoe obrazovany`e, 2000. – 240 s.
3. Dubasenyuk O. A. Osnovy` teorii i prakty`ky` profesijnoyi i vy`xovnoyi diyal`nosti / O. A. Dubasenyuk. – Zhy`tomy`r : Zhy`tomy`r. derzh. ped. in-t, 1995. – 187 s.
4. Kish Vajda G. Osobly`vosti inshomovnoyi tekstovoyi diyal`nosti lyudy`ny` / G. Kish Vajda, V. Legan // Naukovy`j nacional`nogo universy`tetu : Pedagogika. Social`na robota. – 2013. # 26. – S. 91-93.
5. Koval`chuk V. I. Rozvy`tok proektnoyi kompetentnosti uchniv / V. I. Koval`chuk, L. P. Ly`tvy`n // Shkola. – 2013. # 12. – S. 53.
6. Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`ki perspekty`vy` : biblioteka z osvith`oyi polity`ky` / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
7. Lokshy`na O.I. Stanovlennya kompetentnisnoyi ideyi v Yevropejs`kij osviti / O. I. Lokshy`na. – K. : Pedagogichna dumka, 2009. – S. 21–30.
8. Makarov A. V. Kompetentnostno-ory`enty`rovannyye obrazovatel`ny`e programmy` VUZa [Tekst] / A. V. Makarov, Yu. S. Perfy`l`ev, V. T. Fedy`n. – My`nsk : RY`VSh, 2011. – 116 s.
9. Markova A. K. Psy`xology`ya professy`onaly`zma / A. K. Markova. – M., 1996. – 308 s.
10. Matyash N. V., Metody`ka ochenky` proektnoj kompetentnosty` studentov [Elektronny`j resurs] / N. V. Matyash, Yu. A. Volody`na / Psy`xology`chesky`e y`ssledovany`ya: elektron, nach. zhurn. 2011. N3(17). – Rezhy`m dostupu: <http://psystudy.ru>.
11. Pal`chevsky`j B. V. Organy`zacy`onno-upravlencheskaya napravlennost` proekty`rovany`ya sovremennoj obrazovatel`noj sredy` / B. V. Pal`chevsky`j. My`nsk. «Texnalagichnaya adukaczy`ya». 2012. No 2. S. 5-18.
12. Pedagogichna majsternist` : pidruchny`k / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushhenko, I. F. Kry`vonos ta in. ; za red. I. A. Zyazyuna. – K. : Vy`shha shkola, 2004. – 286 s.

13. Proekt dlya obgovorenniya «Nova shkola» [Elektronny`j resurs] / Rezhy`m dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>

14. Slasteny`n V.A. Pedagogiy`ka: ucheb. posoby`e dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeny`j / V. A. Slasteny`n, Y`. F. Y`saev, E. N. Shy`yanov; pod red. V. A. Slasteny`na. – M. : Y`zdatel'sky`j centr «Akademy`ya», 2002. – 576 s.

15. Fomy`na T. N. Y`nnovacy`onnye technology`y` prepodavany`ya y`nostrannykh yazykov v neyazykovom VUZe / T. N. Fomy`na, T. G. Zelenova // Yaroslavsky`j pedagogy`chesky`j vestny`k. – 2003. #1 (34). – S. 39-47.

16. Xutorskoj A. V. Klyucheverye kompetency`y` kak komponent ly`chnostno-ory`entyrovannoj parady`gmy obrazovany`ya / A. V. Xutorsky`j // Narodnoe obrazovany`e. – 2003. No2. – S. 58-64.

УДК: 378:016

Оксана Валеріївна Земка,

аспірантка Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: oksi_freude@ukr.net

КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті наведено результати аналізу науково-педагогічних джерел з проблеми формування підприємницької компетентності, розкрито її структуру, специфіку формування підприємницьких якостей та здатностей у майбутніх учителів технологій. На основі цього визначено критерії оцінювання сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Кожний критерій конкретизується показниками, що дають можливість точніше характеризувати встановлені рівні сформованості означеної компетентності. Узагальнено результати діагностування рівня сформованості підприємницької компетентності у майбутніх педагогів.

Ключові слова: підприємницька компетентність, майбутні вчителі технологій, критерії, показники, рівні сформованості підприємницької компетентності.

Постановка проблеми. Перспективи становлення та успішного розвитку як окремої людини, так і суспільства в цілому безпосередньо залежать від якості освіти. Людський потенціал – це домінуючий фактор будь-якого виробництва. Сучасний рівень розвитку економіки задає вектор освітянській практиці на підготовку конкурентоспроможної в ринкових умовах особистості, наділеної індивідуальними та професійними якостями, що дають змогу розв'язувати задачі в усіх сферах життя та брати на себе відповідальність за результати власної діяльності.

Учитель технологій – це та людина, яка більше за інших наставників у стінах школи залучає дітей та підлітків до суспільно корисної праці, передає їм загальнолюдський трудовий досвід, формує спеціальні вміння та фахову етику, сприяє професійному самовизначенню учнів, адаптує їх до сучасних соціально-економічних умов, має можливість реально підготувати молоде покоління до організації та здійснення підприємницької практики.

Актуальність проблеми визначається необхідністю формування у майбутніх учителів технологій підприємницької компетентності, що обумовлює потребу в розробленні та практичному застосуванні сукупності критеріїв, уточнених показниками, для оцінювання рівнів сформованості у студентів цієї компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіку компетентісного підходу в

навчанні всебічно розглядали С. Бондар, О. Овчарук, С. Шишов, Г. Селевко, І. Галяміна, В. Ягупов, С. Клепко, Ю. Татур, С. Гончаренко, Л. Карпова та ін. Проблеми формування підприємницької компетентності присвятили свої дослідження Н. Морзе, Н. Балик, Ю. Білова, М. Стрельников, О. Серебренникова, С. Беляєва, Д. Мещеряков, О. Хамантурова, та ін. Підготовка вчителя технологій в умовах вищих навчальних закладів стала темою наукових розвідок Н. Янцура, Тверезовської, В. Тенетилової, Т. Ковбаси, А. Коляди, С. Ткачука, А. Цини, Н. Вересоцької та ін. На питаннях підготовки школярів та студентів до підприємницької діяльності сфокусували увагу науковці Р. Шиян, Є. Бобінська, А. Гельбак, А. Герман, Г. Назаренко, Ю. Митрофаненко, О. Сулаєва, А. Чернявський та ін.

Метою статті є аналіз критеріїв, показників та рівнів сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти визначається оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; перехід від процесної до результатної, компетентнісної парадигми освіти [1].

Важливість формування у молодого покоління підприємницької компетентності ми вбачаємо в тому, що підприємництво є одним із стратегічних ресурсів та внутрішніх джерел піднесення ринкової економіки, а для його розвитку потрібні люди, які не тільки добре орієнтуються у господарській сфері, а й володіють підприємницькими знаннями, мають сформовану здатність до інноваційності, творчості, ризику, спроможні генерувати та втілювати в життя нові ідеї, планувати та організовувати підприємницьку діяльність.

На думку Р. Шияна, серед дієвих механізмів плекання підприємництва – використання стратегій багатоаспектного, інтерактивного навчання, діяльнісного та компетентнісного підходів (з наголосом на свідомому самопізнанні учнів та зміні ролі вчителя). Науковець вважає, що підприємливий учитель – не той, хто досяг значних матеріальних статків, а той, хто відчуває покликання, інноватор, ініціативний, активний, творчий, відважний, має почуття власної гідності й уміє побачити те, що не бачать інші. Тому підприємливості може навчити не тільки вчитель економіки, а будь-який інший компетентний педагог [2, с. 20].

Рамка підприємницької компетентності (EntreComp), розроблена Об'єднаним дослідницьким центром (JRC) Європейської комісії від імені Генерального директорату з питань зайнятості, соціальних справ та суспільної інтеграції (DG EMPL), пропонує таку дефініцію підприємливості: це наскрізна компетентність, що застосовується у всіх сферах життя: від піклування про власний розвиток до активної участі у житті суспільства, входження (повторного входження) на ринок праці в якості працівника або самозайнятої особи, а також до заснування будь-якого підприємства (культурного, соціального чи комерційного характеру) [3, с. 2].

За твердженням О. Проценко, головним завданням підприємницької освіти є надання молодим спеціалістам необхідного обсягу практичних навичок ведення бізнесу, планування комплексу практичних дій, формування моделей індивідуального бізнес-проекту, нагромадження знань законів підприємницької діяльності [4, с. 299]. О. Сулаєва визначає підприємницьку компетентність як складову професійної компетентності, що забезпечує спрямованість діяльності випускника на досягнення комерційного результату в реалізації технічних, соціальних та інших проектів. До підприємницьких якостей дослідниця відносить уміння приймати новаторські рішення в стандартних та нестандартних ситуаціях, уміння генерувати ідеї, перетворювати їх на нові технології з метою отримання доходу, оперативно оцінювати всі форми інновацій, не боятися ризикувати, вміти управляти ризиком, бути готовим приймати на себе відповідальність [5].

М. Романова до системи підприємницьких здатностей залучає вміння виконувати економічні розрахунки, проводити маркетингові дослідження, організовувати роботу в групі, обирати організаційно-правові форми підприємств, технологію виробництва продукції, розраховувати деякі податки, дотримуватися норм професійної етики, розробляти бізнес-план,

знаходити підприємницьку ідею [6].

Узагальнюючи результати науково-педагогічних досліджень проблеми підготовки спеціалістів у галузі підприємництва, можемо визначити такі вимоги до випускників навчальних закладів: економічна та юридична грамотність, підприємливість, цілеспрямованість, ініціативність, ризикованість, комунікабельність, здатність до пошуку та обробки релевантної інформації, вміння використовувати новітні інформаційні технології, проектувати та організовувати професійну діяльність, суб'єктність типу особистості.

Специфіку формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій ми вбачаємо в тому, що застосування підприємницьких якостей та набутих здатностей відбувається не в процесі самостійного господарювання, а під час навчання учнів з метою підготовки їхньої інтеграції в сучасне ринкове середовище.

До компонентів підприємницької компетентності Т. Матвеева відносить організаторську, дослідницьку, проектну, інвесторську, правову, управлінську, комунікативну компетентності [7]. Ми погоджуємося з Ю. Біловою, яка розглядає підприємницьку компетентність як сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та емоційно-вольового компонентів [8, с. 16].

Задля успішної реалізації мети формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій у процесі професійної освіти необхідно вибудувати систему оцінювання вихідних знань, умінь, навичок, потенціалу студентів та кінцевих результатів цього напрямку педагогічного процесу, що охоплює різноманітність сформованості підприємницької компетентності, критерії та показники якості навчальної діяльності.

М. Євтух розглядає критерії і показники якості навчальної діяльності як сукупність ознак, на базі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [9, с. 434]. Лайл М. Спенсер та М. Сайн акцентують увагу на тому, що визначення критеріїв чи системи вимірювання, що вирізняла б найкраще, або ефективно, виконання роботи, що вивчається, є першим та найважливішим етапом дослідження [10, с. 96].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, застосування особистісно-діяльнісного підходу з дотриманням умов об'єктивності, адекватності, валідності, комплексності та інтегративності нами було визначено такі критерії оцінювання сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний; особистісно-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується позитивним ставленням до підприємництва як суспільного явища, наявністю спрямованості до набуття підприємницької компетентності, усвідомленням особистісної та професійної значущості знань, умінь та навичок у сфері підприємництва для використання в процесі майбутньої педагогічної діяльності, усвідомленою готовністю до вирішення професійних завдань, пов'язаних з необхідністю формування в учнів підприємницьких якостей.

Когнітивний – розкриває наявність базових соціально-економічних знань, що охоплюють знання про нормативно-правове регулювання, технологію організації та розвитку підприємницької діяльності, передумови та принципи успішного ведення бізнесу, а також опанування методики викладання навчальних предметів з урахуванням необхідності формування у школярів підприємницької компетентності.

Діяльнісний – містить сформовані підприємницькі здатності щодо генерування нових ідей, розроблення бізнес-плану, маркетингового дослідження ринку, оцінювання ефективності діяльності підприємства, конструктивного ділового спілкування.

Особистісно-рефлексивний – передбачає наявність підприємницьких якостей, здатність до самоаналізу, об'єктивної самооцінки, самокритики, готовність до подолання труднощів, виявлення та усунення їх причин.

Кожний з критеріїв є своєрідним взірцем, ідеалом, порівняння з яким дає можливість встановити ступінь відповідності отриманих результатів бажаним. Тому критерії оцінювання

конкретизуються показниками, що дають можливість точніше схарактеризувати рівні сформованості підприємницької компетентності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій

Критерії	Показники			
Мотиваційно-ціннісний	Ставлення до підприємництва	Усвідомлення соціальної відповідальності за результати підприємницької діяльності	Наявність внутрішньої мотивації до підприємницької діяльності	Наявність мотивації щодо підготовки школярів до підприємницької діяльності
Когнітивний	Наявність комплексних знань, необхідних для здійснення підприємницької діяльності		Сформованість методичних знань щодо навчання учнів підприємництву	
Діяльнісний	Сформованість здатності до аналізу	Сформованість проектних умінь і навичок	Сформованість організаторських та управлінських умінь і навичок	Сформованість навичок ефективної комунікації
Особистісно-рефлексивний	Сформованість підприємницьких якостей особистості		Здатність до самоаналізу, об'єктивної самооцінки	Сформованість умінь самокорекції

З метою виявлення динаміки процесу формування у майбутніх учителів технологій підприємницької компетентності визначимо рівні її сформованості у студентів.

Високий рівень – *мотиваційно-ціннісний критерій*: цілком позитивне ставлення до практики підприємництва; глибоке усвідомлення високої міри економічної, правової, екологічної відповідальності перед суспільством за результати та наслідки підприємницької діяльності; чітке розуміння необхідності реалізовувати нові проекти зі створення суспільних цінностей, мотивуючись бажанням сприяти науково-технічному поступу суспільства; абсолютне усвідомлення необхідності формування у школярів підприємницької діяльності, особливо учителями технологій; *когнітивний критерій*: глибокі комплексні знання, що відображають розуміння сутності ринкової економіки, є ґрунтовною інформативно-методичною базою для реалізації творчих проектів в галузі підприємницької діяльності; міцні системні знання про різноманітні способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, використання інноваційних технологій навчання та здійснення контролю в розрізі формування у школярів підприємницьких якостей та здатностей; *діяльнісний критерій*: здатність аналізувати, систематизувати, узагальнювати та обробляти інформацію про стан підприємницького мікосередовища, наявні виробничі фактори для прийняття ефективних ділових рішень; творчий підхід до пошуку нових ідей, вибір найкращих варіантів, уміння правильно розставляти пріоритети, мобілізувати та розподіляти ресурси, експериментувати з різними комбінаціями обмежених ресурсів задля успішної реалізації бізнес-проекту; здатність сміливо приймати виклики, активно ініціювати процеси зі створення цінностей, уміння планувати дії, координувати групову діяльність, брати на себе відповідальність за результати як особистої, так і колективної роботи; уміння працювати в команді, ефективно вести діалог, висловлювати та аргументувати власну точку зору, переконувати співрозмовників, створювати доброзичливу атмосферу спілкування; *особистісно-рефлексивний критерій*: ризик та можливість поразки не лякає, а стимулює до пошуку нових резервів і можливостей; постійний прояв самостійності, ініціативності, креативності, лідерства; стала орієнтація на самоствердження і саморозвиток на основі об'єктивної

самооцінки; постійне прагнення до самовдосконалення, пошук можливостей зміцнення своїх сильних сторін та зменшення або компенсації недоліків.

Достатній рівень – *мотиваційно-ціннісний критерій*: більше позитивне, ніж негативне ставлення до підприємницької діяльності; усвідомлення певної міри соціальної відповідальності за наслідки економічної діяльності за умови пріоритетності мети створення особистого добробуту; досить яскраво виражений інтерес до підприємництва, внутрішні мотиви переважають над зовнішніми, мотивується прагненням виробляти нові блага для задоволення власних та суспільних потреб; позитивне особистісне ставлення до формування у школярів підприємницьких якостей та здатностей, але вчителю технології відводиться другорядна роль у цьому процесі; *когнітивний критерій*: загальні теоретичні знання про економічну сутність сучасного суспільства, основні поняття, специфіку, технологію підприємницької діяльності, необхідні для здійснення підприємницької практики; цілісно-комплексні уявлення про методи, прийоми, організаційні форми навчання учнів підприємству, не вистачає самостійності та гнучкості під час моделювання і прогнозування результатів педагогічного процесу; *діяльнісний критерій*: здатність аналізувати конкретні ситуації повсякденного ділового життя, використовуючи знання основ підприємництва, але виникають проблеми з визначенням релевантності наявної інформації; здатність самостійно знаходити інформацію і використовувати її для започаткування нової діяльності, уміння скласти тактичний план дій, але при створенні бізнес-плану необхідна стороння допомога; нечітко виражена здатність до ефективного розподілу і використання ресурсів; здатність виявляти ініціативу щодо реалізації окреслених цілей, певна незалежність у виконанні доручених завдань, але допускається можливість відступити при виникненні труднощів, проблематично брати на себе відповідальність; володіння культурою ділового спілкування, уміння працювати в команді, висловлювати власну думку, але не чітко простежується здатність ефективно моделювати початок, перебіг та завершення ділового спілкування, прогнозувати його результат; *особистісно-рефлексивний критерій*: певна незалежність та самостійність при виконанні виробничих завдань, здатність до поміркованого ризику, ініціативність щодо реалізації окреслених цілей, бракує креативності; здійснення самооцінки шляхом самоконтролю, самодіагностики, осмислення труднощів та наслідків діяльності; здатність виявляти інтелектуальні та вольові зусилля для корекції досягнутих результатів.

Середній рівень – *мотиваційно-ціннісний критерій*: нейтральне ставлення до підприємництва; слабо виражене розуміння соціально-економічної відповідальності за наслідки господарської діяльності перед іншими суб'єктами економічних відносин; обмежена потреба в самореалізації та самовираженні, надається перевага передбачуваним, неризиковим ситуаціям, слабкий інтерес до підприємництва; недостатнє розуміння закономірності підготовки учнів до підприємництва, зокрема на уроках трудового навчання та технологій; *когнітивний критерій*: поверхневі знання про зміст, мету, принципи та способи здійснення тих чи інших видів підприємницької діяльності, обмежена здатність до самостійного пошуку необхідної інформації; неповні знання методичних основ проведення різних форм урочної та позаурочної діяльності учнів, основних положень теорії управління пізнавальною діяльністю; *діяльнісний критерій*: часткова здатність здійснювати формальний та змістовий аналіз бізнес-ситуації, незначна можливість прийняття самостійного рішення без допомоги наставника; обмежена здатність генерувати нові підприємницькі ідеї, особливо в ситуаціях невизначеності та ризику, недостатньо сформовані вміння втілювати задуми та конструктивні рішення на практиці; виникають труднощі під час пошуку можливостей для створення продукту; неповна здатність самостійно розв'язувати підприємницькі задачі, виявляти активність та брати на себе відповідальність за прийняття рішень, легко і часто відступається у процесі вирішення складних виробничих питань; подекуди виникають проблеми під час роботи в команді, незначна здатність слухати співрозмовників, коректно відповідати на запитання та корегувати власну мовленнєву поведінку за умови зміни ситуації ділового спілкування; *особистісно-рефлексивний критерій*: помірковане прагнення отримувати новий досвід та практичні

уміння, обмежена здатність до самостійної діяльності, ризику, незначні творчі здібності; обмежена здатність до самоаналізу та об'єктивної самооцінки діяльності, виникає потреба в оцінюванні третьою особою; часткова сформованість умінь поопераційного самоконтролю та самокорекції, необхідність сторонньої допомоги.

Низький рівень – *мотиваційно-ціннісний критерій*: негативне ставлення до підприємницької практики; нівельоване розуміння соціальної відповідальності, натомість виявлення бажання збагатитися за рахунок інших членів суспільства; відсутній інтерес до підприємницької діяльності, зовнішні мотиви превалюють над процесуально-змістовними, мотиви уникнення невдач – над мотивами прагнення до успіху; негативне особистісне ставлення до формування у школярів підприємницької компетентності, нівелювання ролі вчителя технологій у цьому процесі; *когнітивний критерій*: фрагментарні знання, що характеризуються початковими уявленнями про економічні процеси, явища, механізми практичної реалізації підприємницької діяльності; мінімальні знання методики підготовки учнів до підприємницької практики, що унеможлиблює досягнення позитивних результатів навчального процесу; *діяльнісний критерій*: нездатність аналізувати ринкову ситуацію, наявні виробничі та фінансові ресурси підприємства для прийняття адекватного ділового рішення; неспроможність самостійно знаходити ідеї та визначати цілі підприємницької діяльності, передбачати кінцевий результат, досить обмежене вміння виконувати узагальнений алгоритм проектування, знаходити можливості для створення продукту; відсутність ініціативи, самостійності, організаторських та управлінських умінь, потреба в постійному керівництві з боку наставників, надається перевага пасивній, виконавській діяльності; нейтральне ставлення до спільної діяльності, відсутність прагнення до встановлення ділових стосунків, взаємодопомоги під час роботи в команді, невміння висловлювати та відстоювати особисту думку; *особистісно-рефлексивний критерій*: невпевненість у власних силах, відсутність самостійності, ініціативності, креативності, здатність легко відступатися від своїх намірів; неспроможність самостійно оцінити рівень виконаної роботи, власних можливостей; невміння узгоджувати послідовність дій з орієнтовною оцінкою витрат часу, сил та інших наявних ресурсів.

З метою діагностування рівня сформованості підприємницької компетентності у майбутніх педагогів нами було відібрано оптимальні методи моніторингу та розроблено комплексний опитувальник.

Для встановлення кількісних і якісних індивідуальних розходжень оцінювання за мотиваційно-ціннісним критерієм використовувалось тестування. Кожний з чотирьох варіантів закритих відповідей тесту відносить результат опитування до одного з визначених рівнів сформованості підприємницьких якостей або здатностей за певним показником. Під час розроблення тестів дотримувались вимог об'єктивності оцінювання результатів, валідності, надійності, діагностичної цінності, репрезентативності, зрозумілості за змістом і простоти застосування.

За когнітивним критерієм ми визначали сформованість системи економічно-правових знань, необхідних для здійснення підприємницької діяльності, та методичних знань щодо навчання учнів підприємництва на основі особистісно-орієнтованого та компетентісного підходів. У якості інструменту діагностування знань нормативно-правової бази, що включає процедуру реєстрування підприємницької діяльності, застосували тести. Для перевірки ступеня розуміння основних економічних категорій, механізмів підприємницького господарювання, студентам було запропоновано виконати завдання на встановлення відповідності між поняттями та дефініціями, розв'язати задачі.

Визначенню сформованості методичних знань щодо навчання учнів підприємництва сприяло застосування методики аналізу продуктів діяльності. Студентам необхідно було розробити фрагмент уроку технологій на тему «Технологія створення банку ідей» (10 кл.), обравши доцільні методи навчання, визначивши, які знання, вміння і навички підприємницької діяльності можна формувати впродовж навчального процесу.

Рівні сформованості здатностей до аналізу, проектних, організаторських, управлінських умінь і навичок, що є складовими діяльнісного критерію, визначали за результатами виконання таких завдань:

1) Запропонуйте, якомога більше варіантів підприємницької діяльності з використанням таких ресурсів, як деревина і тканина.

2) Уявіть, що Ви обрали один із запропонованих варіантів у якості власного бізнесу. Назвіть послідовність дій щодо організації Вашого підприємства. Для своєї фірми: а) придумайте назву; б) визначте місію; в) створіть рекламний слоган.

3) Назвіть якнайбільше факторів, що необхідно врахувати у процесі складання бізнес-плану Вашого малого підприємства.

4) Оцініть перспективи прибутковості новоствореного підприємства з урахуванням маркетингового середовища Вашого населеного пункту.

Особистісно-рефлексивний критерій синтезує показники сформованості підприємницьких якостей особистості, здатності до самоаналізу, об'єктивної самооцінки, самокорекції. Для визначення діагностування за цим критерієм з-поміж інших методів ми надали перевагу тестуванню.

На основі розроблених критеріїв та показників, із застосуванням адекватних методик нами було проведено визначення рівнів сформованості підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій. Діагностикою було охоплено 197 осіб. З них 187 студентів випускних курсів бакалаврату Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди та 10 студентів IV курсу Професійно-педагогічного коледжу ГНПУ ім. О. Довженка.

Результати діагностики за мотиваційно-ціннісним критерієм можна вважати найкращими. У цілому ставлення студентів до підприємництва більш позитивне, ніж негативне, є певне усвідомлення відповідальності за наслідки господарської діяльності перед суспільством, але питання власного добробуту ставляться на перше місце в порівнянні із загальносуспільними потребами. Наряду з цим виявлено недостатню особистісну потребу в становленні та самореалізації через практику підприємницької діяльності, а також слабо виражене розуміння логіки підготовки дітей та підлітків до підприємництва у рамках шкільного навчання, особливо учителями технологій. Аналіз мотивувальних факторів дав можливість з'ясувати, що 7 % студентів виявили високий рівень мотивації, 39 % – достатній, 36 % – середній і 18 % – низький.

Недостатніми виявилися і знання, необхідні для здійснення підприємницької практики, зокрема нормативно-правової бази, механізмів організації та реалізації самостійної господарської діяльності. Прогалини у засвоєнні методичних знань щодо навчання учнів підприємництва стали причиною того, що більшість майбутніх педагогів не змогла запропонувати власну ефективну модель уроку технологій з метою формування у школярів підприємницьких здатностей. Відсоткові співвідношення результатів (середній рівень – 48 %, низький – 30 %, достатній – 17 %, високий – 5 %) зміцнили наші позиції щодо необхідності озброєння майбутніх учителів технологій комплексними знаннями як з основ підприємницької діяльності, так і методики формування підприємницької компетентності в учнів.

Узагальнені дані рівнів сформованості підприємницької компетентності за особистісно-рефлексивним критерієм показали, що високий рівень властивий 2 % респондентів, достатній – 19 %, середній – 44 %, низький – 36 %.

Серед визначених нами критеріїв підприємницької компетентності домінантним вважаємо діяльнісний, позаяк він більшою мірою дозволяє виявити результативність застосування на практиці сформованих якостей та здатностей особистості. Отримані діагностичні дані засвідчили, що більшість студентів продемонстрували середній рівень (42 %), на низькому рівні – 33 %, достатній – 21 %, і, зрештою, високий рівень продемонстрували лише 4 % студентів.

Висновки. Визначені нами критерії та показники діагностики рівня сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій максимально відображають структуру та зміст даної компетентності. Залежно від міри прояву мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного критеріїв, уточнених об'єктивними показниками, сформованість у студентів підприємницьких якостей та здатностей диференціюється на високий, достатній, середній та низький рівні.

Невисокі результати оцінювання рівня сформованості підприємницької компетентності дають підстави вбачати перспективи подальших досліджень у проектуванні та апробації педагогічних форм та методів, спрямованих на вдосконалення процесу формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій.

Список використаних джерел та літератури

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
2. Уроки з підприємницьким тлом : навчальні матеріали / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. – Варшава : Сова, 2014. – 398 с.
3. Vasigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
4. Проценко О. Підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. Проценко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30 (83). – С. 298–301.
5. Сулаева Е. П. Формирование предпринимательской компетентности у студентов техникума : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Петровна Сулаева. – Шуя, 2011. – 151 с.
6. Романова М. Ю. Подготовка старшеклассников к предпринимательской деятельности в условиях профильного обучения (на примере социально-экономического профиля) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Ю. Романова. – Москва, 2007. – 27 с.
7. Матвеева Т. М. Формирование предпринимательской компетенции старшеклассников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. М. Матвеева. – Москва, 2001. – 20 с.
8. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю / Ю. А. Білова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 7 (50). – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 15–17.
9. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Спенсер Л. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективной работы / Л. М. Спенсер; пер. с англ. – М. : НРРО, 2005. – 384 с.

Оксана Валерьевна Земка,

аспирант Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: oksa_freude@ukr.net

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье приведены результаты анализа научно-педагогических источников по проблеме формирования предпринимательской компетентности, раскрывается её структура, специфика формирования предпринимательских качеств и способностей у

будущих учителей технологий. На основании этого определены критерии оценки сформированности предпринимательской компетентности у будущих учителей технологий. Каждый критерий конкретизируется показателями, которые дают возможность более точно охарактеризовать установленные уровни сформированности обозначенной компетентности. Обобщены результаты диагностирования уровня сформированности предпринимательской компетентности у будущих педагогов.

Ключевые слова: предпринимательская компетентность, будущее учителя технологий, критерии, показатели, уровни сформированности предпринимательской компетентности.

Oksana Zemka,
Postgraduate of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: oksa_freude@ukr.net

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCY AMONG FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

Introduction. *The current level of economic development directs educational practice to prepare competitive individual in the market conditions. A teacher of technologies more than other school mentors attracts children and adolescents in socially useful work, creates special skills, promotes professional self-determination of students and has the opportunity to really prepare the younger generation for the organization and implementation of business practices. The actuality of the problem is determined by the need of formation the business expertise of future teachers of technology, which causes the need for the development and practical application of the totality of the criteria, specified by indicators, to evaluate the levels of competence of the students.*

Purpose. *The analysis of criteria, indicators and the levels of entrepreneurial competence of future teachers of technology.*

Methods. *The analysis of scientific and reference literature, laws and regulations, the methods of quantitative and qualitative analysis, synthesis, generalization, pedagogical observation, questioning, learning the results of students' performance.*

Results. *The article reveals the concept of entrepreneurial competence, its structure, the specifics of forming this competence in the future teachers of technology. Based on the analysis of scientific and educational literature we have identified the following evaluation criteria of entrepreneurial competence of future teachers of technology formation: motivational-value; cognitive; activity; personal-reflective. Each evaluation criterion is specified by parameters, enabling more accurately characterize levels of entrepreneurial competence.*

Motivational-value criterion: 1) attitudes towards entrepreneurship; 2) awareness of social responsibility for the business activities; 3) the existence of internal motivation for entrepreneurship; 4) availability of motivation to prepare students to entrepreneurship. Cognitive criterion: 1) availability of comprehensive knowledge required for business; 2) formation of methodological knowledge about student learning entrepreneurship.

Activity criterion: 1) formation of analysis ability; 2) formation of design skills; 3) formation of organizational and management skills; 4) formation of effective communication skills. Personal-reflective criterion: 1) formation of entrepreneurial personality qualities; 2) the ability to self-examination, objective self-assessment; 3) formation of self-correction skills.

In order to identify the dynamics of the process of formation of competence there was defined high, middle and low level of formation of the students. To diagnose the level of formation of entrepreneurial competence of future teachers we have selected the optimal methods for monitoring and have developed a comprehensive questionnaire. The experiments data showed that most students

have shown the average (42%), low - 33%, sufficient - 21%, and finally demonstrated a high level of only 4% of students.

Originality. For the first time the criteria, indicators and levels of entrepreneurial competence of future teachers of technology were developed.

Conclusion. We determined criteria and diagnostic indicators of entrepreneurial competence formation of future teachers of technology as much as possible to reflect the structure and content of this competence. Depending on the degree of manifestation of the criteria specified by objective indicators, the formation of the students entrepreneurial skills and abilities differentiates on high, sufficient, medium and low level. Low experimental results give a reason to see prospects for further research in the design and testing of pedagogical forms and methods aimed at improving the process of formation of entrepreneurial competence of future teachers of technology.

Key words. entrepreneurial competence, future teachers of technology, criteria, indicators, levels of entrepreneurial competence.

References

1. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku : skhvaleno Ukazom Prezydenta Ukrayiny vid 25 chervnya 2013 roku #344/2013 [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
2. Uroky z pidpryyemnyts'kym tlom : Navchal'ni materialy / Za zah. red. E. Bobins'koyi, R. Shyyana, M. Tovkalo. – Varshava : Sova, 2014. – 398 s.
3. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Lyuksemburh: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
4. Protsenko O. Pidpryyemnyts'ki uminnya yak skladnyk zhyttyevoyi kompetentnosti uchniv profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv / O. Protsenko // Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiiy i zahal'noosvitniy shkolakh. – 2013. – Vyp. 30 (83). – S. 298-301.
5. Sulaeva E.P. Formyrovanye predprynymatel'skoy kompetentnosti u studentov tekhnikyuma : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Sulaeva Elena Petrovna. – Shuya, 2011. – 151 s.
6. Romanova M. Yu. Podgotovka starsheklassnykov k predprynymatel'skoy deyatel'nosti v uslovyakh profyl'noho obuchenyya (na prymere sotsyal'no-ekonomycheskoho profilya) : avtoref. dys. na soyskanye uchen. stepeny kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obshchaya pedahohyka, ystoriyya pedahohyky y obrazovanyya» / M. Yu. Romanova. – Moskva, 2007. – 27 s.
7. Matveeva T. M. Formyrovanye predprynymatel'skoy kompetentsyy starsheklassnykov : avtoref. dys. na soyskanye uchen. stepeny kand. ped. nauk : 13.00.01 «Obshchaya pedahohyka, ystoriyya pedahohyky y obrazovanyya» / T. M. Matveeva. – Moskva, 2001. – 20 s.
8. Bilova Yu. A. Ponyattya ta struktura pidpryyemnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilyu / Yu. A. Bilova // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vykhovannya v zakladakh osvity : zbirnyk naukovykh prats'. Naukovi zapysky Rivnens'koho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. – Vypusk 7 (50). – Rivne : RDHU, 2013. – S. 15 – 17.
9. Entsyklopediya osvity / hol. red. V. H. Kremin' ; Akad. ped. nauk Ukrayiny. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
10. Spenser L. M. Kompetentsyy na rabote. Modely maksimal'noy effektivnoy raboty / L. M. Spenser; per. s anhl. – M. : HIPPO, 2005. – 384 s.

УДК 378. 4

Ганна Володимирівна Ігнатенко,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: dekdzn@gmail.com

Євген Ігорович Єрмоленко,
аспірант кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: evg.ermolenko@gmail.com

ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНА НАОЧНІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ

У статті розглянуто проблему співвідношення категорій «знак» та «символ» у філософському, психологічному та педагогічному значеннях. Авторами проведено аналіз різних підходів до їх тлумачення. Розглянуто погляди науковців щодо визначення категорії «знаково-символічна наочність». На основі аналізу різних підходів до тлумачення даного поняття виявлено основні його характеристики та уточнено зміст.

У результаті узагальнення, аналізу та синтезу різних підходів до класифікації знаково-символічних засобів наочності авторами розроблено типологію, яка відображає поділ дидактичних засобів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням її специфіки.

Ключові слова: знак, символ, наочність, знаково-символічна наочність, педагог професійного навчання.

Постановка проблеми. Завдання сьогодення, що ставляться суспільством перед вищою школою, полягають у формуванні в майбутніх фахівців готовності до постійного саморозвитку та безперервної освіти, активної навчально-пізнавальної діяльності, змушують інакше поглянути на проблему ролі засобів наочного навчання в освітньому процесі, змінити способи їх застосування. Вважається, що сучасна наочність повинна характеризуватися простотою, компактністю і одночасно чітко передавати основну ідею навчального матеріалу. Разом з тим ми дотримуємося думки про те, що класична навчальна наочність нині не втрачає своєї актуальності. Однак її необхідно не тільки доповнювати сучасними засобами наочного навчання, але й чітко визначати технологію використання з урахуванням інновацій в освітньому процесі, спрямованих на його інтенсифікацію та оптимізацію. На нашу думку, потребує переосмислення впровадження в освітній процес знаків та символів, що структуровані у схемах та несуть інформацію в стислому вигляді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У філософії проблемі використання предметів-посередників між об'єктивною дійсністю і людською свідомістю, тобто конкретним зображенням, знакам, символам й іншим засобам наочності в процесі пізнання присвячено досить багато досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Вивченням функціональної ролі моделей, схематичних конструкцій у людському пізнанні займалися такі філософи, як С. Р. Вартазарян, Д. В. Пивоваров, А. В. Славін, М. Хессе; розробленням і визначенням ефективності алгоритмів, орієнтовних основ діяльності, орієнтовних схем виконання діяльності – В. Є. Котов, В. Д. Паронджанов, В. К. Сабельфельд. Вивчали фреймові структури І. Гофман, Ч. Дж. Філлімор. Обґрунтовували роль ідеограм і піктограму процесі пізнання Ж. Бодрійяр, Г. В. Ф. Гегель, Т. В. Гамкрелідзе, А. М. Коршунов, Ч. С. Пірс, А. Б. Соломоник.

Відомі філософи минулого і сучасності Г. Гегель, Е. Кассіпер, А. М. Коршунов,

Б. Ф. Ломов, В. В. Мантанов, Ч. С. Пірс, А. Б. Соломоник й інші, які вивчаючи процес знакового опосередкування і, розглядаючи способи адаптації організмів до середовища, відзначали, що для людини є типовим його символічний спосіб, що трансформує все людське життя. Здатність мозку розпізнавати абстрактні зображення (знаки та символи) використовувалася протягом усієї історії людства для передавання інформації.

На початку 80-х рр. минулого століття у педагогічній літературі широко висвітлювався досвід В. Ф. Шаталова, який у працях «Точка опори» (1987), «Методичні матеріали для роботи з опорними матеріалами з тригонометрії» (1979), «Опорні сигнали з фізики для 6 класу» (1978), «Методичні рекомендації для роботи з опорними сигналами з історії в 4 класі» (1984) запропонував до використання в освітньому процесі організаційно-методичну систему опорних сигналів, згрупованих в опорні конспекти навчальної інформації. Опорні конспекти В. Ф. Шаталова становили собою навчальний матеріал з предмета, стисло поданий за допомогою знаково-символічної наочності: схем, піктограм, ідеограм, літерно-цифрової символіки. У наукових періодичних виданнях статті А. В. Теремова, А. В. Чоботар, Є. В. Васильєвої, І. Д. Рубцевої, Е. А. Постникова, Є. В. Макаревича, В. І. Нахаєва та інших, присвячені розгляду ефективності знаково-символічної наочності.

Формулювання мети статті. Не зважаючи на велику кількість досліджень з проблеми застосування знаково-символічної наочності, нині не існує єдиного визначення окресленого поняття. Окрім того, в сучасному освітньому процесі знаково-символічна наочність представлена великою кількістю засобів наочного навчання, через що виникає необхідність їх упорядкування та класифікації з урахуванням ряду особливостей. Зважаючи на вище сказане, метою нашої статті визначено уточнення поняття «знаково-символічна наочність» та розроблення класифікації знаково-символічної наочності, яка застосовується в процесі фахової підготовки педагога професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Для більш детального опису поняття знаково-символічної наочності необхідно охарактеризувати категорії «знак» і «символ», які є його структурними одиницями. У філософській науці існує окрема наукова галузь – семіотика, яка вивчає закономірності та принципи процесу пізнання людиною об'єктивної дійсності за участю в ньому засобів, які заміщують реальні предмети і явища цієї дійсності. Семіотика поширює свою об'єктивну сферу на всі науки, у тому числі педагогіку, загальну дидактику, теорію і методику навчання, в яких цими засобами-замінниками є знакові засоби наочного навчання (схеми, моделі, фрейми, ідеограми, піктограми, емблеми, математичні й хімічні формули).

У філософській літературі одне з перших визначень знака дав Гегель: «Знак є безпосереднє споглядання, що представляє абсолютно інший зміст, ніж той, який він має у собі» [1, с. 256]. Поняття «символ» Гегель виділяв у ролі окремого виду знака. «Знак, – пише він, – відмінний від символу, останній є деяким спогляданням, власна визначеність якого за своєю сутністю і поняттям відображає більш-менш той самий зміст, який він як символ передає; навпаки, коли мова йде про знак як такий, то зміст споглядання не має нічого спільного з тим, що воно як знаком означає» [1, с. 265-266].

Як вказує В. А. Штофф, «символ – це засіб, який втілює діалектику взаємодії чуттєвого і раціонального і відрізняється від знака тим, що за допомогою узагальненого конкретно-чуттєвого або абстрактно-схематичного зображення, що становить упорядковану структуру символу, можна зовні висловити абстрактний зміст – ідеї і поняття, які і є сенсом символу» [10, с. 137]. На думку Д. П. Горського, «... символ стоїть між знаком, у якого власний зміст мізерний, і моделлю, що має пряму схожість з модельованим об'єктом ...» [2, с. 67]. Досить чітку грань між поняттями знака та символу проводить О. Б. Киричок, який вважає, що «...знак – це образ із фіксованим значенням, символ – образ із нефіксованим значенням, тобто можливістю наповнити його багатьма предметами» [3, с. 223].

Розглянемо сутність цих двох понять як складових предмета нашого дослідження. У всіх випадках між знаком і означуваним об'єктом є певне співвідношення – прагматичний зв'язок або модельне відношення. Ці характеристики знака і символу в навчанні, характерні

для моделей, дозволяють назвати процес позначення досліджуваних об'єктів моделюванням, а навчальні знаки і символи – знаково-символічними моделями.

Знаково-символічні моделі, які використовуються у навчанні, принципово різні за способами кодування, складністю та чіткістю алфавіту, між ними існують синтаксичні й семантичні зв'язки, встановлюється зв'язок між знаково-символічною моделлю і оператором знаково-символічної діяльності, в ролі якого в освітньому процесі виступає той, хто навчається. Томусукупність знаково-символічних моделей є системою, в рамках якої можуть функціонувати підсистеми з істотними операційними відмінностями. Знаково-символічна система – це сукупність знаків і символів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з іншим, що утворює певну цілісність і єдність.

У педагогічній психології вивчення проблеми знака і символу в навчанні було розпочато набагато пізніше. Перший сплеск інтересу до проблеми знаково-символічної наочності (1927–1960) і, відповідно, початок постановки проблеми оперування знаково-символічними засобами, символічної (знакової) функції в сучасній психологічній науці пов'язаний з ім'ям Л. С. Виготського. Саме ним у період з 1927 по 1931 рр. у працях «Інструментальний метод в педології» (1928), «Проблема культурного розвитку дитини» (1928), «Інструментальний метод в психології» (1930), «Знаряддя і знак у розвитку дитини» (1931) в педагогічну науку введено поняття про знак як особливий психологічний інструмент, застосування якого слугує могутнім засобом перетворення психіки з природної (біологічної) в культурну (історичну).

У психологічній науці, на відміну від філософії, проблема співвідношення знака і символу в процесі пізнання не принципова. У дослідженнях, присвячених вивченню ролі знаків і символів в процесі інтеріоризації, ці пізнавальні засоби вживаються під загальним терміном – «знаково-символічні засоби». У широкому сенсі знаково-символічним засобом може бути будь-яке явище реального світу, якщо воно використовується людиною як заміник іншого явища, тобто в якості його репрезентанта [9].

Н. Г. Салміна, описуючи знаково-символічні засоби навчання, вважає, що, використовуючи термін «знаково-символічні», ми маємо на увазі всю множину знаків і символів. Л. О. Резніков дефініціює термін «знаково-символічні засоби» як засоби і способи приймання, зберігання, перетворення і передавання інформації, де знак заміщує об'єкт пізнання і є матеріальним носієм узагальнень і абстракцій. Багато авторів засоби знаково-символічної наочності визначають як предметні, умовно-графічні та інші замітники з культурно заданим або присвоєним умовним значенням, використовувані для реалізації знаково-символічної діяльності, до структури якої належить заміщення (перенесення значення з одного предмета на інший), утримання значень кількох заміників, встановлення відносин між ними, використання у процесі вирішенні поставлених завдань і контроль правильності виконання.

Проаналізувавши різні філософські та психологічні трактування терміна «знаково-символічний засіб», можна відзначити їх спільну логіку і тотожність. Спільним для всіх трактувань є визнання за знаково-символічними засобами ролі заміників реальних об'єктів і явищ, їх абстрактність і вторинна представленість. І якщо у філософії вважається, що функції знака та символу в складі образно-знакових засобів різняться, то для психологічної науки ця різниця не має значення і в трактуванні поняття «знаково-символічні засоби» ролі знака і символу не розділяються.

У педагогіці поняття «знаково-символічна наочність» (ЗН) має різні трактування. Є. Г. Мінгазов вважає, що знаково-символічна наочність – це наочність особливого роду, що не збігається з наочністю чуттєвих образів. У навчанні вона забезпечується застосуванням знакових моделей, символів, різного роду графічних уявлень і слугує засобом формування абстрактних понять, виступаючи поряд з предметними думками в ролі чуттєвих опор [4].

А. В. Петров, Н. Б. Попова мають на увазі під знаково-символічною наочністю наочність, яка у процесі навчання замінює конкретні предмети, розкриває внутрішні зв'язки, сутність об'єктів, явищ і процесів [8].

Розглянувши різні визначення поняття «знаково-символічна наочність», які наявні у філософській, психолого-педагогічній та методичній літературі, можна відзначити певні загальні характеристики цього поняття.

1. Знаково-символічна наочність становить сукупність знаково-символічних засобів в їх одночасному впливі на особистісний процес пізнання.

2. Знаково-символічна наочність виражає внутрішню сутність і глибинні зв'язки в заміщуваних нею предметах і явищах.

3. У педагогічному процесі знаково-символічна наочність нерозривно пов'язана зі знаково-символічною діяльністю.

На основі аналізу визначень поняття «знаково-символічна наочність» у різних галузях науки вважаємо, що у ракурсі нашого дослідження може бути сформульовано таке визначення цього терміна: знаково-символічна наочність – це вид наочності, що передає зміст навчального матеріалу та відображає формоутворювальні, системно-структурні, системно-функціональні та інші взаємозв'язки позначених об'єктів через умовно-символічну форму.

Проблему класифікації ЗСН розглядають у багатьох науках: філософії, психології, семіотиці тощо. Вважаємо, вивчення специфічних підходів до названої проблеми дозволить обґрунтовано підійти до побудови типології знаково-символічних засобів з урахуванням особливостей застосування їх у процесі професійного навчання

У філософії та семіотиці прийнято виходити з ролі знаків у людському суспільстві. Іншими словами, класифікація має враховувати функціональні властивості. А. М. Коршунов і В. В. Мантатов, які досліджували роль знаків у світлі філософської теорії відображення, об'єднуючи функцію та змістовну характеристику знаків, пропонують виділяти чотири категорії знаково-символічних засобів: 1) індекси – знаки не відокремлені від об'єкта, тобто повністю з ним збігаються; 2) іконічні знаки – копії об'єкта; 3) символи – наочно-образне вираження абстрактних ідей і понять; 4) мовні знаки – літерні та складові позначення предметів, явищ і подій.

Н. М. Силич [5] пропонує схематичні зображення класифікувати за ступенем глибини відображення реальної дійсності: 1) морфологічні (структурні), що відображають структуру об'єкта на елементарному рівні; 2) функціональні зображення, що відображають головним чином причинно-наслідкові зв'язки і їх детермінації; 3) операційні зображення схематично відображають способи навчально-пізнавальної діяльності учнів і показують послідовність переходу від одного виду діяльності до іншого (алгоритм діяльності).

У психології варто згадати загальну типологію знаково-символічних засобів М. К. Тутушкіної, яка розподіляє множину знаково-символічних засобів на мовні та немовні системи знаків, представляючи першу групу як словесні знаково-символічні засоби, а немовні системи знаково-символічних засобів – як заміщувальні. Цю класифікацію уточнює та розширює В. С. Мухіна, яка виділяє в немовних системах такі групи знаково-символічних засобів:

1. Знаки-ознаки – прикмети, ознаки, відмінності, все, завдяки чому впізнають щось.

2. Знаки-копії, або іконічні знаки, – відображення, що несуть у собі схожість з об'єктом-оригіналом (графічні та живописні зображення, скульптура, фотографії, схеми, географічні та астрономічні карти тощо).

3. Автономні знаки – специфічна форма існування одиничних знаків у системі нових іконічних знаків і знаків-символів».

4. Знаки-символи – математичні, астрономічні, нотні знаки, ієрогліфи, фабричні знаки, фірмові знаки, знаки якості, предмети природи і рукотворні предмети, які в контексті самої культури набували значення виняткового знака, що відображає світогляд людей, що належать до соціального простору цієї культури.

5. Знаки-еталони – наочні уявлення про основні зразки зовнішніх властивостей предметів (еталони кольору, форми, музичних звуків, усного мовлення) [7, с. 18–23].

Здійснивши аналіз науково-періодичної літератури, ми дійшли висновку, що у методиці викладання різних наук не існує єдиного підходу до визначення критеріїв та

принципів класифікації знаково-символічної наочності. Так, незважаючи на значну кількість досліджень методики застосування ЗСН у процесі вивчення біології, автори не дійшли єдиної думки стосовно їх класифікації. А. П. Медова виокремлює такі групи засобів знаково-символічної наочності за їх дидактичною метою:

- 1) для пояснення досліджуваного;
- 2) для закріплення отриманих уявлень;
- 3) для узагальнення матеріалу;
- 4) для визначення ступеня засвоєння знань учнями;
- 5) для інструктування під час проведення практичних робіт.

У статті «Використання ідеограм при формуванні біологічних понять» автори В. І. Нахаєва та О. Н. Савицька [6] поділяють знаково-символічну наочність на графічні знаки та кольорові. Групу графічних знаків поділено на такі підгрупи:

- 1) геометричні фігури, що викликають асоціації з тим або іншим біологічним поняттям або ознакою поняття;
- 2) загальноприйняті ідеограми;
- 3) літерні знаки, що становлять скорочення слів або поєднання літер російського (або латинського) алфавіту;
- 4) абстрактні символи.

У теорії й методиці викладання фізики досить цікавою є класифікація знаково-символічної наочності, розроблена А. В. Петровим та Н. Б. Поповою [8]. Класифікаційною ознакою в цій типології є здатність тих чи інших знаково-символічних засобів впливати на формування і розвиток певних знань, умінь і навичок, а також типів мислення учнів. За цим критерієм автори виділяють такі групи ЗСН:

- 1) схеми конкретних предметів для розвитку наочно-образного мислення;
- 2) структурні схеми для формування і розвитку емпіричних знань і відповідного типу мислення;
- 3) структурні схеми для формування і розвитку практичних знань і відповідного типу мислення;
- 4) структурні схеми для формування і розвитку теоретичних знань і відповідного типу мислення;
- 5) теоретичні схеми для формування емпіричних, теоретичних і практичних знань і відповідних типів мислення;
- 6) схеми з неklasичною фізичною наочністю для розвитку теоретичних знань про мікросвіт і відповідного мислення;
- 7) знакові засоби наочності з математичною символікою для формування теоретичних знань і відповідного типу мислення;
- 8) схеми послідовної діяльності (алгоритм) з отримання емпіричних, теоретичних і практичних знань для формування теоретичних знань і відповідного типу мислення;
- 9) узагальнені плани пізнавальної діяльності для формування і розвитку різних типів мислення (емпіричного, теоретичного, практичного);
- 10) структурно-логічні схеми розвитку теоретичних знань, що дозволяють виходити на філософський рівень пізнання.

Зазначимо, що окреслений підхід побудований на врахуванні особливостей змісту навчальної дисципліни.

В. А. Жучкевич виділяє такі різновиди знаково-символічної наочності, яка застосовується у процесі вивчення географії:

- 1) умовні графічні наочні посібники;
- 2) схематичні малюнки;
- 3) графічні допомоги на основі карти;
- 4) графічні прийоми на класній дошці.

Таким чином, різноманітність структури і змісту класифікацій знаково-символічної наочності в різних науках дає можливість говорити про особливість типології засобів знаково-

символічної наочності в залежності від специфіки змісту навчальної дисципліни, обраної методичної системи чи педагогічної технології. Це підтверджує доцільність розроблення класифікації засобів ЗСН для освітнього процесу професійного навчання.

Зважаючи на те, що ЗСН може мати не лише віртуальний, а й матеріальний характер, ми вважаємо за доцільне виділити такі її групи:

- образотворча ЗСН;
- натуральна ЗСН;
- невербальна ЗСН (мовні й немовні засоби невербальної комунікації);
- внутрішня ЗСН уявні моделі.

Ураховуючи специфіку змісту підготовки педагогів професійного навчання, ми пропонуємо таку систему знаково-символічної наочності.

I. Образотворча ЗСН

1) Мовні засоби, що позначають терміни:

- абрєвіатури, літерні скорочення;
- математична та інша наукова символіка.

2) Мовні іконічні засоби:

- піктограми.

3) Немовні тривимірні засоби:

- просторові моделі;
- макети;
- діорами;
- пам'ятники, скульптури.

4) Немовні двовимірні засоби:

- ідеограми;
- діаграми;
- графіки;
- фото;
- технічні схеми (кінематичні, електричні, гідравлічні тощо);
- схематичні малюнки;
- алгоритми (ООД);
- опорні конспекти;
- структурно-логічні схеми.

II. Натуральна ЗСН

1) класична натуральна наочність, що використовується для позначення властивостей групи подібних об'єктів, або ряду схожих ознак.

III. Невербальна ЗСН

1) засоби невербальної комунікації:

- жести;
- міміка;
- тон, наголос, пауза;
- погляд.

IV. Внутрішня ЗСН

1) мисленнєві моделі.

Висновки. Розподіл знаково-символічної наочності на групи не означає їх ізолюваного існування. Будь-який різновид ЗСН, як правило, використовується не окремо, а в комплексі з іншими. Нами пропонується саме система, яка відображає різновиди знаково-символічної наочності і використовується в процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. За необхідності запропонована класифікація може бути розширена та уточнена. Значний методичний потенціал ЗСН підтверджує необхідність подальшого вивчення та розроблення методики її застосування в процесі фахової підготовки педагога професійного навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Гегель Г. В. Ф. Собрание сочинений: в 14 т. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – М. : Госполитиздат, 1956. – 3 т.
2. Горский Д. П. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский. – М. : Просвещение, 1991. – 354 с.
3. Киричок О. Б. Філософія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / О. Б. Киричок. – Полтава : РВВ ПДАА, 2010.– 381 с.
4. Мингазов Э. Г. Гносеологические основы принципа наглядности обучения / Э. Г. Мингазов // Советская педагогика. – 1975. – № 9. – С. 24.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. пед. вузов / В. С. Мухина. – 9-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 456 с.
6. Нахаева В. И. Использование идеограмм при формировании биологических понятий / В. И. Нахаева, О. Н. Савицкая // Биология в школе. – 2005. – № 1. – С. 33.
7. Олійник Н. Ю. Використання засобів наочності при вивченні шкільного курсу економіки / Н. Ю. Олійник // Наукові записки. – Випуск 108. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КПДУ ім. В. Винниченка, 2012. – Частина 2. – С. 277–281.
8. Петров А. В. Классификация средств наглядности в современной системе обучения / А. В. Петров, Н. Б. Попова // Мир науки, культуры, образования, 2007. – № 2. – С. 88.
9. Скрипко З. А. Использование образно-знаковой наглядности в процессе обучения физике в современной школе / З. А. Скрипко И. В. Серебренникова, О. П. Седюкевич // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 6. – С. 100.
10. Эльконин Б. Д. Роль знакового опосредствования в процессе решения задач «на соображение» : автореф. дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.10 / Б. Д. Эльконин. – М., 1982. – 26 с.

Анна Владимировна Игнатенко,

кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой профессионального образования и технологий
сельскохозяйственного производства Глуховского национального
педагогического университета имени Александра Довженко,
e-mail: dekdzn@gmail.com

Евгений Игоревич Ермоленко,

аспирант кафедры профессионального образования и технологий
сельскохозяйственного производства Глуховского национального
педагогического университета имени Александра Довженко,
e-mail: evg.ermolenko@gmail.com

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ: СУЩНОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ

В статье рассматривается проблема соотношения категорий «знак» и «символ» в философском, психологическом и педагогическом смысле. Авторами проведен анализ различных подходов к их толкованию. Рассмотрены взгляды ученых по определению категории «знаково-символическая наглядность». На основе анализа различных подходов к толкованию данного понятия выявлены основные его характеристики и уточнено содержание.

В результате обобщения, анализа и синтеза различных подходов к классификации знаково-символических средств наглядности авторами разработана типология, которая отражает дифференциацию данных дидактических средств с учетом специфики подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: знак, символ, наглядность, знаково-символическая наглядность, педагог профессионального обучения.

Hanna Ihnatenko,
PhD, Professor,
head of Professional Education and Technologies of
Agricultural Production Chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: dekdzn@gmail.com

Yevhen Yermolenko,
postgraduate student of Professional Education and Technologies of
Agricultural Production Chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University Yevhen Yermolenko,
e-mail: evg.ermolenko@gmail.com

SIGN AND SYMBOLIC VISUAL AIDS: ESSENCE AND CLASSIFICATION

Introduction. *The article deals with the problem of using sign and symbolic visual aids in the process of educating the teachers of professional training. The problem of applying visual aids in the process of teaching is very important for the system of higher education today. Modern visual aids should be simple and compact but they also should carry the main idea of the teaching material. The authors think that the usage of the signs and symbols structured in the form of schemes should be reexamined.*

Purpose. *The article aims to clarify the concept of «sign and symbolic visual aids» and development of the classification of sign and symbolic visual aids, which are used in the process of educating the teachers of professional training.*

Methods. *The authors used the methods of analysis, synthesis, comparison and generalization.*

Results. *The authors come to the conclusion that sign and symbolic visual aids are the kind of visual aids that transfer the content of educational material and display formative, systematic and structural, systematic and functional and other relationships of the designated objects through the conditional and symbolic form. The authors analyze in detail the classifications of sign and symbolic visual aids in different sciences. The authors propose to divide the sign and symbolic visual aids into four groups: graphic, natural, non-verbal and internal.*

Originality. *The main characteristics and updated content of sign and symbolic visual aids concept are defined. The authors have developed sign and symbolic visual aids typology taking into account the specific content of the the process of educating the teachers of professional training.*

Conclusion. *The great methodical potential of sign and symbolic visual aids in teaching confirms the need of further studying and development of the methodics of their application in the process of educating the teachers of professional training.*

Keywords: *sign, symbol, visual aids, sign and symbolic visual aids, teachers of professional training.*

References

1. Hehel H. V. F. Sobranye sochynenyi: v 14 t. / Heorh Vylhelm Frydrykh Hehel. – M. : Hospolytyzdat, 1956. – 3 t.
2. Horskyi D. P. Kratkyi slovar po lohyke / D. P. Horskyi. – M. : Prosveshchentye, 1991. – 354 s.
3. Kyrychok O. B. Filosofiiia : pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / O. B. Kyrychok. – Poltava : RVV PDAA, 2010. – 381 s.
4. Mynhazov Э. H. Hnoseolohycheskye osnovy pryntsypa nahliadnosti obucheniia / Э. H. Mynhazov // Sovetskaia pedahohyka. – 1975. – № 9. – S. 24.
5. Mukhyna V. S. Vozrastnaia psykholohyia. Fenomenolohyia razvytiia, detstvo, otrochestvo : uchebnyk dlia stud. ped. vuzov / V. S. Mukhyna. – 9-e yzd., stereotyp. – M. : Akademyia, 2004. – 456 s.
6. Nakhaeva V. Y. Yspolzovanye ydeohramm pry formyrovanyy byolohycheskykh poniatyi / V. Y. Nakhaeva, O. N. Savytskaia // Byolohyia v shkole. – 2005. – № 1. – S. 33.
7. Oliinyk N. Yu. Vykorystannia zasobiv naohnosti pry vyvchenni shkilnoho kursu ekonomiky / N. Yu. Oliinyk // Naukovi zapysky. – Vypusk 108. – Seriiia: Pedahohichni nauky. – Kirovohrad : RVV KPDU im. V. Vynnychenka, 2012. – Chastyna 2. – S. 277–281.

8. Petrov A. V. Klassyfykatsiya sredstvna hliadnosity v sovremennoi systeme obucheniya / A. V. Petrov, N. B. Popova // Myr nauky, kultury, obrazovaniya, 2007. – № 2. – S. 88.

9. Skrypko Z. A. Yspolzovanye obrazno-znakovoi nahliadnosity v protsesse obucheniya fyzyke v sovremennoi shkole / Z. A. Skrypko Y. V. Serebrennykova, O. P. Sediukevych // Vestnyk TНPU. – 2007. – № 6. – S. 100.

10. Элкonnyn B. D. Rol znakovoho oposredstvovaniya v protsesse resheniya zadach «na soobrazhenye»: avtoref. dyss. ...kand. psykhol. nauk : 19.00.10 / B. D. Элкonnyn. – M., 1982. – 26 s.

УДК 378.02:372.8:371.15

Наталія Миколаївна Ткаченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: tknatik2014@gmail.com

ІМІДЖ ЯК ФЕНОМЕН МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Статтю присвячено аналізу досліджень з проблеми іміджу в різних галузях наукового знання, зокрема філософії, культурології, економіці, політології, психології, соціології та педагогіці. Визначено особливості розуміння феномену іміджу та його функцій з позицій зазначених наук. Наголошено на відсутності методологічної визначеності в його вивченні. Вказано на недоліки монодисциплінарних досліджень. Закцентовано на необхідності застосування інтегративного підходу для розроблення загальної теорії іміджу, а також комплексного використання всього арсеналу наукового пізнання та врахування таких основних чинників: управлінського – вивчення стратегій, спрямованих на задоволення потреб і бажань окремих людей і організацій; соціологічного – визначення переваг, які імпонують конкретній аудиторії, наявних стереотипів; соціокультурного – визначення контексту, в якому формується і функціонує імідж; комунікативного – забезпечення відповідного інформаційного впливу тощо.

Ключові слова: імідж, психологія іміджу, соціологія іміджу, економіка іміджу, політична і педагогічна іміджологія.

Постановка проблеми. Сучасне соціально-гуманітарне наукове знання характеризується активним залученням до наукового дискурсу нових категорій, які прийшли з реального життя. Однією з таких категорій є імідж. У період постіндустріального розвитку суспільства імідж тісно пов'язаний з проблемою якості людського життя. Коли якість оточуючих речей визначається не стільки їх технологічними характеристиками, скільки їх іміджевими еквівалентами, наприклад, репутацією, вдалою рекламою тощо, то великого значення набуває сфера організації й управління, в яких імідж є засобом активізації й інтенсифікації ресурсів, насамперед, людських. Складна людська праця стає джерелом додаткової вартості. Імідж є ідентифікатором вибору товарів і послуг в умовах конкуренції. Позитивний імідж є головним критерієм успішності особистості. У результаті актуалізується проблема створення позитивного іміджу фахівця, професіонала своєї справи, який дедалі стає необхідним атрибутом соціально-професійних відносин. За такої значущості іміджу в сучасній соціально-економічній і соціокультурній ситуації він все ж часто ототожнюється із зовнішніми характеристиками його носія і, на перший погляд, не асоціюється з об'єктом і предметом наукової рефлексії. Однак не можна заперечувати існування детально відпрацьованої практики формування персонального, корпоративного, політичного та інших видів іміджу, яка засвідчує проблему наукової інтерпретації феномену, теорія ж іміджу вивчена набагато менше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування сутності

феномену «імідж» у розрізі різних наук пов'язане з такими авторами, як О. Андрієнко, П. Бедр, О. Дагаєва, Д. Джефкінс, В. Ільїна, М. Кондратьєва, О. Коханенко, О. Медведєва, О. Панасюк, О. Перелигіна, О. Петрова, О. Попова, Г. Почепцов, І. Симонова, Н. Смирнова, В. Шепель, Д. Ядін та ін.

Результати наукового пошуку шляхів і способів формування іміджу в майбутнього педагога відображено у працях Н. Антонової, О. Бекетової, Г. Бриль, Т. Бусигіної, Н. Гайдук, М. Єлагіна, В. Ісаченко, А. Калюжного, О. Камишевої, Л. Качалової, Л. Ковальчук, А. Кононенко, Т. Кулакової, І. Ніколаеску, С. Попиченко, І. Размолодчикової, Л. Семенової, М. Сперанської-Скарги, М. Субочевої, Н. Тарасенко, В. Черепанової, Є. Яковлевої та ін.).

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив відсутність на сьогоднішній день фундаментальної теорії іміджу, натомість спостерігається істотна диспропорція між теоретичними і прикладними дослідженнями.

Формулювання мети статті. У статті зупинимося на аналізі досліджень іміджу у філософії, культурології, економіці, політології, психології, соціології та педагогіці з метою визначення особливостей розуміння феномену іміджу та його функцій з позицій різних галузей наукового знання.

Виклад основного матеріалу. Поняття «імідж» з упевненістю можна назвати міждисциплінарним поняттям, оскільки його становлення спостерігається у категоріальному апараті багатьох наук, а узагальнення знань про імідж відбувається відповідно до цілей і завдань кожної конкретної науки.

Історія формування уявлень про імідж має давню інтелектуальну традицію. Проблеми іміджу не були предметом спеціального дослідження в попередні епохи, проте в силу своєї світоглядної та практичної значущості вони не могли не бути так чи інакше порушеними. Л. Д. Семенова вважає, що прообраз іміджу склався ще в первісному суспільстві і в подальшому розвивався в образах вождів, царів і імператорів [1, с. 194].

Так, з появою родоплемінних громад і перших форм комунікації люди прагнули виділити себе в суспільстві, завоювати лідируючі позиції, ідентифікувати себе і надати образу індивідуальності. Існує думка, що першим «фахівцем з іміджу» був біблійний Аарон Первосвященик (1445 р. до н. е.), помічник законодавця Мойсея. Унаслідок недорікуватості Мойсея Аарон повинен був говорити замість нього перед народом. Тому його називали вустами Мойсея і його пророком [2].

Під час розквіту таких цивілізацій, як Вавилон, Стародавня Греція та Стародавній Рим використовували різні способи впливу на людей. Видатний мислитель Античності Аристотель (384–322 рр. до н. е.) вважав, що переконати аудиторію можна тоді, коли в змозі домогтися її прихильності і симпатії. Державний і політичний діяч Древнього Риму, блискучий оратор Цицерон (106–43 рр. до н. е.) надавав важливого значення вивченню психології, інтересів і смаків публіки. Він вважав, що завданням оратора є естетично тішити публіку, впливати на волю і поведінку людей. Політичний діяч і полководець Ю. Цезар (102–44 рр. до н. е.) був видатним майстром техніки впливу на маси. Перед військовими битвами він домагався народної підтримки за допомогою звернень та театралізованих вистав [3].

Підходи до визначення іміджу почали оформлятися в працях мислителів Відродження і Нового Часу. У літературі згадують імена філософів і моралістів М. Монтеня, Ф. Бекона, Н. Макіавеллі, Г. Лебона та ін. Їхні теорії були позначені підвищеною увагою до людини, до проявів її тілесності й індивідуальності, схилилися перед фізичною красою і здоровою чуттєвістю людини. У цих теоріях народжується велика кількість уявлень, важливих для розуміння природи іміджу та його ролі в соціокультурних зв'язках.

Особливе місце в цей період належить роботам Ніколо Макіавеллі, який уперше сформулював думку про можливість маніпуляцій громадською думкою за допомогою спеціально сконструйованого образу. Він розділив в теорії і з'єднав на практиці «імідж реальний» і «імідж необхідний», задав вектор формування іміджу людини публічної.

Застосування іміджевих технологій на практиці сприяло більш інтенсивному

теоретичному вивченню цього явища. У поле зору філософів Нового часу потрапляє багато проблем, пов'язаних з виявленням природи іміджу: прояв внутрішнього (духу) через зовнішнє (знак, символ, емблему), етапи формування стійкого образу-уявлення (Г. Гегель); автоматизм сприйняття, роль першого враження (Ф. Бекон, А. Шопенгауер); процес перетворення зорових образів на судження (думку) про предмет або людину, роль апріорного знання в сприйнятті й оцінюванні. Досліджуються зорові, слухові, дотикові афекти сприйняття (Е. Берк), особлива увага приділяється фізіогноміці й мові тіла; в поле зору вчених потрапляють такі феномени, як мода, смак, наслідування, соціальне порівняння, ефект соціальної фасилітації (І. Кант, Г. Гегель).

Філософський аналіз іміджу в сучасному науковому дискурсі виник відносно недавно. Однією з перших спроб науково-філософського обґрунтування іміджу є дисертація І. Черьомушнікової «Феномен іміджу: соціально-філософський аналіз», в якому представлено концептуальне оформлення теорії іміджу, узагальнено історичний досвід становлення феномену. У роботі У. Некрасової вперше ставиться питання про необхідність формування теорії іміджу і її філософсько-методологічної бази. Проблеми впливу іміджів на конструювання сучасного соціально-комунікативного середовища розглядає Н. Григорьєва. Дослідження Д. Спічевої присвячено соціально-філософському аналізу іміджу як комунікативно-управлінського феномену.

Відзначимо, що філософська інтерпретація іміджу відрізняється від інших, філософія відносить цей феномен до сфери соціального пізнання. Імідж як знак, як символ, впливаючи на свідомість і підсвідомість людини, змушує її діяти певним чином. Нині у філософській науці визначено наступні такі іміджу: 1) екзистенційна (буттєва представленість суб'єкта у свідомості інших людей); 2) аттї'юдно-формульальна; 3) відносини-детермінувальна, 4) функція соціокультурної віднесеності (ідентифікації з певними категоріями поля іміджів); 5) функція об'єктивації характеристик носія іміджу (фізичних і психічних).

Таким чином, актуальність досліджень іміджу у філософії полягає в тому, що він може бути віднесений «до сфери організаційно-регулятивної діяльності суспільства і є одним з найважливіших умов і факторів соціалізації та соціальної адаптації людини в середовищі існування ...» [4], а значить, імідж бере участь у формуванні сучасної системи цінностей та індивідуальної картини світу людини.

Нагадаємо, що перші наукові розробки, присвячені іміджу, з'явилися в економістів. Американський економіст К. Боулдінг ввів у науковий обіг поняття «імідж», обґрунтувавши його раціональне значення для бізнесу («Імідж. Знання про життя суспільства», 1961 рік). Ця подія сприяла виокремленню в науці нового напрямку – «іміджології» та міцному входженню іміджу як елементу теорії й практики PR у політичне й громадське життя.

Сучасну економічну науку цікавлять проблеми формування персонального і корпоративного іміджів (І. Альохіна, К. Боулдінг, Г. Даулінг, Б. Джі, С. Рід, В. Гарденер, С. Леві, А. Панасюк) зв'язків з громадськістю (У. Агі, Є. Кондратьєв, Ф. Олт, Г. Почепцов, Є. Перелигіна, Д. Уолкос, Х. Ширлі, Ж. Шомеля, С. Блек, Ф. Джефкінс, Д. Ддін), маркетингу (Р. Бландел, П. Дойль, Ф. Котлер, Б. Еніс, К. Кокс, Ж.-Ж. Ламбен, Т. Осентое, У. Руделіус, Д. Енджел), реклами (В. Музиканта, Л. Федотова).

Імідж в економіці визначається як «репутація» [5], «узагальнений портрет особистості або організації» [6]. В економічних словниках підкреслюється емоційно-вольова складова цього феномену. Спостерігається практико-орієнтований підхід до дослідження іміджу, що пояснюється визначенням цього поняття в рамках економічної науки.

Таким чином, з позицій економіки імідж є інструментом стратегічного управління, функціональною стратегією, тобто впливає на формування громадської думки, яка зумовлює зміни економічних характеристик об'єкта (носія іміджу).

Імідж як специфічний феномен був узятий на озброєння політологів. Цю галузь науки імідж цікавить з позиції управління електоральною поведінкою, формування довіри до влади. Більшість робіт з політології присвячені аналізу політичного іміджу, пошуку технологій

формування іміджу політичного лідера, механізмів впливу на виборця, особливостям сприйняття образу політика (О. Берьозкіна, Л. Гозман, Г. Ділігенський, О. Сторова-Гантман, І. Мінтусов, О. Мякотін, О. Рожкова, Є. Шестопад).

Об'єктами досліджень політичної іміджології є персональний імідж (імідж політика) або колективний (імідж регіону), конкретний (імідж кандидатів на пост президента) і абстрактний (інститут державної влади).

З точки зору політології «імідж особистості – це ореол, створюваний навколо конкретної особи з метою її популяризації та надання емоційно-психологічного впливу на громадську думку» [7]. Політик виступає в ролі символу, що значно полегшує розуміння його дій електоратом. Крім соціальної ролі, синонімом іміджу в політологічних дослідженнях є «образ».

З початку ХХ століття імідж розглядається переважно в категоріальному полі психології та соціології (З. Фрейд, К. Юнг, Г. Лебон, Дж. Б. Уотсон, Б. Торндайк, Е. Толмен, Т. Халл, Б. Скіннер, Дж. Ротгер, А. Бандура, Г. Тард, Дж. Г. Мід, Т. Парсонс, Е. Фромм, М. Вебер, П. Сорокін, В. Парето, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Дж. Келлі, А. Адлер, Е. Еріксон, Р. Ентоні). Ступінь уваги до феномену іміджу в перерахованих вище авторів різний. Незалежно від того, чи формували вони визначення поняття «імідж», їхні психологічні теорії лягли в основу сучасних практик формування іміджу. Наприклад, «Я-концепція» К. Роджерса, «Образ себе» Г. Олпорта, теорія несвідомого З. Фрейда, «колективного несвідомого» і «архетипів» К. Юнга, теорія потреб А. Маслоу та ін.

У контексті психологічної науки імідж описують з погляду стереотипу, емоційно забарвленого образу або думки про його носія (Г. Андреева, О. Андрієнко, В. Ільїна, М. Кондратьєв, О. Медведева, І. Шкуратова). Сучасні наукові психологічні дослідження розглядають в основному імідж особистості (Н. Бутенко, О. Ковальова, А. Кононенко), а якщо досліджується імідж організації, соціальної групи, то, як правило, дані об'єкти (або суб'єкти) іміджу уособлюються.

Досліджуючи мотивацію формування іміджу, психологи розрізняють імідж, орієнтований на самовідчуття (внутрішня мотивація) і імідж, орієнтований на сприйняття (зовнішня мотивація). Залежно від мотивації обираються відповідні тактики формування іміджу: саморозкриття, самомаскування, самопрезентація образу «Я» [8]. Фундаментом для побудови іміджу суб'єкта, конгруентного його свідомості і підсвідомості, є психологічні особливості особистості.

Таким чином, основними функціями іміджу з погляду психології є особистісна самоідентифікація або психологічний вплив, які визначаються в залежності від внутрішньої або зовнішньої мотивації діяльності з формування іміджу.

Варто зазначити, що результати психологічних досліджень затребувані на практиці як у зовнішній комунікації, так і в ситуації самоідентифікації особистості.

Імідж є також об'єктом вивчення соціології, перш за все, це збірний імідж соціальних груп, соціальних інститутів, а саме: імідж сім'ї, політиків, творчої інтелігенції, підприємців, держави, міста тощо. Теоретико-методологічними основами феномену «імідж» у соціології є теорії цінностей, особистості, освіти, гендеру, сім'ї. Під час аналізу іміджу чільне місце відводиться соціокультурним чинникам його функціонування. Соціологія послуговується діяльнісним і феноменологічним підходами для встановлення зумовленості іміджу політичними і соціально-економічними умовами, вивчаючи як фактичний прояв іміджу, так і внутрішні соціокультурні зв'язки його носія. Часто досліджуваний феномен розглядається в парадигмі соціології управління.

Соціологи виходять з того, що імідж є втіленням соціальних очікувань. Тому соціологічне визначення іміджу пов'язано з такими поняттями, як образ, соціальний портрет, соціальний престиж (О. Валєєва, В. Змановська, І. Нефьодова, О. Власова). Інколи навіть у дефініціях поняття «імідж» науковці використовують такі поняття, як «авторитет», «престиж», «репутація» (Ю. Звездочкін, Б. Сербиновський).

Отже, з позицій соціології імідж є інструментом перетворення людини, пов'язаний з поняттям соціальної стратифікації, що виражає прагнення людини до соціальної

самоідентифікації та адаптації.

Основою для іміджу з точки зору соціології є наявні в суспільстві стереотипи, під які імідж «підганяється». Вибір стереотипів визначається конкретним завданням у конкретній ситуації. Якщо умовно уявити вектор трансляції іміджу в психології, то його напрям визначається від носія до реципієнта. Вектор трансляції іміджу в соціології має протилежну спрямованість: від стереотипів масової свідомості до певних характеристик іміджу носія.

Призначення іміджу з точки зору соціології полягає в тому, щоб самоствердитися у власних очах, поліпшити власне самовідчуття, посісти в суспільстві найкраще місце, тобто відповідати певним стереотипам соціальної групи і досягти комерційної вигоди або конкретної мети в професійному плані.

З позицій соціології виокремлюють такі функції іміджу:

- функція економії мислення соціальних суб'єктів;
- функція соціальної оцінки;
- функція соціальної самоідентифікації;
- регулятивна функція [9].

Таким чином, результати соціологічних досліджень визначають вплив на способи і стратегії, необхідні для успішного здійснення індивідом діяльності в обраній сфері суспільної і особистої практики для досягнення життєздатності в постійно мінливих умовах соціальної реальності.

Культурологічне обґрунтування феномену «імідж» пов'язане з дослідженням його значення в історії сучасної культури. Культурологічний аналіз дозволяє розглянути феномен іміджу в історії культури в мультипарадигмі багатьох сучасних наук. Культурологічний погляд на природу іміджу взагалі тяжіє до дослідження протистояння: масова культура – особистість. Тематика досліджень з культурології зосереджена навколо питань конформізму, конструювання псевдореальності, підміни справжніх цінностей, деградації духовного життя і культури тощо. Ефективний імідж є невід'ємною частиною комунікації в професійній сфері. Це питання також активно досліджується культурологами, привертаючи увагу до організаційної культури, в якій імідж постає в ролі духовно-морального ресурсу, підвищує ефективність економічної діяльності.

Вивчаючи питання про походження іміджу в сучасній культурно-історичній ситуації, культурологія визначає три аспекти розуміння цього феномену: економічний, політичний, соціальний. Контент-аналіз слова «імідж» має кілька формулювань: імідж як форма відображення об'єкта, як модель, інструмент пізнання, як форма соціального управління [10]. Основою побудови іміджу є культура.

Нещодавно імідж став об'єктом вивчення педагогіки. Це зумовило виникнення нового наукового напрямку – педагогічної іміджології, завданням якого є розроблення теорії та практики формування іміджу педагогічних працівників, педагогічних установ, іміджу самої системи освіти в країні тощо. Проникнення феномену іміджу в педагогічну науку пояснюється активною (в порівнянні з останніми десятиліттями) державною політикою в галузі освіти і необхідністю піднімати престиж педагогічних професій.

Уже побачили світ роботи, присвячені дослідженню змісту, функцій і мотивації створення іміджу особистості вчителя (А. Калюжний, Л. Качалова, А. Кононенко, Ж. Попова), виявленню шляхів і умов формування мовленнєвого іміджу спеціаліста професії типу «людина – людина» (В. Орешкін), специфічним аспектам формування професійного іміджу керівників навчальних закладів (С. Болсун, В. Борисов, А. Вознюк, О. Мармаза), майбутніх філологів (М. Сперанська-Скарга), соціальних педагогів (І. Ніколаєску), майбутніх учителів фізичної культури (Н. Гайдук, Л. Ковальчук), майбутніх викладачів вищої школи (В. Ісаченко), вихователів дошкільних навчальних закладів (С. Попиченко), вчителів початкових класів (Г. Бриль, І. Размолодчикова), вчителів технологій (М. Бондаренко) та ін. Управлінський аспект проблеми іміджу відображено у працях А. Ананьєвої, В. Волкової, Л. Даниленко, Ж. Ковалів, Ю. Падафет, А. Панасюка, Г. Почепцова, О. Скориніної, Т. Хомуленко та інших.

Про актуальність питання формування позитивного іміджу педагога в постіндустріальну епоху свідчить той факт, що визначення педагогічного іміджу вже подано в термінологічному словнику [11].

У контексті педагогічної науки імідж розглядають як фактор успіху в професійній діяльності, як інструмент, який допомагає будувати стосунки з оточуючими людьми, як елемент конкурентоспроможності й просування на ринку освітніх послуг.

Аналіз педагогічних досліджень дозволяє констатувати певну неоднозначність у вивченні феномену іміджу і використання парадигм низки сучасних наук.

Найчастіше педагоги послуговуються апаратом психологічної науки і тлумачать поняття «імідж педагога» як образ фахівця, уявлення, думку про нього, а формування іміджу розглядають як процедуру, спрямовану на створення в людей певного образу об'єкта. На нашу думку, такий підхід не варто застосовувати під час формування професійного іміджу педагога, оскільки імідж фахівця залежить не від його якостей, норм поведінки, а від того, хто і як його сприймає, і не може бути сформований під час професійної підготовки.

Інша група дослідників у галузі педагогіки ототожнює професійний імідж то з компетентністю, то з готовністю виконувати професійну діяльність, то з професійною культурою (Р. Дентон, Л. Донська, Л. Качалова, І. Размолодчикова, Н. Тарасенко, В. Черепанова, С. Якушева). У такому випадку імідж є виключно особистісним надбанням (інтегративним утворенням), він не залежить від громадської думки, уявлень про фахівця, від того, як фахівець сприймається громадськістю. Дозволимо собі також не погодитися з цією позицією. Зазначимо, що і компетентність фахівця, і його професійна культура, і зовнішність, безумовно, впливають на його професійний імідж, на його репутацію, авторитет, статус як професіонала. Таким чином, професійний імідж, на нашу думку, є певною функцією професійної компетентності (чи культури), але безпосередньо до неї не зводиться.

З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне під час формування професійного іміджу педагога та управління ним послуговуватись категоріальним апаратом соціології й враховувати той факт, що кожна особистість у суспільстві посідає певне місце і виконує конкретні функції, маючи відповідні права та обов'язки, тобто має певний соціальний статус. Виконання значної кількості ролей сучасною людиною вимагає від неї підтримання авторитету і престижу своєї професії, установи тощо. Це вказує на обов'язковість зв'язку іміджу людини з нормами її існування і поведінки та робить формування професійного іміджу важливим чинником у досягненні відповідності між ідеалами і реальним станом речей, та й у самому тяжінні до такого ідеалу. Таким чином, поняття «імідж» доповнює поняттєвий ряд: «статус», «авторитет», «престиж», що дозволить потрактовувати його як статусно-рольову характеристику особистості (згідно зі статусно-рольовою теорією особистості) і формувати її під час професійної підготовки.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що практично всі науки гуманітарного циклу до предметної сфери дослідницьких інтересів залучають імідж. Це пов'язано з особистісним оформленням усіх сфер діяльності суспільства. Можна говорити про те, що на сьогодні визначилися різні напрями в дослідженні іміджу, такі як психологія іміджу, соціологія іміджу, економіка іміджу, політична і педагогічна іміджологія. У кожному з напрямів окреслено дослідницькі проблеми фундаментального і прикладного рівнів.

Відзначимо, що міждисциплінарність вивчення іміджу наповнює це поняття якостями наукового плюралізму, проте єдина методологічна визначеність у розумінні і вивченні іміджу досі не склалася. На нашу думку, недолік монодисциплінарних досліджень полягає і в тому, що вони, зазвичай, трактують імідж як кінцевий результат, тоді як імідж повинен розумітися як постійний процес репрезентації індивіда в соціокультурному просторі, як одна з базових соціальних практик людини. А як будь-яка практика він, без сумніву, має безліч вимірів: соціальний, економічний, історичний, етичний, естетичний тощо.

Очевидно, що в кожній галузі науки є багато цінних ідей і цікавих результатів. Заслуговують на увагу не лише суперечності між ними (хоча вони найбільш помітні при

поверховому аналізі), але й можливість їх взаємодії. Йдеться про інтегративний підхід, у рамках якого може бути розроблена загальна теорія іміджу – саме в цьому вбачаємо перспективи подальших досліджень. Розроблення фундаментальної теорії іміджу потребує врахування здобутків різних наук та таких основних чинників: управлінського – вивчення стратегій, спрямованих на задоволення потреб і бажань окремих людей і організацій; соціологічного – визначення переваг, які імпонують аудиторії, наявних стереотипів; соціокультурного – визначення контексту, в якому формується і функціонує імідж; комунікативного – забезпечення відповідного інформаційного впливу тощо.

Список використаних джерел та літератури

1. Семенова Л. Д. Генезис и современное состояние проблемы формирования профессионального имиджа / Л. Д. Семенова // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 326. – С. 194–199.
2. Утлик Э. П. Практическая психология имиджа / Э. П. Утлик // Вестник университета. Серия Социология и управление персоналом. М. : Государственный ун-т управления. – 1999. – № 1 – С. 5–17.
3. Великие мысли великих людей. Антология афоризма: В 3 т. / Сост. А. П. Кондрашов. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 1998. Т. 1. – 512 с.
4. Науменко Т. В. Массовые коммуникации в политической структуре общества / Т. В. Науменко // Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки. – 2003. – № 3. – С. 102–114.
5. Завадський Й. С. Економічний словник / Й. С. Завадський, Т. В. Осовська, О. О. Юшкевич [Електронний ресурс] // Наукова бібліотека національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого: [сайт]. – Режим доступу: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/EKONOMIC_SL_2006.pdf.
6. Словарь по экономике и финансам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/glossary/article>
7. Глоссарий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RIsokm.
8. Петрова А. А. Имидж и судьба человека / А. А. Петрова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.academim.org/art/petrovasudba/html>.
9. Спичева Д. И. Феномен имиджа в современных научных исследованиях / Д. И. Спичева [Электронный ресурс] // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием «Connect-Универсум 2009». – Режим доступа : <http://pr.tsu.ru/articles/139>.
10. Белобрагин В. Я. Некоторые вопросы формирования имиджелогии как науки / В. Я. Белобрагин, В. В. Белобрагин [Электронный ресурс] // Imageology.ru : [сайт]. – Режим доступа: <http://imageology.ru/content/view/21/30/>.
11. Сидоренко В. Основы педагогичної творчості і майстерності: термінологічний словник / В. Сидоренко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/348/>

Наталья Николаевна Ткаченко,
кандидат педагогических наук, доцент,
докторант Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: tknatik2014@gmail.com

ИМИДЖ КАК ФЕНОМЕН МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена анализу существующих исследований по проблеме имиджа в различных отраслях научного знания, в частности философии, культурологии, экономике, политологии, психологии, социологии и педагогике. Определены особенности понимания

феномена имиджа и его функций с позиций указанных наук. Отмечено отсутствие методологической определенности в его изучении. Отмечаются недостатки монодисциплинарных исследований. Акцентировано внимание на необходимости применения интегративного подхода для разработки общей теории имиджа, а также комплексного использования всего арсенала научного познания и учета таких основных факторов: управленческого – изучение стратегий, направленных на удовлетворение потребностей и желаний отдельных людей и организаций; социологического – определение преимуществ, которые импонируют конкретной аудитории, существующих стереотипов; социокультурного – определение контекста, в котором формируется и функционирует имидж; коммуникативного – обеспечение соответствующего информационного воздействия и т.д.

Ключевые слова: имидж, психология имиджа, социология имиджа, экономика имиджа, политическая и педагогическая имиджелогия.

Nataliia Tkachenko,

Pedagogical sciences candidate, Associate professor,
Doctorate degree student of Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv national pedagogical university,
e-mail: tknatik2014@gmail.com

IMAGE AS A PHENOMENON OF CROSS-DISCIPLINARY SCIENTIFIC RESEARCH

Introduction. *The current socio-humanitarian scientific knowledge is characterized by active using in the scientific discourse new categories that came from real life. One of these categories is image. In post-industrial society the image is closely connected to the problem of the quality of human life. Image influences the choice of goods and services in a competitive environment. Positive image becomes the main criterion for the person's success. As a result the problem of creating a positive of professionals' image, which is a necessary attribute of social and professional relationships, becomes actual. The scientific literature analysis confirmed the existence of detailed practices of personal, corporate, political and other types of image forming, as well as the lack of image theory studies. A significant disparity between theoretical and applied research was fixed.*

Purpose. *This article will focus on the analysis of existing researches in philosophy, cultural studies, economics, political science, psychology, sociology and pedagogy to determine the peculiarities of image phenomenon and its functions understanding in terms of various branches of scientific knowledge.*

Methods. *To achieve the goals a set of general theoretical methods was used. Among them is the analysis of researches in the field of philosophy, cultural studies, economics, political science, psychology, sociology and pedagogy in order to characterise the peculiarities of image phenomenon and its functions understanding in terms of different sciences as well as to specify the shortcomings of mono-disciplinary researches; systematization and generalization of theoretical sources for determining the factors and approaches that can be the basis for the general image theory.*

Results. *The notion «image» can be considered as the interdisciplinary one since its developing is observed in categorical apparatus of numerous sciences and generalization of knowledge about the image is carried out according to the goals and tasks of each particular science. Nowadays there are different areas of the image study. They are image psychology, image sociology, image economy, political and pedagogical imageology which include fundamental and applied researches as well. But such mono-disciplinary researches usually consider image to be the final result, while the image has to be understood as an ongoing process of the individual representation in sociocultural space as one of the basic human social practices. And like any practice, it undoubtedly should have many dimensions: social, economic, historical, ethical, aesthetic and so on.*

Originality. *The analysis of existing researches in philosophy, cultural studies, economics,*

political science, psychology, sociology and pedagogy gave the bases to determine the characteristics of image phenomenon and its functions understanding in terms of various branches of scientific knowledge, to identify the factors and approaches that can become the basis for the general image theory.

Conclusion. *To sum up we should note that image became the subject of research interest of almost all the humanities due to the person-centration of all spheres of modern society. As a result the interdisciplinary study of the image phenomenon reflected in scientific pluralism as for the studied notion. But the methodological certainty in understanding the image does still not exist.*

Obviously, every field of science has a lot of ideas and interesting results. Noteworthy is not only a contradiction between them, but also the possibility of their interactions. That's why the need of integrative approach to developing general image theory as well as the complex use of scientific knowledge from different fields are emphasized. Such main factors as managing (studying the strategies to meet the needs and desires of concrete individuals and organizations); sociological (defining the preferences of the audience and their stereotypes); socio-cultural (defining the context in which the image is formed and functions); communicative (providing relevant information influence) should be taken into consideration in developing fundamental image theory.

Key words: *image, psychology image, sociology image, economy image, political and pedagogical imageology.*

References

1. Semenova L. D. Genezis i sovremennoe sostojanie problemy formirovanija professional'nogo imidzha / L. D. Semenova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 326. – S. 194-199.
2. Utlik Je. P. Prakticheskaja psihologija imidzha / Je. P. Utlik // Vestnik universiteta. Serija Sociologija i upravlenie personalom. M.: Gosudarstvennyj un-t upravlenija. – 1999. – № 1 – S. 5-17.
3. Velikie mysli velikih ljudej. Antologija aforizma: V 3 t. / Sost. A. P. Kondrashov. M.: RIPOL KLASSIK, 1998. T. 1. – 512 s.
4. Naumenko T. V. Massovye kommunikacii v politicheskoj strukture obshhestva / T. V. Naumenko // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 12. Politicheskie nauki. 2003. № 3. – 102-114.
5. Zavads'kyy Y. S. Ekonomichnyy slovnyk / Y. S. Zavads'kyy, T. V. Osov's'ka, O. O. Yushkevych [Elektronnyy resurs] // Naukova biblioteka natsional'noho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho: [sajt]. – Rezhym dostupu: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/EKONOMIC_SL_2006.pdf
6. Slovar' po ekonomyke y fynansam [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupa: <http://slovari.yandex.ru/dict/glossary/article>
7. Glossarij [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RIsokm
8. Petrova A. A. Imidzh i sud'ba cheloveka / A. A. Petrova // [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.academim.org/art/petrovasudba/html>
9. Spicheva D. I. Fenomen imidzha v sovremennyh nauchnyh issledovanijah / D. I. Spicheva [Elektronnyy resurs] // Sbornik materialov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Connect-Universum 2009». – Rezhim dostupa: <http://pr.tsu.ru/articles/139>.
10. Belobragin V. Ja. Nekotorye voprosy formirovanija imidzhelologii kak nauki / V. Ja. Belobragin, V. V. Belobragin [Elektronnyy resurs] // Imageology.ru : [sajt]. – Rezhim dostupa: <http://imageology.ru/content/view/21/30/>.

УДК 378.0+372.78

Олена Яківна Заїка,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної педагогіки та психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: zaikael@mail.ru

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ВИЯВІВ У МИСТЕЦТВІ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано погляди дослідників на значення, сутність, структуру творчої активності в художньо-творчій діяльності, висвітлено зміст процесу активізації творчих проявів у мистецтві як умови розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів. Розглядається послідовність художньо-пошукової і практично-творчої роботи з активізації творчих проявів у мистецтві. Пропонуються різні за жанром концерти як форма роботи з розвитку художньо-творчих здібностей студентів; тренінги з розвитку психологічної стійкості в умовах публічної концертно-виконавської діяльності; методи, які сприяють відпрацюванню художньо-конструктивних умінь, умінь музично-сценічної самопрезентації.

Ключові слова: розвиток, активізація, творча активність, музичне мистецтво, художньо-творча діяльність, художньо-творчі здібності, майбутні педагоги.

Постановка проблеми. Одним зі стратегічних напрямів оновлення сучасної освіти є орієнтація вищої педагогічної школи на створення умов для формування творчої особистості майбутнього педагога, реалізації його задатків і можливостей в освітньому процесі ВНЗ.

Якщо професійний аспект у самоосвіті вчителя спрямований на вирішення завдань, пов'язаних із педагогічною діяльністю, то особистісний охоплює коло інтересів, захоплень, нахилів, що перебувають поза її межами. У музичній самоосвіті поряд з інформаційно-пізнавальним аспектом існує й художньо-творчий, який потребує здатності вчителя до творчості [1, с. 6, 8].

Активність є умовою реалізації тих можливостей, якими володіє особистість. Показником рівня естетичного і загального розвитку студентів є їхня творча активність, творчо-перетворювальна діяльність, у результаті якої створюються нові матеріальні й духовні цінності.

Концертно-виконавська діяльність містить потужний потенціал впливу на розвиток особистості, є одним з ефективних засобів розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів.

Творча активність знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, схильності суб'єкта до ідентифікації з художніми образами, до «входження» у систему мислення різних за стилем авторів. Показниками вияву творчої активності є широчінь асоціацій, художнє бачення, гнучкість образного мислення, оригінальність естетичного рішення, метафоричність, образність, емоційність.

Важливо сформулювати в студентів настанову на творчість, розвинути постійну спрямованість на творче вирішення художніх проблем. Створення цієї умови передбачає схвальне ставлення викладачів до найменших спроб студентів по-своєму відтворити образ, самостійно спроектувати інтерпретацію твору, відтворити власні почуття у виконанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активність особистості – здатність людини до свідомої трудової й соціальної діяльності, цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної й духовної культури [2, с. 21].

С. Рубінштейн визначає активність як прояв «внутрішнього» у взаємодії із «зовнішнім». У цьому виражається методологічний принцип, згідно з яким зовнішні причини завжди діють тільки опосередковано через внутрішні умови [3]. Підкреслюючи діалектичну

взаємодію зовнішніх і внутрішніх умов, Б. Теплов стверджував, що зовнішні умови завжди опосередковані внутрішніми. Тільки правильно встановлений взаємозв'язок між ними може принести успіх у вирішенні проблеми виховання і розвитку [4].

Проблеми, пов'язані з розвитком творчої активності особистості, досліджували такі вчені, як Дж. Гілфорд, Е. Торренс, К. Роджерс, А. Маслоу, С. Рубінштейн, А. Матюшкін, Д. Богоявленська, В. Дружинін, Б. Теплов, С. Науменко, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Моляко, Р. Ткач, Г. Шевченко та ін.

У трактуванні визначення «творча активність» існує декілька підходів: особистісний (як складна, комплексна характеристика особистості); діяльнісний (як інтегративна категорія, що перетворює діяльність на творчий процес); особистісно-діяльнісний (коли активність є важливою характеристикою діяльності творчої особистості, що забезпечує її професійне зростання і саморозвиток).

Творчу активність визначають як: якість особистості (Н. Біла, Н. Вишнякова, О. Матюшкін, Л. Новікова); компонент темпераменту (В. Небиліцин); особливу потребу (Л. Божович); діяльність (Г. Карева, Г. Кондратенко, А. Люблінська); як міру діяльності (В. Коган); як взаємодію з дійсністю (Н. Лейтес); як комплекс якостей людини, де взаємодіють інтелектуальні, вольові, емоційні процеси (Р. Нізамов).

Творчу активність поряд із ерудицією, професійними здібностями, педагогічним тактом, ситуативною орієнтацією педагога під час вирішення педагогічних завдань, максимально повним проявом свого індивідуального потенціалу, постійним удосконаленням мистецтва виховання і навчання, самореалізацією професійної діяльності А. Козир вважає складовими частинами професійної майстерності [5, с. 61].

С. Науменко, досліджуючи художню обдарованість та її природжений характер, визначає активність як «особливий стан індивіда, який у першу чергу характеризується активністю, швидкістю сприймання і переробки інформації одночасно з сильною індивідуалізацією цих процесів» [6].

Г. Кондратенко відносить творчу активність до однієї з важливих ланок творчої діяльності, що виражає прагнення й готовність особистості свідомо, добровільно виконувати ініціативні дії. Творча активність характеризується самостійністю, ініціативністю, творчим мисленням, новизною результату, оригінальністю, включає в себе потенційну та реалізовану активність. Творчу активність відповідно до специфіки музично-педагогічної підготовки студентів дослідниця розглядає як інтегровану якість особистості, що виражається в її прагненні та здатності до створення нового в різних галузях музично-виховної діяльності [7, с. 6, 7].

Критерії творчої активності студентів – здатність до емоційно-образної інтерпретації музичних явищ (як умова музичної творчості та інтегрована музична здібність); здібність до постановки музично-творчої задачі; творча самостійність у виконанні навчальних дій; якість навчально-творчої продукції (як результативний критерій творчої активності) [8].

Естетична активність має різні форми прояву: спонукання до систематичного спілкування з прекрасним, намагання відстояти свої естетичні погляди, здібність діяти на основі естетичних принципів. Активність є умовою реалізації тих можливостей, якими володіє особистість. До цих можливостей віднесимо естетичні знання, вміння, навички, естетичний досвід, естетичний смак, естетичний ідеал, творчі здібності [9].

Р. Ткач, говорячи про творчу активність як визначальну рису творчої особистості, визначає фактори розвитку творчої активності – уяву, антиципацію як емоційно-інтуїтивну сферу особистості, розвинутий інтелект, дивергентне мислення, інтелектуальну активність, оригінальність, рефлексію, самооцінку як інтелектуально-когнітивну сферу [10].

Висвітленню широкого кола питань, пов'язаних із дослідженням музично-виконавської діяльності, відводили значне місце у своїх працях Н. Жайворонок, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова. Дослідники розглядають музичне виконавство переважно як вид людської діяльності, художній або художньо-творчий процес,

обумовлений стильовими, жанровими, художньо-виразними, формотворними або техніко-виконавськими факторами різних видів і форм вокального, інструментального та вокально-інструментального виконавського мистецтва.

Г. Падалка пропонує виділити в навчальному процесі певну структурну одиницю, конкретну навчальну ситуацію, подібну до характеру діяльності вчителя музики на уроці. Такою ситуацією можуть стати публічні виступи студентів на естраді під час звітних академічних концертів, на заходах, екзаменах [11, с. 60].

Формулювання мети статті – висвітлити зміст процесу активізації творчих виявів у мистецтві як умову розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Творча активність є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей.

Дослідження особливостей розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів немистецьких факультетів передбачає емоційну насиченість навчальних занять, розвиток художньо-творчих здібностей на основі врахування природних задатків особистості, сприймання мистецтва, оцінювання новизни в мистецтві, схильності до вільного самовираження в мистецькій діяльності, усвідомлення особистістю значення творчого саморозвитку для успішного виконання художньо-педагогічної діяльності.

На теоретично-пошуковому етапі дослідження, який мав на меті розширення знань студентів з мистецтва, зокрема усвідомлення його стильового й жанрового розмаїття, розвиток потягу майбутніх педагогів до художнього пізнання, впроваджується спеціально розроблений курс «Традиції музичного виконавства». Естетична активність студентів досягається вибором змісту освіти евристичними методами навчання, опорою на принципи педагогіки співпраці. Засобами включення студента в процес пошуку естетичних знань є проблемні запитання на лекціях, система самостійної роботи з питань історії та теорії мистецтва, естетичного виховання, дослідницькі завдання в навчальній, позааудиторній діяльності студентів.

Розглядаючи роль диригента симфонічного оркестру в темі «Симфонічна музика» і пов'язуючи вимоги цього «телепатичного» виду мистецтва із системою умовних знаків – ритмічних рухів, сигналів, жестів, поз, міміки, навіювання, що могло розроблятися лише в умовах зорового контакту з оркестром, проводиться аналогія з професією педагога й роллю невербальних засобів у ній. У зв'язку з цим пропонується, описуючи вербально портрети диригентів, одночасно зі слуханням тексту відтворювати почуте в рухах, міміці, жестах. На практичному занятті за цією ж темою пропонується дібрати відгуки критиків (наприклад, італійського критика Р. Челетті) про видатних сучасних диригентів, формулюючи найбільш характерні риси стилю й особистості кожного. При цьому охочим пропонується бажаним дібрати жести, міміку для певного типу диригента й відобразити перед аудиторією, яка «оркеструє» конкретний музичний твір (наприклад, Концерт для фортепіано з оркестром № 1 П. Чайковського або «Чардаш» В. Монті).

Активізація творчої діяльності студентів на перетворювальному етапі досягається шляхом застосування евристичних методів навчання, зокрема постановкою і вирішенням проблемних питань на лекціях, семінарських заняттях; залученням студентів до виконання самостійних робіт з елементами вирішення проблем щодо кращих варіантів інтерпретації музики, а також завдань дослідницького характеру з питань історії та теорії мистецтва, виконавства, естетичного виховання учнів. Особливістю цього етапу роботи є виконання студентами творчих завдань педагогічного характеру – вибір музичного репертуару, складання програм концертів для дітей, учнів з використанням прослуханої музики, орієнтованих на різну слухачську аудиторію.

На етапі закріплення отриманої художньої інформації, пізнання студентами своєї внутрішньої сутності, самоосмислення, самопізнання, самовдосконалення на основі отриманих художніх вражень створюються умови для формування в студентів досвіду пізнання власних емоційних реакцій на художньо-творчу діяльність, самооцінки свого

ставлення до художніх цінностей і до самого себе у виконавській діяльності.

На цьому етапі підготовки студенти розширюють власні репертуарні відомості, засвоюють критерії вибору музичного матеріалу для роботи з дошкільниками, учнями різних вікових категорій. Серед ефективних засобів роботи на цьому етапі визначаються такі, як залучення студентів до вивчення провідного досвіду роботи в досліджуваному напрямі та аналізу естетико-педагогічних засад концертного просвітництва в теорії та практиці.

Удосконалення виконавських умінь та навичок передбачає виконання соло підготовленого вдома вокального, інструментального твору народного, класичного, сучасного походження та створення невеликих словесних коментарів до нього.

Під час лекцій і практичних занять передбачаються ситуації, де студенти разом, використовуючи хороше виконання під фонограму, виявляють свої вокальні здібності.

При підготовці до заліку звертається увага на необхідність створення режисерського, виконавського плану твору, введення елементів драматизації у виконання, добору костюмів, атрибутів, продумування сценічно-виконавського іміджу відповідно до характеру і змісту виконуваних творів.

Для розширення творчо-виконавського поля діяльності широко практикується залучення студентів до ансамблевого музикування. Найздібніші студенти залучаються до створення оригінальних художніх творів (пісень, віршів для дітей тощо).

На цьому етапі приділяється увага розвитку в майбутніх педагогів психологічної стійкості в умовах публічної концертно-виконавської діяльності. Широкого використання набувають різноманітні тренінги (на подолання страху, збереження витривалості, творчого самопочуття в прилюдній діяльності), різні види репетицій, де студенти випробовують себе від фрагментарного виконання кожного твору до цілісного відтворення концертної програми.

З метою розвитку в студентів здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності, оволодіння вмінням створення діалогу зі слухацькою аудиторією, формування сценічно-педагогічної культури, використовуються методики: систематичної десенсибілізації (поступове введення стимулів фобії, уявного наближення до головного джерела страху), когнітивної терапії (в ході якої треба зосередити увагу не на самому собі і не на публіці, а на художніх результатах як таких), «щеплення від стресу» (вербальні підказки, техніка самоумовляння), методики танцювальних рухів, методу ментальної репетиції (вербальне і візуальне яскраве та детальне уявлення картини правильно виконаного твору, яка повинна бути оптимістичною); різні види репетицій від фрагментарного виконання твору до цілісного відтворення (Г. Вільсон), а також тренінги розвитку креативності С. Гіппіус: «Біографія за портретом», «Вуличний фотограф», «Фотоальбом», «Сад скульптур», «Суперечка піснями», «Звуки музики», «Координація рухів за допомогою пісні», «Дивні пози», «Оркестр», «Крила», «Зал живопису», «Артисти цирку», «Скульптура по пам'яті», «Режисери і актори», «Перед дзеркалом» [12].

Виступи публічного характеру за умови правильної організації, цілеспрямованості й підготовленості можуть стати основою для формування у майбутніх учителів одного з важливих компонентів педагогічного спілкування – вміння свідомо регулювати власний емоційний стан, управляти творчим самопочуттям [11, с. 61].

Зі студентами організуються творчі зустрічі-концерти, концерти-інтерв'ю. Проводиться попередньо бесіда, виявляються віхи у виконавській діяльності одного із студентів, вибудовується програма відповідно до знакових у біографії творів. Основні запитання «інтерв'ю» ведучого доповнюються запитаннями слухачів. Після блоку запитань виконується музичний номер. Номери добираються відповідно до принципу поступовості емоційного, виконавського ускладнення, кульмінаційної насиченості – до найяскравіших, відомих, улюблених творів.

Індивідуалізований спосіб організації діяльності «Вечір творчого портрету» організовується з одним із студентів або випускників, де демонструються авторські пісні, самостійно коментується «біографія» їхнього створення, пов'язується із власними

життєвими епізодами.

Позааудиторні форми роботи зі студентами передбачають підготовку різних за жанром концертів. До тижнів кафедри дошкільної педагогіки і психології проводиться ряд різних за жанром концертів: концерт-дивертисмент, концерт-дайджест, присвячені О. Вертинському, В. Висоцькому, Е. Преслі, Е. Піаф, групі «Бітлз»; концерт-традиція «Українська пісня за кордоном», перегляд відеоконкурсу «Кролевецькі рушники», «Вічність традицій» (ознайомлення з народними інструментами України); концерт-інтерпретація «Бардівська музика», «Джазові інтерпретації Олександра Сарацького»; концерт-презентація: Колтаков Дмитро (класична гітара), Слесарев Іван (акордеон); концерт-настрій: «Весняний настрій», «Настрій – джаз!», «Ліричний настрій»; концерт-подорож: «Подорож музичними країнами Європи», «Мандруючи світами»; концерт-жанр: «Вальс», «Романс», «Пісня» (бардівська, джазова); концерт-образ «Образи Срібного століття»; «Жіночий образ як символ добра, миру і любові в народних та авторських піснях».

Безсумнівної ефективності позааудиторній виховній роботі додають і такі її форми, як організація зустрічей з письменниками, поетами, вечори поезії, літературно-музичні салони. У такий спосіб студенти прилучаються до творів вітчизняної та світової літератури й музичної класики, ознайомлюються з життєвим і творчим шляхом сучасних поетів Сіверщини, маючи нагоду запросити їх на свої заходи з презентацією своїх доробків.

Серйозна увага приділяється індивідуалізації підготовки, відпрацюванню індивідуального педагогічного стилю, розвитку притаманних саме цьому студенту естетико-смакових переваг, акцентуації характерних способів музичного сприймання і виконання музики.

Важливе значення надається оволодінню вміннями музично-сценічної самопрезентації у студентів, відпрацюванню художньо-конструктивних умінь (складання сценаріїв, створення різних варіантів концертно-освітніх програм, здійснення музично-режисерського планування в театральній діяльності).

Робота на цьому етапі спрямовується на відпрацювання умінь концертно-освітньої діяльності в реальних умовах спілкування студентів із аудиторією. Взаємодія зі слухачами створює можливості для практичного закріплення і вдосконалення вже набутих, а також формування і розвитку нових виконавсько-просвітницьких умінь.

Студентам, які в ході спецкурсу виявили зацікавлення і бажання вдосконалювати свої вокальні навички, пропонується взяти участь у вокальному ансамблі. Творчий процес у вокальному виконавстві підпорядковується загальним закономірностям, що активізує емоційний процес, вимагає наполегливих пошуків і відбору різноманітних виразних засобів.

Застосовуючи метод театральної драматизації, формами якого є створення режисерського плану музичного твору, постановка музичних вистав, музично-літературних композицій, музичний театр, студентів готують до втілення цих форм у практиці дошкільних закладів, школи, університетських виховних заходів для дітей співробітників, викладачів, студентів, дітей міста.

Необхідність підготовки студентів до майбутньої комунікативної діяльності, прагнення до того, щоб педагогічною майстерністю студенти оволоділи в процесі навчання, висувають завдання – виявити можливості університетського навчально-вихованого процесу у формуванні навичок педагогічного спілкування [11, с. 55].

Особливістю цього етапу роботи є виконання студентами творчих завдань педагогічного характеру – вибір музичного репертуару, складання програм концертів для дітей, учнів з використанням прослуханої музики, орієнтованих на різну слухачську аудиторію.

Створення театралізованої вистави студентами узагальнює ті знання, вміння та навички, яких вони набувають під час засвоєння матеріалу зі спецкурсу, проведення екскурсій, щорічних художньо-виховних заходів (фестивалів, конкурсів, тижнів кафедр, календарних свят), позапланових заходів, концертів, що, у свою чергу, сприяє активізації

подальшої творчої роботи та впровадженню активних форм художньо-естетичного виховання дошкільників, школярів.

Перевага окресленої форми розвитку художньо-творчих здібностей вбачається в тому, що вона є добровільною творчою діяльністю на основі інтересів та власних прагнень студентів до самореалізації, які набувають професійної спрямованості, потреби в побудові виховної діяльності на засадах виконавської творчості, в реалізації власних здібностей. Це виражається, зокрема, в тому, що на свято ті студенти, які на практиці організували хореографічний колектив, театральний або ляльковий гурток, за домовленістю вводять виступи вихованців до сюжету свята, що сприяє реалізації здібностей вихованців.

Активізація художньо-пошукової й практично-творчої роботи відбувається шляхом застосування таких форм, як індивідуально-творчі бесіди з викладачем, групові міні-обговорення питань виконавської інтерпретації художніх творів, створення ситуацій художнього вибору.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Творча активність – інтегрована якість особистості, яка виявляється в здатності до самореалізації в мистецькій діяльності. Активізація творчих проявів у мистецтві як умова розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів забезпечується у процесі мистецької діяльності, досягається вибором змісту освіти евристичними методами навчання, опорою на принципи педагогіки співпраці.

Список використаних джерел та літератури

1. Барановська С. А. Підготовка вчителя початкових класів до музично самоосвітньої діяльності [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Світлана Анатоліївна Барановська ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 16 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник [Текст] / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Т. 2 [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
4. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М., 1961. – 536 с.
5. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посібник / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – К. : Вид-во НПУ ун-т імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
6. Науменко С. И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности / С. И. Науменко // Вопр. психол. – 1982. – № 5. – С. 85–94.
7. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ганна Григорівна Кондратенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 24 с.
8. Шевченко Г. И. Методика выявления уровней музыкально-творческой активности студентов. Теория и практика высшего педагогического образования : межвузовский сб. науч. трудов / Г. И. Шевченко. – М., 1986.
9. Трудовое и эстетическое воспитание студентов : пособ. / Г. В. Мухаметзянова, Н. Н. Карева. – Казань : Издательство Казанского университета, 1991. – 184 с.
10. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності молодших школярів у процесі фольклорно-ігрової діяльності / Р. В. Ткач : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Руслан Вікторович Ткач ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 186 арк.
11. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка ; за ред. В. Г. Бутенка ; АПН України ; Український державний педагогічний університет ; Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон : ХДПУ, 1995. – 104 с.
12. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.

Елена Яковлевна Заика,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: zaikael@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ИСКУССТВЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье анализируются взгляды исследователей на значение, суть, структуру творческой активности в художественно-творческой деятельности, освещается содержание процесса активизации творческих проявлений в искусстве как условие развития художественно-творческих способностей будущих педагогов. Рассматривается последовательность художественно-поисковой и практически-творческой работы по активизации творческих проявлений в искусстве. Предлагаются различные жанры концертов как форма работы по развитию художественно-творческих способностей студентов; тренинги по развитию психологической стойкости в условиях публичной концертно-исполнительской деятельности; методы, способствующие отработке художественно-конструктивных умений, умений музыкально-сценической самопрезентации.

Ключевые слова: развитие, активизация, творческая активность, музыкальное искусство, художественно-творческая деятельность, художественно-творческие способности, будущие педагоги.

Yelena Zaika,
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
the Department of the Preschool education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: zaikael@mail.ru

ACTIVATING THE CREATIVE DISPLAYS IN ARTS AS THE CONDITION OF DEVELOPING INTENDING TEACHERS ARTISTIC ABILITIES

***Introduction.** One of the strategic directions of modern education renewing is targeting higher pedagogical educational establishments at creating conditions for forming the creative personality of the intending teacher, realizing his/her talents and capabilities in the education process of the higher educational institutions. Artistic activity is one of the most important parts of the creative activities carried out and expressing the desire and willingness of the individual to perform initiative actions consciously and voluntarily. Concert and performing activity is one of the effective means of developing artistic and creative abilities of intending teachers. It is important to develop students guide to creativity, to develop a constant focus on the creative solution of artistic problems. Creating this condition involves positive attitude of university teachers to students' slightest attempts to reproduce his/her own vision of image, their own interpretation of the artistic work to demonstrate their own feelings in the performance.*

***Purpose.** Highlighting the contents of activating the process of creative displays in art as a condition of developing artistic and creative abilities of intending teachers.*

***Methods.** Various methods were used in the paper: theoretical such as analysis of psychological and educational, art literature on the investigated problem; systematizing and generalizing psychological and pedagogical experience; empirical methods such as teacher observing, conversations, analysis of the products of artistic and creative activity of intending teachers; biographical method; pedagogical experiment (molding step); peer reviewing and self-assessing; introspection; heuristic methods; training; methods of systematic desensitization, cognitive therapy, mental rehearsal, theater dramatizing, group discussion of mini-performing of interpretation of works of art.*

Results. *It was concluded that one of pedagogical conditions developing artistic and creative abilities, should become the targeted supporting and activating creative displays of student in art, which is provided in the process of artistic activities and which is achieved by choice of educational content while applying heuristic teaching methods, grounding on the principles of pedagogics of cooperation. The optimal forms of artistic and creative abilities of intending teachers were tested.*

Originality. *The system of aesthetic education of students in higher educational establishments, pedagogical conditions of developing artistic and creative abilities, artistic specifics of intending teachers, educators, and ways of training students for artistic and educational work with children and youth were improved.*

Conclusion. *According to the specific nature of musical and pedagogical training of students, creative activity is seen as integrated quality of the personality expressed in his/her desire and ability to create new fields in various musical and educational activities. One of the effective means of developing artistic and creative abilities of intending teachers is their concert and performing activities. The theoretical conclusions and experimental data can serve as a basis for updating the ways of developing artistic and creative abilities of intending teachers and help to improve their professional competence in general. The mentioned problem can find further research in its such direction as finding integration connections between teaching professional subjects and the development of students artistic and creative abilities of students in the process of mastering teaching methodics of artistic subjects.*

Key words: *development, activating, creative activity, music art, artistic activity, artistic abilities, intending teachers.*

References

1. Baranovs'jka S. A. Pidghotovka vchytel'ja pochatkovykh klasiv do muzychno samoosvitn'joi dijajlnosti [Tekst]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Baranovs'jka Svitlana Anatolijivna; Nacional'nyj pedagoghichnyj un-t im. M. P. Draghomanova. – K., 1998. – 16 s.
2. Ghoncharenko S. Ukrajs'jkyj pedagoghichnyj slovnyk [Tekst] / Semen Ghoncharenko. – K. : Lybidj, 1997. – 376 s.
3. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii: v 2-h t. T. 2 [Tekst] / S. L. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1989. – 328 s.
4. Teplov B. M. Problemy individual'nyh razlichij [Tekst] / B. M. Teplov. – M., 1961. – 536 s.
5. Kozyr A. V. Vstup do akmeologhiji mystec'jkoji osvity: navch.-metod. posibnyk [Tekst] / A. V. Kozyr, V. I. Fedoryshyn. – K. : Vyd-vo NPU un-t imeni M. P. Draghomanova, 2012. – 263 s.
6. Naumenko S. I. Individual'no-psihologicheskie osobennosti muzykal'nosti [Tekst] / S. I. Naumenko // Vopr. psihol. – 1982. – № 5. – S. 85-94.
7. Kondratenko Gh. Gh. Formuvannja tvorchoji aktyvnosti studentiv pedagoghichnogho koledzhu v procesi muzychno-scenichnoji dijajlnosti [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Kondratenko Ghanna Ghryghorivna ; Nacional'nyj pedagoghichnyj un-t im. M.P.Draghomanova. – K., 2007. – 24 s.
8. Shevchenko G. I. Metodika vyyavleniya urovnej muzykal'no-tvorcheskoj aktivnosti studentov. Teoriya i praktika vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya : mezhvuzovskij sb. nauch. trudov [Tekst] / G. I. Shevchenko. – M., 1986.
9. Trudovoe i ehsteticheskoe vospitanie studentov [Tekst] : posob. / G. V. Muhametzyanova, N. N. Kareva. - Kazan' : Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1991. – 184 s.
10. Tkach R. V. Psykhologhichni osoblyvosti tvorchoji aktyvnosti molodshykh shkoljariv u procesi foljklorno-igrovoji dijajlnosti [Tekst] / R. V. Tkach : dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Tkach Ruslan Viktorovykh ; Instytut psykhologhiji im. Gh.S.Kostjuka APN Ukrajinjy. – K., 1999. – 186 ark.
11. Padalka Gh. M. Muzychna pedagoghika : kurs lekcij z aktual'nykh problem vykladannja muzychnykh dyscyplin v systemi pedagoghichnoji osvity [Tekst] / Gh. M. Padalka ; za red. V. Gh. Butenka ; APN Ukrajinjy ; Ukrajs'jkyj derzhavnyj pedagoghichnyj universytet ; Khersons'jkyj derzh. ped. un-t. – Kherson : KhDPI, 1995. – 104 s.
12. Gippius S. V. Trening razvitiya kreativnosti. Gimnastika chuvstv [Tekst] / S. V. Gippius. – SPb. : Rech', 2001. – 346 s.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 378.147.041:378.011.3-51

Наталія Володимирівна Замотаєва,
старший викладач кафедри гуманітарної
та соціально-економічної підготовки
факультету підготовки офіцерів запасу
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського,
м. Київ,
e-mail: zamotaeva.n@mail.ru

МІСЦЕ І РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ

Визначено місце, роль та функції професійної діяльності викладача у процесі організації самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ із використанням кейс-технології.

Доведено, що використання кейс-технології у системі університетського викладання активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ, створює сприятливі умови для їхньої продуктивної самостійної роботи з орієнтуванням на практичне застосування набутих знань, умінь, навичок.

На підставі викладеного матеріалу встановлено, що на відміну від традиційної практики організації самостійної роботи у вищій військовій школі пропонується підхід на основі технології ситуативного аналізу ґрунтується на принципах наставництва та випереджальної самопідготовки тих, хто навчається. Таким чином підвищується продуктивність самостійної роботи майбутніх військових фахівців, набуваються важливі особистісні та професійні якості, зокрема самоосвітня компетентність, креативне мислення тощо.

Ключові слова: кейс-технологія, інтерактивні технології навчання, самостійна робота, тьютор, тьюторський супровід.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Самостійна робота є однією з основних форм навчання у ВВНЗ, під час якої студенти (курсанти, слухачі) набувають здатність до самостійного пошуку інформації, уміння працювати з рекомендованими джерелами, поглиблено вивчати й опрацьовувати навчальний матеріал. Особливо важливого значення для формування у майбутніх військових фахівців самоосвітньої компетентності набуває принцип інтерактивності, що спрямовує на оволодіння дієвими способами міжособистісної та професійної комунікації, прийомами і засобами ефективного розв'язання фахових проблем у процесі спілкування. Останнє пояснює нагальність упровадження інтерактивних технологій у процес самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ, серед яких особливо важливе місце належить технології ситуативного аналізу (кейс-технології).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Фундаментальні засади обраної проблеми закладено у працях А. Алексюка, А. Вітченка, В. Загвязинського, Т. Ковальової, Н. Мачинської, І. Підкасистого, Є. Полат, С. Сисоєвої, О. Сидоренка, Ю. Сурміна, В. Чуба, С. Щеннікова та інших учених.

Аналіз наукових розвідок свідчить про те, що використання кейс-технології у системі

університетського викладання створює сприятливі умови для активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу та суттєво підвищує роль самоосвітньої підготовки тих, хто навчається.

Сучасні дослідники зазначають, що навчальні завдання кейсу передбачають цілісний вплив на особистість майбутнього фахівця: «розвиток умінь використовувати теоретичний матеріал для аналізу практичних проблем, оцінювати ситуації, знаходити й відбирати потрібну інформацію, формулювати питання, розробляти план дій та багатоваріантні підходи до його реалізації, самостійно ухвалювати рішення в умовах невизначеності; аналізувати ситуації, прогнозувати шляхи їх розвитку, набувати навичок конструктивної критики тощо» [1, с. 221]. При цьому наголошується, що ефективність проведення заняття з використанням кейс-технології залежить від виконання певних завдань, пов'язаних із самостійним опрацюванням «тіла кейсу», доборою додаткової інформації та літератури для вирішення порушених у ньому проблем [1, с. 225].

Зважаючи на це, можемо стверджувати, що у процесі використання технології ситуативного аналізу самостійну роботу слід розглядати і як вид діяльності, що стимулює самостійність, пізнавальний інтерес, і як систему заходів, що реалізується з метою залучення студентів (курсантів, слухачів) до автономного опрацювання спеціально розроблених завдань без безпосередньої участі викладача.

Формулювання цілей статті. Мета публікації полягає у визначенні місця і ролі викладача у системі організації самоосвітньої підготовки студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ із використанням технології ситуативного аналізу (кейс-технології).

Виклад основного матеріалу. Застосування кейс-технології змінює характер самостійної роботи, внаслідок чого головна увага акцентується на розвитку самоосвітніх умінь студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ, здатності самостійно генерувати варіативні рішення проблемних ситуацій, розв'язувати проблеми на основі попередньо засвоєних знань. Студенти (курсанти, слухачі) стають активними учасниками власного навчання та експертами своїх колег, вони отримують можливість вибору стратегії поведінки у співробітництві.

Як стверджує Є. Полат, «головна ідея навчання у співробітництві – вчитися разом, а не просто щось виконувати разом» [2, с. 19]. З-поміж найбільш ефективних форм навчання у співробітництві дослідниця називає навчання в команді. Його використання спрямоване на досягнення успіху всієї групи, що досягається лише за умови «самостійної роботи кожного члена групи, у постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи при роботі над темою, проблемою чи запитаннями, які підлягають вивченню» [2, с. 20].

Варіантом навчання у співробітництві під час організації самостійної роботи над кейсами може бути індивідуально-групова робота. Її сутність полягає у тому, що запитання і завдання для аналізу проблемної ситуації, викладеної у кейсах, виконуються частинами кожним учасником групи. При цьому члени команди допомагають кожному учаснику групи та контролюють його самостійну діяльність. Такий підхід дозволяє використовувати диференційовані за рівнем складності завдання, що, у свою чергу, створює можливість кожному учаснику групи зробити власний внесок у колективну самостійну роботу групи. Не можна не погодитись із твердженням Є.Полат про те, що результат індивідуальної роботи кожного учасника команди «не лише впливає на результат групової і колективної роботи, але і вбирає в себе результати роботи інших членів групи, усього колективу, так як кожен учасник користується результатами як групової самостійної роботи, так і колективної, але вже на наступному етапі, при узагальненні результатів, їх обговоренні й прийнятті спільного рішення, або вже при роботі над наступним, новим завданням, проектом, проблемою, коли учні використовують знання, отримані і відпрацьовані зусиллями усієї групи» [2, с. 25].

Організація колективної самостійної роботи над кейсом ставить нові вимоги перед викладачем. Він повинен виконувати роль помічника, створювати умови для реалізації творчих можливостей, тих, хто навчається, налагоджувати діалог зі слухачами та супроводжувати їх на всіх етапах самостійної діяльності.

Як визначає С. Сисоева, «від транслятора знань і способів діяльності він стає проєктувальником індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистісного розвитку тих, кого навчає» [3, с. 34].

Подібні погляди зустрічаємо і в працях інших науковців. Так, дослідниця Є. Полат наголошує: «Якщо при традиційній системі освіти вчитель разом з підручником були основними і найбільш компетентними джерелами знань, а вчитель був до того ж і контролювальним суб'єктом пізнання, то за нової парадигми освіти вчитель виступає більше в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, компетентним консультантом і помічником» [2, с. 12].

Таким чином, упровадження кейс-технології визначає нові функції викладача, який організовує самостійну роботу студентів (слухачів, курсантів) ВВНЗ. Він повинен здійснювати тьюторський супровід, тобто надавати допомогу та підтримку своїм підлеглим на шляху до досягнення освітньо-виховної мети.

Ефективність тьюторської системи навчання залежить від урахування сучасних загальнодидактичних принципів, серед яких особливо важливого значення набувають такі: відкритості, варіативності, безперервності, гнучкості, індивідуального підходу та індивідуалізації навчання, наставництва та випереджальної самопідготовки тих, хто навчається.

Такий підхід визначає нові види професійної діяльності викладача-тьютора. На думку сучасних учених (С. Щенніков, А. Теслинов, А. Чернявська) сутність діяльності тьютора, визначення його завдань у навчальному процесі найбільш повно розкривається у порівнянні з традиційною діяльністю викладача (таблиця 1) [4, с. 17].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика тьютора і викладача

Викладач	Тьютор
Керує навчально-пізнавальною діяльністю на всіх етапах навчання	Надає консультативну допомогу, здійснює віддалений контроль на певних етапах навчання
Доступний тим, хто навчається, під час занять, визначених розкладом	Доступний тим, хто навчається, протягом усього періоду навчання
Передає зміст курсу	Організовує навчальну діяльність тих, хто навчається
Має справу лише з навчальним матеріалом курсу	Працює з матеріалом курсу і виробничими проблемами тих, хто навчається
Вибудовує ієрархічні стосунки з тими, хто навчається	Встановлює з тими, хто навчається, партнерські відносини

Як бачимо, тьюторський супровід забезпечує зворотний зв'язок між суб'єктами навчання (викладачем і студентами, слухачами, курсантами). При цьому викладач, який організовує самостійну роботу над кейсами, одночасно повинен виконувати функції викладача (розробляти навчально-методичне забезпечення курсу); консультанта (проводити індивідуальні й групові консультації під час виконання визначених завдань) та організатора (складати та корегувати індивідуальний графік особистісного розвитку та контролювати роботу кожного студента (слухача, курсанта).

Оскільки викладач лише організовує і забезпечує самостійну роботу студентів (слухачів, курсантів), але безпосередньої участі в ній не бере, то всі його дії набувають опосередкованого, допоміжно-консультативного характеру. Основне завдання викладача полягає в тому, щоб забезпечити належну мотивацію самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Саме для цього він повинен створити проблемну ситуацію, сформулювати проблему і запропонувати її таким чином у готовому вигляді. У контексті розвивального підходу доцільніше ускладнити роботу студентів (слухачів, курсантів) та організувати визначення проблеми евристичним шляхом або самостійно.

Для органічного переходу від підготовчого до основного етапу викладач встановлює

зв'язки між попередньо визначеною проблемою та розробленим кейсом, репрезентує його, дає йому певну характеристику. Остання залежить від етапу навчання і може набувати розгорнутого, анотованого або стислого характеру. На цьому ж етапі відбувається конкретизація запитань і завдань для самостійного опрацювання кейсу, інформування про очікувані результати самоосвітньої підготовки та форми представлення студентами (слухачами, курсантами) власних здобутків.

Важливим завданням викладача є консультування студентів (слухачів, курсантів) з питань організації самостійної роботи над кейсом, виконання передбачених у ньому завдань, що з урахуванням специфіки цієї форми навчання набуває переважно віддаленого інтерактивного характеру.

Таким чином, організація інтерактивного навчання під час самостійного пропедевтичного опрацювання кейсів передбачає такі дії викладача (керівника заняття):

1. Створює проблемну ситуацію, формулює проблему або допомагає її визначити.
2. Встановлює зв'язки між сформульованою проблемою та пропонуваним кейсом.
3. Репрезентує кейс, дає йому певну характеристику (розгорнуто, анотовано, стисло – залежно від етапу навчання).
4. Визначає (конкретизує) перелік запитань і завдань для самостійного опрацювання кейсу, інформує про очікувані результати цієї роботи.
5. Консультує з питань організації самостійної роботи над кейсом, виконання.

Спираючись на праці вчених [1; 4; 5; 7], визначили основні технологічні етапи в організації самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ у процесі роботи над кейсами:

- діагностичний;
- проектувальний;
- інструктивно-настановчий;
- етап реалізації;
- аналітичний.

Діагностичний етап спрямований на розвиток у студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ внутрішньої мотивації до подальшої навчально-пізнавальної діяльності над кейсами. Під час цього етапу відбувається налаштування всіх суб'єктів військово-педагогічного процесу на співробітництво та взаємодію.

Проектувальний етап зумовлений необхідністю розроблення кейсу та аналітичних завдань для самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ з урахуванням їхніх пізнавальних інтересів. Проектування розпочинається з пошукового етапу, який передбачає з'ясування місця кейсу в системі викладання навчальної дисципліни, встановлення необхідних для опрацювання кейсу ресурсів, вивчення основних джерел за проблемою, формулювання проблеми, яку необхідно вирішити, визначити тип кейсу, його структуру тощо. До збору навчальної та додаткової інформації під час проектування кейсу можуть залучатися студенти (курсанти, слухачі). Такий підхід сприятиме активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, підвищуватиме її аналітичний характер, забезпечуватиме інтеграцію навчання і самостійних пошуків, розвиток дослідницьких умінь, які становлять підґрунтя професійної компетентності.

Інструктивно-настановчий етап пов'язаний з проведенням організаційно-групової консультації, під час якої оголошуються мета та обговорюються оптимальні варіанти самостійної роботи над запитаннями і завданнями. За необхідності на цьому етапі викладач формує групи та розподіляє завдання (обов'язки) між членами груп.

Під час етапу реалізації студенти (курсанти, слухачі) у створених творчих групах здійснюють пошукову діяльність, висловлюють власне ставлення до проблеми, обговорюють варіанти розв'язання проблеми у взаємодії з іншими групами, вислуховують альтернативні думки, беруть участь у прийнятті рішень.

Залежно від виду кейсу ті, хто навчається, повинні самостійно опрацювати навчальний

матеріал. Так, під час самостійної роботи над «мертвими» кейсами, які містять ситуацію, запитання і завдання для роботи з кейсом, контекст ситуації, авторський коментар ситуації та список рекомендованих джерел, студентам (курсантам, слухачам) пропонується виконати завдання, що дозволять набути необхідних знань і вмінь для подальшої продуктивної творчої діяльності. Для цього під час роботи над традиційними кейсами доцільно використовувати завдання, спрямовані на формування системи знань з фахових дисциплін, професійне самовизначення, розвиток педагогічного мислення, ерудиції та інтуїції. Це можуть бути завдання, спрямовані на самостійне опрацювання рекомендованих джерел, осмислення контексту та авторського коментарю ситуації, пошук та аналіз інформації, необхідної для аналізу кейсу, перегляд допоміжних матеріалів.

На відміну від «мертвого», самостійна робота із «живим» кейсом передбачає виконання творчих завдань, що забезпечують практичне оволодіння прогностичними та аналітичними вміннями, розвивають здатності до пошуку нових знань, самостійного виявлення проблем, які можуть виникнути у військово-професійній діяльності, знаходження шляхів їх вирішення. Це можуть бути завдання, пов'язані з вибором способу діяльності у різноманітних ситуаціях (з'ясувати причини проблемної ситуації, що виникла; дібрати рекомендовану та додаткову літературу для вирішення порушеної проблеми); завдання, що забезпечують розвиток творчої уяви, збагачення емоційного досвіду (написати есе, розробити завдання і запитання, підготувати сценарій заочної екскурсії); проектування можливих варіантів розв'язання проблемної ситуації та колективне їх обговорення за допомогою нових інформаційних технологій (телекомунікаційні засоби, Інтернет, чат тощо).

Ефективність етапу реалізації забезпечує активна діяльність викладача, який повинен надавати регулярні консультації щодо виконання визначених завдань, координувати пошукову діяльність студентів (курсантів, слухачів), стимулювати їх до творчості. Підсумком цього етапу є оформлення результатів творчої діяльності та підготовка студентів (курсантів, слухачів) до представлення результатів своєї роботи під час аналізу кейсу в аудиторії.

На завершальному аналітичному етапі викладач оцінює роботу кожного студента (курсанта, слухача). Цей етап зумовлює залучення суб'єктів навчання до рефлексії власної діяльності за необхідності та внесення необхідних змін для подальшої організації самостійної роботи.

Увесь спектр видів самостійної роботи, які виконують слухачі у процесі позааудиторного опрацювання кейсів, узагальнено і представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Види самостійної роботи слухачів, що виконуються у процесі позааудиторного опрацювання кейсів

Завдання до самостійної роботи над кейсами	Види самостійної роботи слухачів
1. Завдання, спрямовані на пошук та аналіз інформації, визначення сутності проблеми	– Пошук та представлення інформації у мережі Інтернет; – оформлення посилань на інформаційні ресурси; – оцінювання ресурсів Інтернету; – аналіз та оцінювання проблеми; – обговорення проблеми.
2. Завдання, пов'язані з вибором способу діяльності у різноманітних ситуаціях	– Аналіз і оцінювання ситуації, викладеної у кейсі; – обговорення у мережі або через електронну пошту можливих варіантів вирішення проблеми; – онлайн-дискусії тощо.
3. Завдання, які забезпечують розвиток творчих здібностей	– Написання есе за порушеною проблемою; – написання сценарію заочної екскурсії.
4. Завдання, спрямовані на створення власних культурних продуктів	– Створення мультимедійної презентації; – створення web-сторінок і web-квестів.

Проілюструємо методичні підходи до розвитку культуротворчої компетентності на матеріалі кейсу «Честь офіцера».

Ситуація

На груповому занятті з навчальної дисципліни «Основи військової педагогіки» майбутні фахівці уважно слухали пояснення викладача про основні категорії військової освіти. Під час викладення нового матеріалу педагог звернув увагу присутніх на те, що сучасна військова освіта базується на гуманістичних засадах. Для більш ґрунтовного аналізу фундаментальних засад гуманістичної педагогіки викладач запропонував слухачам розглянути та проаналізувати таблицю «Порівняльний аналіз традиційної та гуманістичної парадигм військової освіти», розміщену на слайдах.

Обговорення основних відмінностей, наведених у таблиці, зацікавило вихованців та викликало гостру дискусію в аудиторії. Група слухачів висловила думку про те, що основні принципи цієї педагогіки неприйнятні для військової освіти. Такі погляди здивували досвідченого педагога, адже на проведених заняттях у інших навчальних групах усі погоджувалися з думкою про те, що головною метою військової освіти має стати орієнтація на особистість військовослужбовця та розвиток його внутрішнього світу. Тому він спробував заперечити.

Однак слухачі відстоювали власні погляди. Зокрема, вони заперечували думку стосовно можливості налагодження діалогу між офіцером та вихованцями. Свої погляди мотивували тим, що у професійній діяльності військовослужбовці повинні керуватися вимогами Статутів Збройних Сил, спрямованих на виконання однієї мети – беззаперечного виконання наказу командира.

Інша група слухачів поділяла погляди викладача. Вони наполягали на тому, що загальновідома фраза «накази командира не обговорюються» вже давно втратила свою актуальність. Адже бувають випадки, коли командири віддають некомпетентні або й злочинні накази. Один зі слухачів навів приклад з АТО, коли молодший командир відмовився виконувати наказ вищого командування і сам прийняв рішення про відхід довіреного йому підрозділу. Як виявилось пізніше, цим він врятував життя своїх підлеглих, адже ті військовослужбовці, які залишилися, на ранок потрапили в оточення і були знищені бойовиками. При цьому, незважаючи на правильно прийняте рішення, офіцер все ж таки отримав догану від вищого начальства за невиконання наказу.

Викладач намагався знайти компромісне рішення, однак йому не вдалося переконати аудиторію.

Після проведення вступного інструктажу або консультації за кейсом слухачі приступають до планування власної самостійної роботи: визначають загальний обсяг завдань, уточнюють терміни виконання кожного окремого виду завдання в межах відведеного часу, складають перелік необхідного інформаційного, матеріально-технічного забезпечення, формулюють очікувані результати, встановлюють форми звітності за кейсом.

На організаційному етапі проводиться самостійне вивчення кейсу, налагоджується інтерактивна комунікація між усіма слухачами з метою обговорення проблемної ситуації, відпрацьовується система запитань і завдань за кейсом. Під час аналітичного розгляду кейсу «Честь офіцера» застосовуються такі запитання і завдання:

1. Поставте себе на місце викладача і з'ясуйте причини проблемної ситуації, що виникла.
2. Проаналізуйте проблему, порушену в запропонованому уривку з повісті Юрія Сороки «Майдан. Кохання. Вічність».
3. Як ви вважаєте, наскільки обґрунтованим і адекватним ситуації виявився вибір підполковника СБУ Бориса Кричевського?
4. Прочитайте завершальну частину запропонованого уривку та поміркуйте над тим, чи міг би головний герой урятувати життя Артема. Як би ви вчинили у подібній ситуації? Чому?

Виконання вищеперелічених завдань залежить перш за все від сформованості пошукових умінь, пов'язаних із накопиченням, відбором, узагальненням інформації в Інтернеті. З цією метою до кейсу введемо завдання розвивального характеру, які передбачають пошук в Інтернеті інформаційних ресурсів, необхідних для формування баз даних та орієнтування у порушеній проблематиці, аналіз окресленої проблеми. Для знаходження необхідних ресурсів пропонується скористатися різноманітними інформаційно-пошуковими системами, а саме: www.google.com, www.altavista.com, www.lycos.com, www.meta.ua, www.bigmir.net, www.atlasua.net та ін. Успішність пошукової діяльності забезпечує метод контент-аналізу, який дозволяє раціонально й оперативно опрацьовувати необхідну інформацію, оцінювати ресурси Інтернету.

Обговорення завдань, пов'язаних з вибором способу діяльності у проблемних ситуаціях, здійснюється у різноманітних формах:

1. Синхронного спілкування.
2. Асинхронного спілкування.

Асинхронне спілкування реалізується у вільно обраній кожним учасником час за допомогою електронної пошти шляхом розсилки електронних повідомлень та участі у форумах.

Для організації асинхронного спілкування під час самостійного опрацювання кейсів доцільно використовувати різновиди електронної пошти – списки розсилки та списки групи. Це полегшує процес передавання додаткової інформації, адже адресати можуть досить швидко отримувати повідомлення та обмінюватися навчальними матеріалами. Наприклад, за допомогою електронної пошти слухачі курсів підвищення кваліфікації у діалоговому режимі обмірковують поведінку головного героя повісті Ю. Сороки «Майдан. Кохання. Вічність...», висловлюють власні думки з приводу увічнення пам'яті про героїв Революції Гідності.

Практичний досвід свідчить про те, що спілкування у чаті має низку переваг порівняно із спілкуванням за допомогою електронної пошти. По-перше, обмін інформацією відбувається у реальному часі, тоді як під час електронного листування респонденти можуть чекати відповіді на поставлені запитання протягом невизначеного терміну. По-друге, у чатах зберігаються записи або «протоколи бесід», які можна побачити та проаналізувати через певний час. По-третє, для того, щоб обговорити або прокоментувати те чи інше запитання, викладачі можуть використати голосовий чат Skype, який дозволяє спілкуватися у голосовому режимі.

На прикінцевому етапі роботи над кейсом «Честь офіцера» слухачам пропонуємо виконати творче завдання, а саме: підготувати мультимедійну презентацію про подвиги героїв Небесної Сотні та АТО «Герої не вмирають!».

Результати самостійної навчально-пізнавальної діяльності студенти (курсанти, слухачі) узагальнюють і зберігають на комп'ютері у спеціальній папці Портфоліо. У широкому розумінні Портфоліо – це «візитівка», що містить дані про різні аспекти освітньої діяльності, відомості про наукову роботу, професійний розвиток, навчальну діяльність та персональні дані» [6, с. 66]. Метою заповнення Портфоліо вбачаємо в удосконаленні вмінь студентів (курсантів, слухачів) збирати та узагальнювати інформацію, представлену в Інтернеті, аналізувати та відбирати матеріали, необхідні для аналізу проблеми, створювати власні творчі продукти на основі електронних сервісів і новітніх інформаційних технологій.

У результаті у студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ розвиваються здатності до цілепокладання, самореалізації, удосконалюються вміння самостійного бачення, формулювання і пошуку рішення проблеми, креативне мислення, творча уява, навички саморегуляції під час творчого самостійного пошуку, вдосконалюються навички самоконтролю та саморефлексії.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що якість і ефективність самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ під час використання технології ситуативного аналізу залежить від місця і ролі викладача, який організовує роботу над кейсами. Він повинен забезпечити продуктивний зворотний зв'язок між суб'єктами навчального процесу, супроводжувати тих, хто навчається, на усіх етапах самоосвітньої діяльності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у визначенні ефективних шляхів технологізації самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ, у з'ясуванні можливостей інтегрованого застосування інтерактивних технологій у процесі викладання гуманітарних дисциплін.

Список використаних джерел та літератури

1. Вітченко А. О. Технології навчання у вищій військовій школі : теорія і практика : [навч.-метод. посіб.] / А. О. Вітченко, В. І. Осьодло, С. М. Салкуцян ; за заг. ред. професора В. М. Телелима. – К. : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2016. – 250 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : «Академия», 1999. – 224 с.
3. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоева. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
4. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования : [специализированный учебный курс] / С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская и др. – М. : Образование Сервис, 2004. – 608 с.
5. Профессия «тьютор» / [Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) и др.] – М.-Тверь : «СФК-офис», 2012. – 246 с.
6. Морзе Н. В. Е-портфоліо як інструмент відкритості та прозорості освітньої діяльності сучасного університету / Наталія Вікторівна Морзе, Лілія Олександрівна Варченко-Троценко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Том 52. – № 2. – С. 62–80.
7. Ситуационная методика обучения: теория и практика : [сост. А. И. Сидоренко, В. И. Чуба]. – К. : Центр инноваций и развития, 2001. – 256 с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : [підруч.] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый – М. : Педагогика, 2002, – 182 с.

Наталія Владимировна Замотаєва,
старший преподаватель кафедры гуманитарной
и социально-экономической подготовки
факультета подготовки офицеров запаса
Национального университета обороны Украины
имени Ивана Черняховского, г. Киев,
e-mail: zamotaeva.n@mail.ru

МЕСТО И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Автор определяет роль и функции профессиональной деятельности преподавателя в процессе организации самостоятельной работы студентов (курсантов, слушателей) военного вуза с использованием кейс-технологии.

Доказано, что использование кейс-технологии в системе вузовского преподавания активизирует учебно-познавательную деятельность студентов (курсантов, слушателей), создает благоприятные условия для их продуктивной самостоятельной работы с ориентацией на практическое применение приобретенных знаний, умений, навыков.

На основании изложенного материала установлено, что в отличие от традиционной практики организации самостоятельной работы в высшей военной школе предлагаемый подход на основе технологии ситуационного анализа основывается на принципах наставничества и опережающей самоподготовки учащихся. Таким образом, повышается

производительность самостоятельной работы будущих военных специалистов, приобретаются важные личностные и профессиональные качества.

Ключевые слова: кейс-технология, интерактивные технологии обучения, самостоятельная работа, тьютор, тьюторское сопровождение.

Nataliya Zamotaieva,
Senior Lecturer of the Department for Humanitarian
and Social-Economic Training of Military Training
Course of Officer Reserve
at Ivan Chernyakhovskyi National Defense University
of Ukraine (Kyiv city),
e-mail: zamotaeva.n@mail.ru

PLACE AND ROLE OF THE TEACHER IN SELF-STUDY WORK ORGANIZING WITH THW USAGE OF CASE-TECHNOLOGIES

Introduction. *This article is devoted to the substantiation of a problem of introducing interactive techniques in the process of students' self-study work (cadets, students) of a higher military school, among which the most important place belongs to the situational analysis technique (case-technology).*

Purpose. *The goal of a publication is to define the place and role of an instructor in the system of organizing students' (cadets) self-study work in a higher military school with the introduction of situational analysis technique (case-technology).*

Methods. *Conducted theoretical analysis of scientific research related to the problem, allowed to determine that implementation of a case technology imposes new functions on the instructor, who organizes self-study work of students (cadets) at a higher military school. He must provide tutoring, i.e. support and assistance to his subordinates in order to achieve educational & disciplinary goal. Doing that, an instructor who organizes self-study of cases, must simultaneously carry out the functions of an instructor (develop educational methodical manual for the course); a consultant (conduct individual and group consultations during implementation of set tasks), and an organizer (prepare and adjust individual personal development schedule and exercise control over the work of each student (cadet)).*

Results. *On the basis of the presented material, it was found that unlike the traditional practice of self-study work organizing at a higher military school, the proposed approach based on the situational analysis relies on the principles of mentoring and preemptive independent work of students. In this way, the productivity of self-study work of the future military professionals is increasing, they acquire important personal and professional qualities, in particular, self-educational competence, creative thinking etc.*

Originality. *The thesis is the statement that the case changes the nature of technology as their own students' self-study work (cadets') and a teacher of the Higher Military Educational Institution who becomes a tutor, advisor. From the main source of information he turns to assistant coordinator of the search, advisor and a system situational training guide.*

Conclusion. *Conducted research allows to come to a conclusion that the quality and efficiency of students' (cadets) self-study work at a higher military school introduction of situational analysis technique depends on the place and role of the instructor, who is organizing the work on cases. He must assure productive feedback between all subjects of an educational process, and accompany those who study at all stages of independent work activity. The author sees prospective of further search in defining efficient ways of students' (cadets) self-study work technification at a higher military school, in coordination of the possibilities of integrated application of interactive training technologies in the process of teaching humanitarian subjects.*

Key words: *case-technology, interactive training technology, self-study work, tutor, tutor support.*

References

1. A.O. Vitchenko Educational Techniques in a Higher Military School: Theory and Practice: [training manual] / A. O. Vitchenko, V. I. Osiodlo, S. M. Salkutsan; general editor professor V. M. Telemetrya. – K. : National Defense University of Ukraine «Ivan Chernyakhovsky», 2016. – page 250.
2. New Pedagogic and Informational Technologies in Educational System: [educational manual for the students of pedagogical higher educational establishments and career development system for instructions] / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkyna, M. V. Moiseieva, A. E. Petrov; under edition of E. S. Polat. – M. : «Academy», 1999. – page 224.
3. S.O. Sysoieva. Interactive Technologies of Teaching Adults: [educational manual] / S. O. Sysoieva. – K. : Publishing House «ЕКМО», 2011. – page 320.
4. Fundamentals of Instructor's Activity in Distance Learning System: [specialized training course] / S. A. Shchenykov, A. H. Teslynov, A. H. Cherniavskaia et al. – M. : Education Service, 2004. – page 608.
5. Profession «Tutor» / [T. M. Kovaleva, E. I. Kobyscha, S. Yu. Popova (Smolyk) et al.] – M. – Tver: «SFK-office», 2012. – page 246.
6. N.B. Morze – portfolio as an instrument of openness and transparency of modern university educational activity / Nataliia Viktorivna Morze, Liliia Oleksandrivna Varchenko-Trotsenko // Informational technological and educational tools. – 2016. – Volume 52. – No. 2. – pages 62–80.
7. Situational methods of teaching: theory and practice: [written by A. I. Sydorenko, V.I. Chuba]. – K. : Center for Innovation and Development, 2001. – page 256.
8. A.M. Aleksyuk. Pedagogy of Higher Education of Ukraine: History. Theory: [textbook] / A. M. Aleksyuk. – K. : Lybid, 1998. – page 558.
9. P.I. Pidkasystyi. Independent activity of students. Training analysis of reproduction and creativity process and structure / P. I. Pidkasystyi – M. : Pedagogy, 2002, – page 182.

УДК 37. 091. 313

Тетяна Миколаївна Каганцова,
аспірантка кафедри фізико-математичної освіти
та інформатики Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: tnkag@i.ua

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З ПРЕДМЕТА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто проблему готовності вчителів фізико-математичних дисциплін до організації педагогічної діяльності в позашкільлі, тобто залучення учнів до гурткової роботи. Здійснено аналіз науково-методичної літератури для з'ясування сутності дефініцій «підготовка», «готовність», «психологічна готовність», «підготовленість», «професійна готовність» та «готовність до професійної діяльності». Зважаючи на характер та особливості педагогічної діяльності вчителя в ролі керівника гуртка в позашкільному закладі, виокремлено такі складові готовності: інформаційну та готовність до сприяння розумовому розвитку учнів, оцінно-ціннісну, мобілізаційну, конструктивну, комунікативну, організаторську та дослідницьку. Готовність до організації гурткової роботи в позашкільлі є важливою умовою сталого професійного зростання вчителя.

Ключові слова: професійна перепідготовка, готовність, психологічна готовність, професійна готовність, фізико-математичний профіль, позашкільна освіта.

Постановка проблеми. У Концепції переходу загальної середньої освіти на 12-річний

термін навчання наголошується на необхідності підготовки вчителя, діяльність якого виходить за межі викладання власного предмета. Важливим є вміння педагога здійснювати міждисциплінарні зв'язки, спонукати учнів до пошуково-дослідницької роботи, залучати до участі в конкурсах та змаганнях, зацікавлювати виготовленням власних математичних моделей, фізичних установок тощо. Поряд з цим усвідомлення ним значущості професійних знань, вміння організовувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання важливих завдань життєтворчості [2, с. 5]. У цьому контексті набуває актуальності проблема професійної перепідготовки вчителів природничих дисциплін, вагомим аспектом якої є формування готовності вчителя до організації позашкільної роботи з предмета.

Потреба в реалізації інноваційної діяльності вчителя назріла внаслідок модернізації системи освіти та пошуку нових організаційних форм навчання. Маючи за мету перехід від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян, необхідно враховувати процеси диференціації, комп'ютеризації та глобалізації вищої освіти, що активно розвиваються [2, с. 17]. Як навчальний предмет, математика та фізика мають великий освітній та розвивальний потенціал. І відповідно до цього служать формуванню якостей особистості, її спрямованості на використання свого творчого потенціалу в інтересах вирішення глобальних проблем.

Позашкільна робота є складовою і невід'ємною частиною всієї навчально-виховної роботи, яка проводиться для дальшого вдосконалення знань, вмінь і навичок учнів, підвищення їхнього культурного рівня, психологічної й практичної підготовки до реалій життя. Вона передбачає виховання свідомих і високоосвічених людей, здатних як до фізичної, так і розумової праці, до активної діяльності в різних галузях громадського і державного життя, в галузях науки і культури. Позакласна робота має масовий характер і будується на основі принципу добровільності [1, с. 103]. Завдяки специфічним умовам і особливостям організації позашкільної й позакласної роботи учні мають можливість розвивати свої здібності в процесі різноманітної діяльності в різних галузях промисловості, мистецтва і спорту, розширювати рамки своїх інтересів – від особистих до громадських. З огляду на це потребує вдосконалення формування готовності вчителів фізико-математичних дисциплін для організації позашкільної роботи в процесі професійної перепідготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень психологів, педагогів на початку ХХ століття, коли питання готовності почали розглядати з позиції теорії рефлексів І. Павлова і з позиції теорії установки Д. Узнадзе. На початку 60 років ХХ століття були виявлені фізіологічні, нейрофізіологічні і психологічні механізми регуляції й саморегуляції поведінки (П. Анохін, Н. Бернштейн, Н. Левітін, А. Лурія, Г. Мегун, Г. Уолтер), і саме тоді постала проблема готовності до професійної діяльності. У тлумаченні поняття «готовність» погляди дослідників різняться: одні акцентують увагу на його структурних складових, інші на його сутності.

Проблема теоретичного та методологічного обґрунтування формування готовності вчителів фізико-математичного профілю щодо залучення учнів до позашкільної роботи постає як наслідок суперечностей між:

- 1) об'єктивною потребою вчителів використовувати вільний час для організації післяурочної роботи та реальним станом їхньої готовності до такого виду фахової діяльності;
- 2) дедалі більшою кількістю інформації та низькою здатністю наявних засобів навчання до її трансформації у навчальну;
- 3) дидактичними вимогами цілісності процесу організації роботи предметних гуртків та роз'єднаністю урочної та позаурочної форм роботи у школі.

Аналіз цих суперечностей показує, що сучасна школа потребує вчителя з новими професійними якостями. А це зумовлює проблему оновлення змісту і технологій перепідготовки вчителів фізико-математичного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти.

Практична потреба у розв'язанні проблеми формування готовності вчителів фізико-математичного профілю щодо залучення учнів до позашкільної роботи пов'язана з необхідністю посилити в учнів мотивацію до вивчення природничих предметів, формувати вміння працювати з інформацією, здобувати знання, що мають практичне значення, підвищувати інтерес до читання, розвивати дослідницькі здібності.

Педагогічну проблему формування готовності вчителів до різноманітних аспектів професійної діяльності вивчало багато вчених. Значне місце у дослідженнях відводиться управлінню навчально-пізнавальною діяльністю (П. Атаманчук, Л. Ричкова, В. Ястребова); розвитку пізнавальних інтересів та активізації дослідницько-пошукової роботи учнів (С. Беляєв, О. Ващук, Л. Лісіна, Г. Щукіна); використанню пізнавальних задач у навчанні (А. Кух, Н. Пономарьова, С. Решнова, І. Трубавіна); організації самостійної пізнавальної діяльності учнів (С. Каяліна, Г. Ломакіна, О. Савченко, В. Тюріна).

Чимало робіт стосується підготовки вчителя до організації різноманітних форм навчально-пізнавальної діяльності (Б. Дяченко, М. Солдатенко, Є. Уляновська). Підготовку вчителя до інноваційної діяльності розглядали Н. Клокар, А. Степанюк, В. Уруський; роль закладів післядипломної освіти у перепідготовці вчителів вивчали Н. Ляшенко, В. Руссол, А. Соколовська, Л. Стрижок, О. Шиян; різноманітні аспекти професійної діяльності вчителя досліджували М. Антонченко, Т. Васютіна, К. Корсак, Н. Левчук, І. Лов'янова, А. Павленко.

Обґрунтовуванню теоретичних засад формування готовності педагога до різних видів професійної діяльності присвячено наукові розвідки І. Гавриш, К. Дурай-Новакової, Н. Кузьміної, А. Ліненко, К. Макагон, Л. Мігіної, О. Пехоти, В. Сластьоніна та ін. Учені розкрили зміст, структуру й рівні готовності педагогів до інноваційної діяльності. Однак питання стосовно організації інноваційної діяльності гурткової роботи фізико-математичного спрямування в позашкільному закладі не стали предметом спеціального педагогічного дослідження.

Поряд з тим у наукових працях Л. Даниленко, Г. Єльнікової, О. Козлової, В. Маслової, Л. Набоки та інших увагу зосереджено на розвитку професіоналізму керівників шкіл, учителів, які розробляють, обґрунтовують, практично впроваджують інноваційні підходи для вирішення актуальних проблем. Запропоновано технологію науково-методичного супроводу (Т. Сорочан), яку застосовують у системі післядипломної педагогічної освіти, але знову ж таки до неї не внесені питання стосовно організації позашкільної складової освіти.

Питання, близькі до нашого дослідження, розглянуто в роботах з вивчення організації конкурсної діяльності учнів (С. Ємельянцев, О. Лаврентьева, Г. Половина, Є. Табакова) та діяльності клубів інтелектуальних ігор у школах та позашкільних навчальних закладах (Н. Яременко), організація дослідницько-експериментальної роботи учнів в відділеннях МАН України (Б. Грудинін, М. Пихтар, Г. Пустовіт, Л. Тихенко). Кожен автор знаходить ефективні шляхи розв'язання проблем і це позитивно впливає на формування готовності вчителів до організації дослідницько-пошукової, конструкторсько-винахідницької роботи учнів. У той же час професійна компетентність учителів фізико-математичних дисциплін та їхня готовність до організації змістовної позакласної роботи з предмета досі не стали предметом детального дослідження науковців.

Мета статті: здійснити аналіз поняття «готовність», «психологічна готовність», «професійна готовність» у системі післядипломної освіти, а також порушити проблему уточнення структурних компонентів «готовності вчителів фізико-математичних дисциплін до організації позашкільної роботи» як умови професійної ефективної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ефективність та якість професійної діяльності вчителя фізико-математичних дисциплін – керівника гуртка позашкільного закладу залежить від багатьох чинників, одним із яких є професійна готовність до організації позашкільної роботи, яка є обов'язковою передумовою становлення професіоналізму. Науковцями доведено, що сутністю професійної готовності вчителя до організації різних видів професійної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на

забезпечення їхньої готовності до певного виду професійної діяльності.

Оскільки готовність є результатом професійної підготовленості вчителів фізико-математичних дисциплін до організації позакласної роботи з предмета, необхідно розглянути дефінітивний ряд «підготовка», «готовність», «психологічна готовність», «підготовленість», «професійна готовність» та «готовність до професійної діяльності».

У великому тлумачному словнику категорія «готовність» у загальному вигляді трактується як «бажання зробити що-небудь» [3, с. 257], а «готовий» – той, «який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь» [3, с. 257]. Доцільно зазначити, що поряд із поняттям «готовий» часто використовується термін «підготовлений» – «готовий до певної діяльності, здатний до неї» [3, с. 952]. Поняття процесу, який приводить до готовності, тобто термін «підготовка» визначається у великому тлумачному словнику «як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання чи практичної діяльності» [3, с. 952]. Результатом цього процесу є готовність або підготовленість.

Таким чином, готовність необхідно розуміти як стан, результат або настанову на певні дії.

При цьому у своєму дослідженні ми розуміємо поняття «готовність» як ширшу за поняття «підготовленість» категорію, адже, відповідно до наведених вище визначень, готовність передбачає не лише наявність певних знань, умінь, досвіду та здатності виконувати певну діяльність, а й бажання виконувати професійні обов'язки, тоді як підготовленість не передбачає цього компонента.

Водночас аналіз актуальних досліджень засвідчив, що поняття «професійна підготовка» збагачує поняття «готовність», указуючи на те, що професійна готовність – не лише результат, але й мета професійної підготовки, підґрунтя до ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Цим самим підкреслюється діалектичний характер готовності: стан та динамічний процес.

Таким чином, розуміння термінів «підготовка» і «готовність» не є синонімами, хоча між собою вони дуже тісно пов'язані, взаємозалежать й взаємообумовлюються. Це пояснюється тим, що готовність фахівця визначається змістом та ефективністю його підготовки.

У педагогічній літературі широко використовують поняття «професійна готовність», яке нерідко отожднюють з поняттям «професійна підготовка», воно має декілька значень. Найбільш поширені серед них – «організувати щось», «навчити того, що необхідно», «надати необхідні знання».

У вітчизняній літературі питанням підготовки вчителя до професійної діяльності першим став займатися К. Ушинський. У його працях не використовувався термін «готовність до педагогічної діяльності», але домінує думка про шляхи формування такої готовності.

Значний внесок розв'язання проблеми професійної готовності вчителя належить А. Макаренку, який підкреслював складність, діалектичність і рухливість педагогічної науки, якою повинен володіти кожен учитель.

Не можна не згадати про перші спроби професіографічного опису діяльності педагога (С. Гусєв, Т. Маркар'ян, П. Парібок, С. Фрідман), зазначивши, що вони мали скоріш абстрактний характер, ніж науковий. У них прослідковувалось змішування таких понять, як «функція», «вміння», «діяльність», «здатність», «спрямування особистості» та інші. Поряд з тим ці дослідження були надзвичайно важливими, оскільки дали поштовх для подальших теоретичних пошуків. У результаті наступних теоретичних досліджень під поняттям «професійна готовність» стали розуміти сукупність професійних знань, умінь та навичок.

У процесі дослідження сутності терміна «готовність до професійної діяльності» ми звернулися до дослідження О. Лугової. Автор тлумачить це поняття у двох аспектах: як *стан* і як *якість* особистості. Визначаючи поняття готовності до професійної діяльності як стан особистості, О. Лугова вказує на те, що готовність визначається внутрішнім налаштуванням

на певну поведінку, установкою на активні та доцільні дії в роботі. Це твердження відповідає словниковому визначенню досліджуваної категорії.

«Готовність до професійної діяльності» як «особлива якість особистості» передбачає усвідомлену особистістю мотивацію щодо виконання діяльності. У структурі готовності виділяє ставлення до діяльності або настанову, мотиви діяльності, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення [10, с. 31].

Під час вивчення питання щодо готовності доцільно зіставити її з більш уживаним терміном «компетентність». Термін «компетентність» (від латинського *competentis*, що означає належний, здібний) ще недостатньо визначену психолого-педагогічній літературі. Його розглядають як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних і практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів. При цьому поняття компетентності містить набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дає змогу педагогу досягати професіоналізму.

Н. Кобзар вважає, що поняття «компетентність» і «готовність» збігаються у деяких аспектах. Він стверджує, що поняття «компетентність» і «готовність» мають як спільні, так і відмінні риси. Схожість складної структури, когнітивного, операційного, мотиваційного й аксіологічного компонентів у складі компетентності й готовності дає можливість припустити, що ці поняття збігаються у деяких аспектах. Проте зазначені поняття істотно відрізняються і не підміняють одне одного, оскільки готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді. До того ж ці поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, адже готовність забезпечує базис для формування компетентності. Отже, можемо розуміти компетентність як «найвищий прояв готовності». Грунтуючись на тому, що «компетенцію» визначають як складову компетентності, а «компетентність», у свою чергу, є проявом готовності, визначаємо поняття «готовність до діяльності» як складне новоутворення особистості, яке містить у собі певний комплекс компетенцій і передбачає певний рівень сформованості цього комплексу, а також уміння активувати їх у професійній діяльності [7, с. 7].

Також проблема готовності особистості до діяльності широко висвітлюється у психології. До психологічних можна віднести роботи, автори яких досліджували готовність як психологічний феномен: Б. Ананьєв, С. Рубінштейн (як наявність певних здатностей особистості), М. Левітов, А. Пуні, Д. Узнадзе (як якість особистості), У. Мерлін, В. Цупрін, А. Смірнов, І. Якиманська (як стан особистості), Л. Кандилович (як стійке системне утворення), А. Асмолов, М. Даниленко, І. Зимня, П. Зінченко, О. Леонтьєв (як професійна компетентність).

Зазначимо, що в психологічних дослідженнях готовності ядро зміщується на виявлення характеру зв'язку і залежності між *станом* «готовності до професійної діяльності» та її *ефективністю*. У психологічному словнику поняття «готовність до діяльності» пояснюється як «стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій». Більшість учених вважає, що «психологічна готовність» становить «концентрацію або миттєву мобілізацію сил особистості, що направлені в певний момент на здійснення певних дій», «стан діяти певним чином і в певному напрямі» [6, с. 189], «схильність суб'єкта зорієнтувати свою діяльність певним чином» [5, с. 25].

«Психологічна готовність» – це виявлення суті властивостей і стану особистості [8, с. 8].

Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності, суті особистості, міра її професійної здібності. Психологічна готовність охоплює, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок, з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості й психологічні властивості особистості, психічні особливості та

моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності [8, с. 12].

Суть психологічної готовності вміщує: 1) моральні та психологічні якості і можливості особистості; 2) відношення свідомості й поведінки, суб'єктивності й об'єктивності свідомості.

Зміст психологічної готовності становлять інтегральні характеристики особистості, що охоплюють інтелектуальні, емоційні й вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності [8, с. 15].

Дослідженню готовності педагога до різних видів педагогічної діяльності приділено увагу в роботах А. Капської, А. Ліненко, В. Масенко, О. Пехоти, В. Семиченко, І. Середи, А. Старєвої, Т. Тихонової та ін.

Підготовка вчителя-професіонала завжди була в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. У працях філософів (А. Анісімова, М. Бердяєва, В. Біблера, В. Вернадського, М. Кагана та ін; педагогів (А. Вербицького, З. Васильєвої, Н. Кічук, Н. Кузьміної, А. Кузьмінського, В. Сипченка, М. Солдатенка та ін.) досліджено різні аспекти педагогічної діяльності, специфіку та вимоги до професіоналізму педагогів. Окремі аспекти формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності вивчено в роботах науковців. Так, професійно-педагогічну готовність О. Абдуліна, Г. Балл, А. Бойко, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, В. Моляко, О. Мороз, Л. Нічуговська, О. Савченко трактують із позицій особистісного підходу; Т. Воронова, З. Левчук, А. Ліненко, Л. Кондрашова, О. Семенов, Т. Симоненко – як реалізацію окремих цілеспрямованих педагогічних функцій особистості для забезпечення її готовності до професійної діяльності.

К. Дурай-Новакова визначає *професійну готовність* не лише як результат, але й як мету професійної підготовки. Вона підкреслює, що готовність є складним структурним утворенням, центральне ядро якого становлять позитивні установки, мотиви та усвідомлення цінності та значущості педагогічної праці. До складу готовності вчена відносить також сукупність професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, а також певний досвід їх застосування на практиці. У структурі професійної готовності вчителя до педагогічної діяльності К. Дурай-Новакова виділяє такі компоненти, які перебувають у постійній єдності та утворюють стійкий комплекс: *психологічна готовність; науково-теоретична готовність; практична готовність; психофізіологічна готовність; фізична готовність* [4, с. 14].

Учені М. Дьяченко і Л. Кандилович у структурі готовності виокремили наступні складові: позитивне ставлення до виду діяльності, професії; адекватні вимоги до діяльності, професії, риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, навички, вміння; стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [5, с. 20].

Загалом, у психологічній та педагогічній літературі виділяють такі аспекти готовності:

– складне утворення, що містить когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти, а також сукупність професійних знань та вмінь (Л. Дементій, Л. Король, Н. Кузьміна, Н. Левитов, С. Рабикович, В. Сластенін, В. Ядов та ін.);

– наявність певних здатностей особистості (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.);

– особистісне утворення, складовими якого є професійні якості, вміння та психічний стан (М. Дьяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандилович, В. Пономаренко та ін.);

– компонент відповідності людини професійній діяльності (І. Зимняя, Н. Майорова та ін.).

Таким чином, аналіз наукових робіт дає можливість стверджувати, що готовність є найважливішою категорією професійної підготовки, системною характеристикою соціальної активності особистості, інтегративним індикатором професійної підготовки та рівня майстерності в професійній діяльності.

У межах нашого дослідження ми зупинилися, насамперед, на готовності вчителя до організації позашкільної роботи з фізики та математики, тобто залучення учнів до

відвідування тематичних гуртків у позашкільному закладі. Її компонентами є: мотиваційний, когнітивний, операційний, оцінний. [4, с. 7; 7, с. 42].

Мотиваційний компонент готовності передбачає стійкий *інтерес* учителів фізико-математичних дисциплін до додаткової роботи з учнями поза уроками, *бажання* працювати педагогом-організатором позашкільної роботи і підвищувати власну педагогічну майстерність, *переконаність* у значущості творчого підходу до роботи з дітьми, *прагнення* передати свої знання і вміння майбутнім вихованцям.

У навчальному процесі вчитель не може бути нейтральним до мотивів власної педагогічної діяльності. «Діяльності без мотиву не буває, – писав О. М. Леонт'єв. – Немотивована діяльність – це діяльність, не позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом» [9, с. 102].

Когнітивний компонент готовності передбачає *знання* змісту, форм, методів, засобів і умов діяльності в позашкільному навчальному закладі; знання своїх посадових обов'язків; знання нормативних документів про діяльність позакласних закладів освіти, видів роботи в них і перспектив розвитку цієї сфери освіти; знання напрямів гурткової роботи в позашкільному закладі.

Сформований процесуально-діяльнісний компонент готовності вчителя до роботи реалізується в уміннях урахувати в професійній діяльності особливості учнів, уміннях і досвіді доцільного сполучення в педагогічному процесі ефективних науково-педагогічних впливів [11, с. 147].

Разом із мотиваційним когнітивний компонент створює умови для реалізації операційного компонента готовності.

Операційний компонент містить уміння, необхідні для роботи з учнями в умовах, що суттєво різняться зі шкільним уроком. Складовими цього компонента є вміння і навички, зокрема: практичне застосування загальних і спеціальних методів, прийомів, засобів і форм педагогічної діяльності в позаурочний час; організація діяльності предметних гуртків; участь у конкурсах, олімпіадах, предметних змаганнях, написання творчих та дослідницьких робіт тощо; вміння вирішувати управлінські та організаційні завдання. До означеного компонента належить і особистий досвід щодо організації індивідуальних занять зі здібними учнями.

Оцінний (оцінно-рефлексивний) компонент передбачає наявність еталону з організації учнівського колективу предметного гуртка; самооцінку підготовленості до подібної діяльності та відповідності вирішення задач цієї діяльності еталонному зразку; визначення власних сильних та слабких сторін педагогічної діяльності.

Проблемі формування готовності майбутнього вчителя саме природничих дисциплін до професійної діяльності присвячені дослідження вітчизняних учених (Д. Біда, І. Гавриш, К. Гуз, М. Сидорович, С. Стрижак та ін.). Зокрема питаннями підготовки вчителів фізики переймалися такі вчені, як П. Атаманчук, Н. Бабаєва, О. Бугайов, Г. Бушок, С. Гончаренко, О. Іваницький, Є. Коршак, О. Ляшенко, В. Нечет, А. Павленко, В. Савченко, О. Сергєєв, С. Сущенко, М. Шут та ін. Завдяки цим дослідженням розроблено професіограму, визначено цілі, структуру і зміст підготовки майбутнього вчителя фізики, форми, методи і засоби навчання студентів фізики, постійно вдосконалюються навчальні програми. Стосовно математичних здібностей та механізмів їх розвитку в школярів доречно назвати такі прізвища видатних математиків, як Ж. Адамар, А. Пуанкаре, Б. Гнеденко, А. Колмогоров, Л. Кудрявцев, О. Хінчин, Г. Вейль, Д. Пойа, методистів М. Балк, Г. Бєвз, В. Гусєв, Г. Дорофєєв, Б. Ерднієв, Ю. Колягін, З. Слєпкань, О. Скафа, Є. Турецький, В. Швець та ін. Аналізу різноманітних аспектів проблеми розвитку творчих, зокрема математичних або дослідницьких здібностей, присвятили С. Білоус, Є. Вінніченко, М. Головань, М. Ігнатенко, Г. Колинець, Г. Михалін, Л. Левченко, В. Лєйфура, Т. Олійник, С. Раков, П. Самовол, О. Смалько, І. Теплинський, Ю. Триус, О. Чашечникова та ін.

Як уже зазначалось, поняття «готовність» вмщує переконання, почуття, інтелектуальні та вольові якості, знання, вміння, навички та налаштованість на певну поведінку.

На основі вищезазначеного, можемо стверджувати: *Готовність учителя фізико-*

математичних дисциплін до організації позашкільної роботи з предмета розуміємо як складне інтегративне утворення, єдність особистісних, індивідуально-психологічних якостей і системи професійних знань, умінь і навичок. Компонентами готовності є мотиви, цілі, цінність діяльності, системні фізичні та математичні знання, просторова уява, розуміння моделі природничо-наукової картини світу, володіння практичними вміннями і навичками.

Глибокі знання з фізики та математики у процесі організації позашкільної роботи з предмета для вчителя постає як: 1) предмет засвоєння; 2) засіб пізнання і перетворення дійсності. Підкреслимо також, що фізико-математичні знання надають плідні ідеї для обговорення логіко-методологічних, світоглядних проблем науки й культури в цілому. Але ж позашкільний педагогічний процес не можна ототожнювати з навчанням. Перед ним не ставиться завдання опрацювати державний стандарт загальної освіти.

Головна його особливість полягає в тому, що він будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній дружбі й духовній єдності, визнанні самостійності особистості дитини на взаємоповазі і взаємній зацікавленості у суспільному успіхові і результаті діяльності. Його логічно розглядати в руслі соціологічної комунікації як процес соціально-педагогічної взаємодії, в якому найважливішу роль відіграють феномени симпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції.

Вагомими принципами позашкільного педагогічного процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет виховання, співтворчість, єдність розвитку і саморозвитку, емоційна привабливість міжособистісних стосунків. У позашкільному педагогічному процесі дитина не просто відтворює те, що засвоює. Завдяки своїй унікальності й неповторності вона їх розвиває, доповнює і вдосконалює.

Отже, головне завдання вчителя було і залишається – навчати й виховувати. Зважаючи на характер та особливості педагогічної діяльності в позаурочний час, можна виокремити такі *складові готовності вчителя фізико-математичних дисциплін до організації позашкільної діяльності*: інформаційну готовність та готовність до сприяння розумовому розвитку учнів, оцінно-ціннісну готовність, мобілізаційну, конструктивну, комунікативну, організаторську й дослідницьку.

Інформаційна готовність та готовність учителя фізико-математичних дисциплін до сприяння розумовому розвитку учнів передбачає оволодіння різними знаннями, вміннями та навичками, зокрема:

- знаннями провідних законів, теорій, теорем, аксіом, властивостей, методів математики, фізики та педагогіки; уміннями й навичками виявлення сутності та об'єктивних закономірностей розвитку фізичних явищ, вміннями описати їх за допомогою математичного апарату тощо;

- уміннями педагогічної майстерності й культури (володіти словом як засобом передавання інформації; викладати предмет грамотною літературною мовою); умінням бути не лише вимогливим, а й тактовним, що викликає самоповагу вихованців і заохочує їх до навчальної діяльності;

- умінням викликати зацікавленість вивченням додаткового матеріалу з предмета; умінням цікаво і змістовно організувати позаурочне дозвілля гуртківців;

- уміннями графічно виражати думку за допомогою схематичних малюнків, опорних конспектів, графіків, діаграм та ін.;

- умінням використовувати різноманітні методи викладання наукової інформації, застосовувати наочні посібники й технічні засоби навчання, плакати, макети та моделі;

- умінням оптимально і доцільно поєднувати традиційне й інноваційне навчання з урахуванням попередньої підготовки та вікових особливостей гуртківців;

- уміннями й навичками забезпечення зворотного зв'язку процесу навчання; умінням перевіряти й оцінювати математичні знання, визначати здатність учнів до розпізнавання фізичних об'єктів; застосовувати прийоми корекції й закріплення засвоєних знань, домагатися засвоєння міцних знань.

Зусилля вчителя – керівника гуртка в позашкільній роботі доцільно спрямовувати на розвиток розумових здібностей учнів (логічного мислення, спостережливості), що пов'язані з проведенням дослідів і спостережень, пошуком та аналізом інформації з різних джерел, розвитком конструкторських та дослідницько-пошукових здібностей.

Не менш важливим завданням керівника фізико-математичного чи конструкторського гуртка є формування ціннісних орієнтацій і позитивного ставлення школярів до природи та її законів, фізичних процесів у ній, математичних моделей навколо себе, просторового мислення. Таку готовність можна назвати «ціннісно-орієнтаційною», оскільки вона визначає зміст аксіологічних орієнтирів викладача фізико-математичних дисциплін і вихованців в природному й соціальному середовищах, спонукає школярів до пошукової, дослідницької, конструкторської діяльності, орієнтує на прийняття рішень відповідно до своїх нахилів та задатків.

Мобілізаційна готовність учителя виявляється у застосуванні набутих знань на практиці, формуванні в учнів різноманітних умінь і навичок, які сприяють розвитку їхньої пізнавальної активності, самостійності, навичок концентрування уваги на певному завданні.

Конструктивна готовність викладача фізико-математичних дисциплін до роботи в позашкільні умовно поділяється на два основні аспекти: *педагогічний* і *технічний*. У педагогічному – конструктивна діяльність учителя пов'язана з відбором і компонованням змісту заняття предметного гуртка, з проектуванням навчально-виховного процесу, плануванням і побудовою своєї роботи, системи змісту й методів викладання. Технічний аспект готовності пов'язаний зі створенням та використанням сучасної матеріальної бази викладання предмету.

Для формування *комунікативної готовності* вчитель має оволодіти вміннями легко й швидко налагоджувати контакт як із учнівським колективом, так і з окремими учнями; дотримуватися моральних норм у спілкуванні, бути тактовним, привітним, ввічливим і зібраним, гуманним у розв'язанні педагогічних та життєвих ситуацій.

Організаторська готовність учителя фізико-математичних дисциплін тісно пов'язана з комунікативною і поширюється на організацію людей, різних форм навчальної роботи, матеріальної бази. Щодо організації навчальної роботи вчителю необхідні вміння й навички організувати змістовне «дозвілля», залучити учнів до позашкільних занять з предмета, тобто виконувати різні види позаурочної роботи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Підсумовуючи, зазначимо, що готовність учителя до педагогічної діяльності розглядається як складне соціально-педагогічне утворення, яке містить комплекс індивідуально-психологічних якостей, систему знань, умінь і навичок, передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, установки на означену діяльність. Більшість дослідників ототожнює готовність до педагогічної діяльності з професійною компетентністю, соціально значущою спрямованістю особистості, наявністю комунікативної та дидактичної потреб, потреби спілкуватися, передавати досвід (Н. Кічук, Н. Линенко, О. Пехота, В. Семиченко, С. Сисоєва).

Ми вважаємо, що *готовність вчителя фізико-математичних дисциплін до організації позашкільної роботи з предмета* доречно розглядати як складноструктуроване інтегративне утворення, єдність особистісних, індивідуально-психологічних якостей і системи професійних знань, умінь і навичок. Компонентами готовності є мотиви, цілі, цінність діяльності, системні фізичні та математичні знання, просторова уява, розуміння моделі природничо-наукової картини світу, володіння практичними вміннями і навичками. Це, у свою чергу, забезпечує необхідні внутрішні умови успішного формування математичної грамотності та фізичного мислення в учнів, зацікавлених позашкільною діяльністю в гуртках фізико-математичного спрямування і є важливою умовою сталого професійного зростання вчителя.

Оскільки в публікації неможливо розкрити всі аспекти висвітлюваної проблеми, подальші наукові пошуки пов'язуємо з розробленням технології формування готовності вчителів фізики та математики до організації позашкільної роботи, тобто залучення учнів до занять у гуртках позашкільних закладів.

Список використаних джерел літератури

1. Амельченко Т. В. Педагогика высшей школы: компетентностный подход : учеб. пособ. / Т. В. Амельченко. – Чита : ЧитГУ, 2007. – 244 с.
2. Біда Д. Д. Технологія підготовки вчителів природничих дисциплін до організації пізнавальної діяльності учнів в умовах науково-популярного проекту / Д. Д. Біда // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 16 / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 303–307.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореферат дис. д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
6. Запорожец А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – 296 с.
7. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі [Електронний ресурс] / Н. В. Кобзар // Науковий вісник Донбасу. – Луганськ : Видавництво Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2010. – № 3 (11). – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf> – Назва з екрана.
8. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – Київ : Вища школа, 1987. – 56 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 78 с.
11. Юр'єва К. А. Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах політехнічного соціуму / К. А. Юр'єва // Гуманізація навчального процесу : збірник наукових праць. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – С. 145–150.

Татьяна Николаевна Каганцова,
аспирантка кафедри фізико-математического
образования и информатики
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: tnkag@i.ua

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДМЕТУ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема готовности учителей физико-математических дисциплин к организации внешкольной педагогической деятельности, то есть привлечению учащихся к кружковой работе. Осуществлен анализ научно-методической литературы для выяснения сути дефиниций: «подготовка», «готовность», «психологическая готовность», «подготовленность», «профессиональная готовность» и «готовность к профессиональной деятельности». С учетом характера и особенностей педагогической деятельности учителя в качестве руководителя кружка во внешкольном заведении выделены такие составляющие готовности: информационная и готовность к содействию умственному развитию учеников,

оценочно-ценностная, мобилизационная, конструктивная, коммуникативная, организаторская и исследовательская. Готовность к организации внешкольной кружковой работы является важным условием постоянного профессионального роста учителя.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, готовность, психологическая готовность, профессиональная готовность, физико-математический профиль, внешкольное образование.

Tetyana Kahantsova,
postgraduate student of the Chair of Physics
and Mathematics Education and Computer Science,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: tnkag@i.ua

PHYSICS AND MATHEMATICS TEACHERS' READINESS TO ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SUBJECT AS A CONDITION OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

Introduction. *The Concept on transition to 12-year secondary education emphasizes the need for training teachers whose work goes beyond the subject teaching. The teacher's ability to use interdisciplinary relations, to encourage pupils to research work, to engage them in different contests and competitions, to motivate their mathematical models and physical systems constructing is very important. In addition, teachers' understanding the importance of professional knowledge and skills to organize educational process as pedagogical interaction aimed at pupils' personality development and training for solving important life problems is necessary.*

In this context, the problem of retraining Physics and Mathematics teachers becomes urgent. One of its main aspects is forming the teachers' readiness to organizing extracurricular activities in the subjects they teach.

Purpose. *The article is aimed at conceptual analysis of the notions «readiness» and «professional readiness» in the system of postgraduate education and specifying the definition of the notion «Physics and Mathematics teachers' readiness to organizing extracurricular activities in the subject».*

Methods. *The results of the theoretical analysis of the problem of teachers' professional training in scientific literature gave grounds to interpret the notion «readiness» as a special mental state, neoplasm in the specialist's personality structure on a certain level of its development that displays as a selective activity while training and retraining.*

Within our research we studied, above all, the teachers' readiness to organizing extracurricular activities in Physics and Mathematics, i.e. engaging pupils in thematic groups and clubs at institutions for out-of-school education.

Extracurricular activity is an integral and essential part of educational work carried out for further improvement of pupils' knowledge, skills and abilities as well as raising their cultural level, psychological and practical training for the life realities.

The problem of defining the theoretical and methodological bases of forming the Physics and Mathematics teachers' readiness to engaging pupils in extracurricular activities is caused by the contradictions between:

- 1) the need for using spare time to organize extracurricular activities by teachers and the state of their readiness for this type of professional activity;*
- 2) the increasing amount of information available and the lack of teaching facilities to transform it into educational;*
- 3) the didactic requirements for the integrity in the process of organizing thematic groups and clubs and the disunity between the class and out-of-class forms of learning.*

Originality. *Numerous works related to the problems of teachers' training to organizing*

various forms of learning activities as well as the role of postgraduate educational establishments in the retraining process and various aspects of teachers' professional activities were analyzed. The issues close to our research were studied in the works on organizing thematic clubs, pupils' competitive activities and intellectual games at schools and institutions for out-of-school education.

Each author proposes effective ways to the problem solution and it positively influences the process of forming teachers' readiness to organizing pupils' research and constructive activities. At the same time, Physics and Mathematics teachers' professional competence and their readiness to organizing the extracurricular activities in the subject they teach has not become the subject of scientists' detailed research yet.

Conclusions. *These contradictions analysis shows that modern school needs the teacher who possesses new professional qualities. This causes the problem of updating the content and technologies of retraining teachers of physical and mathematical profile in the system of postgraduate pedagogical education.*

Keywords: *professional retraining, readiness, professional readiness, physical and mathematical profile, out-of-school education.*

References

1. Amel'chenko T. V. Pedagogika vysshej shkoly: kompetentnostnyj podhod: ucheb. posob. / T. V. Amel'chenko. – Chita : ChitGU, 2007. – 244 s.
2. Bida D. D. Tekhnolohiya pidhotovky vchyteliv pryrodnychych dystsyplin do orhanizatsiyi piznaval'noyi diyal'nosti uchniv v umovakh naukovo-populyarnoho proektu / D. D. Bida // Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy : zb. nauk. pr. – Vyp. 16 / redkol. : I. A. Zyazyun (holova) ta in. – Kyiv ; Vinnytsya : DOV «Vinnytsya», 2008. – S. 303–307.
3. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / uklad. i holov. red. V. H. Busel. – Kyiv ; Irpin' : VTF «Perun», 2004. – 1440 s.
4. Duraj-Novakova K. M. Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy dejatel'nosti: avtoreferat dis. d-ra ped. nauk / K. M. Duraj-Novakova. – M., 1983. – 32 s.
5. D'jachenko M. I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – Minsk : BGU, 1976. – 176 s.
6. Zaporozhec A. V. Izbrannyye psihologicheskie trudy / A. V. Zaporozhec. – Moskva: Pedagogika, 1986. – 296 s.
7. Kobzar N. V. Ponyattya «kompetentnist'», «kompetentsiya» i «hotovnist'» do diyal'nosti v suchasniy osvityniy paradyhmi [Elektronnyy resurs] / N. V. Kobzar // Naukovyy visnyk Donbasu. – Luhans'k: Vydavnytstvo Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 2010. – № 3 (11). – Rezhym dostupu: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf> – Nazva z ekranu.
8. Kondrashova L. V. Moral'na psykholohichna hotovnist' studenta do vchytel's'koyi diyal'nosti / L. V. Kondrashova, Kyiv : «Vyshcha shkola», 1987. – 56 s.
9. Leont'ev A. H. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. Moskva : Politizdat, 1975. – 304 s.
10. Linenko A. F. Pedahohichna diyal'nist' i hotovnist' do neyi : Monohrafiya / A. F. Linenko. – Odesa : OKFA, 1995. – 78 c.
11. Yur'yeva K. A. Doslidzhennya hotovnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh politekhnichnoho sotsiumu / K. A. Yur'yeva // Humanizatsiya navchal'noho protsesu : zbirnyk naukovykh prats'. – Slov'yans'k : SDPU, 2009. – S. 145–150.

УДК 378:371.14

Марко Олександрович Бондарев,

учитель інформатики
Шосткинської спеціалізованої школи I–III ступенів № 1,
викладач кафедри системотехніки та інформаційних технологій
Шосткинського інституту
Сумського державного університету,
e-mail: fm-mark@mail.ru

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ І ПОДАЛЬШЕ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблему доцільності використання сучасних дистанційних технологій для підготовки майбутніх учителів інформатики у ВНЗ та необхідність подальшого застосування набутих знань під час навчання школярів. Для вирішення цього питання розроблений можливий курс, який допоможе ознайомити студентів факультету інформатики з сучасними методами організації дистанційного навчання. У курсі виділено основні цілі та завдання, а також представлена можлива програма дисципліни. До того ж у статті запропоновано студентам під час проходження практики створити власний дистанційний курс окремої теми шкільного курсу інформатики.

Ключові слова: сучасні дистанційні технології, підготовка вчителів інформатики, курс дистанційного навчання, основні позиції технологізації професійної освіти, педагогічна практика студентів.

Постановка проблеми. Останнім часом відбулось значне осучаснення української освіти, і тому дуже важливо в цей перехідний час встигнути опанувати новітні технології в навчанні. Одним з таких сучасних засобів є дистанційне навчання, яке продемонструвало свою ефективність в опануванні шкільної програми. Тому необхідно навчити майбутніх учителів інформатики самостійно створювати дистанційні курси і використовувати їх на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі використання дистанційних технологій для підготовки майбутніх учителів інформатики присвячено декілька наукових праць і досліджень. Теоретичні аспекти цього питання розглянуто в роботах І. Ібрагімова, Т. Захарова, А. Омарова та ін.

Відомо, що в Україні вже набуто досить значний досвід дистанційного навчання, але потрібно зазначити, що залишилось чимало проблемних питань в цьому напрямі. Головна проблема на сучасному етапі формування дистанційної освіти – це майже повна відсутність профільного навчання у ВНЗ в цьому напрямі, тобто майбутніх учителів не готують до використання дистанційних технологій під час навчання школярів. Також незначна кількість методичних та практичних напрацювань з цього питання.

Для підготовки конкурентоспроможних кадрів ВНЗ повинен сприяти розвитку професійної компетентності студентів як майбутніх фахівців у аспекті набуття досвіду вирішення професійних завдань учителя щодо організації навчання за допомогою Інтернет-технологій.

Формулювання мети статті. Основне завдання статті – обґрунтувати необхідність створення спецкурсів під час навчання майбутніх учителів інформатики новітніх технологій дистанційного навчання і подальше використання набутих знань у процесі навчання учнів у школі.

Виклад основного матеріалу. Система освіти в Україні за останні роки зазнала значних змін, які зачепили всі її рівні. Проведена модернізація освіти спрямована на системну зміну всіх її характеристик і передбачає вирішення найважливішого соціально-педагогічного

завдання – приведення цілей, результатів і якості освіти у відповідність до сучасних і перспективних потреб суспільства.

Дистанційне навчання, що базується на використанні нових інформаційних технологій і засобів навчання, стає сьогодні особливо актуальним, тому що може найбільш гнучко і адекватно реагувати на потреби суспільства і є високотехнологічною формою отримання якісної освіти незалежно від місця проживання, часу і громадянства. Воно дозволяє освітнім установам істотно змінювати організацію навчального процесу і дає можливість учням засвоювати освітні програми на принципах відкритої освіти [1, с. 174].

Нині школа активно реалізує профільне навчання, основними перевагами якого є диференціація та індивідуалізація навчання, що реалізуються за рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу. Такий підхід дозволяє найбільш повно враховувати інтереси, схильності й здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників згідно з їхніми майбутніми професійними та освітніми інтересами.

Одним з ефективних механізмів забезпечення успіху профільного навчання можна вважати організацію дистанційної підтримки, яка дозволить розширити умови для підвищення доступності, якості та ефективності профільного навчання, а також сприятиме підвищенню фундаментальності освіти [2].

Поширення профільного навчання виявило проблему: недолік навчально-методичних розробок, як з організації і реалізації різних моделей профільного навчання, так і щодо методичної підтримки профільних загальноосвітніх предметів і курсів за вибором.

Ознайомити студентів факультету інформатики із сучасними методами організації дистанційного навчання допоможе розроблений курс «Методики дистанційної підтримки тих, хто навчається». Курс сприяє розвитку професійної (психолого-педагогічної, інформаційної та комунікативної) компетентності студентів у напрямі набуття досвіду вирішення професійних завдань учителя щодо організації навчання за допомогою Інтернет-технологій і підтримки цієї діяльності через освоєння освітніх технологій і сучасних можливостей інформаційних і комунікаційних технологій.

Навчальні цілі та завдання курсу:

- сформувати готовність здійснювати педагогічне проектування освітнього середовища, освітніх програм та індивідуальних освітніх маршрутів;
- розвинути елементи методичної компетентності, тобто здатності моделювати навчальну ситуацію і розробляти відповідні їй дидактичні засоби;
- сформувати готовність студента здійснювати методичну підтримку учнів у системі дистанційного навчання;
- апробувати елементи дистанційної підтримки і створені студентами в процесі підготовки елементи навчально-методичного комплексу;
- розвинути у студентів здатність здійснювати діяльність, починаючи від усвідомлення проблеми і закінчуючи отриманням реального результату;
- розвинути якості самостійного творчого фахівця з навичками групової роботи, мотивованого на успішне вирішення професійних завдань.

Необхідно донести до кожного студента розуміння того, що дистанційна підтримка - це цілісна технологія, що має філософську, педагогічну та психологічну основу, результатом використання якої має стати розвиток інформаційно-технологічної компетентності, як учня, так і вчителя, що є невід'ємною частиною школи інформаційної цивілізації. Саме це завдання є головним на цьому етапі.

Можлива програма дисципліни:

Тема 1. Основи дистанційного навчання. Об'єктивні причини актуальності впровадження дистанційної освіти. Характерні риси дистанційного освіти. Людський компонент системи дистанційного навчання. Нормативно-правова база дистанційного навчання: основні моменти. Огляд технічних засобів організації й підтримки дистанційного навчання [3, с. 217].

Тема 2. Педагогічне проектування в мережевих технологіях навчання. Теоретичні засади електронного навчання. Інформаційно-освітнє середовище електронного навчання. Педагогічні та психологічні особливості організації електронного навчання.

Тема 3. Методичні особливості організації ДН. Види мережевих освітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Психологічні особливості школяра як суб'єкта навчання. Активні методи в дистанційному навчанні. Складнощі дистанційного навчання. Основні принципи організації дистанційного курсу: вибір форми дистанційного освітнього заходу, модульне навчання, групова робота в дистанційному навчанні, практична спрямованість дистанційного курсу. Організація контролю навчання в умовах Інтернет.

Тема 4. Розроблення навчальних матеріалів. Особливості планування мережевих навчальних курсів. Педагогічний дизайн у мережевих технологіях навчання. Виробничий цикл створення навчальних матеріалів для Інтернету. Методика і технологія створення дистанційних курсів у системі Moodle. Критерії оцінки ефективності електронного курсу.

Тема 5. Вебінар як інструмент дистанційного навчання. Вебінари і відеолекції в системі дистанційного навчання. Технологія проведення вебінарів. Дидактичні характеристики вебінарів. Переваги та недоліки вебінарів перед звичайними курсами. Взаємодія ведучого вебінару і його слухачів.

Тема 6. Дистанційна підтримка профільного навчання. Організація техніко-технологічної інфраструктури дистанційної підтримки профільного навчання. Особливості експлуатації та адміністрування шкіл з різною фізичною організацією інформаційного середовища. Типи взаємодії учнів з Інтернет-ресурсами. Інтернет-ресурси, присвячені профільному навчанні. Заочні школи з дистанційною підтримкою в організації профільного навчання. Телешкола. Організація тьюторського супроводу профільної підготовки учнів. Технологія проектної діяльності в допрофільній і профільній школі. Організація профільного навчання на основі соціального партнерства і мережевої взаємодії освітніх установ.

Тема 7. Дистанційна підтримка ЗНО та ДПА. Інтернет-ресурси для підготовки до ЗНО і ДПА. Організація дистанційної підтримки ЗНО і ДПА.

Тема 8. Менеджмент дистанційного навчального процесу. Служби і структура управління навчальним процесом. Організаційно-управлінське забезпечення Інтернет-навчання. Методи і прийоми управління комунікаціями. Методи оцінювання якості навчального процесу.

Методичним ядром курсу є метод колективних проектів. Цей спосіб дозволяє актуалізувати отримані знання в реалізації конкретного прикладного завдання, дає можливість студентам самим пройти всі етапи від створення курсу до методичної підтримки курсу, створює умови для творчої самореалізації, сприяє розвитку комунікативних якостей, самостійності у виборі та прийнятті рішень [4, с. 40].

Педагогічна практика для студента педагогічного ВНЗ – досить специфічний елемент підготовки, в рамках якого він повинен: вміти структурувати навчальний матеріал відповідно до загальнопедагогічних принципів; організувати взаємодію з учнями відповідно до соціальних норм та правил; організувати контроль знань учнів відповідно до вимог, прийнятих у системі освіти.

Звичайно, на практику йде досить підготовлений студент, який прослухав курс методики викладання. І тільки на практиці викладач-методист може побачити недоліки в підготовці студента-практиканта за вказаними вище напрямками. Зазначені вище напрями можна визначити як педагогічну технологію – систему управління процесом навчання, що охоплює цілеспрямований відбір цілей навчання, змісту, форм, методів і засобів реалізації освітнього процесу, а також контрольно-оцінювальних процедур, що дозволяють підвищити якість освіти.

Для більш детального уточнення характеристики освоюваних технологій можна виявити такі особливості:

– уявлення планованих результатів навчання у вигляді багаторівневих систем

діагностично і операційно заданих цілей для кожного навчального елемента (теми);

- модельна структура освітнього процесу з блоком уроків в якості мінімальної одиниці, які групуються навколо укрупнених одиниць змісту освіти;
- навчання, орієнтоване на групи учнів з чітко побудованою динамікою навчання в складі й діяльності груп на основі моніторингу успішності процесу;
- технічна підтримка навчання та управління освітнім процесом.

У контексті розвитку теорії педагогічних технологій у системі професійного навчання особлива роль відводиться сучасним дослідженням застосування системного підходу до організації освітнього процесу та переходу до електронних технологій [4, с. 42].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури процес технологізації професійної освіти може бути представлений у чотирьох основних позиціях:

- технологія проблемного навчання, заснована на організації пошукової діяльності учнів, на пошук і реалізацію ними життєвих і навчальних суперечностей, у процесі якого вони набувають навичок творчого мислення, засвоюють основи дослідницької діяльності [5, с. 73];
- технології модульного навчання передбачають поділ навчального курсу на модулі, які наповнені автономним цільовим і змістовим матеріалом [6];
- технологія знаково-контекстного навчання включає в себе взаємозв'язок предметного і соціального змісту професійної підготовки [7, с. 45];
- технологія дистанційного навчання відрізняється тим, що в її основі лежить визнання автономності учня в процесі навчання.

Ця технологія заснована на активному і широкому впровадженні інформаційних та інтерактивних технологій у процес навчання, які дозволяють спростити і забезпечити повноту можливостей суб'єктів освітнього процесу для зворотного зв'язку.

Проведемо порівняльне теоретичне дослідження, яке підтверджує, що технологія дистанційної освіти є найбільш ефективною для підготовки майбутніх педагогів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння педагогічних технологій

Технологія	Цілі й етапи	Використовується для роботи з різними категоріями учнів	Структурований контроль	Матеріально-технічне забезпечення навчального процесу
Технології модульного навчання	Точно сформульована навчальна мета, етапи можуть варіюватися	Використовується для активізації діяльності, які навчаються в очному навчанні	Система контролю рейтингова, чітко визначені умови освоєння модуля	Немає залежності від матеріально-технічного забезпечення навчального процесу
Технологія знаково-контекстного навчання	Мета формулюється в залежності від контексту	Використовується для залучення учнів до навчальної діяльності, квазі-професійної та навчально-професійної діяльності	Немає чіткого структурованого контролю	Немає залежності від матеріально-технічного забезпечення навчального процесу
Технологія проблемного навчання	Цілі і етапи реалізації технології залежать від проблемної ситуації	Потрібен високий інтелектуальний рівень учнів і їхня висока мотивація	Немає чіткого структурованого контролю	Немає залежності від матеріально-технічного забезпечення навчального процесу

Технологія дистанційного навчання	Точно сформульована навчальна мета, етапи технології описуються однозначно	Використовується для залучення учнів до навчальної діяльності, квазі-професійної та навчально-професійної діяльності	Система контролю рейтингова, чітко визначені умови освоєння модуля	Залежить від матеріально-технічного забезпечення навчального процесу
-----------------------------------	--	--	--	--

Наприклад, у процесі реалізації курсу «Теорія і методика навчання інформатики» перед студентами, ознайомленими з різними видами технологій викладання інформатики, можна поставити завдання розроблення і проведення окремої теми шкільного курсу інформатики. Попередньо студентів потрібно ознайомити з електронною системою навчання Moodle, у якій реалізовані можливості створення лекцій, семінарських занять, лабораторних робіт і підготовки тестів.

На підготовку «дистанційного курсу» студентам можна виділити два тижні. Після цього студенти представляють результати, в яких виявляється не тільки рівень підготовки студентів з предмета, а й деякі власні дослідження про затребуваність розроблених ними «курсів». Треба зауважити, що під час дослідження оцінювання ефективності педагогічної технології дистанційного навчання виділяється її практична ефективність, тобто визначаються досягнуті результати навчання на окремо взятому відрізьку навчального процесу при врахуванні безумовного досягнення базового рівня професійної підготовки та індивідуальних здібностей учня.

Висновки. Підсумовуючи сказане, треба зазначити, що сучасні технології дистанційного навчання відіграють значну роль під час підготовки майбутніх учителів інформатики, тому важливо розвивати цей ще новий напрям у ВНЗ. Набуті навички знадобляться молодим учителям на практиці у процесі дистанційної підтримки учнів.

У перспективі необхідно створити курси, у процесі опанування яких працюючі вчителі ознайомляться з цією новітньою технологією і будуть її використовувати при підготовці окремої теми шкільного курсу інформатики. Також важливо розробляти навчальні матеріали і програми для підтримки дистанційного навчання у всіх навчальних закладах.

Список використаних джерел та літератури

1. Захарова Т. Б. Програми методичної підготовки бакалаврів педагогічної освіти за профілем «Інформатика» / Т. Б. Захарова, М. М. Самилкіна. – Біном. Лабораторія знань, 2012. – 376 с.
2. Шель Н. В. Формування інформаційних умінь учнів на уроках фізики як засіб підвищення їх компетентності. [Електронний ресурс]. – <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-informatsionnykh-umenii-uchashchikhsya-na-urokakh-fiziki-kak-sredstvo-povysheni> (дата звернення: 05.02.2017).
3. Ібрагімов І. М. Інформаційні технології та засоби дистанційного навчання : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / І. М. Ібрагімов ; під ред. А. Н. Ковшова. – М. : Академія, 2005. – 336 с.
4. Андреев А. А. Прикладна філософія відкритої освіти: педагогічний аспект / А. А. Андреев, В. І. Солдаткін. – М. : РІЦ «Альфа» МГОПУ ім. М. А. Шолохова, 2002. – 168 с.
5. Омарова А. А. Сучасна технологія проблемного навчання / А. А. Омарова // Сучасні наукомісткі технології. – 2011. – № 1. – С. 73–75.
6. Селівко Е. О. Модульне навчання: сутність та технології. [Електронний ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/415031/> (дата звернення: 05.02.2017).
7. Вербицький А. А. Нова освітня парадигма і контекстне навчання / А. А. Вербицький. – М. : Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 1999. – 75 с.

Марк Александрович Бондарев,
учитель информатики
Шосткинской специализированной
школы I-III ступеней № 1,
преподаватель кафедры системотехники
и информационных технологий
Шосткинского института
Сумского государственного университета,
e-mail: fm-mark@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ И ДАЛЬНЕЙШЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрена проблема целесообразности использования современных дистанционных технологий для подготовки будущих учителей информатики в вузе и необходимость дальнейшего применения полученных знаний при обучении школьников. Для решения этого вопроса разработан курс, который поможет ознакомить студентов факультета информатики с современными методами организации дистанционного обучения. В курсе выделены основные цели и задачи, а также представлена программа дисциплины. К тому же в статье предложено студентам во время прохождения практики создать собственный дистанционный курс одной из тем школьного курса информатики.

Ключевые слова: современные дистанционные технологии, подготовка учителей информатики, курс дистанционного обучения, основные позиции технологизации профессионального образования, педагогическая практика студентов.

Marko Bondarev,
teacher of Informatics of
Shostka specialized school of I-III stages №1,
lecturer in systems engineering
and information technology of
Shostka Institute Sumy state University,
e-mail: fm-mark@mail.ru

THE USE OF REMOTE TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS AND THE FURTHER USE OF TECHNOLOGY FOR TEACHING STUDENTS

The article deals with the issue of the appropriateness of the use of modern distance learning technologies for training of future Informatics teachers at the UNIVERSITY and the need of further applying this knowledge while training students. To address this question a possible course that will help to familiarize students of the faculty of Informatics with modern methods of distance learning is developed. The course highlights the main goals and objectives, and presents a possible program discipline. Moreover, it is suggested to offer students during practice to create their own online course of the individual subjects of the school course of Informatics.

Statement of the problem. *Lately a significant modernization of the Ukrainian education has been happened and therefore it is very important at this transitional time to make use of the latest technology in education. One of such modern machines is the remote training, which has demonstrated its effectiveness in mastery of the school curriculum. Therefore, it is necessary to teach future teachers to create online courses and use them in practice.*

The objective of the article. *The main objective of the article is to substantiate the need for the establishment of special courses in the preparation of future Informatics teachers to the latest*

technologies of distance learning and the further use of the acquired knowledge during the students' training at school.

Methods. *The analytical research method was used, which was the analysis of the feasibility and effectiveness of the use of modern remote technologies for the training of future teachers in higher educational institutions and the inductive method, which helped to draw a General conclusion about the necessity of further application of acquired knowledge in high school by building a separate distance learning course in computer science.*

Results. *The study of the problem in this article is the possible creation of a course, which will help to familiarize students of the faculty of Informatics with modern methods of distance learning, and it is also tested the feasibility of establishing private distance education course, individual subjects of the school course of Informatics during the passage of pedagogical practice.*

Originality. *At the moment there is a gap in higher education in the use of remote technology, so the scientific novelty of our research is the creation and further embedding of the possible course to introduce the students of the faculty of Informatics to modern methods of distance learning.*

Conclusion. *It should be noted that modern technologies of distance learning play a significant role in the preparation of future teachers of computer science, so it is important to instill and develop this new direction in universities. The acquired skills will be useful for young teachers in practice with the remote support of students.*

The creation of courses is ordered where teachers who are working get acquainted with this modern technology, and it will be used in the preparation of individual subjects of the school course of Informatics. It is also important to develop educational materials and programs to support distance learning in all educational institutions.

Key words: *modern distance technologies, training of Informatics teachers, distance learning course, the basic positions of professional education, pedagogical practice of students.*

References

1. Zakharova T.B. Prohramy metodychnoyi pidhotovky bakalavriv pedahohichnoyi osvity za profilem «Informatyka» / T.B. Zakharova, M.M. Samytkina. – Binom. Laboratoriya znan', 2012. – 376 s. 138
2. Shel' N.V. Formuvannya informacijny`x umin` uchniv na urokax fizy`ky` yak zasib pidvy`shhennya yix kompetentnosti. [Elektronny`j resurs]. <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-informatsionnykh-umenii-uchashchikhsya-na-urokakh-fiziki-kak-sredstvo-povysheni> (data zvernennya: 05.02.2017).
3. Ibrahimov I.M. Informatsiyni tekhnolohiyi ta zasoby dystantsiynoho navchannya: Navchal'nyy posibnyk dlya stud. vyshch. navch. zakladiv / I.M. Ibrahimov; pid red. A.N. Kovshova. – M.: Akademiya, 2005. – 336 s.
4. Andryeyev A.A. Prykladna filosofiya vidkrytoyi osvity: pedahohichnyy aspekt / A. A. Andryeyev, V. I. Soldatkin. – M.: RITs «Al'fa» MHOPU im. M.A. Sholokhova, 2002. – 168 s.
5. Omarova A.A. Suchasna tekhnolohiya problemnoho navchannya // Suchasni naukomistki tekhnolohiyi. – 2011. – #1 – S. 73–75.
6. Selivko E. O. Modul'ne navchannya: sutnist' ta tekhnolohiyi. [Elektronnyy resurs]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/415031/> (data zvernennya: 05.01.2014). 111
7. Verbyts'kyy A. A. Nova osvitnya paradyhma i kontekstne navchannya. – M.: Doslidnyts'kyy tsentr problem yakosti pidhotovky fakhivtsiv, 1999. – 75 s.

УДК: 378

Сергій Віталійович Ігнатенко,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри професійної освіти
та сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: sergeyglu@yandex.ru

Олександр Миколайович Перунок,

аспірант кафедри професійної освіти
та сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: work_expres@mail.ru

НАВЧАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦПРЕДМЕТІВ

На основі узагальнення в статті розглянуто умови навчального проектування професійної підготовки викладачів спецпредметів. Визначено, що організація навчального процесу з урахуванням навчального проектування сприяє формуванню додаткових мотивацій до навчання і розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів, що безпосередньо дозволяє їм уже в процесі професійної підготовки отримувати вагомі наукові та практичні здобутки. З'ясовано, що творче мислення у процесі навчального проектування необхідно спеціально активізовувати та планомірно розвивати. Відзначено важливість дослідження його формування у студентів в умовах дії основних освітніх парадигм на науковому рівні.

Ключові слова: навчальне проектування, професійна підготовка, проект, викладач спецдисциплін, навчальний процес, проектна діяльність.

Постановка проблеми. Сьогодні значною мірою розширюються і видозмінюються функції освітнього простору. Актуальним є освоєння нових систем і нового змісту освіти. Іде пошук і впровадження прогресивних технологій та гнучких організаційних форм навчання.

Навчальна діяльність зумовлюється певними факторами і здійснюється відповідно до визначених умов і завдань. Замовлення сфери виробництва на фахівця цілком однозначно виражено в структурі державних освітніх стандартів, у відповідних навчальних планах і програмах. Професійно значущий матеріал представлений у підручниках і навчальних посібниках, у методичних вказівках до виконання курсових і дипломних робіт, тематика яких безпосередньо відображає завдання та зміст професійної діяльності фахівця. В якості наочності або прикладів у навчальному процесі використовуються зразки продуктів праці новаторів виробництва та фахівців вищої кваліфікації. До того ж активно працює професійний друк. Разом з тим виникає проблема сьогодення, під впливом стрімкого накопичення матеріалів та інформації й зменшення аудиторних годин навчального часу постає запитання «Чого вчити?»: державні навчальні стандарти оновлюються, навчальні плани постійно реконструюються, видаються нові вказівки, вводяться нові курси, дисципліни, теми проектів. Розробники методичної документації наполегливо звертаються до професійної практики, часто механічно втілюючи особливості й складності сьогоденного дня в довгострокове навчання. Саме тому найбільш актуальним теоретично та практично є питання щодо відбору та формування навчального матеріалу в професійній школі, про методологію його дослідження, побудову, реконструкцію. Якщо на шляху використання в навчальній діяльності різноманітних дослідницьких методів уже зроблено певні кроки [1], то особливого прояву

творчості у процесі постановки навчальних завдань, питання взаємозв'язку наукових уявлень про творчу діяльність з дослідженнями в галузі професійних методів і відповідної організації навчання в навчальному проектуванні на сьогодні не достатньо розроблені та ведеться активне його дослідження.

У сучасній педагогічній практиці на всіх рівнях освіти представлений широкий спектр інновацій – проблемних, імітаційних, дослідницьких, ігрових, комп'ютерних, проектних, контекстних й інших моделей навчання. Використовуються різноманітні форми спільної (групової) та індивідуальної навчальної діяльності, що передбачають організацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу в рамках вирішення педагогічних завдань. Високий рівень підготовки висококваліфікованих фахівців у професійній та вищій школах залежить головним чином від кваліфікаційної підготовки та складу викладачів. Від їхньої науково-педагогічної, методичної компетентності в першу чергу залежить формування нового покоління фахівців – освічених, вихованих, з високим рівнем культури, інтелектуального розвитку, конкурентоспроможних у змінних політичних і соціально-економічних умовах.

Професія викладача спецдисциплін у професійному навчальному закладі – одна зі складних і дуже значущих, адже вимагає не тільки глибоких інженерних, а й глибоких педагогічних знань, умінь та навичок, наявності певних специфічних властивостей і здібностей особистості, його компетентність передбачає врахування сучасних інженерних та педагогічних інновацій, а також ґрунтовну професійно спрямовану психолого-педагогічну підготовку. Фахівці ряду таких спеціальностей можуть бути затребувані підприємствами різних форм власності, а також (і в основному) покликані здійснювати педагогічну діяльність у системі професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Будь-яка продуктивна людська діяльність (у тому числі навчання), по суті, є вирішенням певної проблеми, завдання, задуму (в загальному випадку, проекту) і підпорядковується законам проектування [3].

Проектна діяльність строго підпадає під загальнопсихологічне та професійне розуміння діяльності, розкриті в працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Лурія, С. Рубінштейна, В. Шадрикова і ін.

Уперше В. Безрукова ввела поняття технологічного знання про проектування педагогічних систем, процесів і ситуацій, що полегшує перехід до вивчення методик навчання технічних дисциплін [2].

Мета інженерно-педагогічної підготовки виходить із загальної мети інженерної освіти, інтегрованої з психолого-педагогічною підготовкою викладача, в результаті чого утворюється взаємодоповнювальна та взаєморозвивальна система (С. Артюх, А. Ашерев, І. Васильєв, Є. Коваленко, О. Щербак та ін.).

Численні роботи (Г. Атанова, В. Безрукова, Є. Зеєр, Г. Карпова, Н. Кузьміна, В. Крутецького, В. Нікіфорова та інших), присвячені питанням підвищення ефективності навчання у вищій школі, в тому числі й професійній, указують на значення принципів оптимізації навчання, що вимагають вибору найкращого варіанту плану діяльності (навчальне проектування) для досягнення максимально можливого для даної ситуації рівня її функціонування.

Природно, що видатні педагоги-новатори неодноразово порушували питання про методи навчального проектування (досить згадати імена В. Гропиуса, Б. Бархіна, М. Гінзбурга, Н. Ладовського, І. Жолтовського і ін.). Однак до теперішнього часу більшість навчальних програм відображають ці пошуки знову-таки через зміну тем, що наочно виражається в емпіричних розробках методик. Істотну роль відігравала й відіграє практично повна відсутність спеціальних і серйозних теоретичних і експериментальних досліджень проблем професійної творчості в рамках психології й педагогіки вищої професійної освіти.

Формулювання мети статті. У статті розкрито умови навчального проектування професійної підготовки викладачів спецпредметів.

Виклад основного матеріалу. За своєю суттю педагогічна діяльність не може не

містити елементи пошуку кращих, оптимальних варіантів її виконання. Нові технології сьогодні – необхідна умова інтелектуального, творчого, морального становлення здобувачів освіти [3].

Маючи багатоаспектну проблему, таку як взаємодія педагогічної науки з технічними науками, першочерговим у процесі професійної підготовки викладача спецпредметів проектування, і в першу чергу на основі інтеграційного підходу.

Наявна проектна діяльність у навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів, зокрема інженерно-педагогічних напрямів підготовки фахівців, дозволяє частково вирішувати нагальні проблеми навчання в рамках конкретної галузі.

В основу навчального проектування покладена ідея, що відображає суть поняття «проект». Проектом (від латинського *projectus* – висунутий уперед) називають реалістичний задум про бажане майбутнє. Йдеться про спрямованість на результат. Цей результат вирішення певної (практичної чи теоретичної) проблеми можна побачити та отримати в реальних умовах, тобто він, що називається, наявний.

Педагогічна технологія – спеціально дібраний набір методів, форм та способів з прийомami навчання і виховання, які системно використовують в освітньому процесі відповідно до встановлених психолого-педагогічних задач, що приводить до досягнення освітнього прогнозованого результату.

Як педагогічний засіб навчального процесу він розглядається не як окремий технічний проект, а як метод проектів. Метод проектів – навчання, під час організації якого формуються знання в безпосередньому процесі планування та виконання практичних завдань з досягнення визначених задач – проектів. Методом проектів є спосіб досягнення поставленої дидактичної мети, що відбувається через детальне вивчення та розроблення проблеми (технології), яка у результаті повинна завершитися реальним, відчутним практичним результатом, який буде оформлений тим або іншим чином (проф. Є. С. Полат); сукупність прийомів або дій у певній чіткій послідовності для досягнення поставленої мети (задачі) – вирішення проблеми та оформлення у вигляді кінцевого продукту [3].

Основні вимоги, які ставлять до застосування методу проектів у навчальному процесі:

- 1) визначення наявності вагомої проблеми, саме розв'язання якої і потребує інтегрованих знань, а також дослідницького пошуку розв'язання;
- 2) теоретична, пізнавальна та практична значущість результатів, які передбачаються;
- 3) самостійна (індивідуальна чи групова) діяльність;
- 4) структурування частини проекту, яка є змістовною (із зазначенням конкретних поетапних результатів);
- 5) застосування дослідницьких методів (визначення проблеми і завдання дослідження, висунення гіпотез для розв'язання проблем і завдань, обговорення самих методів дослідження, відповідне оформлення результатів, виконання аналізу здобутих даних, на кінцевому етапі – висновки).

Говорячи про кінцевий результат методу проектів, зазначимо, що він становить розвиток навчально-пізнавальних навичок, що дозволяють орієнтуватися в інформаційному просторі, вмінь самостійного конструювання своїх знань, розвиток творчого та критичного мислення.

Коли ж ми говоримо про проект як засіб навчальної діяльності у процесі підготовки майбутніх викладачів спецпредметів, то обов'язково розглядаємо його як педагогічну технологію.

Безпосередньо сам проект або проектний задум відрізняється тим, що містить раціональне обґрунтування і конкретний спосіб (технологію) свого практичного здійснення. Інакше кажучи, проектний задум вказує нам, що і як потрібно зробити для його втілення в життя, тобто отримати, виготовити, створити, побудувати або сконструювати те, чого ми потребуємо і чого поки не маємо, але зможемо мати, якщо докладемо певні фізичні й розумові зусилля. Для досягнення результату та вирішення творчих задач використовується дидактика,

що інтерпретує навчання як творчий процес, який реалізує діяльнісний підхід (тобто навчання ґрунтується на розв'язанні творчих завдань зі сфери майбутньої професійної діяльності). Таким чином, основні цілі підготовки фахівців у процесі навчального проектування – навчити виконувати нестандартні, оригінальні технічні й педагогічні рішення, розвинути здібності та прагнення до творчості, забезпечити інструментарієм, що дає можливість подолати психологічні бар'єри мислення і технологічні стереотипи [5].

Головною метою будь-якого проекту є формування різноманітних ключових компетентностей, під якими в педагогіці розуміють сформовані комплексні властивості фахівця, які охоплюють взаємопов'язані знання з уміннями, необхідними людині в подальшій фаховій діяльності.

У процесі навчального проектування фахівців інженерної галузі науковці виділяють три найголовніші стадії, або фази. На першій висувається плідна гіпотетична ідея. Змістовне ядро, зародок сенсу, здатний до подальшого зростання і розвитку. Предметом такого випереджувального образного уявлення у процесі підготовки викладачів спецпредметів може бути комплекс виробів, організаційна структура та система відносин; новий стан справ або закономірно керований перебіг подій. Завершальна фаза проектування – складання проектно-технологічної послідовності виконання поставлених завдань. У ній детально описують усі операції та процедури, які потрібно виконати за допомогою певного обладнання над певними матеріалами з метою реалізації проектного задуму, втілення його в дійсність, що дозволить перевести образ бажаного з можливого майбутнього в актуальне сьогодення.

Доки проект не реалізований, його допустимо багаторазово переглядати і вкотре перевіряти з метою виявлення, корегування та зведення до мінімуму прорахунків і помилок. Після втілення проекту виправлення помилок може виявитися занадто складним і трудомістким, тривалим, дорогим або навіть зовсім нездійсненним.

Говорячи про інженерно-педагогічну підготовку викладачів спецпредметів, вищевказане повною мірою стосується і навчального проектування стосовно проблем освіти, де наслідки неправильних рішень можуть виявитися катастрофічними.

Навчальне проектування в процесі підготовки кваліфікованого педагога вимагає застосування одного з давніх методів навчання, іменованого інструктуванням. Як видно вже з назви, він полягає в тому, щоб безперервно надавати здобувачеві освіти будь-які певні інструкції, приписи, настанови і вказівки. Мета інструктування – контроль за правильністю виконання проектних завдань та проекту в цілому. Для успішного контролю процесу формування професійних умінь та навичок застосовують різноманітні методи, зокрема спостереження за індивідуальною роботою.

Навчальне проектування в педагогіці передбачає принципово новий підхід: «Подумай, уяви, поміркуй над тим, яким шляхом і якими засобами це можна було б виконати». Іншими словами, необхідне знання та правильні відповіді на ці запитання студенту потрібно здобувати власними силами – саме цьому і потрібно вчити в першу чергу. А найкращий спосіб такого навчання – метод проектів і проектна технологія [4].

Метою, яка є головною в процесі навчального проектування, є створення відповідних умов під час освітнього процесу, кінцевим результатом якого є індивідуальний досвід проектної діяльності.

Продуктивна діяльність є індивідуальною дією, насамперед вона плідна для освіти, кінцевим результатом є корисний матеріал чи нематеріальний продукт, отже, саме вона має практичну цінність. Оскільки такий різновид навчання розвивається безпосередньо у продуктивній діяльності, то воно розширює межі сфери суб'єктивності в процесі творчості, самовизначення та конкретної участі.

У процесі використання технології навчального проектування вирішується ціла низка освітніх дидактичних, розвивальних і виховних завдань: формуються самостійні вміння конструювання своїх знань, розвиваються пізнавальні навички, сфера комунікації, критичне мислення, вміння відбирати інформацію та орієнтуватися в інформаційному просторі тощо.

Основні завдання навчального проектування:

1. Не лише передати професійні знання, а навчитися здобувати знання самостійно, вміти розв'язувати з їх допомогою нові пізнавальні й практичні завдання.
2. Сприяти набуттю комунікативних навичок, тобто здатності навчатися або працювати у різноманітних групах, виконуючи соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо).
3. Розширити коло спілкування, ознайомлення з іншими думками науковців, педагогів-новаторів з різними точками зору на одну проблему.
4. Сформувати вміння користуватися дослідницькими методами та прийомами: виокремлювати та структурувати необхідну інформацію, вміти аналізувати її з різних поглядів, висувати гіпотези, робити висновки.
5. Навчити студентів мислити самостійно, залучаючи знання з реальних сфер науки, техніки, технології та ін.
6. Розвивати здатність прогнозувати можливі наслідки діяльності, а також уміти встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Метод може бути індивідуальним і груповим. У будь-якому випадку він передбачає сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему з обов'язковою репрезентацією результатів. В узагальненому вигляді навчальне проектування розглядається як колективна педагогічна діяльність, спрямована на випереджувальне відображення дійсності педагогічної діяльності, що тісно пов'язане саме з цілепокладанням у педагогіці, у процесі прогнозування, розроблення педагогічних концепцій, теорій, програм. Водночас навчальне проектування можна розглядати також як індивідуальну діяльність, яка спрямовується на попереднє розроблення головних елементів одиначної педагогічної ситуації або ж цілісного педагогічного (навчального) процесу: мети та завдань, плану, методів та засобів, організаційних форм та методів контролю, оцінювання та корекції результатів педагогічної та навчальної діяльності.

Інженерна та педагогічна освіта завжди передбачає на завершення циклу вивчення дисциплін самостійну роботу студента, що підлягає контролю з боку викладача, – курсову роботу або проект.

Інженерно-педагогічна освіта теж передбачає застосування такої форми контролю якості навчання. При цьому в змісті курсового проектування необхідно інтегрувати складову, пов'язану з інженерним наповненням спецдисциплін і методикою викладання конкретної дисципліни. Тобто здобувач освіти розробляє власну методіку викладання конкретної дисциплін в конкретних умовах навчання, проектує педагогічний процес.

Згідно з навчальними планами підготовки майбутніх викладачів спецпредметів будівельного профілю студенти виконують проекти з профільних дисциплін. Особливого значення в плані творчого навчального проектування варто надавати таким проектам та методикам їх викладання, що визначають компетентність майбутнього викладача у певній галузі та методиці викладання цих дисциплін.

Практика показує, що використання прийомів навчального проектування підтримує і розвиває інтерес до виробництва, дозволяє сміливо братися за рішення виробничих завдань. Щодо педагогічної діяльності, то навчальне проектування нових форм і методів навчання галузевих дисциплін здійснюється в процесі виконання курсової роботи з методики їх викладання. Це можуть бути питання підготовки фахівця робочої спеціальності до виконання трудового процесу, проектування навчання з певної теми профільної дисципліни, завдання творчого характеру з розроблення певних видів навчання та ін.

Майбутні викладачі спецпредметів, оволодіваючи вміннями навчального проектування, повинні навчитися організовувати процес професійної підготовки, у якому вони матимуть змогу повніше розкривати свій потенціал і при цьому бути незалежними та почувати себе комфортно.

До структури професійних умінь, які повинен опанувати викладач спецпредметів після закінчення навчального закладу, повинні обов'язково належати три основні компоненти:

аналіз–прогноз–проект. Вони передбачають спеціальну групу вмінь – проектних, які проявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних навчальних планах. Проектні вміння охоплюють: визначення педагогічних завдань і відбір змісту діяльності відповідно до потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей; відбір видів діяльності відповідно до поставлених завдань, планування системи спільних творчих справ; планування індивідуальної роботи з метою подолання наявних недоліків і розвитку здібностей, творчих сил; відбір змісту, форм, методів і засобів педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планування системи прийомів стимулювання активності.

Навчальне проектування, необхідно проводити, дотримуючись таких основних етапів:

- визначення цілей проектування та навчання;
- визначення та проектування змісту фахової підготовки викладача;
- побудова моделі навчального процесу;
- встановлення відповідності (або невідповідності) цілей спроектованого змісту фахової підготовки викладача та моделі навчального процесу;
- оцінка результативності проектування.

Однією з головних педагогічних умов застосування навчального проектування є висококваліфікована підготовка педагога в плані володіння методикою організації, проведення та оцінювання проектної діяльності. Тільки в тому випадку, коли викладач буде знати досконало свій предмет, вправно володіти методикою його викладання, а також чітко уявляти кінцевий результат навчання та його відповідність сучасним потребам, можна розраховувати на позитивний ефект у навчальному проектуванні. Уміння застосовувати навчальне проектування є показником високої кваліфікації викладача, його прогресивного стилю роботи. Важливо відзначити також обов'язкову спрямованість впливу педагога на розвиток самостійності студентів як організатора їхньої пізнавальної діяльності.

Висновки і перспективи подальшого дослідження з напрямку. Організація навчального процесу з урахуванням навчального проектування сприяє формуванню додаткових мотивацій до навчання і розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів, що дозволяє їм уже в процесі професійної підготовки отримувати вагомні наукові та практичні здобутки.

Безумовно, творче мислення у процесі навчального проектування необхідно спеціально активізувати та планомірно розвивати. Важливо досліджувати його формування у студентів в умовах дії основних освітніх парадигм на науковому рівні.

Список використаних джерел та літератури

1. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30 с.
2. Переверзев Л. Проектный подход и требования к учителю / Л. Переверзев // Вестник. – 2003. – № 3. – С. 51–55.
3. Основні концептуальні положення розвитку інженерно-педагогічної освіти / [О. Е. Коваленко, С. Ф. Артюх, А. П. Тарасюк та ін.] // збірник «Проблеми інженерно-педагогічної освіти». – Харків : УПА. – 2003. – № 6. – С. 14–26.
4. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков та ін.]. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
5. Безрукова В. С. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

Игнатенко Сергей Витальевич,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры профессионального образования
и сельскохозяйственного производства
Глуховского национального педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: sergeyglu@yandex.ru

Перунок Александр Николаевич,
аспирант кафедры профессионального образования
и сельскохозяйственного производства
Глуховского национального педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: work_expres@mail.ru

УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦПРЕДМЕТОВ

На основании обобщения в статье рассмотрены условия учебного проектирования профессиональной подготовки преподавателей спецпредметов. Определено, что организация учебного процесса с учетом учебного проектирования способствует формированию дополнительных мотиваций к обучению и развитию творческого потенциала будущих преподавателей, непосредственно позволяет уже в процессе профессиональной подготовки получать весомые научные и практические достижения. Определено, что творческое мышление в процессе учебного проектирования необходимо специально активизировать и планомерно развивать. Отмечена важность исследования его формирования у студентов в условиях действия основных образовательных парадигм на научном уровне.

Ключевые слова: учебное проектирование, профессиональная подготовка, проект, преподаватель спецдисциплин, учебный процесс, проектная деятельность.

Ignatenko Sergey,
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
the Department of the Professional Education and Agricultural Production
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: sergeyglu@yandex.ru

Perunok Olexandr,
post graduate student, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University
e-mail: work_expres@mail.ru

INSTRUCTIONAL DESIGNING IN PREPARING FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL SUBJECTS

On the basis of summarizing the article discusses the conditions of instructional designing professional training of teachers of vocational subjects. It is determined that the organization of educational process based on the instructional designing promotes additional incentives for training and developing creative potential of future teachers, which directly allows them to obtain significant scientific and practical achievements in the process of training. It is clearly determined that creative thinking in the process of instructional designing must be specially activated and gradually developed.

Introduction. *Innovative processes in modern education are connected with finding ways of transforming traditional training into productive one, based on organizing active creative research activities to produce a particular product, a result, which has direct practical implications for production and educational environment.*

Purpose. *In this article instructional designing professional training of teachers of vocational subjects is provided.*

Methods: *a comparative analysis (while studying home and foreign scientific and technical literature, which allows to identify trends and conditions of instructional designing realization); analysis and synthesis (while studying the educational experience of professional training of the future teacher of vocational subjects by which help to define the conditions of implementing instructional designing into the educational process).*

Results. *One of the main pedagogical conditions of instructional designing using is high qualification of a teacher who must know and use the methodology of organizing, implementing and evaluating of design activities. Only when the teacher would know his subject thoroughly, skillfully use the teaching methodology and clearly understand the final outcome of training and its relevance to modern needs he/she can expect a positive effect of instructional designing. The ability to use instructional designing is an indicator of a teacher's high qualification, his progressive style of work. It is also important to note that the teacher has a great influence on the development of students' independence, as the organizer of their cognitive activity.*

Originality. *The relevance of using instructional designing in training future teachers of vocational subjects prove the search of didactic conditions and directions of practical solutions of this problem. Further research prospects we see in the use of instructional designing as one of the most promising of all components of the educational process and consider it to be necessary to organize designing activities for training future teachers of special construction subjects.*

Conclusion. *Organization of educational process on the basis of instructional designing promotes additional incentives for training and developing creative potential of future teachers, allows them to obtain significant scientific and practical achievements. Surely, creative thinking in the process of instructional designing must be specially activated and gradually developed.*

Key words: *instructional designing, training, project, teacher of vocational subjects, educational process, the project activity.*

References

1. Honcharenko S. U. *Metodyka yak nauka* / S. U. Honcharenko. – Khmel'nyts'kyy: KhHPK, 2000. – 30 s.
2. Pereverzev L. *Proektnyy podkhod y trebovaniya k uchytylyu.* / L. Pereverzev // *Vestnyk.* – 2003. – #3. – S. 51–55.
3. *Osnovni kontseptual'ni polozhennya rozvytku inzhenerno-pedahohichnoyi osvity* / [O. E. Kovalenko, S. F. Artyukh, A. P. Tarasyuk ta in.]. // *Zbirnyk «Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity».* – Kharkiv: UIPA. – 2003. – #6. – S. 14–26.
4. *Pedahohyka professyonal'noho obrazovannya. Ucheb. posobyе dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyy* / [E. P. Belozertsev, A. D. Honeev, A. H. Pashkov ta in.]. – Moskva: Akademyya, 2004. – 368 s.
5. Bezrukova V. S. *Proektyvnaya pedahohyka. Uchebnoe posobyе dlya ynzhenerno-pedahohycheskykh ynstytutov y yndustryal'no-pedahohycheskykh tekhnikumov* / V. S. Bezrukova. – Ekaterynburh: Delovaya knyha, 1996. – 344 s.

УДК 37. 091. 313

Вікторія Ігорівна Майковська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри товарознавства
та експертизи якості товарів
Харківського торговельно-економічного
інституту Київського національного
торговельно-економічного університету,
e-mail: maykovska@ukr.net

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті підкреслено актуальність проблеми застосування методу проектів як ефективної в умовах єдиного європейського освітнього простору педагогічної технології. Вказано на своєчасність погляду на проектну діяльність студентів як засіб формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців. Здійснено аналіз умов формування підприємницької компетентності. З'ясовано сутність дефініції «проектна діяльність». Виявлено її мету і завдання. Розкрито роль проектної діяльності у формуванні підприємницької компетентності майбутніх фахівців. Розглянуто можливість використання проектної студії як моделі професійного інформаційно-освітнього середовища проектної діяльності студентів. Зосереджено увагу на місії та функціях проектної студії. Представлено досвід її функціонування.

Ключові слова: метод проектів, проектна діяльність студентів, проектна студія, навички, вміння, підприємницька компетентність.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, що відбуваються у всьому світі на початку XXI ст., співпраця європейських країн обумовлюють інтерес до вивчення і освоєння досвіду формування компетентного фахівця [1, с. 187]. Сьогодні, коли Україна згідно з Болонською угодою ввійшла до Єдиного європейського освітнього простору, що припускає наявність не лише загальної системи освіти, але і єдиного ціннісного базису, виникла потреба в пошуці педагогічних технологій, котрі дозволяють ефективно вирішувати цю задачу. У зв'язку з цим перегляд суті такої педагогічної технології, як метод проектів, набуває особливої актуальності.

У Бельгії, Бразилії, Великобританії, Ізраїлі, Італії, Нідерландах, Німеччині, США та Фінляндії метод проектів знайшов широке застосування і отримав велику популярність через раціональність поєднання теоретичних знань і їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем шляхом спільної діяльності студентів [2, с. 94]. Причина криється в тому, що в період юнацтва перед студентами постає завдання соціального і особистісного самовизначення, що обумовлює потребу в розвитку самосвідомості, формуванні світогляду і життєвої позиції на тлі активізації розумової діяльності студентів та підвищення ступеня їхньої самостійності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. У професійній освіті метод проектів не є принципово новим. Різні аспекти його зародження, становлення і розвитку в зарубіжному і вітчизняному досвіді розглянуто в роботах П. Блонського, П. Каптерева, І. Колеснікової, Л. Левіна, Н. Пахомової, І. Соловійова, С. Фрідман, С. Шацького. Роль і місце метода проектів у навчанні студентів ВНЗ досліджено Т. Романенко. Питання використання проектної діяльності студентів в процесі вивчення іноземної мови відображено у працях С. Нехаєвої та І. Селезньової, математичних дисциплін – Л. Іскорневої. Проблеми організації проектної діяльності студентів у професійному освітньому закладі розглядала Ю. Своротова. Є. Решетняк та А. Тарелін висвітлювали

діяльність проектних студій в умовах університетської освіти, в т. ч. їх використання як засобу розвитку компетенцій у бізнес-освіті – І. Глущенко та Шу Арнольд. Розгляду проектної діяльності як однієї з нових педагогічних технологій присвячені роботи М. Ступницької. Р. Ішанкулова вивчала проектну діяльність студентів як засіб реалізації практико-орієнтованого навчання. Можливості використання проектних технологій у формуванні загальних і фахових компетенцій досліджувались О. Дубровіною.

У той же час можливості проектної діяльності студентів як засобу формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців досі не стали предметом детального дослідження науковців.

Мета статті полягає у дослідженні теоретичних аспектів проектної діяльності студентів і виявленні можливостей її застосування як засобу формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Вимоги ринку праці поставили перед ВНЗ проблему вибору технологій і методів навчання, що дають можливість формувати у студентів загальні та професійні компетенції. У науці й практиці освітньої діяльності пропонується велика різноманітність педагогічних технологій, рекомендованих для формування компетенцій. Проте, на наш погляд, саме метод проектів дозволяє ефективно вирішувати проблему формування компетенцій у студентів.

Метод проектів виник ще на початку минулого століття в США. Спочатку його називали методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленим американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем У. Х. Кілпатриком.

У Росії метод проектів став відомим ще в 1905 р. Після революції 1917 р. він почав застосовуватись у школах за особистим розпорядженням Н. Крупської. Проте у 1931 р. постановою ЦК ВКП(б) цей метод був засуджений як чужий для радянської школи і не використовувався до кінця 80-х років ХХ ст. Нині метод проектів, що виник понад сто років тому, переживає друге народження.

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка завершується реальним, відчутним практичним результатом, оформленим певним чином [3, с. 9]. Основне його призначення в професійній підготовці полягає у наданні студентам можливості самостійного набуття відповідних компетенцій з різних предметних галузей на основі інтеграції знань у процесі вирішення поставленої проблеми. Суть методу проектів – стимулювати інтерес студентів до певних проблем, рішення яких передбачає володіння певною сумою знань і через проектну діяльність створює можливість для їх практичного застосування. Цей метод дозволяє реально поєднувати теоретичні знання з практичним досвідом.

Метод – це сукупність прийомів та операцій з метою оволодіння певною сферою практичного або теоретичного знання. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання [3, с. 10]. Тому під методом проектів розуміють спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим відповідним чином, що й становить суть цієї технології. В основу методу проектів покладено ідею, що становить суть поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати у процесі рішення тієї або іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати на практиці. Щоб досягти результату, студенти повинні навчитися самостійно знаходити і вирішувати проблему на основі знань з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки вибору варіантів вирішення проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки її виникнення. Метод проектів у ВНЗ орієнтований на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, парну, групову), яку виконують упродовж певного проміжку часу.

Сутність дефініції «проектна діяльність» пов'язана з такими науковими поняттями і

категоріями, як «проект» та «діяльність». Проект – це неповторна, нерутинна, унікальна діяльність у межах установлених термінів, бюджету і механізму реалізації. Під проектом розуміють логічну сукупність заходів, котрі здійснюються для досягнення поставлених цілей відповідно до плану-графіка його реалізації та прогнозованих результатів [4, с. 132]. Під діяльністю розуміють специфічну людську форму ставлення до навколишнього світу, зміст якої становлять доцільні зміни і перетворення в інтересах людей. Діяльність охоплює мету, засоби, результат і сам процес [4, с. 132].

Проектна діяльність студентів будується як серія взаємопов'язаних проектів, що впливають з тих чи інших життєвих завдань. Вона є сполучною ланкою між теорією і практикою в процесі професійної підготовки. Така пізнавальна активність студентів набагато менше регламентується педагогом, оскільки в її процесі нових способів діяльності не набувають, а відшукують як засоби вирішення практичного завдання. Розв'язуючи конкретну задачу, студенти використовують доступні їм засоби, а рішення поставленого завдання може бути настільки вдалим, наскільки використані засоби є адекватними. Мірилом успішності проекту є його продукт, а його творців – їх здатність до проектної діяльності.

Проектування є найважливішим елементом освітнього процесу і продуктивним видом соціальної діяльності в усьому світі. У США, крім традиційних лекцій і семінарів, у навчальному процесі активно практикують рольові ігри, ситуативне моделювання, мікропроекткування. У ВНЗ розробляються проекти, в яких студенти займаються науково-дослідною роботою з підсумковим внеском у розроблення нанотехнологій цієї країни. В Японії студенти беруть участь у розробленні проектів, пов'язаних з поліпшенням якості життя, створенням нових технологій і продуктів. У Росії студенти залучені до проекту експертно-аналітичного забезпечення підвищення якості освітніх програм початкової, середньої та вищої професійної освіти на основі моніторингу ефективності впровадження федеральних державних освітніх стандартів у регіональні системи професійної освіти [5, с. 125].

Проектна діяльність є одним з методів навчання, спрямованим на вироблення самостійних дослідницьких умінь, що сприяє розвитку творчих здібностей і логічного мислення, узагальнює та систематизує знання, набуті в ході навчального процесу, і долучає їх до розв'язання конкретних, життєво важливих проблем. Тому проектна діяльність за своєю суттю є інноваційною, оскільки передбачає перетворення реальності, будується на базі відповідної технології, яку можна уніфікувати, освоїти та вдосконалити.

Метою проектної діяльності є осмислене застосування студентами на інтеграційній основі знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення різних навчальних дисциплін.

Завдання проектної діяльності можна сформулювати так. Перше: навчити студентів планувати, тобто вміти чітко визначити мету, описати основні кроки по її досягненню, сконцентруватися на досягненні мети протягом усієї роботи. Друге: відпрацювати вміння збору та оброблення корисних для досягнення мети матеріалів (вміти вибрати необхідну інформацію та правильно її використовувати). Третє: сформулювати компетенції щодо складання письмового звіту, його оформлення і репрезентації. Четверте: розвивати креативність і критичне мислення. П'яте: набути навички позитивного ставлення до роботи, прагнення прояву ініціативи та ентузіазму, намагання виконати роботу в строк відповідно до встановленого плану.

Результати дослідження дають підстави зробити висновок, що під проектною діяльністю студентів ВНЗ потрібно розуміти творчу роботу, для виконання якої необхідно пройти такі етапи: аналіз і формалізація завдання; розроблення моделі рішення; вибір інструментарію і його обґрунтування; планування роботи; виконання плану і його коригування; перевірка роботи і розроблення супровідної документації або звіту; захист результатів роботи.

Актуальність опанування основ проектної діяльності обумовлена, по-перше, тим, що вона має широку сферу застосування; по-друге, володіння логікою і технологією

проекування дозволяє більш ефективно здійснювати аналітичні й організаційно-управлінські функції; по-третє, забезпечує конкурентоспроможність фахівця.

Метод проектів як педагогічна технологія передбачає застосування сукупності дослідницьких, пошукових і проблемних методів, творчих за самою своєю суттю, що найбільш ефективно формують уміння та навички, котрі є основою підприємницької компетентності. Серед них рефлексивні: вміння осмислити завдання і відповісти на запитання – чого потрібно навчитися для вирішення поставленого завдання. Дослідницькі: вміння самостійно генерувати ідеї, висувати гіпотези, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, на основі знань із різних сфер обирати спосіб реалізації ідей, самостійно відшукувати необхідну для вирішення проблеми інформацію в інформаційному полі або за запитом у експерта. Аналітичні: навички самостійності у зовнішньому оцінюванні та самооцінюванні. Управлінські: вміння планувати діяльність, час і ресурси, прогнозувати результати і на їх основі приймати рішення, оформляти результати прийняття рішень. Комунікативні: навички спілкування (монологічної мови, вступу в діалог, ведення дискусії, відстоювання власної точки зору), вміння знаходити компроміс і взаємодіяти з різними партнерами, взаємодопомоги під час вирішення спільних завдань. Інформаційно-репрезентаційні: артистизм, вміння впевнено тримати себе під час виступу, використовувати різні засоби наочності при захисті проекту [6, с. 150].

Експерти започаткованої 1997 р. у межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади програми «DeSeCo» («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади») визначили поняття компетентності (competency) як здатності особи діяти й виконувати поставлені завдання, успішно задовольняючи індивідуальні й соціальні потреби. З їх точки зору компетентність ґрунтується на відповідних уміннях та навичках, досвіді та спроможності людини збагнути життєву ситуацію [7, с. 367]. Проведений М. Стрельниковим аналіз понять «підприємництво» та «компетентність» на основі узагальнення дозволив таким чином розуміти термін «підприємницька компетентність»: сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки, володіння якими допомагає успішно вирішувати різні бізнес-завдання і досягати високих результатів діяльності [8, с. 310]. У Європейській довідковій системі підприємницьку компетентність трактують як здатність особистості втілювати ідеї у сферу економічного життя; як інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, спроможності планувати і організовувати підприємницьку діяльність [9, с. 11].

Результати проведеного аналізу відповідної економічної та педагогічної літератури з питань підприємництва уможливають висновок, що підприємницька компетентність – це інтегральна психологічна якість особистості, що проявляється у її мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових економічних ідей, даючи змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному професійному і соціальному житті. Підприємницьку компетентність можна трактувати як здатність особи бути готовим активно діяти, організовуючи власну трудову діяльність і працю колективу; ухвалювати економічно обґрунтовані рішення, складати й реалізувати плани діяльності, репрезентувати інформацію про її результати [10, с. 204].

На основі аналізу результатів наукових праць з'ясовано сутність поняття «підприємницька компетентність» фахівців як складову професійної компетентності. Під словосполученням «підприємницька компетентність» дослідники здебільшого розуміють комплекс особистісних і ділових якостей, умінь та навичок, сформованість яких допомагає успішно вирішувати певні бізнес-завдання. Відсутність у структурі цього комплексу тієї або іншої складової знижує загальну компетентність особистості в бізнес-діяльності. Чим більша кількість складових у структурі підприємницької компетентності сформована, тим з більшою вірогідністю особистість впорається з розв'язанням бізнес-завдань. У структурі підприємницької компетентності більшість авторів виділяє:

- стійкість до фізичних і психологічних навантажень;
- високу особисту відповідальність;
- здатність діяти в умовах невизначеності;
- готовність ризикувати;
- уміння налагоджувати зв'язки;
- схильність домовлятися для розв'язання завдань.

Кількість складових у структурі підприємницької компетентності варіює у різних дослідників залежно від обсягу й складності бізнес-завдань, які майбутньому фахівцю належить вирішувати. Проте в будь-якому випадку сформованість підприємницької компетентності передбачає реалізацію таких якостей, навичок та вмінь:

- співвідносити власні економічні інтереси та потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства;
- застосовувати технології моніторингу ресурсів з метою забезпечення стійкого розвитку;
- складати, реалізовувати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій для прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень;
- організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу;
- репрезентувати та поширювати інформацію про результати (продукти) власної економічної діяльності та діяльності колективу [10, с. 205].

Беручи до уваги викладене вище, ми маємо всі підстави зробити висновок, що саме проектна діяльність студентів є ефективним засобом формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні.

Як спосіб взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, проектна діяльність має бути скерована на вирішення навчально-виховних завдань вищої освіти. З цією метою в Харківському торговельно-економічному інституті Київського національного торговельно-економічного університету розроблене і введено в дію Положення про Проектну студію, яка є багатофункціональним підрозділом у структурі відділу сучасних освітніх та інформаційних технологій. Відповідно до цього Положення Проектна студія – це різнофахове добровільне об'єднання студентів на основі цікавого для всіх виду діяльності з метою вирішення проблеми і отримання особистісно та суспільно значущого результату. Це різновіковий колектив студентів професійно-підприємницького профілю, в якому процес професійної підготовки будується на визнанні цінності та унікальності особи майбутнього фахівця, його індивідуальної компетентності [10, с. 206].

Загальне методичне керівництво діяльністю Проектної студії здійснює заступник директора ХТЕІ КНТЕУ з науково-методичної роботи. Студія має керівника, який несе відповідальність за результати її діяльності та розпорядження якого є обов'язковими для всіх керівників та учасників Проектів. Учасники Проекту – це студенти, що працюють під егідою Керівника Проекту. Керівник Проекту – особа, що несе персональну відповідальність за досягнення погоджених цілей у ході керівництва Проектом. Група Керівників проектів формується зі співробітників інституту, які підтвердили свою компетентність і виявили бажання брати участь у конкурсах як керівники студентських проектів.

Місія Проектної студії – у створенні нової бізнес-еліти країни шляхом підтримання обдарованої, талановитої молоді в процесі реалізації Програми ХТЕІ КНТЕУ «Молодь в підприємстві». Проектну студію організовано з метою забезпечення умов для формування гармонійно розвиненого, компетентного фахівця під час його професійної підготовки. На неї покладено такі завдання: активне залучення студентів до виконання робіт щодо розроблення бізнес-ідей, Start-Upів та створення і реалізації проектів комерційного, соціального і науково-прикладного спрямування; моделювання виробничих ситуацій з метою стимулювання індивідуальної активності студентів та формування в них здатності до колективної роботи;

створення умов для професійного самовираження студентів; створення ситуації успіху для кожного учасника проекту; формування потреби в розвитку та реалізації власної підприємницької компетентності.

У студії займаються студенти, що виявляють цікавість до розширення і поглиблення досвіду професійної та підприємницької діяльності. Заняття проводяться безкоштовно у позааудиторний і вільний час студентів за індивідуальним графіком, з повним складом робочої групи або індивідуально залежно від змісту і суті проекту. Методичними принципами, що забезпечують функціонування Проектної студії, є:

– принцип діяльності (відкритості). Дія – основний спосіб формування компетентності. Під час роботи над проектом студент перебуває в постійному процесі відкриття;

– принцип варіативності (нелінійності, універсальності). У процесі створення і реалізації проекту студентові надається можливість оптимального самовираження через здійснення права вибору способу вирішення проблеми;

– принцип креативності та комунікативності. У процесі створення і реалізації проекту творча активність студентів провокується і заохочується керівником проекту через колективну й індивідуальну діяльність;

– принцип безперервності (системності). Процес професійної підготовки не закінчується на заняттях, а триває у процесі створення та реалізації проектів.

Функції Проектної студії полягають у проведенні заходів, котрі забезпечують конкурентоспроможність випускників ХТЕІ КНТЕУ на ринку праці. У 2015–2016 н. р. проектна діяльність студентів здійснювалась у три етапи: на першому студенти протягом року створювали проекти; на другому проекти оцінювали члени Експертної ради; на третьому автори проектів представляли свої роботи під час проведення фінального в межах інституту заходу – Конкурсу студентських бізнес-проектів, який відбувся 12 квітня 2016 р. Студентами ХТЕІ КНТЕУ було розроблено вісім проектів, представлення яких на Конкурсі здійснювалось у лігах. У лізі «Інновації в готельно-ресторанному бізнесі» команда «Diamonds» представляла бізнес-проект «Як відкрити 193 кав'ярні в кожній країні земної кулі за 12 місяців»; команда «Hunters» – проект клуб-готелю «Мисливський двір», а команда «Еко-ресторан» однойменний бізнес-проект. У лізі «Ідеї для бізнесу» команда «Successful people» виступала з пропозицією суто жіночого бізнес-проекту «Show-room from Nature», а команда «Лідери» пропонувала власний проект time-safe «Весела панда». У лізі «Корисно – це смачно» команда «Fenugreek» відстоювала бізнес-ідею «Впровадження хлібобулочних і борошняних кондитерських виробів функціонального призначення в асортимент підприємств роздрібної торгівлі Харківщини». У лізі «Нові формати соціальних послуг» команда «На крок попереду» доводила перспективність бізнес-ідеї щодо надання соціально-освітніх послуг «Економіка повинна бути економною», а команда «РМР» звітувала про досвід реалізації проекту «Консалтингові послуги з організації наукових заходів». З восьми розроблених протягом року проектів результати створення трьох були використані для виконання курсових та дипломних робіт: проекти клуб-готелю «Мисливський двір» і «Еко-ресторан», а також проект «Впровадження хлібобулочних і борошняних кондитерських виробів функціонального призначення в асортимент підприємств роздрібної торгівлі Харківщини». Проекти time-safe «Весела панда» і «Економіка повинна бути економною» брали участь у Міжнародній студентській бізнес-грі «Корпорація ідей 3» (м. Харків); проекти «Як відкрити 193 кав'ярні в кожній країні земної кулі за 12 місяців» і «Впровадження хлібобулочних і борошняних кондитерських виробів функціонального призначення в асортимент підприємств роздрібної торгівлі Харківщини» – у Миському конкурсі студентських проектів «Харків – місто молодіжних ініціатив» (м. Харків), а проекти «Show-room from Nature» і «Консалтингові послуги з організації наукових заходів» – у VIII Міжнародному чемпіонаті «Молодь і підприємництво-2016» (м. Гомель, Республіка Білорусь).

Конкурс студентських бізнес-проектів не є крапкою в роботі Проектної студії, а лише фінальним заходом одного з етапів її діяльності. У червні 2016 р. була подана заявка на участь

проекту «Бізнес-план створення звіроферми «Андріївський бобер» ФОП Кузько С. О.» у першому заочному турі V Міжнародної студентської олімпіади з менеджменту та економіки «Бізнес-проект» на базі Державного інституту управління і соціальних технологій Білоруського державного університету (м. Мінськ). У 2016–2017 н. р. ця робота продовжувалась: у жовтні 2016 р. на V Міжнародній студентській олімпіаді з менеджменту та економіки «Бізнес-проект» представлено бізнес-пропозицію «Створення звіроферми в умовах малого бізнесу», а в грудні 2016 р. проект «Бізнес-план створення звіроферми «Андріївський бобер» ФОП Кузько С. О.» заочно брав участь у V Міжнародній студентській олімпіаді з менеджменту та економіки «Бізнес-проект». Наразі розробляють студентські проекти «Бізнес-план еко-кафе здорового харчування «Green House», рок-кафе «Hard - rock», проект готелю для гіпотоніків «Переяслав», Start-Up – проект освітньо-туристичної послуги «ВУЗ-тур», інкубатор туристичних інновацій «A step for the better begins with you», найкращі з яких будуть рекомендовані до участі в міжнародних, всеукраїнських, внутрішньовузівських конкурсах та отримають підтримку щодо створення умов їх реалізації.

Ефективність проектної діяльності студентів в умовах студії як засобу формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців можна оцінити не тільки на основі результатів участі студентських проектів у конкурсах і олімпіадах різного рівня, а перш за все на основі наявності реалізованих проектів. Два проекти («Впровадження хлібобулочних і борошняних кондитерських виробів функціонального призначення в асортимент підприємств роздрібною торгівлі Харківщини» і «Консалтингові послуги з організації наукових заходів») отримали повну реалізацію: в мережі «Сільпо» в м. Харків випікається і реалізується розроблений студентами ХТЕІ КНТЕУ хліб «Fenugreek» з пажитником, а в травні 2016 р. на факультеті геології, географії, рекреації і туризму Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна проведено науково-практичну конференцію імені В. П. Макридіна «Нові проблеми геології» на основі запропонованих студентами ХТЕІ КНТЕУ рекомендацій щодо організації та оформлення даного заходу.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Розглядаючи проектування як засіб формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців, зазначимо, що проектна діяльність як об'єктивний процес творення дійсності веде до зміни самого суб'єкта діяльності. Результати дослідження сутності проектної діяльності студентів дають підстави зробити висновок, що проектування – динамічний процес прояву інтелектуальної і фахової активності студентів. Проектна студія як модель професійного інформаційно-освітнього середовища проектної діяльності становить педагогічну систему, що акумулює методичні, організаційні та програмно-технічні ресурси, змістовний і діяльнісний компоненти навчання. Вона функціонує на основі принципів відкритості, нелінійності, універсальності, комунікативності, системності та виступає як умовою розвивального навчання студентів. За своєю суттю проектна діяльність сприяє накопиченню нових понять і способів дії. Розроблення технічного, наукового або соціального проекту, з реалізацією якого пов'язується життя студента, є важливою складовою процесу професійної підготовки.

Оскільки в публікації неможливо розкрити всі аспекти висвітлюваної проблеми, подальші наукові пошуки пов'язуємо з розробленням технології формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців із застосуванням Проектної студії як моделі професійного інформаційно-освітнього середовища проектної діяльності студентів.

Список використаних джерел та літератури

1. V. Maykovska. Professional knowledge as a factor of business // Innovative potential of socio-economic systems: the challenges of the global world : International scientific-practical conference, 30th June 2016 : Proceeding of the Conference. – Lisbon, 2016. – Part II. – P. 187–189.
2. Решетняк Е. Проектные студии в университетском образовании / Е. Решетняк, А. Тарелин // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 93–99.
3. Лазарев Т. Проектный метод: ошибки в использовании / Т. Лазарев // Первое сентября. – 2011. – № 1. – С. 9–10.

4. Ступницкая М. Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся: лекции / М. Ступницкая. – М. : Изд-во Моск. пед. ун-та, 2009. – С. 132.

5. Дубровина О. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся / О. Дубровина // Проблемы и перспективы развития образования: междунар. заочн. научн. конф., 17 мая 2012 г.: матер. конф. – Пермь, 2012. – С. 124–126.

6. Митрофанова Г. Трудности использования проектной деятельности в обучении / Г. Митрофанова // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – Т. 2. – С. 148–151.

7. Прищепа С. Сутність та зміст поняття «підприємницька компетентність» / С. Прищепа // «Young Scientist». – 2016. – № 5 (32). – С. 367–370. – (Серія – Педагогічні науки).

8. Стрельников М. Формування підприємницької компетентності магістрів бізнес-адміністрування / М. Стрельников // Якість вищої освіти: сучасні тенденції та перспективи розвитку освітньої діяльності вищого навчального закладу: ХІ міжнар. наук.-метод. конф., 18–19 лют. 2016 р.: тези доп. – Полтава, 2016. – С. 308–310.

9. Назаренко Г. Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів : метод. посібник / Г. Назаренко // – Черкаси : ЧОПОПП, 2014. – 68 с.

10. Майковська В. Проектні студії як засіб вирішення проблеми бізнес-підготовки майбутніх фахівців в Україні // Modernization of socio-economic systems: the new economic condition : proceeding of the international scientific-practical Conference, Kielce, Poland, 28th September 2016 / State University of Jan Kochanowski. – Kielce : Baltiya Publishing, 2016. – Part I. – P. 204–207.

Виктория Игоревна Майковская,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры товароведения
и экспертизы качества товаров
Харьковского торгово-экономического
института Киевского национального
торгово-экономического университета,
e-mail: maykovska@ukr.net

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье подчеркивается актуальность проблемы применения метода проектов как эффективной в условиях единого европейского образовательного пространства педагогической технологии. Указано на своевременность взгляда на проектную деятельность студентов как средство формирования предпринимательской компетентности будущих специалистов. Проведен анализ условий формирования предпринимательской компетентности. Выяснена сущность дефиниции «проектная деятельность». Выявлены ее цели и задачи. Раскрыта роль проектной деятельности в формировании предпринимательской компетентности будущих специалистов. Рассмотрена возможность использования проектной студии как модели профессиональной информационно-образовательной среды проектной деятельности студентов. Сосредоточено внимание на миссии и функциях проектной студии. Представлен опыт ее функционирования.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность студентов, проектная студия, навыки, умения, предпринимательская компетентность.

Victoria Maykovska,
Ph.D.,
Associate Professor of Commodity and
Expertise of Product Quality Department
Kharkov Trade and Economic Institute
Of Kyiv National Trade and Economic University,
e-mail: maykovska@ukr.net

STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES AS A TOOL OF FORMING FUTURE SPECIALISTS' BUSINESS COMPETENCE

Introduction. *The article emphasizes the urgency of implementing the method of projects as an effective tool in terms of the common European educational technology area. The timeliness of understanding students' project activities as a tool of forming future specialists' business competence has been sustained. It has been noted that implementing students' project activities in this area has not become a subject of scientists' thorough research.*

The purpose of the article is to study the theoretical aspects of students' project activities and to identify the opportunities for their usage in forming future specialists' business competence.

Methods. *Based on the system analysis method of psychological, educational, and economic literature, the level of researching this problem has been identified, and the conditions of business competence formation have been analyzed. It has been found that the term «business competence» is widely defined as the complex of personal and professional qualities and skills, which helps to solve specific business problems successfully. In different researches, the number of components in the structure of business competence varies and depends on the size and complexity of business challenges that the future specialists should be able to meet. For the purposes of the article, methods of synthesis and comparison were used to clarify basic concepts of the research and to determine the essence of the definition of «the project activity» which is defined as creative work to perform in which the student is required to follow certain stages (analysis and formalization of tasks, development of the model of solutions, choice of tools and their justification, planning, implementation of the plan and its correction, task verification and development of accompanying documentation or report, the protection of the work). It has been found that the purpose of any project activity should be meaningful and correlate with the integrative basis of knowledge and skills acquired in various subject areas. It has been established that the task for any project activity should include the following steps. First, to teach students to plan. Second, to work out the ability of collecting and processing the useful materials for achieving the goal. Third, to form the competence by creating written reports, their design, and presentation. Fourth, to develop creativity and critical thinking. Fifth, to develop skills of positive attitude to work, the desire to take initiative and show enthusiasm. The method of observation has proven the important role of the project activity in forming future specialists' business competence.*

The main results of the study provide theoretical substantiation and practical elaboration of using the project studio as a model of professional information and educational environment of students' project activity. It has been determined that the mission of the Project studio is to create new business elite of the country by promoting and supporting gifted and talented youth by implementing the program «Youth in Business». Functions of the Project studio are to conduct measures to ensure the future specialists' competitiveness at the labor market. The experience of the project studio for the past two years has been shared. It has been emphasized that the effectiveness of students' project activities in the project studio as a means of the forming future specialists' business competence can be estimated not only on the basis of results of students' participation in contests and competitions at various levels, but primarily of the presence of practically realized projects.

The originality of the research results is the suggestion to use the Project Studio in forming future specialists' business competence. The instructional principles of its efficiency (activity, variability, creativity, communicability, and continuity) have been experimentally verified.

Conclusion. *The results of the study allow the author to conclude that the project studio as a model of professional information and educational environment of project activities is the educational system that accumulates methodical, organizational, and program-technical resources, the content and activity components of training. Thus, it allows the author to make a suggestion to involve students in developing and implementing technical, scientific, or social projects as an important component of their professional training.*

Keywords: *project method, student's project activities, project studio, skills, abilities, business competence.*

References

1. V. Maykovska. Professional knowledge as a factor of business // Innovative potential of socio-economic systems: the challenges of the global world : International scientific-practical conference, 30th June 2016 : Proceeding of the Conference. – Lisbon, 2016. – Part II. – P. 187-189.
2. Reshetnyak E. Proektnyye studyy v unyversytet'skom obrazovanny / E. Reshetnyak, A. Tarelyn // Vysshee obrazovanye v Rossyy. –2013. – # 1. – S. 93-99.
3. Lazarev T. Proektnyy metod: oshybky v yspol'zovanny / T. Lazarev // Pervoe sentyabrya. – 2011. – # 1. – S. 9-10.
4. Stupnytskaya M. Новые pedahohicheskiye tekhnolohyy: orhanyzatsyya y sodержanye proektnoy deyatel'nosti uchashchikhsya: lektsyy / M. Stupnytskaya. – M. : Yzd-vo Mosk. ped. un-ta, 2009. – S. 132.
5. Dubrovyna O. Yspol'zovanye proektnykh tekhnolohyy v formirovanny obshchyykh y professyonal'nykh kompetentsyy obuchayushchikhsya / O. Dubrovyna // Problemy y perspektyvy razvytyya obrazovanyya: mezhdunar. zaochn. nauchn. konf., 17 maya 2012 h.: mater. konf. – Perm', 2012. – S. 124-126.
6. Mytrofanova H. Trudnosti yspol'zovanyya proektnoy deyatel'nosti v obuchenyy / H. Mytrofanova // Molodoy uchenyy. – 2011. – # 5. – T. 2. – S. 148-151.
7. Pryshchepa S. Sutnist' ta zmist ponyattya «pidpryyemnyts'ka kompetentnist'» / S. Pryshchepa // «Young Scientist». – 2016. – # 5 (32). – S. 367-370. – (Seriya – Pedahohichni nauky).
8. Strel'nikov M.. Formuvannya pidpryyemnyts'koyi kompetentnosti mahistriv biznes-administruvannya / M. Strel'nikov // Yakist' vyshchoyi osvity: suchasni tendentsiyi ta perspektyvy rozvytku osvith'noyi diyal'nosti vyshchoho navchal'noho zakladu: KhLI mizhnar. nauk.-metod. konf., 18-19 lyut. 2016 r.: tezy dop. – Poltava, 2016. – S. 308-310.
9. Nazarenko H. Formuvannya pidpryyemnyts'koyi kompetentnosti uchniv zahal'noosvitnykh navchal'nykh zakladiv u vidpovidnosti do vymoh novykh derzhavnykh standartiv / H. Nazarenko // [metod. posibnyk]. – Cherkasy: ChOIPOPP, 2014. – 68 s.
10. Maykovs'ka V. Proektni studiyi yak zasib vyrishennya problemy biznes-pidhotovky maybutnykh fakhivtsiv v Ukrayini // Modernization of socio-economic systems: the new economic condition : proceeding of the international scientific-practical Conference, Kielce, Poland, 28th September 2016 / State University of Jan Kochanowski. – Kielce : Baltiya Publishing, 2016. – Part I. – P. 204-207.

УДК 377. 355.5:

Володимир Миколайович Дем'янишин,
старший викладач кафедри експлуатації
та ремонту автомобілів та бойових машин,
Національної академії Національної гвардії України,
e-mail: volly35@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА ВІЙСЬКОВУ СЛУЖБУ ЗА КОНТРАКТОМ

За результатами проведеного опитування курсантів підтверджено висунуті гіпотези та вперше обґрунтовано педагогічні умови професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання.

Ключові слова: професійна орієнтація, військова служба за контрактом, військово-патріотичне виховання, школярі.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена пріоритетністю завдань загальноосвітніх шкіл щодо сформованості в їх випускників готовності до свідомого вибору професії та військових формувань щодо зміни способу їх комплектування на контрактний. Вона зростає в умовах ведення бойових дій на сході України. Проходження громадянами України строкової служби залишається найбільш ефективним способом їх професійної орієнтації на військову службу за контрактом. В умовах припинення призову зростає роль військово-патріотичного виховання громадян України. Саме тому загальне виконання завдань згаданих інститутів здійснюється через систему військово-патріотичного виховання, навчання з предмета «Захист Вітчизни» та потребує проведення ґрунтовного дослідження педагогічних умов, які задовольняють вимоги щодо виваженого здійснення вибору професії школярем – військової служби за контрактом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує чимало досліджень, пов'язаних із вибором професії, вчених у галузях педагогічний (Н. І. Балацька, М. І. Бех, В. В. Вострікова, М. З. Кузів, Л. Б. Куліненко), економічних (Н. А. Тюхненко, Л. В. Кулешова, К. П. Бондарчук), філософських (А. А. Заліський, Л. Л. Дворіченко) та інших. Зокрема, процеси професійної орієнтації школярів на військову службу досліджують О. С. Гончаренко, В. В. Івашковський, А. А. Назарчук та інші; різні аспекти формування і розвитку людських ресурсів для використання у службово-бойовій діяльності вивчає М. М. Медвідь.

Завдання щодо військово-патріотичного виховання дітей та молоді визначені Законом України «Про оборону України», Указом Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» та іншими нормативно-правовими актами.

Зокрема в згаданому законі визначено, що «підготовка держави до оборони в мирний час включає військово-патріотичне виховання громадян України, підготовку молоді до служби в Збройних Силах України, забезпечення престижу військової служби» та те, що «інші військові формування, утворені відповідно до законів України, та відповідні правоохоронні органи: беруть участь у підготовці громадян України до військової служби, в тому числі допризовній підготовці молоді, підготовці призовників з військово-технічних спеціальностей, забезпеченні призову на строкову військову службу, навчальні (або перевірочні) та спеціальні збори і під час мобілізації, а також у військово-патріотичному вихованні громадян України».

Відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, затвердженої Указом Президента України, проблемами національно-патріотичного виховання дітей та молоді вважається:

«відсутність єдиних методичних та термінологічних підходів до процесу національно-патріотичного виховання;

відсутність єдиних стандартів щодо процесів, суб'єктів, їхніх компетенції та повноважень, якості діяльності у сфері національно-патріотичного виховання;

недостатність кваліфікованого кадрового потенціалу в органах державної влади, органах місцевого самоврядування, у навчальних закладах для організації та здійснення заходів із національно-патріотичного виховання, нерозвиненість низової ланки в системі координації виховних процесів у цьому напрямі;

низький рівень матеріально-технічного забезпечення та розвитку інфраструктури у сфері національно-патріотичного виховання».

Процес удосконалення системи військово-патріотичного виховання досліджують Т. М. Бабич, Є. О. Барилка, О. В. Вербовський, В. А. Дроговоз, В. Г. Корицький, М. С. Куцкір, В. В. Моїсєєв, О. О. Пашкова, І. С. Семененко, В. В. Шевченко, зокрема у розрізі навчання хортингу – Д. С. Буданов, В. О. Зелений, І. В. Кузора, І. А. Майборода, Р. М. Мішаровський, М. В. Тимчик, І. С. Тихонькова, О. В. Шило, у розрізі навчання з предмета «Захист вітчизни» – О. В. Кириченко, Б. П. Мисак та інші вчені.

Вихованню в освітньому середовищі присвячені праці Я. В. Бобилева, В. В. Борисова, В. А. Дроговоза, І. Д. Бехом та К. І. Чорною розроблено програму українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.

За безумовної важливості цих досліджень питання професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання є недостатньо розробленими.

На основі аналізу зазначених вище джерел і сучасної практики професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання виявлено певні суперечності між:

– потребою переходу військових формувань України на контрактний спосіб комплектування та відсутністю обґрунтованих виховних стратегій для його забезпечення;

– потребою належної зайнятості у військових формуваннях та відсутністю педагогічних умов формування у молоді готовності до вибору професії військовослужбовця за контрактом;

– потребою виховання військово-патріотичних якостей у молоді та низьким рівнем його кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Мета статті – визначити педагогічні умови професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання.

Метод дослідження – опитування (анкетування).

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами попередніх наших досліджень [1; 2; 3; 4] було висунуто низку гіпотез, а саме:

№ 1. Підвищення ефективності професійної орієнтації на військову службу буде забезпечено, якщо до викладання предмета (навчальної дисципліни) «Захист Вітчизни» у середніх школах (коледжах) будуть залучені офіцери військових формувань та правоохоронних органів спеціального призначення України. Запропонований підхід сприятиме [1, с. 100; 2, с. 52; 4, с. 84]:

– викладанню матеріалу занять на більш високому професійному рівні, що є важливим для організації мобілізаційного процесу за умов відсутності обов'язкової військової служби у державі;

– проведенню профорієнтаційної роботи, спрямованої на залучення майбутніх випускників шкіл до військової служби за контрактом;

– проведенню практичних занять на території військової частини для надання школярам більш повної інформації про умови військової служби, що є необхідним для прийняття позитивного рішення стосовно проходження військової служби за контрактом;

№ 2. Гендерна рівність з питання вибору програми вивчення предмета (навчальної дисципліни) «Захист Вітчизни» буде забезпечена, якщо для школярів 8–9 класів (у площині військово-патріотичного виховання) організовувати дні відкритих дверей у військових

частинах, пояснювати, чим різняться між собою програми цього предмета (навчальної дисципліни) за змістом. «Методичні рекомендації щодо вивчення предмета (навчальної дисципліни) «Захист Вітчизни»» програми називати не за призначенням – «для юнаків» та «для дівчат», а за складністю, як варіант – «звичайна» та «спрощена» [3, с. 134].

Для досягнення мети дослідження ми вирішили використати соціологічний метод, який застосовується і у педагогіці, – опитування. Серед методів опитування обрали письмовий – анкетування.

В опитуванні взяли участь 73 військовослужбовці, які є представниками Харківської, Сумської, Чернігівської, Чернівецької, Полтавської, Запорізької, Хмельницької, Львівської, Херсонської, Житомирської, Донецької, Луганської, Дніпропетровської, Одеської, Вінницької, Миколаївської, Закарпатської, Київської областей та міста Києва, з них:

курсанти-дівчата – 37 осіб;

курсанти-хлопці, які навчаються у групах, де немає дівчат, – 16 осіб;

курсанти-хлопці, які навчаються у групах, де є дівчата, – 20 осіб.

Необхідно звернути увагу, що кількість курсантів-дівчат, які навчаються у Національній академії Національної гвардії України, щороку зростає (рис. 1).

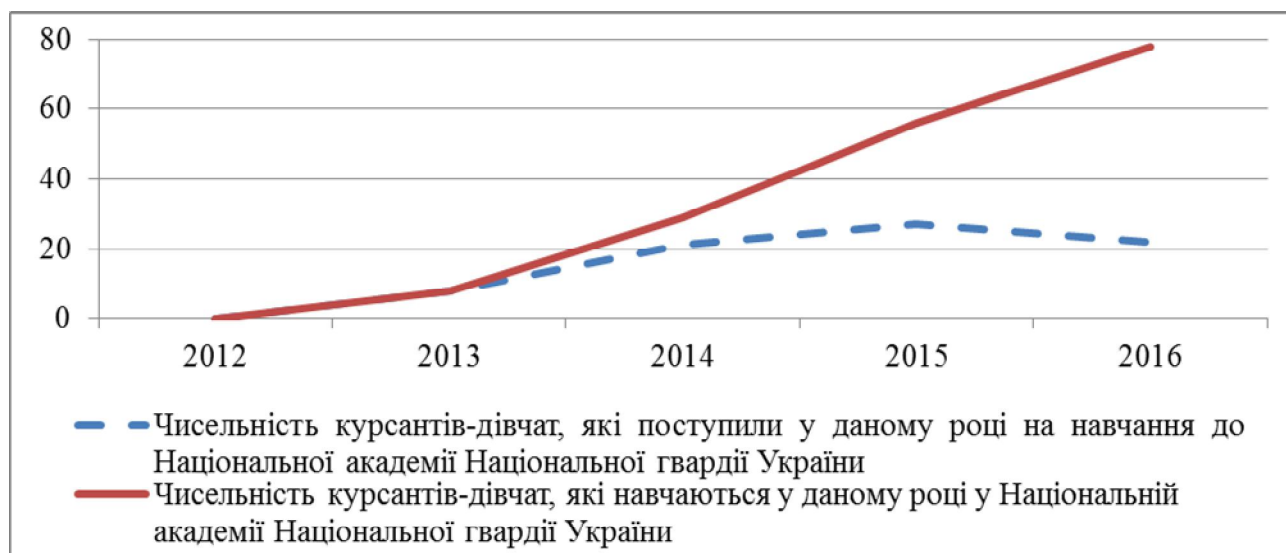


Рис. 1. Кількість курсантів-дівчат, які навчаються у Національній академії Національної гвардії України

На запитання анкети «Визначте джерело інформації, на підставі якого Ви прийняли рішення навчатись у вищому військовому навчальному закладі та проходити військову службу» отримано 63 % відповідей «від родичів знайомих, які проходять, проходили військову службу» (рис. 2). Варто звернути увагу, що на це запитання отримано відповідей «Під час навчання у школі з предмета «Захист Вітчизни»» усього 10 %, і таких відповідей не отримано від дівчат, тобто висунута нами гіпотеза № 2 підтвердилась. За результатами опитування зрозуміло, що роль школи у профорієнтаційній роботі щодо військової служби за контрактом є не значною (охоплено 18 % відповідей).

На запитання «Який мотив вплинув на прийняття позитивного рішення щодо проходження військової служби?» більшість відповіла, що це «рівень грошового забезпечення, стабільна зайнятість» (рис. 3). Прагматичнішими тут виявились дівчата (73 % до 50 %) і це не дивно. У праці [3] ми звертали увагу, що подібна ситуація спостерігається і в інших європейських державах, це пов'язано з доходами жінок, які є нижчими за доходи чоловіків.



Рис. 2. Розподіл відповідей на запитання «Визначте джерело інформації, на підставі якого Ви прийняли рішення навчатись у вищому військовому навчальному закладі та проходити військову службу», %

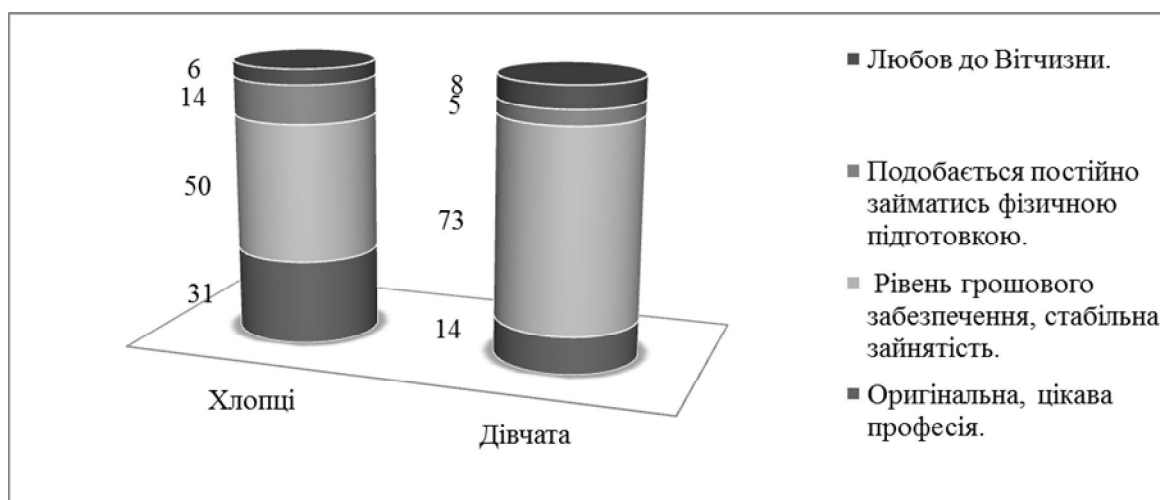


Рис. 3. Розподіл відповідей на запитання «Який мотив вплинув на прийняття позитивного рішення щодо проходження військової служби?», %

На запитання «Чи був вибір професії військовослужбовця свідомим?» відповіді дівчат і хлопців у співвідношенні виявились однаковими. Вагома частина (89 %) на це питання відповіла «Так, вибір був свідомим» (рис. 4).

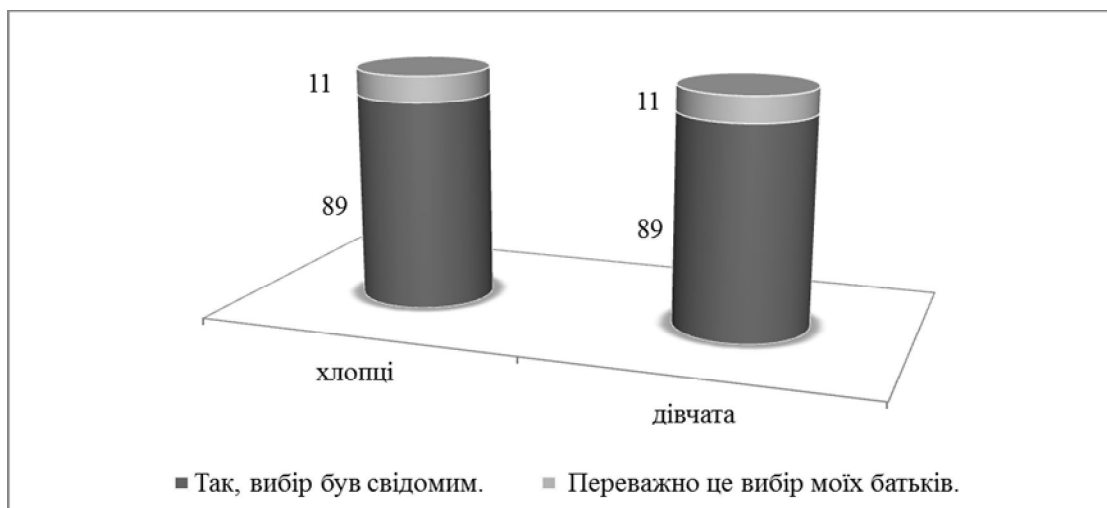


Рис. 4. Розподіл відповідей на запитання «Чи був вибір професії військовослужбовця свідомим?», %

На запитання «Які заходи військово-патріотичного виховання проводились з вами у школі?» більше половини опитуваних (59 %) відповіли «Заходи військово-патріотичного виховання взагалі не проводились» (рис. 5), що посилює актуальність нашого дослідження. 6 % опитуваних хлопців перебували у спеціалізованих таборах.

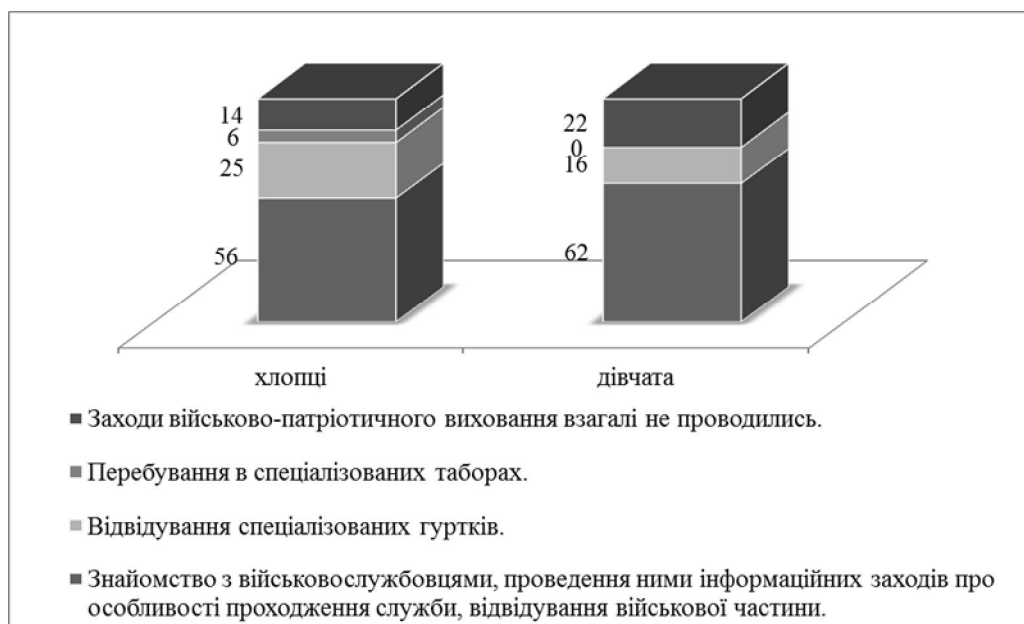


Рис. 5. Розподіл відповідей на запитання «Які заходи військово-патріотичного виховання проводились з вами у школі?», %

Отримавши відповіді на запитання «Що на Вашу думку необхідно змінити у програмі предмету «Захист Вітчизни?» ми підтвердили висунуті нами гіпотези: гіпотезу № 1 – відповідями «Залучати військових фахівців, проводити заняття на базі військової частини або військового навчального закладу» 58 % респондентів та «Забезпечити кращою матеріальною базою» 26 % респондентів; гіпотезу № 2 – порівнянням відсотку відповідей «Забезпечити більш цікавими темами» 3 % опитаних хлопців та 14 % опитаних дівчат (рис. 6).

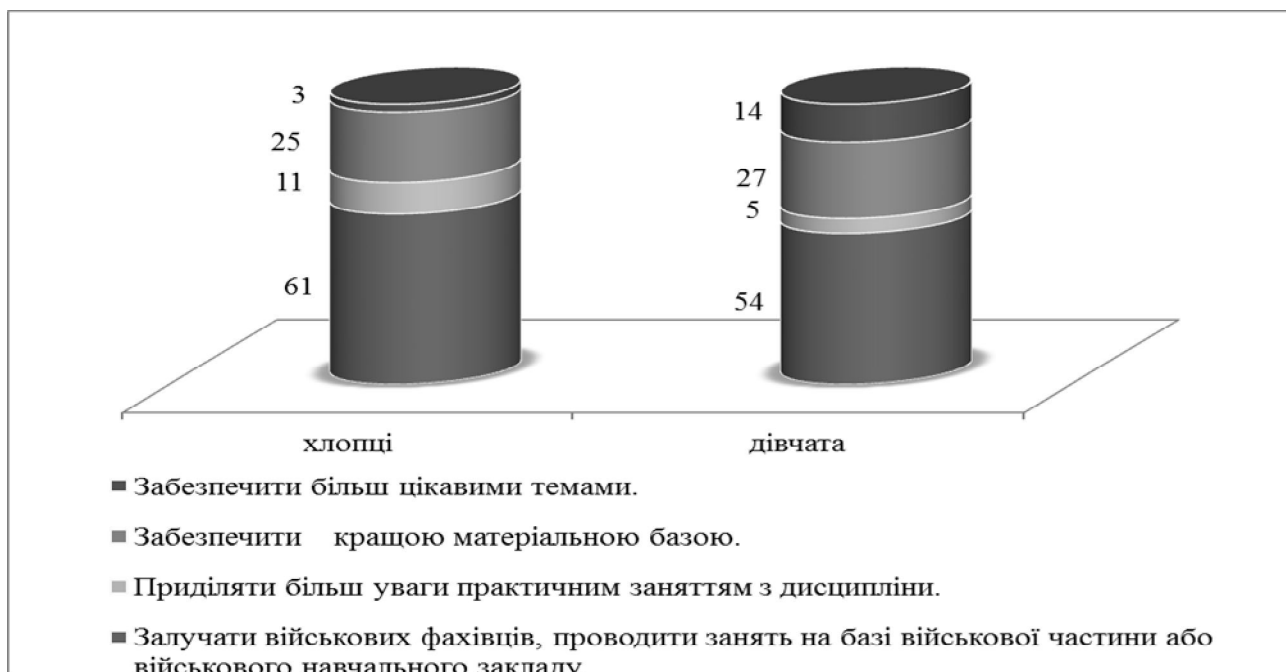


Рис. 6. Розподіл відповідей на запитання «Що на Вашу думку необхідно змінити у програмі предмету «Захист Вітчизни»?», %

Підтвердженням гіпотези № 1 є також позитивна відповідь 95 % респондентів на запитання «Чи є необхідність навчання офіцерів військових формувань та правоохоронних органів спеціального призначення предмета «Захист Вітчизни» у середніх школах та вищих навчальних закладах?».

Підтвердженням гіпотези № 2 є також позитивні відповіді 81 % респондентів (83 % опитаних хлопців та 78 % опитаних дівчат) на запитання «Чи є необхідність змін у змісті «Методичних рекомендацій щодо вивчення предмета «Захист Вітчизни»», а саме програми називати не за призначенням – «для юнаків» та «для дівчат», а за складністю, як варіант – «звичайна» та «спрощена?».

На запитання «Які заходи військово-патріотичного виховання та під час проведення занять з предмета «Захист Вітчизни» необхідно проводити в школі, щоб покращити результати професійної орієнтації на військову службу за контрактом?» отримано такі відповіді від хлопців:

- проводити агітаційну роботу із залученням військовослужбовців щодо вибору майбутнього фаху;
- організувати зустрічі з ветеранами АТО;
- здійснювати перегляд патріотичного відеоматеріалу;
- ознайомлювати з побутом військовослужбовців на практиці;
- відвідувати військові частини під час днів відкритих дверей та переглядати показові виступи загонів спеціального призначення;
- збільшити кількість практичних занять з предмета «Захист Вітчизни»;
- залучати матеріальну базу військової частини;
- приділяти більше уваги вивченню озброєння, проведенню стрільб;
- збільшити кількість занять з фізичної підготовки, зокрема приділити увагу прийомам рукопашного бою, самооборони тощо;
- впроваджувати військово-спортивні ігри;
- поділити клас на дві групи в залежності від фізичних можливостей учнів та збільшити навантаження на сильніших.

Особливими відповідями дівчат на згадане запитання, крім поданих вище, були такими:

викладати предмет «Захист Вітчизни» для дівчат на рівні з хлопцями;
відводити більше уваги вивченню статутів Збройних Сил України;
для дівчат доречними були зустрічі з психологом для співбесіди на тему проходження військової служби.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного опитування курсантів, підтверджено висунуті гіпотези та вперше обґрунтовано педагогічні умови професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання, а саме:

– забезпечення гендерної рівності з питання вибору програми вивчення предмета (навчальної дисципліни) «Захист Вітчизни» сприяє організуванню днів відчинених дверей у військових частинах, пояснення, чим різняться між собою програми цього предмета (навчальної дисципліни) за змістом для школярів 8–9-х класів (у площині військово-патріотичного виховання) та їхньою можливістю здійснювати вибір програми за складністю;

– викладання предмета (навчальної дисципліни) «Захист Вітчизни» у середніх школах (коледжах) офіцерами військових формувань та правоохоронних органів спеціального призначення України сприяє засвоєнню матеріалу на більш високому професійному рівні, що є важливим для організації мобілізаційного процесу за умов відсутності обов'язкової військової служби у державі;

– викладання предмета (навчальної дисципліни) «Захист Вітчизни» у середніх школах (коледжах) офіцерами військових формувань та правоохоронних органів спеціального призначення України сприяє проведенню профорієнтаційної роботи, спрямованої на залучення майбутніх випускників шкіл до військової служби за контрактом;

– проведення практичних занять на території військової частини сприяє наданню школярам більш повної інформації про умови військової служби, що є необхідним для прийняття позитивного рішення стосовно проходження військової служби за контрактом.

Пробний експеримент нами був проведений у м. Києві до початку бойових дій в Україні та дав позитивні результати. З метою перевірки обґрунтованих педагогічних умов професійної орієнтації на військову службу за контрактом в нових умовах у Вовчанському районі Харківської області проводиться новий педагогічний експеримент, результати якого планується оприлюднити до кінця навчального року.

Список використаних джерел та літератури

1. Медвідь М. М. Шляхи удосконалення військово-патріотичного виховання молоді навчальних закладів і її професійної орієнтації на військову службу за контрактом / М. М. Медвідь, В. М. Дем'янишин // Теорія та методика навчання та виховання. – 2012. – Вип. 32. – С. 97–107.

2. Формирование у граждан готовности к военной службе и к выполнению служебно-боевых задач в условиях глобализации / М. М. Медвидь, В. М. Демьянишин, Е. С. Яковенко, Я. В. Павлов // ძალადსახზოვადობა (ისტორია, თეორია, პრაქტიკა) [Влада і суспільство (історія, теорія, практика)]. – 2014. – № 2 (30). – С. 48–60.

3. Медвідь М. М. Регулювання зайнятості у військових формуваннях та правоохоронних органах спеціального призначення шляхом залучення жінок до військової служби / М. М. Медвідь, В. М. Дем'янишин // Соціально-трудові відносини: теорія та практика : зб. наук. пр. – К. : КНЕУ, 2014. – Вип. 2 (8). – С. 129–135.

4. Попереду змін у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації / М. М. Медвідь, А. В. Бабічев, В. М. Дем'янишин, Ю. І. Медвідь, А. Г. Бухун // Вісник Черкаського університету. – 2016. – Вип. № 14. – С. 76–87.

Владимир Николаевич Демянишин,
старший преподаватель кафедры эксплуатации и
ремонта автомобилей и боевых машин Национальной
академии Национальной гвардии Украины,
e-mail: volly35@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ВОЕННУЮ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ

По результатам проведённого опроса курсантов подтверждены выдвинутые гипотезы и впервые обоснованы педагогические условия профессиональной ориентации школьников на военную службу по контракту в системе военно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, военная служба по контракту, военно-патриотическое воспитание, школьники.

Volodymyr Dem'yanyshyn
Assistant Professor of the Department of automobiles
and combat vehicles operation and maintenance,
National academy of the National Guard of Ukraine
e-mail: volly35@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVEMENT THE PROCESS OF SCHOOLCHILDREN PROFESSIONAL ORIENTATION ON THE MILITARY CONTRACT SERVICE

***Introduction.** Topicality of the research is caused by the priority of tasks of secondary schools as to the forming readiness of their school-children to choose consciously their profession and military formations concerning the changing their ways of completing.*

***Purpose.** To determine pedagogical basis of school-children professional orientation on military contract service within the system of military education.*

***Methods.** Questioning (Polling).*

***Results.** Received answering gave the possibility to understand if it is worth studying by the officers of military formations such subject as «Defense of Homeland», teaching «Defense of Homeland» subject both girls and boys, involving materiel of military units, etc.*

***Originality.** Pedagogical basis of schoolchildren professional orientation on the military contract service as a part of the military-patriotic educational system.*

***Conclusion.** According to the results of questioning, the suggested hypothesis was confirmed, and pedagogical basis of schoolchildren professional orientation on the military contract service as a part of the military-patriotic educational system was grounded for the first time.*

***Key words:** professional orientation, military contract service, military-patriotic education, schoolchildren.*

References

1. Medvid' M. M. Shlyakhy udoskonalennya viys'kovo-patriotychnoho vykhovannya molodi navchal'nykh zakladiv i yiyi profesiynoyi oriyentatsiyi na viys'kovu sluzhbu za kontraktom / M. M. Medvid', V. M. Dem'yanyshyn // Teoriya ta metodyka navchannya ta vykhovannya. – 2012. – Vyp. 32. – S. 97–107.

2. Formirovaniye u grazhdan gotovnosti k voyennoy sluzhbe i k vypolneniyu sluzhebno-boyevykh zadach v usloviyakh globalizatsii / M. M. Medvid'. V. M. Demyanishin. E. S. Yakovenko. Y. V. Pavlov // ძალადსახზოგადოება (ისტორია, თეორია, პრაქტიკა) [Vlada i suspilstvo (istoriya. teoriya. praktika)]. – 2014. – № 2. (30). – S. 48–60.

3. Medvid' M. M. Rehulyuvannya zaynyatosti u viys'kovykh formuvannyakh ta pravookhoronnykh orhanakh spetsial'noho pryznachennya shlyakhom zaluchennya zhinok do viys'kovoy sluzhby / M. M. Medvid', V. M. Dem'yanyshyn // Sotsial'no-trudovi vidnosyny: teoriya

ta praktyka : zb. nauk. pr. – K. : KNEU, 2014. – Vyp. 2 (8). – S. 129–135.

4. Poperedu zmin u viys'kovykh systemakh vyshchoyi osvity ta profesiynoyi oriyentatsiyi / M. M. Medvid', A. V. Babichev, V. M. Dem'yanyshyn, Yu. I. Medvid', A. H. Bukhun // Visnyk Cherkas'koho universytetu. – 2016. – Vyp. # 14. – S. 76–87.

УДК 378

Ірина Вікторівна Мозуль,

аспірантка відділу інтеграції вищої освіти і науки,
Інститут вищої освіти НАПН України,
e-mail: mozul.dubok@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРЕДМЕТНОЇ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів розуміємо спеціально організовані обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів, забезпечують результативність навчально-виховного процесу вищого навчального закладу у формуванні їхньої готовності до формування у молодших школярів природознавчої компетентності.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка майбутніх учителів, готовність, умови, предметна природознавча компетентність.

Постановка проблеми. Сучасна стратегічна задача вдосконалення змісту і технологій освіти викликана новими тенденціями в галузі освіти як в організації самого педагогічного процесу, так і у вимогах до його результату. Одним із завдань, окреслених Законом України «Про вищу освіту», є пошук шляхів удосконалення навчального процесу. Перед сучасною школою постає завдання оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя. На сучасному етапі розвитку суспільства навчальний процес орієнтується на знаннєву модель освіти, в якій домінують основна мета – набуття відповідних знань, умінь і навичок

Особистість майбутнього педагога передбачає свідомий вибір, прийняття і виконання соціальної ролі вчителя. Бути готовим до професійної діяльності – означає практично її засвоїти, оволодіти нею, творчо підходити до її завдань. Готовність майбутніх учителів початкових класів до навчання природознавства в початковій школі – це складне динамічне утворення, важливим компонентом якого є природознавча компетентність.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є актуальною в теорії та практиці вищої школи.

Дослідження питань професійної підготовки майбутніх учителів відбувається в таких аспектах: фундаментальні положення з гуманізації та гуманітаризації освіти та виховання (С. Гончаренко, М. Євтух, Ю. Мальований, А. Сущенко та ін.); концептуальні засади педагогіки вищої школи (І. Бех, І. Зязюн, А. Кузьмінський, О. Пехота та ін.); наукові теорії професійної готовності вчителя (А. Капська, А. Ліненко, О. Мороз, С. Сисоєва та ін.).

Проблемі формування та розвитку педагогічних умінь майбутніх учителів присвячені праці В. Бондаря, С. Гончаренка, О. Коберника, В. Кузя, О. Пометун та ін. Такі вчені, як І. Гаврик, О. Комар, О. Пометун, С. Сисоєва, О. Шапран та інші у своїх дослідженнях розкривають підготовку педагогічних кадрів до впровадження нововведень та формування готовності до майбутньої інноваційної діяльності. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкриті в дослідженнях Н. Бібік, О. Біди, Л. Коваль, С. Лисенкової, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікової.

Аналіз наукових праць сучасних дослідників свідчить, що питання про вимоги до вчителя як провідної, керуючої ланки навчально-виховним процесом не є новим і тісно пов'язане з визначенням ролі вчителя в суспільстві та його соціальною функцією.

Підготовка вчителя до професійної діяльності є складною дефініцією, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці.

До дослідження проблеми професійної підготовки педагога в різний час і з різних позицій у своїх дослідженнях зверталися С. Архангельський, Ю. Бабанський, Л. Кандибович, А. Ковальова, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.

Так, В. Сластьонін розглядає підготовку педагога через його «установку на роботу в школі», «сформованість професійно значущих якостей особистості», «відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності». Професійна готовність, на його думку, має статус цільового орієнтуру професійної підготовки і є умовою забезпечення якості педагогічної діяльності фахівця [6, с. 253].

Професійну підготовку науковці визначають як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів є предметом спеціальних досліджень багатьох учених – Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, О. Савченко, В. Ставицького та ін. У працях цих науковців визначено закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, здійснено порівняльну характеристику основних наукових підходів до розв'язання проблеми формування готовності вчителів до професійної діяльності в початковій школі.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел, власних суджень та результатів констатувального експерименту ми здійснили вибір педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності здійснюється у процесі його навчання в педагогічному виші. Ефективність у системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи значною мірою залежить від спеціально створених педагогічних умов.

У філософському розумінні поняття «*умова*» визначається як категорія, в якій відображається відношення предмета до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Особливістю умови є те, що вона сама собою, без діяльності не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої [7, с. 531].

За Великим енциклопедичним словником, «умова» трактується як «необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення чого-небудь». У словнику розкривається також визначення умови з іншої позиції: «умови – це правила, вимоги використання яких забезпечує що-небудь» [2].

Педагогічні умови – це ті умови, які свідомо створюються в педагогічній діяльності та повинні забезпечити найбільш ефективне формування та перебіг необхідного процесу.

М. Зверева під педагогічними умовами розуміє змістовну характеристику компонентів (зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер взаємин між учителем та учнями), що конструюють педагогічну систему [3, с. 29–32.].

У контексті підготовки майбутнього вчителя заслуговує на увагу дослідження С. Русскова [4], в якому виділено загальні та спеціальні педагогічні умови професійної підготовки вчителя до виховання учнів. Вони забезпечують ефективне вирішення завдань підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

До загальних педагогічних умов належать ті педагогічні обставини, що необхідні та достатні для нормального функціонування педагогічного процесу у вищій школі, незалежно від профілю підготовки фахівця.

Під загальними умовами С. Руссков розуміє: загальну мету підготовки фахівця; зміст загальної підготовки; наявність певної системи підготовки; педагогічні принципи; загальні педагогічні форми і методи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах; формування у майбутніх учителів нового педагогічного мислення; наявність творчо працюючих фахівців; морально-психологічний клімат; матеріально-технічна база, ТЗН.

До *спеціальних педагогічних умов* належать умови, що забезпечують підготовку вчителя до професійно-творчої діяльності у вихованні молодших школярів. Наприклад: власну мету і завдання; зміст, обумовлений власною метою і завданнями; урахування місцевих і регіональних особливостей при визначенні змісту підготовки; урахування «місцевих потреб» у фахівця; використання нетрадиційних форм і методів підготовки; врахування мотиваційної направленості; наявність спеціальної матеріально-технічної бази (музей, періодична художня виставка, експонати тощо) [4].

Виходячи із зазначеного вище, ми визначаємо педагогічні умови як комплекс взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, що забезпечують досягнення конкретної мети. Під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів розуміємо спеціально організовані обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів, забезпечують результативність навчально-виховного процесу вищого навчального закладу у формуванні їхньої готовності до формування у молодших школярів природознавчої компетентності.

Реалізація організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності передбачає різнобічну оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. У процесі професійного розвитку майбутніх фахівців у ВНЗ відбувається не просто підготовка, а перш за все формування потреби та особистісної готовності студентів оволодіти професією, прагнення набути професійної освіченості, майстерності фахівця, що становитиме їхню професійну готовність. Перед викладачами постає завдання створити такі педагогічні умови підготовки студентів, які допоможуть майбутнім педагогам уже з перших кроків самостійної професійної діяльності проявляти знання та застосовувати практичні вміння і навички, що визначатиме певний рівень їхньої професійної готовності як майбутніх фахівців. Умови слугують підґрунтям для зародження професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи як здатності ефективно і якісно здійснювати зазначений вид діяльності.

Аналіз результатів досліджень і педагогічної практики дозволив серед умов, які сприяють успішній підготовці майбутніх учителів до формування у молодших школярів природознавчої компетентності, виокремити наявність у них позитивної мотивації, позитивного ставлення до організації та здійснення природничого аспекту педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності буде значно ефективнішою за умови організації неперервної, системної роботи з *формування мотивації*. Мотив є усвідомленим чинником, що визначає спрямованість дій і вчинків людини. У мотивах конкретизуються потреби, які не тільки визначають їх, а й самі змінюються й збагачуються внаслідок розширення кола об'єктів, які їх задовольняють. Розвиток у студентів спонукальних мотивів навчання залежить від певних умов, а саме: усвідомлення безпосередніх і перспективних цілей навчання; розуміння теоретичної і практичної значущості засвоєних знань; емоційності викладання та сприймання змісту наукової інформації; накопичення обсягу і новизни інформації; професійної спрямованості; підтримки зацікавленості, інтересу студентів у навчальній діяльності; створення позитивного психологічного клімату в навчальній групі. Процес підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності буде успішним за умови розвитку пізнавального інтересу, складовими якого є емоційні враження, ініціативи, інтелектуальні здобутки тощо. Сукупність таких утворень у процесі вивчення фахових дисциплін підсилуватиме мотивацію навчання. Усвідомлення необхідності знань, умінь, формування необхідних якостей може сприяти успішному оволодінню педагогічною

діяльністю, а також розвитку інтересу до професійного її виконання. Розвиток інтересу до накопичення знань, умінь і навичок буде результативним за умови використання викладачами активних методів, форм навчання (дискусій, рольових ігор, тренінгів, практичних робіт); емоційності у викладі навчального матеріалу; створення сприятливого для навчання емоційного клімату; організації продуктивної внутрішньогрупової навчальної діяльності; здійснення зворотного зв'язку з аудиторією; аналізу успіхів і причин невдач. Важливим у формуванні мотивації є реалізація потреби у досягненні успіху, що сприяє формуванню цілей і лежить в основі наполегливості у вирішенні професійних завдань. Якщо потреба у досягненні не реалізована, то велика ймовірність зниження успішності навчально-пізнавальної діяльності, тому важливо створювати необхідні чинники для її реалізації. Одним з таких чинників є активне залучення студентів до процесу не лише отримання знань з теорії і технології педагогічної діяльності, але і безпосереднього їх використання на практиці, адже досвід і знання, уміння та навички, які накопичують студенти, слугують джерелом їхнього професійного зростання. Отже, використання активних інноваційних форм і методів навчання, створення комфортної атмосфери комунікативної взаємодії, об'ємність змісту і новизна навчального матеріалу, повага до особистості студента можуть сприяти активному формуванню мотивації до оволодіння знаннями, уміннями, навичками майбутньої діяльності.

До сукупності педагогічних умов, які позитивно впливають на процес становлення готовності студентів педагогічних факультетів до навчання природознавства, належать *використання проблемних ситуацій* (проблемне навчання). Процес підготовки студентів факультетів початкової освіти буде ефективнішим, якщо в ньому будуть представлені засоби, які активізують самостійний рух думки й увесь розумовий процес загалом. Проблема ситуація активізує діяльнісний стан мозку, зумовлює прогресивні зміни в розумовому та особистісному розвитку студентів. Вона становить пізнавальне утруднення, непорозуміння, яке стимулює пізнавальну потребу майбутнього вчителя. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. Проблемне навчання має велику спонукальну силу, позитивно впливає на мотиваційний компонент готовності до навчання природознавства [5].

Забезпечення мобільної дидактичної системи, здатної акумулювати професійний досвід, традиції та інновації в організації освітнього процесу як умова *оптимізації підготовки майбутніх учителів* початкових класів припускає, по-перше, міждисциплінарний підхід до професійної освіти майбутніх учителів, по-друге, введення в навчальний процес курсів з інноваційним змістом, орієнтованих на досягнення поставлених цілей.

Для визначення наступної педагогічної умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності у ВНЗ ми звернулися до аналізу робочих навчальних програм фахових дисциплін: «Основи природознавства» та «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»». Результати аналізу підтвердили необхідність введення до робочих навчальних програм зазначених фахових дисциплін спеціальних тем лекцій та практичних занять, які б доповнювали зміст питаннями, що спрямовані на підготовку майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Відповідно, було визначено наступну педагогічну умову – *доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки до майбутньої педагогічної діяльності*. Реалізація цієї умови передбачає можливість змістового оновлення та вдосконалення програм і методичного наповнення фахової дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»». Ми вважаємо, зміст лекційних тем цього курсу варто доповнити питаннями, які б розкривали умови ефективного використання інноваційних методів, засобів та прийомів педагогічної діяльності, особливості форм організації навчально-виховної природознавчої діяльності учнів, сучасні технології формування у молодших школярів

предметної природознавчої компетентності. Зміст практичних занять з курсу необхідно урізноманітнити використанням таких проблемних методів та прийомів навчання: пошук шляхів вирішення педагогічних ситуацій, прогнозування наслідків власних дій, обговорення уроків, дискусії щодо видів педагогічної взаємодії тощо; доцільно акцентувати увагу майбутніх фахівців на практичному аспекті майбутньої педагогічної діяльності, а саме вдосконаленні організаторських, процесуальних, комунікативних, оцінних умінь і навичок.

Аналіз результатів стану підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності дозволив визначити наступною важливою умовою *впровадження спецкурсу «Навчання природознавства в сучасній початковій школі»*. Визначальним у вивченні цього курсу є розвиток професійної компетентності студентів, сприяння у засвоєнні теоретичних знань, практичних умінь, наукове осмислення ними основних положень специфіки викладання навчального предмета «Природознавство» у початкових класах, формування високого рівня готовності до формування у молодших школярів природознавчої компетентності.

Теми, які розглядаються у межах вищеназваної дисципліни, сприятимуть розширенню знань майбутніх учителів початкових класів щодо формування в учнів предметної природознавчої компетентності, будуть використовуватись під час проходження студентами педагогічної практики. Завданнями курсу передбачено: актуалізувати в студентів знання про сутність і зміст професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів на уроках природознавства, формувати мотивацію успіху в обраній професії; формувати в студентів чіткі уявлення про особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства у сучасній початковій школі; систематизувати психолого-педагогічні, дидактико-методичні та поліпредметні знання; формувати готовність до розв'язання дидактико-методичних задач на практиці; розвивати вміння моделювання процесу вивчення природознавства в початкових класах; формувати готовність майбутнього вчителя до організації та керування процесом навчання природознавства молодших школярів, до творчої активності у професійній діяльності. Цей спецкурс є основоположною дисципліною для професійного становлення студентів, яка розкриває методичну систему управління цілісним процесом навчання природознавства у початковій школі, що повинна забезпечити формування загальної наукової цілісної картини природи у молодших школярів. Необхідно також зазначити, що названий курс є необхідним для забезпечення інтегративних міжпредметних зв'язків між дисциплінами природничого циклу, що вивчаються студентами протягом першого року навчання у ВНЗ («Ботаніка», «Зоологія», «Землезнавство» та ін.), та «Методикою навчання освітньої галузі «Природознавство» на 2–3 курсах.

У результаті засвоєння змісту спецкурсу «Навчання природознавства в сучасній початковій школі» студенти повинні знати: психолого-педагогічні, дидактико-методичні засади навчання природознавства молодших школярів в умовах модернізації змісту початкової освіти; методи і прийоми формування загальної наукової картини природи у молодших школярів, основних природничих уявлень та понять, засвоєння норм і правил моралі, екологічної грамоти та свідомості, шанобливого ставлення до природи; засоби навчання та форми організації процесу навчання природознавства, критерії їх вибору стосовно кожної конкретної педагогічної ситуації; технології сучасного уроку природознавства та методика їх використання. Формування системи знань у процесі вивчення курсу має бути спрямоване на оволодіння такими вміннями, як використання набутих знань, умінь, навичок у практичній професійній діяльності, а саме: будувати урок природознавства як цілісну, складну, динамічну систему; організувати професійну діяльність, спрямовану на формування в учнів початкових класів предметної природознавчої компетентності, яка передбачає мотивацію спільної діяльності вчителя і учня, планування, діагностування, прогнозування, стимулювання навчання дитини; створювати умови для розвитку дбайливого, відповідального ставлення школярів до природи; використовувати різні інноваційні методи та прийоми навчально-виховної роботи, педагогічні ситуації, дослідницьку та пошукову

діяльність з метою формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності; створювати атмосферу самореалізації, творчості, можливості для активного спілкування молодших школярів; встановлювати комунікативні відносини; діагностувати, аналізувати, оцінювати власні педагогічні дії.

Логіка розкриття навчального матеріалу має полягати в поступовому переході від аналізу базових понять, технологій педагогічної діяльності до розкриття особливостей діяльності майбутнього вчителя початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності може бути успішним за умови формування практичних умінь і навичок, тому наступною педагогічною умовою підготовки майбутніх педагогів є *формування вмінь і навичок під час професійної практики*. Кожний вид фахової педагогічної практики має передбачати змістовні й цільові характеристики підготовки до майбутньої професійної діяльності, включати комплекс пізнавально-розвивальних завдань стосовно набуття вмінь і навичок для формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Студенти можуть навчитися інтегрувати теорію й практику, аналізувати, критично оцінювати та перевіряти на практиці знання, набуті в процесі вивчення фахових дисциплін. Педагогічна практика передбачає підготовку студентів до професійного виконання функцій учителя на уроках природознавства. Це здійснюється шляхом залучення студентів до основних видів діяльності вчителя: планування всіх видів роботи, проведення уроків та виховних заходів.

Основними завданнями педагогічної практики є озброєння студентів сучасними формами й методами організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, досвідом педагогічної діяльності, практичними вміннями й навичками вчителя проводити уроки природознавства та формувати у молодших школярів предметну природознавчу компетентність; формування творчого підходу до педагогічної природознавчої діяльності, виховання потреби в самоосвіті, любові до обраної професії; розвиток організаторських умінь і навичок природознавчої позакласної роботи.

Під час педагогічної практики педагогічні вміння та навички використовуються в нових умовах реальної професійної діяльності. Це ставить перед студентами та методистами непросте завдання інтеграції знань, набутих у процесі вивчення різних предметів та спрямування їх на урок. Крім того, студент повинен навчитися вести відповідну документацію. Результати педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи представлені в індивідуальних звітах студентів, характеристиці вчителів-методистів і керівників практики, представлений документації, методичних розробках проведених уроків і виховних заходів. На нашу думку, буде доречним використання такого способу фіксування, накопичення, оцінки й самооцінки особистих досягнень майбутнього фахівця, як портфоліо результатів і напрацювань практики.

У процесі проходження практики студенти потрапляють до системи професійного наставництва. Викладач або методист допомагає студенту під час практики в організації діалогічної взаємодії та аналізу реальних педагогічних ситуацій; у виробленні професійних комунікативних умінь, аналітичних навичок; у виявленні навчальних проблем; у виробленні адекватних установок щодо учнів, до самих себе й до професії в цілому.

Найбільш важливою ми вважаємо спеціальну педагогічну умову – *усвідомлення педагогом сутності природознавства*, яку ми розуміємо як цілеспрямоване і послідовне відображення в організації, змісті та методиці професійної підготовки майбутнього педагога, систему ціннісних відносин, природознавчу діяльність.

До умов, що забезпечують успішність формування готовності майбутніх учителів до навчання природознавства молодших школярів, потрібно також віднести *залучення майбутніх учителів до активної пізнавальної діяльності*. Зміст цієї умови полягає в тому, щоб

забезпечити кожному студенту в процесі пізнавальної діяльності таку позицію, за якої б він сам здійснював пошук рішення певного професійного завдання, обирав методи й засоби, відповідав би за одержаний результат. Для цього доречно використовувати різні форми взаємодії (рольові ігри, дискусії, бесіди, комунікативні тренінги тощо). Про успішність реалізації цієї умови можна говорити тоді, коли під час навчального процесу буде забезпечуватися засвоєння інформації до рівня готовності творчого її використання в ситуаціях, які моделюють майбутню професію.

Ще однією умовою оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності є *групова комунікативна діяльність*. У процесі співпраці вчителя початкових класів з молодшими школярами постійно виникають ситуації, які потребують комунікативного вирішення (породжують комунікативні задачі). Такі комунікативні задачі є щоразу, коли необхідно змінити вид діяльності учнів: зацікавити до вивчення нових знань, сформулювати вміння, провести перевірку засвоєного та ін. Комунікативна задача являється практичною за своєю суттю, яка охоплює мету діяльності та способи її досягнення через вирішення ряду пов'язаних між собою завдань. Вирішення будь-якої комунікативної задачі потребує застосування комунікативних навиків. Під комунікативними завданнями розуміють проблему, яка виникла в процесі комунікативної діяльності майбутнього вчителя початкових класів і вимагає вирішення.

Кінцевою метою є досягнення максимально продуктивного спілкування, яке передбачає актуалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин, діалогічність та гуманістичність спрямованості контакту. Критерієм оптимальності є ознака, на основі якої здійснюється порівняльна оцінка можливих рішень. Однією з умов оптимізації підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності є використання студентами певного алгоритму комунікативної діяльності.

Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителя, в якій наявна співпраця між учнями. Групова навчальна діяльність дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці.

Групова навчальна діяльність висуває перед учителем важливе завдання – розвивати в учнів вміння співпрацювати, діяти спільно. Забезпечення цієї мети пов'язане з умінням учителя організувати спільну навчальну діяльність учнів. Це сприяє гуманізації стосунків в учнів. Як наголошує О. Г. Ярошенко, групова навчальна діяльність в гомогенних групах може бути успішною, якщо завдання навчальної частини диференційовані на три варіанти: завдання першого варіанта виконують учні з високим рівнем навчальних можливостей, другого варіанта – з середнім рівнем, третього – з низьким рівнем [8, с. 199].

Таким чином, для групової навчальної діяльності характерні такі ознаки навчальної діяльності:

- єдина мета і спільна мотивація;
- поділ діяльності на функціонально зв'язані складові;
- інтеграція індивідуальних дій в єдину діяльність групи;
- спільне співпереживання успіху в навчанні;
- самоуправління й саморегуляція навчальних дій;
- єдиний простір та одночасність здійснення навчальної роботи всіма членами групи;
- колективна оцінка й гласність досягнутих результатів [9, с. 93].

У процесі організації групової навчальної діяльності здійснюється орієнтація на формування комунікативних та соціальних компетентностей – навичок роботи в групі та команді, здатності продуктивно співпрацювати з партнерами, міжособистісне спілкування. Разом з тим експерименти показують, що найкращі результати дає оптимальне чергування періодів індивідуальної та групової навчальної діяльності [8, с. 231].

Педагогічна доцільність та ефективність навчального спілкування як чинника активізації процесу засвоєння та формування знань доведена, адже успішний навчальний процес

відбувається за умови складної взаємодії спілкування і навчальної діяльності, що має позитивний вплив на розвиток інтелектуальних і комунікативних умінь, рівень засвоєння знань.

Для підвищення ефективності групової діяльності доцільно дотримуватися таких вимог:

- усі члени малих груп самостійно розв'язують поставлену проблему;
- кожний учасник групи обґрунтовує свою альтернативу розв'язку без обговорення й оцінювання (чим усувається проблема лідерства);
- кожен член групи обирає найкращий, на його думку, варіант розв'язку, а педагогічне рішення приймається разом з педагогом.

Проблема якості підготовки майбутнього вчителя початкових класів полягає не лише в тому, які набуваються знання, уміння та навички, але й у тому, як саме вони набуваються. Тому наступною педагогічною умовою забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів є *активізація їхньої самостійної роботи*. Педагог, не залучений до самостійного пошуку в розв'язанні професійних завдань ще в студентські роки, може перетворитися у подальшій діяльності на догматика. У педагогічній діяльності немає готових «рецептів», весь час педагог змушений діяти в умовах невизначеності.

Самостійність як інтегративне особистісне утворення є найважливішою умовою в активізації пізнавальної діяльності студентів, де під «активізацією» розуміють реалізацію на практиці принципу активності. Активізація роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки є важливою умовою вдосконалення знань студентів, сприяє формуванню вмінь і навичок застосовувати здобуті знання на практиці, сприяє ґрунтовному і міцному засвоєнню знань, що змінює позиції студента в навчальному процесі, перетворюючи його на активного суб'єкта навчання.

Серед вимог, що висувуються до процесу формування самостійності у студентів вищого педагогічного навчального закладу, вирізняються такі: забезпечення тісного зв'язку з реальними завданнями практики викладання природознавства; залучення студентів до вирішення різноманітних навчальних проблем; передбачення поступового ускладнення завдань такого характеру; збільшення обсягу практики з природознавства в загальному обсязі годин. Важливим моментом у організації самостійної роботи майбутніх учителів на факультетах початкової освіти, на нашу думку, є надання свободи вибору студентам, що, у свою чергу, сприяє формуванню їхньої професійної готовності. Зокрема готовності володіти системою знань і умінь та творчо їх використовувати у професійній діяльності та самоосвіті; кваліфіковано і незалежно вирішувати професійні завдання; бачити, самостійно будувати і коригувати професійну діяльність; орієнтуватися в різноманітті навчальних програм, посібників, літератури і обирати найбільш ефективні в застосуванні до конкретної ситуації; здійснювати саморефлексію для подальшого професійного, творчого зростання та соціалізації особистості [1]. Надання свободи вибору важливе, тому що сприяє розвитку активності особистості в навчальному процесі, формуванню пізнавальних інтересів, креативних здібностей, умінь оцінювати й порівнювати свої індивідуальні здібності та можливості, проявляти ініціативність, самостійність, реалізовувати особистісний потенціал.

Висновки. Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності складний та динамічний. Умови є важливим фактором результативності, оскільки вони складають саме те середовище, в якому виникають, існують та формуються необхідні явища. На нашу думку, педагогічні умови – це найбільш сприятливі та оптимальні чинники, за допомогою яких досягається і реалізується поставлена мета під час взаємодії певних принципів та засобів. Підготовка майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності буде більш ефективною, якщо в навчальному процесі вищого навчального закладу реалізувати визначені нами організаційно-педагогічні умови.

Список використаних джерел та літератури

1. Алексюк А. М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. И. Пидкасистий, В. А. Козаков и др. – К. : Вища школа, 1993. – 336 с.
2. Великий енциклопедичний словник [за ред. О. Прохорова]. – К. : Генеза, 1991. – 495 с.
3. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования педагогических наук. – М. : Педагогика, 1987. – № 1. – С. 29–32.
4. Руссков С. П. Подготовка учителя начальных классов к профессионально-творческой деятельности в трудовом воспитании школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. П. Руссков. – М., 2000. – 221 с.
5. Селевко Г. К. Проблемне навчання / Г. К. Селевко // Шкільні технології. – 2006. – № 2. – С. 61–66.
6. Сластенин В. А. Субъектно-деятельный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластенин. – М. : Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
7. Філософський словник / Під ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.
8. Ярошенко О. Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01; 13.00.02 / Ольга Григорівна Ярошенко ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 382 с.
9. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект : монографія / О. Г. Ярошенко – К. : Станиця, 1999. – 245 с.

Ирина Викторовна Мозуль,

аспирантка отдела интеграции высшего образования и науки,
Институт высшего образования НАПН Украины,
e-mail: mozul.dubok@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДМЕТНОЙ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье обоснованы педагогические условия подготовки будущих учителей к формированию у младших школьников предметной природоведческой компетентности. Под педагогическими условиями подготовки будущих учителей подразумеваем специально организованные обстоятельства, которые влияют на развитие профессиональных и личностных качеств студентов, обеспечивают результативность учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения в формировании их готовности к формированию у младших школьников предметной природоведческой компетентности.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка будущих учителей, готовность, условия, предметная природоведческая компетентность.

Iryna Mozul,

graduate student of the department of higher
education and science, Institute of Higher Education
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
e-mail: mozul.dubok@gmail.com

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR THE FORMING OF PUPILS' OBJECT NATURAL COMPETENCE

Introduction. Intending teachers training for the forming of pupils' object natural competence is carried out in the process of their education in a pedagogical university. The effectiveness of

intending primary school teachers training system depends on the specially created pedagogical conditions. The term «pedagogical conditions» means specially created circumstances which effect the development of students' professional and personal qualities and provide the result of teaching and educational process at university for the forming of pupils' object natural competence.

Purpose. *To prove the pedagogical conditions of intending teachers' training for pupils' object natural competence forming.*

Methods. *Analysis of psychological and pedagogical sources, own judgments, generalization, systematization.*

Results. *Training of the intending teachers for the forming of pupils' object natural competence will be more effective if the training process at university actualizes the organizational pedagogical conditions, determined by us: presence of positive motivation for the organization and implementation of the natural aspect of pedagogical activity, optimization of the training process of intending teachers by the way of improving the content of professional subjects, using the special courses, problem situations, group communicational activity, teacher's realizing the essence of nature study, forming of skills during professional practice, involving intending teachers in active cognitive activity, intensification of students' self-study.*

Originality. *To identify and substantiate the essence of organizational and pedagogical conditions which will influence the development of professional and personal skills of primary school teachers.*

Conclusion. *The process of intending primary school teachers' training for the forming of pupils' object natural competence is a difficult and dynamic process. The conditions are an important factor because they create the circumstances for existing and forming of necessary phenomena.*

Key words: *training, intending teachers' training, readiness, conditions, object natural competence.*

References

1. Aleksjuk A. M. Organizacija samostojatelj'noj raboty studentov v uslovijakh intensifikacii obuchenija / A. M. Aleksjuk, A. A. Ajurzanaj, P. I. Pidkastyj, V. A. Kozakov i dr. – K. : Vyshha shkola, 1993. – 336 s.
2. Velykij encyklopedychnyj slovnyk [za red. O. Prokhorova]. – K.: Geneza, 1991. – 495 s.
3. Zvereva M. V. O ponjatii «didakticheskie uslovija» / M. V. Zvereva // Novye issledovanija pedagogicheskikh nauk. – M. : Pedagogika, 1987. – № 1. – S. 29-32.
4. Russkov S.P. Podgotovka uchitelja nachal'nykh klassov k professional'no-tvorcheskoj dejatel'nosti v trudovom vospitanii shkol'nikov: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / S.P. Russkov. – M., 2000. – 221 s.
5. Selevko G.K. Problemne navchannja / G. K. Selevko // Shkil'ni tekhnologiji. – 2006 . – # 2. – S.61-66.
6. Slastenin V. A. Sub'ektno-dejatel'nyj podkhod v obshhem i professional'nom obrazovanii / V. A. Slastenin – M. : Magistr-Press, 2000. – 488 s.
7. Filosofskij slovnyk / Pid red. V.I.Shynkaruka. 2-e vyd., pererob. i dop. – K.: URE, 1986. – 800 s.
8. Jaroshenko O. G. Pedagogichni osnovy grupovoji navchal'noji dijal'nosti shkoljariv (na materialii vyvchennja khimiji): dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.01; 13.00.02 / Jaroshenko Ol'ga Grygorivna ; Nacional'nyj ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – K., 1998. – 382 s.
9. Jaroshenko O. G. Problemy grupovoji navchal'noji dijal'nosti shkoljariv: dydaktyko-metodychnyj aspekt: monografija / Yaroshenko O. G. – K. : Stanycja, 1999. – 245 s.

УДК 378.147:81'243

Михайло Миронович Федина,
аспірант Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка,
викладач англійської мови
Дрогобицького коледжу нафти і газу,
e-mail: fedynam88@gmail.com

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОЛЕДЖІ НАФТИ І ГАЗУ

У статті розглянуто проблему готовності та вмотивованості майбутніх фахівців нафтової та газової галузі до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у коледжі. Теоретично обґрунтовано основні методи та засоби підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови, проаналізовано результати педагогічного дослідження щодо виявлення основних видів мотивації у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: мотивація, зацікавлення, іноземна професійна компетентність, мотиви, перспективи.

Постановка проблеми. Сьогодні за умов великої конкуренції на ринку праці та потреби у висококваліфікованих сучасних фахівцях зі знанням іноземної мови гостро постає проблема підвищення ефективності навчальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови. Відомо, що успішна навчальна діяльність нерозривно пов'язана передовсім з мотиваційною готовністю до цієї діяльності. Мотивація навчальної діяльності розглядається як проблема педагогічної психології й методики, що вивчає процес спонукання до навчання через стимулювання потреби у пізнанні.

Мотивація є важливим компонентом не лише навчального процесу, а й усіх дій, що виконує людина впродовж свого життя. Мотивація або відсутність мотивації пояснює те, чому деякі студенти є більш ефективними у навчанні, приділяють більше уваги навчальним дисциплінам, особливо іноземній мові, що є надзвичайно актуальним сьогодні. Тому вчені-педагоги і практики намагаються знайти ефективні методи, прийоми і способи мотивації студентів до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему мотивації навчання різнобічно досліджували зарубіжні та вітчизняні психологи і педагоги (М. Алексеева, Д. Аткинсон, Л. Божович, Є. Льїн, С. Занюк, Г. Келлі, О. Ковальов, І. Кон, Г. Костюк, Р. Мей, В. Мерлін, К. Роджерс, Ю. Роттер, С. Рубінштейн, І. Синиця, Б. Сосновський, В. Сухомлинський, К. Фельдман, Г. Хекхаузен, В. Юркевич та ін.). Вивченням проблеми підвищення ефективності викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах займалися такі вчені, як Д. Барська, Г. Борецька, Н. Бориско, І. Веретіна, П. Гальскова, Р. Гришкова, Г. Заволянська, Г. Китайгородська, Т. Кривошеева, Р. Мартинова, Л. Морська, Н. Микитенко, С. Ніколаєва, І. Озарко, Н. Саєнко, Н. Соломчак, О. Синєкоп, М. Соловей та ін. Незважаючи на те, що впродовж останнього десятиліття опубліковані численні результати наукових розвідок, присвячені формуванню в студентів іншомовних мовленнєвих умінь і навичок, проте шляхи підвищення рівня мотивації молодших спеціалістів нафтової та газової галузі до вивчення іноземної мови не були предметом окремого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати важливість розвитку стійкої мотивації у студентів коледжу нафти і газу до вивчення іноземної мови, проаналізувати результати досліджень щодо виявлення основних видів мотивації та схарактеризувати основні методи і засоби підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Мотивація навчальної діяльності є складною

багаторівневою системою спонукань, що містить мотиви, в ролі яких можуть виступати потреби, інтереси, установки, емоції, норми, цінності, ідеали тощо. Мотивами є конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, здійснювати певні вчинки. Під мотивами розуміється ставлення тих, хто навчається, до предмета діяльності, спрямованість на цю діяльність [1, с. 95]. Реалізація мотивів до оволодіння іншомовними знаннями у вищому навчальному закладі (ВНЗ) здійснюється в процесі ціннісної орієнтації, що відображає спрямованість особистості студента на досягнення визначеної мети професійної підготовки. Отже, мотив – це спонукання для досягнення мети. У процесі навчання студентів виникає питання, які саме мотиви потрібно формувати. Це не просто питання пошуку та відбору того чи іншого окремо взятого мотиву з метою його формування, а визначення оптимальної структури мотиваційної сфери студента.

Будь-яка мотивація містить мету, що забезпечує імпульс для відповідних дій (зокрема, навчання) і напрям до цих дій, тому вона вимагає фізичної або розумової діяльності, орієнтованих на досягнення цієї мети. Мотивація – динамічно змінюване кумулятивне збудження в людині, яке ініціює, спрямовує, координує, підсилює й оцінює когнітивні (пізнавальні) та моторні процеси, за допомогою яких обирають початкові побажання і бажання, пріоритети [1, с. 96]. Мотивовані студенти виявляють значні зусилля в досягненні мети, наполегливість, уважне ставлення до завдань, які необхідні для досягнення мети, а також непереможне бажання досягти цієї мети. Коли студенти досягають певної міри успіху в навчанні, вони демонструють ефективність, упевненість у собі та своїх досягненнях.

Стимулювально-мотиваційний компонент навчальної діяльності має важливе значення під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, тому формування мотивації навчальних дій – відповідальний етап діяльності викладача. Міцні, емоційно стійкі та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчально-пізнавальних дій студентів і надають їм конкретної направленості. Такі авторитетні вчені-педагоги, як Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Оконь та інші, розглядають мотивацію навчання як окремий компонент навчального процесу й навіть принцип навчання. У своїх дослідженнях Є. Ільїн, А. Маркова, Т. Матись, М. Мільман, А. Орлов та ін. обґрунтували внутрішній і зовнішній аспекти мотивації навчальної діяльності та умови їх формування. Вони стверджують, що позитивна мотивація до навчання й особистісного поступу, яку створює та підтримує викладач, є наріжною умовою як ефективної навчальної діяльності, так і конструктивної соціалізації студентів. Відсутність або ж хибність такої мотивації призводять до загрози суспільної ізоляції та виникнення девіацій соціальної поведінки студентської молоді.

Мотивація навчання та характер навчально-пізнавальної діяльності залежать від того, якими цілями студенти керуються, які потреби усвідомлюють, які спонукання до навчання відчувають. Спонукання до навчання може бути викликано внутрішніми і зовнішніми мотивами. До внутрішніх мотивів належать ті, що спонукають студентів до навчання – це інтерес до знань, цікавої творчої роботи, допитливість, прагнення до самовдосконалення, успішності в майбутній професії. Ефективним засобом формування внутрішньої мотивації є самомотивація, оскільки дійсне джерело внутрішньої мотивації в самому студентові. Внутрішні мотиви створюють підґрунтя для формування пізнавальної навчальної діяльності, проявляючись в усвідомленні особистих потреб у використанні і, відповідно, у вивченні іноземної мови. Зовнішньою соціальною мотивацією, найбільш характерною для сучасних студентів, які прагнуть здобути освіту, у т.ч. іншомовну, є т. зв. «мотивація до успішності», тобто прагнення досягти успіху, бути затребуваним у своїй професії, отримати престижну роботу і можливості кар'єрного зростання.

Практика свідчить, що існує чимало чинників, які спричиняють низький рівень знань студентів з іноземної мови. При цьому відсутність мотивації вважається ключовим чинником, який негативно впливає на успіх чи невдачу у вивченні іноземної мови. Іншим чинником є ставлення до вивчення мови. Тому співвідношення між мотивацією і ставленням учені розглядають як головну проблему у вивченні іноземної мови.

Студенти коледжу нафти і газу, крім загального шкільного курсу англійської мови, вивчають англійську мову за професійним спрямуванням. Сьогодні викладання англійської мови за професійним спрямуванням приділяється менша увага з боку методистів. Викладачі цього курсу мають серйозні проблеми, наприклад, з мотивацією та стимулюванням інтересу студентів до спілкування англійською мовою на заняттях. Оскільки у студентів навчальна мотивація підпорядковується професійній, науковці вказують на необхідність так організувати процес навчання, щоб навчальний матеріал був тісно пов'язаний з професійними інтересами, тобто наблизити процес навчання до умов реальної діяльності дипломованих фахівців [2, с. 34].

Важливим мотиваційним аспектом навчальної діяльності студентів є розкриття перспектив і можливостей, які з'являться у студентів після засвоєння навчального матеріалу. На першому етапі формування мотивації навчання необхідно постійно акцентувати увагу студентів на важливості іноземної мови для майбутньої професії. У цьому випадку завдання викладача – змінити ставлення студентів до процесу отримання знань і навичок з іноземної мови. Викладач може проводити бесіди, в ході яких він розповідає про те, яких успіхів досягли випускники, що володіють іноземною мовою, як знання іноземної мови допомогло їм в отриманні престижної роботи. Достатньо дієвим є демонстрування висловлювань видатних людей про вивчення іноземних мов, розповіді про роль і місце іноземних мов в їхньому житті та професійній діяльності. Важливо, щоб на цьому етапі процесу навчання студенти усвідомили перспективи фахівця зі знанням іноземної мови у майбутній професії.

На розвиток позитивних мотивів навчання впливає застосування під час занять так званої «методики успіху». Педагоги та психологи розмежують поняття «успіх» та «ситуація успіху». Ситуація успіху – це поєднання умов, що забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації [3, с. 30]. На підставі емпіричних досліджень з'ясовано, що в студентів потрібно постійно підтримувати віру в успіх, власні сили, але при цьому враховувати їхні індивідуальні можливості. Наприклад, завдання за складністю повинні відповідати рівню знань студентів, мовного багажу, а робота, що виконується студентами на заняттях і вдома, не повинна бути надмірно складною та й не дуже простою. Непосильні за складністю завдання швидко стомлюють і позбавляють упевненості студентів у своїх силах, занадто легкі також перестають цікавити, оскільки не сприяють набуттю нових знань. На таких заняттях доречно застосовувати колективні види роботи, коли студенти допомагають один одному, обмінюються думками, обговорюють перебіг виконуваних завдань. Особливо доцільно застосовувати такий вид роботи на першому етапі перекладу неадаптованих текстів з фаху. Студенти пропонують власні варіанти перекладу важких словосполучень, колективно обговорюють і обирають найкращий, на їхню думку, варіант. Усе це відбувається у вільній, невимушеній доброзичливій атмосфері, коли помічаються й оцінюються успіхи кожного, наявна здорова змагальність студентів, можливість продемонструвати рівень своїх знань і пережити радість успіху, що само по собі вже є мотивом учіння.

За результатами спостережень встановлено, що студенти з інтересом виконують завдання проблемно-пошукового, дослідницького характеру. З цієї причини викладачі іноземної мови за професійним спрямуванням повинні використовувати різні види матеріалів, короткі відеофрагменти, слайди тощо. В освітньому середовищі постійного пошуку студенти мають більше шансів отримати натхнення або знайти щось, що їм потрібно, та дізнатися більше. Необхідно заохочувати студентів думати або за допомогою мозкового штурму, або ставлячи запитання, які спонукають до роздумів. Оскільки в основі мотивації лежать потреби особистості, «студенти повинні отримувати задоволення від наявного досвіду учіння, а не лише від перспективи врешті-решт користуватися отриманими знаннями» [4, с. 48].

Одним із успішних способів мотивації до вивчення студентами іноземної мови є інтерактивні методи – «робота у парі» або «групова робота». Виявлено, що студенти краще вивчають мову через тісну співпрацю та спілкування серед студентів. Цей тип співпраці дає переваги всім студентам. Насправді, студенти можуть допомагати один одному під час роботи

над різними типами завдань, таких як написання діалогів, інтерв'ю тощо [5]. Розміщення парт в аудиторії також визначає динаміку заняття. З'ясовано, що проста зміна в розташуванні парт може зробити неймовірну різницю в згуртованості групи та задоволеності студентів освітнім процесом.

Практика свідчить, що у говорінні студенти часто роблять помилки. Якщо викладач зупиняється на кожній окремій помилці та часто виправляє студента, то це спричиняє появу в нього страху говоріння, який зумовлює зниження мотивації до вивчення іноземної мови. Викладачі повинні знати, коли виправляти помилки і як зробити це без будь-яких образ і принижень. З іншого боку, часте виправлення помилок призводить до неможливості студента адекватно висловити власні думки, що також негативно впливає на мотивацію.

На початку курсу вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням важливо пояснити студентам, що вони реально можуть досягти після закінчення навчання і наскільки це важливо у сучасному світі. Викладачі повинні допомогти студентам налаштуватись на основні цілі навчання ще на початкових стадіях. Це допомагає утримувати студентів зайнятими й умотивованими впродовж вивчення всього курсу.

Викладач повинен відібрати такий навчальний матеріал, який не лише пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю, але є для студентів цікавим, несе нову, сучасну інформацію. Для цього існує чимало книг та Інтернет-ресурсів, однак важливо відібрати інформаційні матеріали, які створюють «автентичні» ситуації в студентській аудиторії. Практика свідчить, що найбільш важливим ресурсом є самі студенти, які можуть надати реальний матеріал зі свого студентського чи трудового життя (наприклад, з досвіду виробничих практик). Це інформація іноземною мовою, яку вони вміють читати і розуміти або й навіть створити та представити (листівки, електронні листи, презентації тощо) [6]. У коледжі корисно використовувати метод проєктів, котрий «сприяє формуванню соціокультурної й соціолінгвістичної компетенцій, розвиває творчий потенціал студентів, підвищує рівень їхньої самооцінки, розвиває комунікативні навички» [7, с. 40].

Результати спостереження і вивчення дидактичного матеріалу свідчать, що тексти професійного спрямування не завжди є цікавими для студентів коледжу. Крім того, аудиторії часто не мають сучасного мультимедійного обладнання, щоб пожвавити заняття та надати студентам додаткові стимули до навчання. Кількість студентів у групах буває досить великою, а мовна підготовка – навпаки, низькою. Потрібно взяти до уваги і той факт, що для вивчення англійської мови за професійним спрямуванням виділяється недостатня кількість аудиторних годин. Отже, очевидним стає те, чому викладачеві важко надати кожному студентові достатню кількість часу для спілкування на занятті і зробити так, щоб студенти розмовляли англійською, а не рідною мовою. Тому для вирішення цієї проблеми викладач повинен використовувати інтерактивні методи навчання, які позитивно впливають на мотивацію студентів.

Створення позитивної мотивації до навчання багато в чому залежить від змісту навчання. Тільки той навчальний матеріал, який задовольняє пізнавальні потреби студентів, може вплинути на формування позитивної пізнавальної мотивації. Навчальний матеріал повинен стимулювати розумові зусилля студентів, бути емоційно насиченим, бути інформаційно різноманітним. Однак зміст навчання створює лише передумови для позитивної мотивації навчання, яка формується під впливом усієї системи педагогічних впливів, але передовсім у процесі різноманітної навчальної діяльності. Щоб виникли мотиви, навчальна діяльність повинна викликати інтерес, у процесі її виконання студенти повинні відчувати яскраві позитивні емоції задоволення, радості та впевненості у собі.

Важливим засобом мотивації до навчальної діяльності є об'єктивна оцінка знань й умінь студентів. Контроль або оцінка навчальної діяльності студентів мають величезне значення для успішності їхнього навчання. Оцінювання студентів – це дуже відповідальна функція викладача, що вимагає дотримання педагогічної етики і такту. При цьому оцінка – не лише виставлення відмітки за рівень знань, а й оцінювальне спілкування зі студентами, яке

може виражатися у схваленні, підтвердженні правильності відповіді або, навпаки, у вказівці на помилку, неправильність відповіді. Оцінка повинна об'єктивно відображати знання і вміння студентів з іноземної мови. Тоді вона стає потужним мотиваційним стимулом до подальших успіхів у навчальній діяльності або, навпаки, знижує інтерес студентів до вивчення іноземної мови. Під час оцінювання поточних знань студентів необхідно враховувати не лише фактичні мовні знання, вміння і навички, а й показники, що характеризують прояви пізнавальної активності, інтересу та витрачених зусиль студентів.

Нинішня суб'єктно-суб'єктна гуманістична педагогічна парадигма потребує від викладача коректності та поваги до людської гідності студента незалежно від його навчальних досягнень. «Ніякими мотивами і причинами не можуть бути виправдані суб'єктивізм, несправедливість, грубість, нетактовність, перенесення оцінки знань, умінь, компетенцій на особистість студента» [8, с. 417]. Для того щоб оцінка стала додатковим засобом мотивації, викладачеві необхідно вміти правильно використовувати цей важливий елемент навчального процесу. Під час оцінювання потрібно створити в групі атмосферу довіри і доброзичливості. Студенти повинні бути впевнені в об'єктивності та справедливості оцінки, відчувати співпереживання викладача в разі невдалої відповіді або його радість за досягнутий успіх. Оцінка повинна бути обов'язково прокоментована, а не просто оголошена. Викладач повинен перед групою відзначити позитивні сторони відповіді студента і назвати помилки. Йому не варто різко реагувати на неправильну відповідь або слабку підготовку. Виставляючи негативну оцінку, треба залишити студентам можливість виправити її, вселити надію на подальший успіх, підтримати впевненість у власних силах.

Оцінка може стати додатковим стимулом до навчання, адже вона, поряд з об'єктивністю характеризує перспективність освітньої траєкторії студента. На певних етапах навчання слабким студентам, які проявили наполегливість і досягли помітного прогресу, викладач може виставити більш високу оцінку, ніж вони заслуговують, якщо порівнювати їхні результати з результатами інших, сильніших студентів. Перспективна оцінка відображає не лише результат, а й зусилля студента для досягнення успіху. Тимчасово допускаючи відступи від об'єктивних показників, оцінка відображає динаміку руху студента від незнання до знання і є стимулом до подальших успіхів.

Однією з важливих умов створення позитивної мотивації під час навчання іноземної мови є вплив на студентів особистості викладача, його педагогічної майстерності, авторитету. Успішному навчанню студентів сприяє повага до свого викладача, прагнення опанувати іноземну мову так, як володіє нею він. Досягти позитивної мотивації можуть ті педагоги, які вміють розкрити своїм студентам важливість знання іноземної мови для сучасного фахівця взагалі та для освоєваної професії в особистому і соціальному планах. Інколи у навчальний заклад приїжджають іноземні гості (наприклад, для співпраці навчальних закладів, розроблення спільних нафтових родовищ), і тоді викладач іноземної мови залучається до прийому зарубіжних колег або просто гостей у ролі перекладача. Це прекрасна можливість продемонструвати своє володіння іноземною мовою, а також залучити до цієї діяльності студентів, щоб вони могли на практиці застосувати набуті знання, реально оцінити їх і зрозуміти, на якому етапі досягнення кінцевих цілей вони перебувають. Викладач іноземної мови є також незамінним помічником і консультантом викладачів спеціальних дисциплін, здійснюючи роботу з перекладу різного роду довідкової літератури, статей із зарубіжних видань, інструкцій до обладнання тощо. Якщо до цього виду діяльності залучаються студенти, надаючи допомогу в перекладі, цей момент може виявитись неоціненним внеском у формування позитивної мотивації під час вивчення іноземних мов. У таких викладачів студенти прагнуть отримати знання не тому, що від них вимагають, а тому, що вони знають, для чого вчаться, для чого виконують ту чи іншу роботу, які їхні професійні перспективи.

Визнано, що інтерес є домінатним мотивом навчання, який має особисту важливість для студента, адже під його впливом активізується емоційна і логічна пам'ять, інтенсивніше працює увага тощо. Тому викладачі повинні звертати більше уваги на те, що особливо

приваблює, радує, розважає, або приносить велике задоволення студентам. Велику увагу варто також приділити тим видам діяльності, від яких залежить благополуччя в сьогоденні та майбутньому. Таким чином, інтерес можна визначити як природну здатність розуму легко і просто спрямовувати увагу на певні речі. Важливість інтересу під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни переоцінити неможливо, бо він є головною рушійною силою, яка спрямовує діяльність студента, концентрує увагу, загострює враження, створює багатство асоціацій. Результати наукових досліджень і педагогічного досвіду показують, що навчання із захопленням, пізнавальним інтересом є важливими чинниками активізації процесу навчання, неодмінною умовою його ефективного перебігу. Спираючись на цей важливий мотив, можна досягти більш значних успіхів і результатів. Навчання в умовах високого пізнавального інтересу – головне вихідне положення «педагогіки співпраці».

Важливим джерелом пізнавального інтересу студентів є зміст досліджуваного матеріалу, який повинен містити нову, невідому раніше інформацію. Студенти повинні відчувати потребу в новій інформації для розширення свого світогляду і формування професійної компетенції, бачити перспективи її застосування в житті, навчанні, на практиці. Мотиваційна готовність студентів у процесі вивчення іноземної мови передбачає усвідомлення ними завдань з оволодіння іноземною мовою і співвідношення досліджуваного матеріалу зі знаннями в галузі майбутньої професії. Усе це можна віднести, в основному, до етапу навчання іноземної мови, на якому студенти вже переходять до читання професійно орієнтованої літератури, вдосконалення навичок усної мовної діяльності в галузі професії. Але щоб підготувати їх до цього етапу, необхідно пояснити і закріпити у вправах певний граматичний і лексичний мінімум, що більшості студентів не завжди видається цікавим. Хоча цікаво вчити – це не тільки вчити цікавого. Завдання викладача в тому, щоб будь-який зміст предмета подати жваво, цікаво та переконливо, впливаючи при цьому не лише на розум, а й на почуття своїх студентів. Отже, шлях до розвитку інтересу лежить через почуття, емоції.

Позитивні емоції підтримують і розвивають пізнавальний інтерес, сприяють створенню атмосфери, що народжує бажання спілкування, спонукають до мовної діяльності. Мистецтво усного викладу навчального матеріалу, техніка і культура мови викладача будь-якої дисципліни є найважливішим педагогічним засобом стимулювання і підтримання інтересу студентів. Мова викладача іноземної мови – це не просто засіб залучення уваги до змісту викладеного, а й модель мовної діяльності, зразок для наслідування й імітації, оскільки мова сама по собі є в цьому випадку об'єктом навчальної діяльності. Особливе значення тут має те, в якій пропорції і в яких ситуаціях використовуються рідна та іноземна мови. Цілком природно було б стверджувати, що спілкування викладача зі студентами на занятті з іноземної мови повинно здійснюватися іноземною мовою. Однак за однієї умови – якщо студенти підготовлені повністю розуміти іноземну мову. Тому викладач повинен прагнути до цього з перших занять, відштовхуючись від вихідного рівня знань студентів.

Звичка студентів, увійшовши до кабінету іноземної мови починати спілкуватися з викладачем і товаришами іноземною мовою, повинна стати органічною. Студенти можуть спочатку сміятися над своєю безпорадністю та нездатністю висловити думки або формулювати запитання, вставляти українські слова у висловлювання іноземною мовою, та головне те, що це сприяє формуванню потреби в розширенні словникового запасу й інших мовних засобів мовної діяльності студентів, є додатковим стимулом до розвитку інтересу до навчальної дисципліни.

Методи формування пізнавального інтересу – це передовсім методи активізації навчання, до яких можна віднести роботу в малих групах чи парах, дискусії, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, інсценізації, презентації, проектні роботи тощо. До цієї групи сучасні педагоги також додають методи кооперативного та випереджувального навчання, коли викладач, урахувавши зону найближчого розвитку особистості, орієнтується не на наявний рівень, а на вищий, якого можна досягти. Практика кооперативного навчання ґрунтується на роботі студентів у парах і малих групах над завданнями, що реалізуються у

вигляді рольових та ділових ігор, кейсів, навчальних проектів, дискусій та інших видів навчальної діяльності, пов'язаної з пошуком додаткової інформації. Цей вид навчання також «забезпечує взаємодопомогу студентів та їх імпліцитне взаємонавчання завдяки різниці в потенціалах знань, умінь і навичок студентів» [9, с. 37].

Підтримка та розвиток інтересу студентів багато в чому залежать від загальної атмосфери, в якій здійснюється освітній процес. Якщо на занятті панує оптимізм, доброзичливість, співпраця і бадьорий настрій студентів та викладача, то і вчитися цікавіше, і матеріал засвоюється краще. Завдання викладача іноземної мови – створити таку атмосферу на занятті, щоб у кожного студента з'явилася зацікавленість у комунікації.

У підтримці загального духу оптимізму, робочої атмосфери в навчальному закладі велике значення має скоординованість педагогічних дій усіх членів колективу. Студенти гостро відчують стиль, характер взаємин, емоційний тонус життя, морально-психологічний клімат у педагогічному колективі, що відображається на їхньому ставленні до навчання і один до одного. Очевидним є факт, що основна мета навчання студентів у коледжі – набуття знань і формування вмінь і навичок з фаху. Тому викладач іноземної мови повинен бути ознайомлений зі змістом фахових дисциплін, координувати свою педагогічну діяльність, узгоджувати навчальні програми з іноземної мови із викладачами спецдисциплін і засобами свого предмета. Студенти повинні відчувати злагодженість роботи педагогічного колективу, відчувати себе його частиною, жити спільними справами, ідеями, перспективами.

Важливим засобом підтримки і розвитку інтересу студентів до навчання є використання ефекту новизни. Інтерес завжди пов'язаний з чимось новим, несподіваним. Викладач іноземної мови може використовувати велику кількість можливостей для стимулювання уваги та інтересу студентів на занятті, постійно вносячи елементи новизни в освітній процес. Це може бути новий навчальний посібник, комп'ютерна програма для вивчення іноземної мови, стаття у періодичному виданні або цікавий відеофільм іноземною мовою. Такі заняття треба розпочинати з різноманітних ігор, програвання пісні іноземною мовою, можна сказати кілька слів про виконавця, його творчість, вести розмову про музичні смаки й улюблених виконавців, про останні події в Україні та світі, новинки у нафтовій і газовій галузі країни. Цікавий початок заняття викликає жвавий інтерес і є додатковим стимулом для активної пізнавальної діяльності студентів.

Для з'ясування рівня сформованості мотивації до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у Дрогобицькому коледжі нафти і газу було проведено анкетування 175 студентів 2–3 курсів, які вивчали англійську мову за професійним спрямуванням. Студенти відповідали на такі запитання анкети:

1. Чи потрібно студентам вивчати англійську мову за професійним спрямуванням?
2. Чи подобається Вам англійська мова за професійним спрямуванням?
3. Чи вивчаєте Ви англійську мову заради майбутніх перспектив працевлаштування і кар'єрного зростання чи оцінки?
4. Чи вважаєте, що англійська мова за професійним спрямуванням Вам знадобиться у майбутній професійній діяльності?
5. Що б Ви хотіли передовсім вивчати на заняттях англійської мови?
6. Чи вважаєте, що у Вас склалися доброзичливі стосунки з викладачем, а на заняттях панує атмосфера взаєморозуміння та співпраці?
7. Чи вважаєте Ви, що кращі перспективи мають ті випускники, які знають іноземну мову?
8. Яким чином Ви покращили б заняття англійської мови за професійним спрямуванням?
9. Що для Вас є важливим мотиваційним чинником вивчення англійської мови за професійним спрямуванням?
10. Оцініть роботу Вашого викладача англійської мови за п'ятибальною шкалою.

Аналіз та узагальнення результатів анкетування показали, що більшість студентів (74,4 %) розуміє важливість вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. 57,5 % студентів вивчають англійську мову заради перспектив у майбутній професійній діяльності. На заняттях більшість студентів (90,3 %) хотіли б переглянути передовсім фільми іноземною мовою (художні та з професійної тематики). 76,4 % студентів стверджують, що у них доброзичливі стосунки з викладачем, а на заняттях панує атмосфера взаєморозуміння і співпраці. 76,8 % студентів вважає, що кращі перспективи мають ті випускники, які знають іноземну мову. На думку студентів, широке використання сучасних засобів навчання (комп'ютерів, інтерактивної дошки, мультимедійного обладнання) є важливим чинником покращення сприйняття навчальної інформації (76,5 %), натомість 23,5 % респондентів урізноманітнили б навчальні матеріали. Більшість студентів (96,6 %) вважають, що робота за кордоном є головним мотиваційним чинником вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Таким чином, проведене анкетування дозволяє стверджувати, що головним рушієм мотивації майбутніх фахівців нафтової та газової галузі до вивчення іноземної мови є перспектива їхнього працевлаштування і кар'єрного зростання, передовсім за кордоном.

Висновки. Мотивація студентів до вивчення іноземної мови – це невід'ємний компонент процесу навчання студентів, який допомагає їм краще вчитись, є рушійною силою. Завданням кожного викладача є створити такі умови, щоб кожний студент усвідомлював важливість вивчення іноземної мови задля успішної майбутньої професійної діяльності й особистих потреб. Викладач повинен підтримувати інтерес студентів до вивчення іноземної мови, сприяти розвитку й удосконаленню іншомовної професійної компетентності. Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що можливість працювати за кордоном є головним мотиваційним чинником, який впливає на бажання студентів сумлінно вивчати іноземну мову.

Список використаних джерел та літератури

1. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови : дис. ... канд. пед. наук / І. Б. Красногорова. – К., 1999. – 178 с.
2. Бородіна Г. І. Шляхи реалізації комунікативного підходу при навчанні дипломованих спеціалістів професійного іншомовного спілкування / Г. І. Бородіна, А. М. Співак // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – Х. : Константа. – Вип. 10. – 2006. – С. 31–40.
3. Zins J. E. Building academic success on social and emotional learning : What does the research say? / J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.). – New York : Teachers College Press, 2004. – 244 p.
4. Hutchinson T. English for Specific Purposes: a learning centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge University Press, 1987. – 184 p.
5. Teaching English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://teachingenglish-alexenoamen.blogspot.com>.
6. FivetipsforteachingbusinessEnglishbyGabrielleJones [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-tips-teaching-business-english>.
7. Поліна В. С. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти / В. С. Поліна // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 36–46.
8. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с. – (Вища освіта XXI століття).
9. Тарнопольський О. Студент у функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання та навчальну мотивацію (мовний ВНЗ) / О. Тарнопольський, Ю. Дегтярьова // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі : зб. наук. пр. : в 2 ч. / за ред. В. Т. Сулими, С. Н. Денисенко. – Л. : ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Ч. 2. – С. 37–40.

Михаил Миронович Федина,
аспирант Дрогобычского государственного
педагогического университета имени Ивана Франко,
преподаватель английского языка
Дрогобычского колледжа нефти и газа,
e-mail: fedynam88@gmail.com

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОЛЛЕДЖЕ НЕФТИ И ГАЗА

В статье рассмотрена проблема готовности и мотивированности будущих специалистов нефтяной и газовой отрасли к изучению иностранного языка по профессиональному направлению в колледже. Теоретически обоснованы основные методы и средства повышения уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка, проанализированы результаты педагогического исследования по выявлению основных видов мотивации при изучении иностранного языка по профессиональному направлению.

Ключевые слова: мотивация, интерес, иноязычная компетентность, мотивы, перспективы.

Mykhailo Fedyna,
Postgraduate of Ivan Franko Drohobych
State Pedagogical University
English Teacher at Drohobych college of oil and gas,
e-mail: fedynam88@gmail.com

THE MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION LEVEL FOR FOREIGN LANGUAGE STUDY AT COLLEGE OF OIL AND GAS

Introduction. *Today under conditions of great competition in the labour market and the need for qualified professionals with enough knowledge of a foreign language the question of successful training of students while studying a foreign language has appeared. Successful learning activity is inseparably linked with motivational readiness for this activity. Motivation of learning activities is considered as a problem of educational psychology and methodology that studies the process of encouraging learning through stimulating the need for knowledge.*

Motivation is an important component not only of the educational process, but also of all acts a person performs throughout his/her life. The motivation or lack of motivation explains why some students study better, pay more attention to subjects, particularly to a foreign language, that is extremely essential today; why some students set themselves a target, and others do not. That is why teachers are trying to find effective ways to motivate their students to study a foreign language for special purposes.

Purpose. *It is very important to prove the significance of students' strong motivation at college of oil and gas for learning a foreign language, the basic methods and means of improving the level of motivation of students to study a foreign language, to analyze the results of educational research which identifies the main types of motivation for learning a foreign language.*

Methods. *On the basis of scientific analysis, analysis of different publications, teaching experience and pedagogical research it is possible to affirm that motivation is a very important factor in the learning process.*

Results. *A survey conducted at college of oil and gas shows that the main driver of future specialists' motivation for a foreign language learning are their job prospects and career growth, primarily abroad. Any motivation includes purpose which provides impetus for appropriate action (including training) and direction to these actions because it requires physical or mental activities aimed at achieving this purpose. Motivation is a dynamically changeable cumulative excitement that initiates, directs, coordinates, evaluates and enhances cognitive processes with the help of which the*

initial wishes and desires, priorities are selected. Motivated students show significant efforts in achieving a goal, perseverance, attention to tasks that are necessary to achieve the goal, and a great desire to achieve this goal. When students reach a certain degree of success in their studies, they demonstrate effectiveness, self-confidence and certainty of their achievements.

At the beginning of the course it is important to explain the students what they really can achieve after graduation and how important it is in today's world. Teachers should direct students' studying and it keeps them motivated throughout the course.

Originality. *There is a great need for highly educated professionals of oil and gas industry and therefore it is important to motivate students to learn English at college because only such professionals have prospects in future. A lot of Ukrainian and foreign scientists investigated the problem of motivation but motivation of students to study a foreign language at college of oil and gas is not sufficiently studied and that's why it is the subject of the research.*

Conclusion. *Motivation of students is an essential component during the learning process which helps them study better, it is a driving force. The task of every teacher is to create such conditions under which every student is aware of the importance of a foreign language study for successful professional and personal needs. The teacher must maintain the interest of students to study foreign languages, promote their development and improvement. The pedagogical investigation makes it possible to assert that the opportunity to work abroad is the main motivational factor that affects students.*

Key words: *motivation, interest, foreign language competence, motives, prospects.*

References

1. Krasnoholova I. B. Formuvannia motyviv uchinnia studentiv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy : dys. ... kand. ped. nauk / I. B. Krasnoholova. – K., 1999. – 178 s.
2. Borodina H. I. Shliakhy realizatsii komunikatyvnoho pidkhodu pry navchanni dyplovovanykh spetsialistiv profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia / H. I. Borodina, A. M. Spivak // Vykladannia mov u vyshchych navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky: Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky : zb. nauk. pr. / Kharkivskiy natsionalnyi universytet im. V. N. Karazina. – Kh. : Konstanta. – Vyp. 10. – 2006. – S. 31–40.
3. Zins J. E. Building academic success on social and emotional learning : What does the research say? / J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.). – New York : Teachers College Press, 2004. – 244 r.
4. Hutchinson T. English for Specific Purposes: a learning centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge University Press, 1987. – 184 p.
5. Teaching English [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://teachingenglish-alexnoamen.blogspot.com>.
6. FivetipsforteachingbusinessEnglishbyGabrielleJones [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-tips-teaching-business-english>.
7. Polina V. S. Novi metodychni pidkhody do vykladannia inozemnoi movy v umovakh navchalnoho kompleksu neperervnoi osvity / V. S. Polina // Pedahohika i psykholohiia. – 2004. – № 4. – S. 36–46.
8. Kuzminskyi A. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posibnyk / A. I. Kuzminskyi. – K. : Znannia, 2005. – 486 s. – (Vyshcha osvita XXI stolittia).
9. Tarnopolskyi O. Student u funktsii vykladacha anhliiskoi movy yak inozemnoi: vplyv na stavlennia do navchannia ta navchalnu motyvatsiiu (movnyi VNZ) / O. Tarnopolskyi, Yu. Dehtiarova // Suchasni problemy lnhvistychnykh doslidzhen i metodyka vykladannia inozemnykh mov profesiinoho spilkuvannia u vyshchii shkoli : zb. nauk. pr. : v 2 ch. / za red. V. T. Sulymy, S. N. Denysenko. – L. : LNU im. I. Franka, 2007. – Ch. 2. – S. 37–40.

УДК 378.016:81]:004.8

Олена Олександрівна Яременко-Гасюк,
кандидат педагогічних наук, доцент факультету
природничо-географічної освіти та екології Національного
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
e-mail: alice_2005@ukr.net

Юлія Вікторівна Простакова,
студентка факультету інформатики Національного
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
e-mail: pj.prostakova@yandex.ua

**МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
(на матеріалі англійської мови)**

Стаття присвячена актуальним проблемам інформатизації освіти, впровадження нових інформаційних технологій у процес навчання студентів педагогічних вишів іноземної мови. Подано визначення «хмарних сервісів», їх характеристика та класифікація, визначено доцільність їх використання в освітньому процесі. Охарактеризовано сучасний стан використання нових інформаційних технологій у навчальних закладах. Визначено основні характеристики та принципи побудови інформаційно-освітнього середовища, а також перспективи впровадження у навчальний процес.

Ключові слова: хмарні сервіси, хмарні технології, інформаційно-освітнє середовище, нові інформаційні технології, освіта.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти, важливим напрямом якої є забезпечення інтелектуального і морального розвитку людини, зазнає значних змін, до яких можна віднести: розвиток комп'ютерної техніки і телекомунікаційних технологій та зміну статусу англійської мови, що стала мовою міжнародного спілкування, без володіння якою не мислиться успішна професійна діяльність і ефективна професійна комунікація. У цій статті ми хотіли б охарактеризувати деякі аспекти використання електронного середовища під час навчання студентів іноземної мови (на матеріалі англійської мови).

Аналіз останніх досліджень показав, що в сучасному суспільстві спостерігається зростаючий інтерес до досліджень, спрямованих на використання переваг і можливостей нових інформаційних технологій для вдосконалення та інтенсифікації процесу навчання. Цілий ряд авторів розглядає особливості навчання в електронному освітньому середовищі (Андреев А. А., Ардеев А. Х., Захарова І. Г., Зенкіна С. В., Розіна І. Н., Полат Є. С., Солдаткін В. І. та ін.) і зазначає, що «навчання в інформаційно-комунікаційному (освітньому) середовищі становить абсолютно нову парадигму освіти, що ... формує культуру і формується на основі «особливої» культури навчання (e-learning culture), яка характеризує як того, хто навчається (e-learner), так і того, хто навчає (e-teacher)» [1, с. 129]. Але проведений аналіз також дозволяє зробити висновок про недостатність розроблення питань класифікації сучасних сервісів та практичного використання їх у навчальному процесі педагогічних вишів в умовах інформаційно-освітнього середовища (ІОС), також існує проблема невизначеності стратегій та технологій упровадження інформаційно-комунікаційних засобів у навчальний процес з вивчення іноземної мови, що значно утруднює реалізацію можливостей ІОС.

Тому **метою статті** є опис актуальних проблем, сучасного стану та можливостей використання інформаційних технологій в освіті, визначення поняття «хмарні сервіси» та практичних можливостей їх застосування у навчальному процесі, окреслення принципів побудови, перспектив та деяких методів упровадження інформаційно-освітнього середовища у навчання студентів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Для чого необхідні такі інформаційні ресурси?

Традиційна класно-урочна система орієнтована, в першу чергу, на слухання, а не на активну самостійну діяльність, що не дозволяє оптимально використовувати можливості нових інформаційних технологій, що з'явилися останнім часом. Тоді ж як застосування нових інформаційних технологій може сприяти:

- підвищенню ефективності та доступності освіти незалежно від соціальних умов і місця проживання студента;
- розвитку самостійності й активності студента;
- підвищенню усвідомленості процесу пізнання;
- можливості оперативно реагувати на запити суспільства.

Сучасна методика викладання іноземних мов прагне враховувати ці тенденції та моделювати освітнє середовище з урахуванням особливостей цього середовища, специфіки предмета і практичних завдань навчання. Специфіка іноземної мови як предмета безпосередньо визначає характер і особливості використання інформаційно-освітнього середовища у процесі навчання.

Освітній процес в цьому середовищі потрібно здійснювати в діалозі двох світів – світу іноземного і світу рідної культури. Основною особливістю такого освітнього середовища є методична домінанта, яка орієнтує на розвиток студентів як суб'єктів своєї навчальної діяльності та діалогу культур.

Сучасному суспільству потрібна людина, що критично мислить, яка вміє бачити і творчо вирішувати проблеми, самостійно здобувати потрібну інформацію, аналізувати її та застосовувати для вирішення нових завдань. Тому система освіти потребує реформування з інформаційною орієнтацією згідно з вимогами професійної компетентності. Ця система повинна «бути невід'ємною частиною національних планів розвитку і покращення рівня життя, ... сприяти доступу до інформації та розширювати можливості її використання» [2].

Таким чином, вивчаючи іноземну мову засобами ІОС, студенти опановують нові знання не тільки з цього предмета, а й формують інформаційну культуру особистості в цілому задля подальшого практичного застосування набутого досвіду з комп'ютерних технологій. Причому використання цих знань не повинно обмежуватись навчальним закладом, ця культура повинна охоплювати будь-які аспекти життєдіяльності людини [3].

Тому методисти пропонують моделювати середовище навчання, близького до автентичного, завдяки інтеграції в навчальний процес мультимедійних технологій поряд з аудіовізуальними засобами. Головну перевагу інноваційних технічних засобів навчання вбачаємо в тому, що вони є джерелом автентичності, несуть у собі живу сучасну мову і дають справжнє уявлення про культуру. Саме завдяки цим складовим і використанню адекватної методики під час навчання іноземної мови інформаційно-освітнє середовище (ІОС) може сприяти створенню оптимальних умов для підготовки фахівця, що володіє іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Розглянемо деякі аспекти таких інноваційних інформаційних технологій. Через проблему неможливості оснащення всіх навчальних приміщень сучасною комп'ютерною технікою, закупівлі багатьох корисних програмних засобів виникає потреба в єдиному надійному сховищі для безперебійної роботи з даними у будь-який момент часу. Таку послугу надають хмарні сервіси.

Хмарні сервіси надають свої послуги через Інтернет, даючи доступ до «хмари» – віддаленого сховища даних, які опрацьовуються на сторонніх серверах. Їх «застосовують для того, щоб надавати користувачеві електронні освітні ресурси, що складають змістовне наповнення хмарно-орієнтованого середовища, а також забезпечити процеси створення і постачання освітніх сервісів» [4, с. 10]. Перевага таких сервісів полягає в тому, що клієнт (звичайний користувач) може працювати з документами (вилучати, додавати, редагувати, відправляти тощо), програмними засобами та іншими матеріалами, використовуючи ресурси сервера (того, хто надає «хмарну» послугу). Такі сервіси дозволяють працювати з великою кількістю даних, при цьому не маючи потужної обчислювальної машини. Головна умова –

мати доступ до Інтернету [2].

З точки зору навчального процесу хмарні сервіси мають потужний інструментарій для використання його в якості освітніх ресурсів. Нижче подана класифікація хмарних сервісів за технологією і функціональністю (див. табл. 1) [4].

Таблиця 1

№	Назва	Призначення	Особливості використання
1	SaaS (Software as a Service)	Сервіс, який надає доступ до програмного забезпечення, яке не потрібно встановлювати на комп'ютер.	<ul style="list-style-type: none"> - економія на енергоресурсах, фінансах; - не потрібно витратити додаткові сили і час на встановлення та оновлення; - клієнт отримує повністю готовий і якісний продукт; - доступ до додатка може отримати група людей; - наявність технічної підтримки.
2	PaaS (Platform as a Service)	Сервіс, орієнтований на веб-розробника.	<ul style="list-style-type: none"> - надає інтегровану платформу для розробок (операційна система, система управління базами даних, допоміжні бібліотеки тощо); - процес створення програмного забезпечення стає більш автоматизованим; - економія на послугах спеціалістів.
3	HaaS (Hardware as a Service)	Сервіс, що надає обчислювальні ресурси обладнання (його процесорний час, місце для збереження даних тощо). У ролі обладнання можуть виступати сервери, суперкомп'ютери [3].	<ul style="list-style-type: none"> - можливість опрацювати дані «на відстані»; - зменшення навантаження на власну техніку; - економія на витратах на додаткові комп'ютерні засоби.
4	IaaS (Infrastructure as a Service)	Сервіс, що дає змогу самостійного управління ресурсами сховища (опрацювання, зберігання тощо), встановлення та запуску програмного забезпечення на сервері.	<ul style="list-style-type: none"> - відпадає потреба в придбанні спеціального технічного обладнання організації дата-центру; - економія на послугах ІТ-спеціалістів; - з'являється можливість управляти необхідними додатками з малопотужних пристроїв (наприклад, мобільного телефону).
5	Caas (Communication as a Service)	Гілка SaaS сервісу, що надає послуги теле- та відео-конференції, чату, форуму.	<ul style="list-style-type: none"> - можливість швидкого і якісного зв'язку з користувачами у будь-який момент часу.
6	Daas (Desktop as a Service)	Ще одна гілка SaaS сервісу, що виступає в якості готового робочого місця.	<ul style="list-style-type: none"> - можливість налаштування робочого місця окремо кожним користувачем; - надається не одне програмне забезпечення, а доступ до цілого комплексу програм; - опрацювання даних відбувається на стороні сервера.
7	DRaaS (Disaster Recovery as a Service)	Відносно новий сервіс, що використовується для захисту даних від природних та антропогенних катастроф. Ця послуга корисна для роботи з пристроями, які не підтримують функцію аварійного відновлення.	<ul style="list-style-type: none"> - можливість зберігати свої дані на сервері; - можливість відновити дані у будь-який час (резервне копіювання).

Розвиток і багатофункціональність хмарних технологій дає змогу вдосконалювати інформаційно-освітній простір навчального закладу. Зараз інтенсивно впроваджують в

освітній процес електронні посібники, сховища даних, електронні журнали, корпоративну пошту тощо. Деякі доцільніше використовувати при очній формі навчання (тестування), а деякі – при заочній (відеоконференція).

На сьогоднішній день найпопулярніші сховища даних надаються компаніями Microsoft (OneDrive), Google (Google Drive), Dropbox, Mega та Яндекс (Яндекс.Диск). Дамо коротку характеристику кожного з них (див. табл. 2).

Таблиця 2

№	Назва	Коротка характеристика	Об'єм безкоштовного простору (ГБ)
1	OneDrive	Сховище даних від компанії Microsoft, що підтримує всі сучасні операційні системи. Особливістю є те, що OneDrive підтримує сервіс Office 365, тобто є можливість редагувати і обмінюватися документами офісного пакету безпосередньо у «хмарі».	5
2	Google Drive	Сховище, розробником якого є компанія Google. Ефективність застосування полягає у можливості створення і зберігання документів, а також редагування їх зі спільним доступом (тобто вносити зміни можуть декілька користувачів одночасно).	15
3	Dropbox	Сховище, головною особливістю якого є синхронізація даних. Це означає, що при завантаженні документа на один комп'ютер, він буде доступним для перегляду і редагування на всіх інших комп'ютерах групи. Dropbox працює з будь-якими форматами файлів на пристроях з будь-якою сучасною операційною системою.	2
4	Mega	Сховище, власником якого є німець Кім Дотком, с кожним роком набуває популярності. Особливістю є те, що дані перед відправленням шифруються і ключ отримувач одержує «в закриті».	50
5	Яндекс.Диск	Сховище, один із проектів компанії Яндекс, популярний серед вітчизняних споживачів. Схожа на зарубіжний Dropbox: як інтерфейсом, так і принципом роботи. Є можливість переглядати документи офісного пакету Microsoft та формату Adobe Reader.	10

Таким чином, хмарні сховища є багатофункціональними сервісами для швидкого створення, редагування, відправлення та вилучення даних при відсутності потужних обчислювальних машин, які надають доступ до документів з будь-якого пристрою. Перевагами у використанні їх у навчальному процесі є: доступ у будь-який момент, з будь-якого комп'ютера, планшета або мобільного; синхронізація даних з усіма вашими пристроями; можливість спільної роботи над проектами та документами; можливість перегляду останніх змін із файлами; легкість у використанні. Ще однією істотною перевагою більшості хмарних сховищ даних є безкоштовне розповсюдження з можливістю їх платного розширення [5].

Тобто нові інформаційні технології (НІТ) дозволяють легко вирішити проблеми зберігання, пошуку і доставки інформації студентами. Нині у вишах в електронному вигляді накопичені великі інформаційні ресурси, проте наявні приклади використання НІТ у ВНЗ представлені фрагментарно. У першу чергу це відбувається через відсутність наукової та методологічної бази, чіткого уявлення про технічні й методичні проблеми застосування НІТ в

освітньому процесі. Тому на перший план виходять завдання щодо створення єдиної концепції побудови інформаційно-освітнього середовища (ІОС) на базі узагальнень досягнутих результатів використання НІТ в освітньому процесі та розроблення методів проектування та впровадження ІОС у навчальний процес з метою підвищення ефективності навчання і розширення спектра освітніх послуг.

Розглянемо, наприклад, сервіс Learn English Online Network [6], особливості та можливості його використання у навчанні англійської мови. Це середовище розроблено у 1999 році і є доступним для перегляду для учнів і вчителів з усього світу. Особливістю є те, що всі ресурси у мережі є абсолютно безкоштовними, зараз вона містить більше 250 лекцій з граматики, 500 ігор і тестів, 700 on-line семінарів, 500 завдань з аудіювання, 250 словників, 50 on-line уроків тощо, які з кожним роком дедалі вдосконалюються і примножуються. Широкий вибір та різноманітність завдань дають можливість задовільнити потреби як початківця, так і досвідченого фахівця.

Learn English Online Network – це освітній Інтернет-простір, що:

- надає доступ до електронної бібліотеки, що містить сучасні та якісні підручники та посібники, визнані у всьому світі;
- дає можливість проводити лекції, семінари, обговорення важливих питань в режимі реального часу;
- містить уроки, починаючи з вивчення абетки і закінчуючи складними граматичними конструкціями;
- випускає власну газету з корисними статтями;
- містить сотні тематичних словників;
- дає змогу записатись на on-line курси, що надаються провідними зарубіжними навчальними закладами;
- містить не тільки навчальний матеріал, а і відомості про культурні особливості носіїв мови;
- має власне радіо та ін.

Окремо варто виділити розділ Teaching Resources (навчальні ресурси), що містить сотні авторських статей, методичних матеріалів та просто корисних порад від учителів з усього світу про проведення різноманітних уроків з метою обміну досвідом. Усі ресурси розподілені за рівнем володіння англійською мовою та тематикою, а також подано короткий опис змісту кожної статті.

Матеріали цього сервісу можуть використовуватись викладачем на будь-яких етапах уроку, наприклад:

- перевірка домашнього завдання (flash cards – карткова гра «питання-відповідь»; тематичні словники для перевірки засвоєння нових слів);
- пояснення нового матеріалу (підручники, лекції, відеоуроки, методичні матеріали для вчителів);
- закріплення вивченого матеріалу (вправи на повторення, система запитань у кінці уроку);
- контроль набутих знань та вмінь (тестові завдання, диктанти, аналіз аудіо та відеоматеріалів) тощо.

Отже, різноманітність контенту мережі дає змогу у процесі вивчення англійської мови використовувати його для подання нового матеріалу, повторення і узагальнення вивченого, розвитку і закріплення навичок і вмінь, перевірки набутих знань. Але слід підкреслити, що під час використання можливостей ІОС у навчальному процесі мова не повинна йти лише про вивчення окремого предмету, а насамперед про всебічний і гармонійний розвиток особистості студентів, їхніх творчих здібностей.

Значною мірою успіх використання контенту мережі залежить і від правильно організованого навчального процесу. Треба відзначити, що в основу побудови інформаційно-освітніх середовищ покладений принцип модульності, який передбачає подання окремого

курсу як закінченого модуля у вузькій предметній сфері, не пов'язаного з іншими курсами, довідковими матеріалами і т.д. Такий підхід до побудови інформаційно-освітніх середовищ обумовлений дидактичними традиціями західної системи освіти, заснованої на стандартизації не тільки освітньої програми, а й усіх її складових і має свої переваги та недоліки.

З розвитком інформаційних технологій і активного впровадження їх у освітній процес набуває широкої популярності застосування дистанційного навчання (e-learning) [7], що робить освітній процес більш гнучким, ефективним, доступним, з можливістю індивідуального підходу. Хмарні технології дуже широко використовуються саме в такій формі навчання, так як вони дають змогу накопичувати, систематизувати та опрацьовувати дані у будь-який момент. Як студенти, так і викладачі мають постійний доступ до ресурсів, що дає можливість повернутися до процесу навчання у зручний для них час. До можливостей хмарних сервісів у процесі навчання іноземної мови належать:

- демонстрація різноманітних явищ і процесів (SaaS);
- електронні лабораторії (SaaS);
- створення корпоративної електронної пошти (SaaS);
- розроблення електронних навчальних курсів (PaaS);
- створення електронних бібліотек (PaaS);
- пришвидшення обчислювання різноманітних задач і опрацювання результатів (HaaS);
- можливість доступу до навчальних ресурсів через мобільні телефони, планшети, тощо (IaaS);
- проведення виховної роботи, консультацій тощо в режимі «on-line» (CaaS);
- робота з віртуальним комп'ютером (DaaS);
- резервне копіювання даних (DRaaS) та ін.

Поява персональних комп'ютерів і доступу до глобальної мережі Інтернет привнесли в сферу освіти не тільки нові технічні, але і дидактичні можливості. Це простота діалогового спілкування, доступ до гігантських обсягів інформації і, звичайно ж, можливість візуалізації.

Отже, багато науковців (В. Ю. Биков, Ю. О. Жук, О. М. Соколик та ін.) зазначають, що інформаційно-освітнє середовище – це «штучно побудована система, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу» [1]. Складові такого середовища визначають як його зміст, так і ресурси (для збереження яких й існують «хмарні сервіси»), що використовуються у якості засобів навчання.

На наш погляд, теоретичне обґрунтування можливостей застосування ІОС у сучасних умовах реформування вищої освіти передбачає, по-перше, правильну та чітку організацію навчального процесу разом з ретельним розглядом властивостей програмного забезпечення, що використовується, про що говорить Ю. О. Жук, адже, на його думку, «треба враховувати ту множину реакції поведінки, що може бути ініційована» використанням того чи іншого програмного забезпечення та ресурсів; по-друге, підготовку студентів з високою інформаційною культурою та творчою спрямованістю, тому що тільки тоді може бути реалізована продуктивна діяльність у ході виконання навчального завдання [8; 9].

Зважаючи на те, що можливості ІОС є доволі різними за своїми характеристиками, вони, за визначенням В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука, М. І. Жалдака, М. І. Шута та ін. [10], мають використовуватися в різних видах навчальної діяльності, зокрема під час: - вивчення нового матеріалу, репрезентації нових понять, фактів, теорій з наведенням наочних прикладів, ознайомлення зі знаннями про способи дії з тими явищами, що пропонує іноземна мова, тобто у процесі формування *системи знань*; – формування практичних, інтелектуальних та спеціальних *умінь і навичок* з дисципліни; – під час залучення *досвіду творчої діяльності*, що проявляється у перенесенні знань (за аналогією) у нову ситуацію, у баченні цілісної структури об'єкта, що вивчається (складання концептуальних карт); – у процесі ознайомлення з *досвідом ціннісного ставлення*, коли подаються норми поведінки у середовищі; а також під час використання різних методів навчання: самостійної роботи, тестування, модульного контролю тощо. Тобто можливості такого середовища дозволяють задіяти все те, що є змістом

освіти в широкому сенсі.

Перспективною є також, на думку М. І. Жалдака, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у наявні дидактичні системи, відродження та посилення досягнень педагогічної науки минулого вже на новому витку спіралі за рахунок використання сучасної технічної бази.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, побудова ІОС на основі сучасних інформаційних технологій привносить у навчальний процес нові можливості: поєднання високої ефективності та гнучкості навчального процесу, широке використання інформаційних ресурсів, істотне розширення можливостей традиційних форм навчання, а також можливість побудови нових ефективних форм навчання. У той же час процес навчання з використанням інформаційно освітніх середовищ успадковує і основні елементи моделі традиційної системи освіти, такі як лекції, практичні заняття, лабораторні, практикуми, контрольні завдання тощо.

Хотілося б виділити, перш за все, можливість залучення кожного студента до активного пізнавального процесу, спрямованого на самостійну діяльність, застосування ним на практиці отриманих знань та чіткого розуміння, де, яким чином і для досягнення яких цілей ці знання можуть бути застосовані. Це також можливість працювати колективно під час вирішення різноманітних проблем, у співпраці не тільки з викладачами, а й з однолітками, можливість вільного доступу до інформації з метою формування власної незалежної та аргументованої думки з тієї чи іншої проблеми.

Проте впровадження інформаційно-освітнього середовища в навчальний процес має і ряд проблем, які ще очікують свого наукового вирішення, будучи перспективними та актуальними для подальших розвідок: суб'єктивізм авторів електронних курсів; відсутність системності в навчальному матеріалі; відсутність причинно-наслідкових зв'язків в освітній програмі; складність контролю рівня засвоєння знань через відведення великого обсягу матеріалу на самостійне опрацювання; складність адаптації до нашої традиційної системи освіти, спрямованої на підготовку спеціалістів широкого профілю.

Список використаних джерел та літератури

1. Галета Я. Інформаційно-освітнє середовище як засіб навчання [Електронний ресурс] / Я. Галета // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 106. – С. 128–134. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_106_17.
2. Програма ЮНЕСКО «Інформація для всіх» [Електронний ресурс] // Ifarcom.ru – Російський комітет програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх». – Режим доступу : <http://www.ifarcom.ru/ru/355/356>.
3. Степанов В. Ю. Інформаційна культура особистості в освіті [Електронний ресурс] / В. Ю. Степанов // Вісник Харківської державної академії культури. – 2012. – Вип. 37. – С. 276–284. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2012_37_31.
4. Шишкіна М. П. Хмаро орієнтоване середовище навчального закладу : сучасний стан і перспективи розвитку досліджень [Електронний ресурс] / М. П. Шишкіна, М. В. Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. – 5 (37). – 2013. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903/676>.
5. Шишкіна М. П. Електронні ресурси хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища у діяльності педагога [Електронний ресурс] / М. П. Шишкіна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 5. – С. 117–123. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_5_21.
6. Learn English Online Network [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : <http://www.learnenglish.de>.
7. About eLearning [Electronic resource] // Elearningnc.gov – The North Carolina Education Cabinet. – Access mode : http://www.elearningnc.gov/about_elearning/what_is_elearning.

8. Жук Ю. О. Характерні особливості поведінки у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / Ю. О. Жук // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К. : Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова. – 2001. – Вип. 4. – С. 144–147.

9. Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.

10. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : посібник / авт. : Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколик О. М., Соколов П. К. / за редакцією Жука Ю. О. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.

Елена Александровна Яременко-Гасюк,
кандидат педагогических наук, доцент факультета
естественно-географического образования и экологии
Киевского национального педагогического
университета имени М. П. Драгоманова,
e-mail: alice_2005@ukr.net

Юлия Викторовна Простакова,
студентка факультета информатики
Киевского национального педагогического
университета имени М. П. Драгоманова,
e-mail: pj.prostakova@yandex.ua

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В
ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(на материале английского языка)**

Статья посвящена актуальным проблемам информатизации образования, внедрения новых информационных технологий в процесс обучения иностранному языку. Дано определение «облачных сервисов», их характеристика и классификация, определена целесообразность их использования в образовательном процессе. Охарактеризовано современное состояние использования новых информационных технологий в учебных заведениях. Определены основные характеристики и принципы построения информационно-образовательной среды, а также очерчены перспективы внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: облачные сервисы, облачные технологии, информационно-образовательная среда, новые информационные технологии, образование.

Elena Yaremenko-Gasiuk,
pedagogical sciences candidate, docent
natural-geography education and ecology faculty
Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University,
e-mail: alice_2005@ukr.net

Yuliia Prostakova,
Student informatics faculty
Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University,
e-mail: pj.prostakova@yandex.ua

**THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OPPORTUNITIES IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS
(based on the English language materials)**

Introduction. The modern education system, an important area of which is providing the

intellectual and moral development of the person, is undergoing significant changes, which include the development of computer and telecommunication technologies, and changing the status of the English language that became the language of international communication without knowledge of which neither successful professional activity nor an efficient professional communication is possible.

The analysis of the current Ukrainian researches suggests the lack of working out the questions of classification of modern services and their practical use in the educational process of pedagogical universities in conditions of information-educational environment (IEE), there is also a problem of unclear strategies and technologies of information and communication tools introduction in the learning process of English, which greatly complicates the implementation of IEE capabilities.

Purpose. *In this article we would like to characterise some aspects of the electronic environment in teaching students English; clearly define the term «cloud services»; describe the current problems and state together with practical possibilities of their use in education; outline the prospects and some methods of information and educational environment (IEE) implementation for students learning a foreign language (English).*

Methods. *To achieve a particular purpose a set of theoretical and empirical research methods was used:*

- general theoretical – analysis of the literature sources; comparing the different authors' approaches; systematization of the basic techniques and methods of IEE use in the learning process; classification of basic cloud services and their characteristics, etc;

- empirical - monitoring the educational process with the use of IEE, discussions with students, interactive teaching methods, which were aimed at figuring out the interdependence between the teacher's activities and effectiveness of students' learning activities, etc.

Results. *Traditional system of education, focused primarily on hearing, and not on active independent activity, prevents optimal use of the new information technologies that have appeared recently. Modern society requires a critical thinking person who can see and creatively solve problems, independently acquire the necessary information, analyze it and apply for new challenges. Therefore, the education system needs to be reformed in information orientation according to the requirements of professional competence.*

Modern foreign languages methodology tends to consider these trends and model educational environment according to the features of specific subject and practical problems of learning. The educational process in this environment should be made in the dialogue between two worlds – the world of foreign and the world of native culture.

So methodologists offer to model learning environment close to authentic, thanks to the integration multimedia information technology in the educational process, the main advantage of which is the fact that they are a source of authenticity, of living modern language and give a true idea of the culture. Due to these constituent elements and the use of appropriate methods in teaching foreign languages, information and educational environment (IEE) can help to create optimal conditions for training of a specialist having a foreign language as a means of intercultural communication.

The article reviews one of the elements of this environment – cloud services. Cloud services are services that provide online «help», giving access to the «cloud» – remote storage of data that are processed through third-party servers. The advantage of such services is that the customer (common user) can work with documents (remove, add, edit, send, etc.), software and other materials using server resources (which provide a «cloud» service). In terms of the educational process, cloud services have powerful tools for use as educational resources. The article gives a classification of cloud services according to their technology and functionality.

The development and multi-cloud technology enables to improve information-educational environment of the institution, that's why the educational process is being speeded up by electronic manuals, data storage, electronic magazines, corporate mail and more. Some sources are used for full-time form of training (testing), and some – for part-time (videoconference).

Today the most popular data storages are provided by Microsoft (OneDrive), Google (Google Drive), Dropbox, Mega and Yandex (Yandex Disk). The article gives a brief description of each.

The advantages of their use in the educational process are: access at any time, from any computer, tablet or mobile; synchronization with all of your devices; the opportunity to collaborate on projects and documents; ability to view recent changes to the files; ease of use. Another significant advantage of most cloud storage is free distribution with the possibility of paid expansion.

But now the problem of creating a unified concept of information-educational environment (IEE) construction based on generalizations of information communication technology (ICT) use in education and development of IEE methods of design and implementation in order to improve education and expand the range of educational services is coming to the fore.

The service Learn English Online Network, which was developed in 1999 and is available for viewing for students and teachers around the world is considered in detail.

The materials of this service can be used by the teachers in any stage of the lesson:

- checking homework (flash cards - card game «question-answer», topic dictionaries to verify learning new words);
- explaining the new material (textbooks, lectures, video tutorials, teaching materials for teachers);
- revising the learned material (exercises in repetition, the system of questions at the end of the lesson);
- monitoring of acquired knowledge and skills (tests, dictations, analysis of audio and video) and others.

Largely the successful use of Networks depends on properly organized learning process. Thus, the popularity gets the use of distance learning (e-learning), which makes the learning process more flexible, efficient, affordable, with the possibility of an individual approach. Cloud technology is widely used in that form of education, allowing you to collect, organize and process data at any time. Both students and teachers have constant access to resources, which makes it possible to return to learning at a convenient time for them.

As to the cloud services capabilities in learning a foreign language, they are:

- demonstration of various phenomena and processes (SaaS);
- electronic laboratory (SaaS);
- a corporate e-mail (SaaS);
- development of e-learning courses (PaaS);
- creation of digital libraries (PaaS);
- speeding up calculations of different tasks and results processing (HaaS);
- access to educational resources through mobile phones, tablets, etc. (IaaS);
- conducting educational work, counseling «on-line» etc. (CaaS);
- working with virtual computer (DaaS);
- data Backup (DRaaS) and others.

Originality. The article provides the classification of cloud services according to their technology and functionality; a brief description of the most popular data storage by Microsoft (OneDrive), Google (Google Drive), Dropbox, Mega and Yandex (Yandex Disk) is offered; the possibilities of cloud services while learning a foreign language are systematized.

The article also analyzes the service Learn English Online Network, which is available for viewing for students and teachers from around the world, is described in detail together with methodological recommendations.

Conclusion. The emergence of personal computers and access to the global Internet has brought in education not only new techniques but also teaching opportunities. Besides, there appeared an artificially constructed system, the structure and the components of which contribute to the objectives of the educational process – information-educational environment (IEE). The components of such an environment define both its content and resources («cloud services»), which

are used as teaching and learning tools.

Thus, the construction of IEE on the basis of modern information technologies brings new features in educational process: a combination of high efficiency and flexibility of the educational process, the wide use of information resources, a significant empowerment of traditional forms of education and the possibility of building a new and effective learning. At the same time the process of learning using information and educational environments inherits the basic elements of the traditional model of education, such as lectures, workshops, laboratory workshops, control tasks etc.

We would like to highlight, above all, the ability to attract each student to an active cognitive process aimed at independent activity, using the knowledge in practice and a clear understanding of where, how and for what purpose that knowledge can be applied. It is also an opportunity to work collectively in solving various problems in cooperation not only with teachers, but also with peers, the possibility of free access to information for acquiring their own independent and reasoned opinions on a particular issue.

Key words: *cloud services, cloud technologies, information and educational environment, new information technologies, education.*

References

1. Haleta Ya. Informatsiino-osvitnie seredovyshe yak zasib navchannia [Elektronnyi resurs] / Ya. Haleta. // Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2012. – Vyp. 106. – S. 128–134. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_106_17.
2. Programma YUNESKO «Informatsiia dlia vsekh» [Elektronnyi resurs] // Ifapcom.ru – Rossiiskii komitet programmy YUNESKO «Informatsiia dlia vsekh». – Rezhym dostupa : <http://www.ifapcom.ru/ru/355/356>.
3. Stepanov V. Yu. Informatsiina kultura osobystosti v osviti [Elektronnyi resurs] / V. Yu. Stepanov // Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury. – 2012. – Vyp. 37. – S. 276-284. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2012_37_31.
4. Shyshkina M. P. Khmaro oriientovane seredovyshe navchalnogo zakladu : suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku doslidzhen [Elektronnyi resurs] / M. P. Shyshkina, M. V. Popel // Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. – 5 (37). – 2013. – Rezhym dostupu : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903/676>.
5. Shyshkina, M. P. Elektronni resursy khmaro oriientovanoho osvitno-naukovoho seredovyshecha u diialnosti pedahoha [Elektronnyi resurs] / M. P. Shyshkina // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. – 2014. – Vyp. 5. – S. 117-123. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_5_21.
6. Learn English Online Network [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu do resursu : <http://www.learnenglish.de>.
7. About eLearning [Electronic resource] // Elearningnc.gov – The North Carolina Education Cabinet. – Access mode : http://www.elearningnc.gov/about_elearning/what_is_elearning.
8. Zhuk Yu. O. Kharakterni osoblyvosti povedinky u kompiuterno oriientovanomu navchalnomu seredovyshechi [Tekst] / Yu. O. Zhuk // Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia: Zb. nauk. prats. / Redkol. – K. : Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni Mykhaila Drahomanova. – 2001. – Vyp. 4. – S. 144-147.
9. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Tekst] : Zb. nauk. prats / Za red. V. Yu. Bykova, Yu. O. Zhuka / Instytut zasobiv navchannia APN Ukrainy. – K. : Atika, 2005. – 272 s.
10. Multymediini systemy yak zasoby interaktyvnogo navchannia [Tekst] : posibnyk / av. : Zhaldak M. I., Shut M. I., Zhuk Yu. O., Dementiievska N. P., Pinchuk O. P., Sokolyk O. M., Sokolov P. K. / Za redaktsiieiu : Zhuka Yu. O. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 112 s.

УДК 377.1

Людмила Миколаївна Шевченко,
аспірантка Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: shevchenkoskool@gmail.com

МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянута роль використання інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту для підвищення ефективності навчання, використання хмарних технологій для підтримки традиційної системи освіти. Розглянуто застосування хмарних технологій як підхід до побудови процесу навчання та оптимізацію таких видів діяльності, як збір, систематизація, зберігання, пошук, обробка і подання інформації в професійній підготовці.

Ключові слова: оптимізація, методи навчання, професійне навчання, хмарні технології, Google Клас.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті зазначено, що освіта належить до найважливіших напрямів державної політики України. Найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації всіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості [13].

Навчають і навчаються всі і завжди. При цьому свідомо або несвідомо застосовуються найрізноманітніші методи навчання. Свідомо і цілеспрямовано це відбувається, як правило, у навчальних закладах. Практичний досвід організації у них педагогічного процесу свідчить, що успіх навчання залежить не тільки від правильного визначення його цілей і змісту. Важливо також відповісти на запитання – в який спосіб досягти цих цілей, який обрати шлях навчання, щоб не тільки забезпечити глибокі й міцні знання, а й розвинути творчі й пізнавальні можливості тих, хто навчається.

У сучасному суспільстві масштаби і якість використання хмарних технологій у професійній діяльності впливають на рівень економічного і соціального розвитку суспільства, його інтеграцію у світову економічну систему. Сучасна система вищої освіти готує випускників в умовах узгодження професійної освіти з процесом інформатизації суспільства. Стрімке оновлення і поширення інформаційно-комунікаційних технологій спричиняє появу нових способів і методів виконання професійних завдань. Професійна діяльність майбутніх випускників вишів у таких умовах передбачає підвищення рівня підготовки в галузі інформаційних технологій, це, у свою чергу, передбачає модернізацію процесу навчання. Саме хмарні технології, які є нині передовими технологіями інформаційного суспільства, можуть відіграти роль провідного інструменту інформатизації освіти.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Метод навчання визначається науковцями як цілеспрямований процес передавання і засвоєння знань, умінь і навичок передбачає використання певних прийомів, способів [17, с. 155]; «...поняття методу характеризує змістовно-процесуальну або внутрішню сторону навчального процесу» [5, с. 324], «...як складна, багатовимірна, багатоякісна освіта» [9, с. 129], «упорядкований спосіб діяльності з досягнення навчально-виховних цілей» [17, с. 260], «...способи роботи педагога і визначення ним способів роботи тих, хто навчається, за допомогою яких здійснюється формування знань, умінь і навичок, розвиток їхніх здібностей і інтересу до учіння» [4, с. 267], «...сукупність шляхів, способів досягнення цілей, вирішення освітніх задач» [17, с. 268]. Водночас метод є

серцевиною навчального процесу, ланцюжком між запроєктованою метою і кінцевим результатом; його роль у системі «цілі → зміст → методи → форми → засоби навчання» є визначальною [14, с. 268].

З позицій сучасних педагогічних поглядів метод навчання характеризується як багатостороннє, багатовимірне, багатоякісне, поліфункціональне дидактичне явище. С. Бондар відносить до основних суттєвих ознак методу такі способи: отримання інформації та оволодіння учнями вміннями і навичками; спільну діяльність учителя і учнів, керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів; сукупність упорядкованих прийомів, дій і операцій, достатніх для отримання результатів спільної діяльності вчителя і учнів; форму руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної чи дедуктивної логіки його розгортання; стимулювання і мотивацію учіння, емоційні переживання; формування оцінних суджень. Тобто кожна ознака характеризує один із аспектів методу навчання [6, с. 493].

На основі визначеного можна зробити висновок, що поняття «метод навчання» є досить складним, але незважаючи на різні визначення, більшість з науковців вважає, що метод навчання є способом організації навчально-пізнавальної діяльності учнів [9, с. 128]. Так, П. І. Підкасистий розглядає метод і як теоретичне уявлення про єдину діяльність учителя і учнів, спрямовану на вирішення дидактичних задач. Він вважає, що метод навчання характеризується трьома ознаками: ціль навчання, спосіб засвоєння і характер взаємодії суб'єктів навчання. Тобто поняття «метод навчання» відображає: спосіб навчальної роботи вчителя і способи навчальної роботи учнів в їхній взаємодії, специфіку їх роботи з досягнення різноманітних цілей навчання [17, с. 260]. Поняття «метод навчання» досить складне, що зумовлюється надзвичайною багатогранністю процесу, який має відображати ця категорія. Г. Ващенко подав зміст загальних методів навчання і їх класифікацію. На його думку, метод навчання – це засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що містить у собі навчальний процес. А. М. Алексюк визначає метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, яка передбачає оволодіння учнями соціальним досвідом людства та організацію і керівництво вчителем навчально-пізнавальною діяльністю учнів. В. О. Онишук для дефініції методу навчання використовує видове поняття «прийом»: «Методи навчання – це впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учнів, спрямовані на досягнення дидактичних, виховних і розвиткових цілей». У педагогіці до цього часу не припиняються дискусії щодо розкриття сутності методів навчання та їх класифікації. В. В. Ягупов визначає методи навчання як способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності [18, с. 317]. Важливе значення для організації навчально-виробничого процесу майбутніх кваліфікованих робітників має класифікація, розроблена на основі цілісного підходу Ю. Бабанським: організація навчально-пізнавальної діяльності, контролю і самоконтролю в процесі навчання [2]. Вчені М. М. Скаткін і І. Я. Лернер запропонували класифікувати методи навчання за характером пізнавальної діяльності учнів в процесі засвоєння змісту навчального матеріалу: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий чи евристичний, дослідницький методи [12, с. 18]. Водночас С. Я. Батишев і О. М. Новиков акцентують увагу на тому, що наявність різноманітних класифікацій не означає протиставлення методів навчання один одному і не є основою для переважного застосування одного з них [13, с. 158]. В. О. Скакун теж стверджує, що в навчальному процесі найбільш важливим є не віднесення методів до тієї чи іншої класифікації, а глибоке знання викладачем, майстром виробничого навчання їх дидактичної сутності, умов ефективного їх застосування, володіння вміннями використовувати їх для управління пізнавальною та навчально-виробничою діяльністю тих, хто навчається [5, с. 60].

Отже, методи є інструментом управління процесом навчання. Вони взаємопов'язані та доповнюють один одного, характеризуючи з різних сторін взаємодію педагога і учня.

Доцільність застосування кожної із наявних класифікацій визначається її практичним використанням для творчого розвитку особистості в процесі професійної підготовки.

Дослідники професійного навчання вважають, що насамперед методи навчання визначаються особливостями їх змісту та обсягом навчального матеріалу, який пов'язаний з формуванням умінь застосовувати знання в різних умовах. Водночас для ефективного формування професійних знань і умінь необхідно враховувати підходи при виборі комплексу методів професійного навчання в залежності від загальних цілей, навчання, виховання і розвитку тих, хто навчається, особливостей змісту професійного навчання, методики викладання спеціальних предметів і виробничого навчання, матеріально-технічного та дидактичного забезпечення професійного навчання, рівня підготовленості та їхніх вікових особливостей, можливостей викладача, їхньої теоретичної й практичної підготовленості до здійснення професійно-практичної діяльності тощо.

Вважається, що будь-яка діяльність людини, в тому числі й навчальна, відбувається під впливом цілого ряду факторів, основними з яких є пізнавальні потреби, мотиви. Вироблення позитивної пізнавальної мотивації навчання значною мірою залежить і від змісту навчання, тобто навчальний матеріал має бути інформаційно насиченим. Ураховуючи специфіку професійної підготовки, у своєму дослідженні ми звертаємо увагу як на репродуктивні, так і продуктивні (інтерактивні) методи навчання. Бінарний підхід до класифікації методів навчання дозволив виокремити такі групи методів: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності та методи контролю і самоконтролю у навчанні [7, с. 255].

Виклад змісту навчального матеріалу має забезпечувати сучасні підходи, бути доступним, чітким і переконливим, забезпечувати пізнавальну активність учнів. Критеріями вибору методів навчання є відповідність принципам навчання, меті й завданням навчання, змісту теми, можливостям учнів (віковим, рівню підготовленості, особливостям навчального колективу), умовам і часу навчання, можливостям учителя [7, с. 255].

У сучасній системі освіти незаперечна роль використання інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту для підвищення ефективності навчання. При цьому інформаційні технології повсюдно використовуються для оптимізації традиційної системи освіти. Загальне визначення оптимізації процесу навчання як управління, яке організовується на основі всебічного врахування закономірностей, принципів навчання, сучасних форм і методів навчання, а також особливостей даної системи, її внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення найбільш ефективного (в межах оптимального) функціонування процесу з точки зору заданих критеріїв [2].

З цього визначення випливає, що оптимізація не є якимось особливим методом або прийомом навчання. Це цілеспрямований підхід до побудови процесу навчання, при якому в єдності розглядаються принципи навчання, особливості змісту досліджуваної теми, арсенал можливих форм і методів навчання, особливості групи, яка навчається, реальні можливості та обирається найкращий для сучасних умов варіант побудови процесу навчання [2].

Дослідженням особливостей використання хмарних технологій у професійній діяльності педагогів займалися зарубіжні й вітчизняні вчені. Н. Балік проаналізовано сучасні підходи до визначення технології змішаного навчання, розглянуто інноваційний підхід до організації навчального процесу, заснований на поєднанні традиційного навчання із навчанням у режимі он-лайн на прикладі курсу «Сучасні інформаційні технології у навчальному процесі», висвітлено методичний аспект реалізації технології змішаного навчання у процесі проходження комп'ютерної практики студентами хіміко-біологічних факультетів педагогічних університетів [3]. Питання використання хмарних обчислень для організації тестування розкрито у роботах Н. В. Морзе, О. Г. Кузьминської [12], організація самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів Яндекс відображено у роботах Г. А. Алексанян [1], організація «віртуальної» вчительської засобами Google-site досліджується Л. В. Рождественською [16], «віртуального кабінету» або «віртуальної

вчительської» засобами сервісів Google та Microsoft розкривається С. Г. Литвиною [11].

Формулювання мети статті: визначення доцільності й можливості застосування хмарних технологій в професійній підготовці.

Виклад основного матеріалу. Одне із завдань системи освіти в сучасному суспільстві – забезпечити кожній людині вільний і відкритий доступ до освіти протягом усього її життя, з урахуванням інтересів, здібностей і потреб.

Хмарні технології – це технології розподіленої обробки даних, в якій комп'ютерні ресурси і потужності надаються користувачеві як Інтернет-сервіс. Існує ще одне поняття «хмара» – це нова технологія використання серверних ресурсів. А також є поняття хмарні обчислення – це новий підхід до організації обчислювального процесу, що передбачає розподілену віддалену обробку та зберігання даних. Хмарні технології мають багато видів модулів. При застосуванні хмарних технологій немає необхідності встановлювати на всіх комп'ютерах дорогі програмні продукти.

Одним із основних видів хмарних технологій є модуль SaaS (Програмне забезпечення як сервіс) – це надання доступу до програм, запущених на віддалених серверах, через веб-браузер.

Згідно з SaaS-концепцією, користувач ніби бере продукт в оренду (для навчання часто відповідні сервіси є безкоштовними), причому використовує тільки ті функції програми, які йому потрібні.

Застосування хмарних технологій забезпечує оптимізацію таких видів діяльності, як збір, систематизація, зберігання, пошук, обробка і подання інформації при вивченні всіх навчальних дисциплін. За допомогою інформатизації можна збільшити час для навчання, не змінюючи при цьому навчальні плани освітніх установ. Важливо те, що можна здійснювати постійний «діалог» з тими, хто навчається.

Розглянемо основні складові процесу навчання, виходячи з необхідності орієнтації на цілі та очікувані результати, уточнимо моменти, що стосуються використання форм, методів і засобів навчання.

У методичному відношенні лекція – це систематичний проблемний виклад навчального матеріалу. Її головне навчальне призначення – організація самостійної роботи студентів в напрямі інших форм навчального процесу. Лекція зазвичай фронтальна, управління нею забезпечує викладач. Недоліки лекцій полягають у тому, що вони привчають до пасивного сприйняття чужих точок зору, відбивають бажання займатися самостійно, певні групи студентів встигають тільки записувати слова лектора, а сприйняття не відбувається. У той же час лекції не замінні, коли обмежена кількість навчальних посібників; у випадках, якщо лектор може вплинути на формування поглядів учнів; коли важлива співтворчість, активізація розумової діяльності.

При використанні хмарних технологій конспекти і презентації лекцій студенти самостійно можуть опрацювати, наприклад, в разі пропуску занять з яких-небудь причин. В умовах обмеженості часу, відведеного на вивчення теоретичних основ дисциплін, можлива організація засвоєння на основі активного опрацювання текстів лекцій за допомогою документів Google (презентації або текстового документа), що дозволяє оцінювати ступінь залученості в даний процес кожного студента (інтерактивні робочі листи). Крім цього, можливий варіант відеолекції (наприклад, на основі інструменту Google + Hangouts). Організація лекцій на основі відібраних хмарних сервісів дозволяє і в режимі аудиторних і позааудиторних занять подати матеріал у більш цікавому вигляді.

Для того, щоб зробити виконання завдань цікавим заняттям, можна застосовувати Google Диск – безкоштовний онлайн-офіс, що містить текстовий, табличний процесор і сервіс для створення презентацій, а також Інтернет-сервіс хмарного зберігання файлів з функціями файлообміну. Це веб-орієнтоване програмне забезпечення, тобто програма, що працює в рамках веб-браузера без інсталяції на комп'ютер користувача. Документи і таблиці, створювані користувачем, зберігаються на спеціальному сервері Google, або можуть бути

експортовані у файл. Це одна з ключових переваг програми, оскільки доступ до введених даних може здійснюватися з будь-якого комп'ютера, підключеного до Інтернету (при цьому доступ захищений паролем).

Закріплення теоретичного матеріалу засноване на семінарських і практичних заняттях, консультаціях та самостійній роботі студентів.

Семінарське заняття – групове обговорення студентами вузлових і найбільш важливих тем курсу під керівництвом викладача. Завдання на семінарі забезпечують поглиблене вивчення матеріалу, формування вмінь і способів роботи з різними джерелами, оволодіння практичними навичками публічних виступів. Таким чином, подібні заняття виконують пізнавальну, контрольну та виховну функції і в той же час є перехідною формою від фронтальної роботи до індивідуальної.

Основний недолік, на думку педагогів, при проведенні семінарських занять – пасивність слухачів, створення видимості активності. Підготовка до семінарських занять та їх проведення на базі хмарних технологій дозволяє відстежувати дії кожного студента при формуванні відповідей. Завдяки хмарним сервісам є можливість спільно працювати над створенням документів. Таким чином можна перевірити внесок кожного студента у підготовку теми.

Проведення семінару в аудиторії може бути вдосконалено попередньою підготовкою до нього на основі хмарних сервісів. Частина семінарів може проводитися традиційно, частина – он-лайн. Он-лайн семінари (вебінари) можуть бути засновані на використанні сервісу Google + Hangouts.

Практичні заняття. Це колективний метод переважно репродуктивного навчання, що забезпечує зв'язок теорії з практикою. Як правило, проводяться такі заняття з метою вирішення практичних задач, оволодіння методами розрахунків і певними технологіями. Один з видів практичних занять – лабораторні роботи. Це вид самостійної діяльності, що проводиться в рамках спеціалізованих лабораторій. Мета – закріплення теоретичних знань і набуття навичок експериментування. У системі професійної підготовки практичні заняття займають більшу частину.

На базі хмарних технологій методичні рекомендації до лабораторних і практичних робіт розміщуються на сайті (з можливістю збереження їх на ПК студента), туди ж поміщають посилання на сторонні ресурси з певних тем. Крім цього, сервіс Диск Google дозволяє організувати повноцінні лабораторні (практичні) роботи в рамках аудиторних занять.

Для колективної роботи з інструментами Google є можливість надавати доступ до документів та розсилати посилання на них студентам, використовуючи поштові сервіси або соціальні мережі.

Самостійна робота є важливою формою організації освітнього процесу. Індивідуалізація навчання досягається за рахунок вибору місця, часу та темпу вивчення матеріалу студентом. Позааудиторна робота обов'язкова для кожного студента, кількість її годин визначається навчальним планом, тому для її реалізації потрібно враховувати ряд умов: готовність і мотивацію студента для самостійного отримання знань, доступність навчального матеріалу, наявність системи контролю її виконання, консультативну допомогу. Види самостійної роботи визначаються змістом дисциплін. Хмарні технології забезпечують своєчасний доступ до варіантів індивідуальних завдань та організацію групової позакласної роботи на основі сервісів Google. Тобто забезпечуються не тільки вертикальні зв'язки «викладач–студент», а й горизонтальні – «студент–студент». Особливо важливим є забезпечення таких зв'язків при організації науково-дослідницької діяльності студентів, оскільки підготовка до науково-практичних конференцій, конкурсів студентських робіт та інших подібних заходів вимагає більшої міри свободи студентів.

Для більш зручного спілкування зі студентами є сервіс Google Клас – це система управління навчанням, яка є зручним та простим у використанні інструментом [8]. Google Клас має багато можливостей: створення завдань, які інтегровані з Google Диском; спільна

робота над завданнями, яка забезпечує двосторонній зв'язок між студентом та викладачем; спілкування в режимі реального часу; оцінювання виконаних завдань.

Google Клас дає можливість надання доступу для одночасної роботи над одним документом кільком користувачам. Спільна робота розширює можливості навчання, студенти можуть обмінюватись ідеями і допомагати один одному. Такий підхід адаптує студентів до спільної роботи в групах.

Консультації. Додаткова форма організації освітнього процесу, спрямована на заповнення прогалин у знаннях або обговорення тем, надання підтримки при дослідженнях явищ і при виході за рамки навчальних програм. Заняття мають узагальнений або уточнювальний характер, розраховані на групове або індивідуальне спілкування.

Роль традиційних методів у процесі навчання змінюється, і найчастіше вони інтегруються з активними та інтерактивними. Компетентнісний метод навчання передбачає переважне використання тих методів, які дозволяють студентам оволодіти суб'єктивно новими знаннями. Розглянемо деякі.

Ділова гра. Передбачає імітацію групової взаємодії в рамках певної ситуації, знімаючи абстрактність досліджуваної дисципліни. У загальному випадку етапи реалізації такі: орієнтація, підготовка до проведення, проведення гри і її обговорення. На етапі орієнтації викладач ознайомлює студентів з основними моментами ділової гри: організаційна структура імітованого процесу, взаємозв'язок його елементів, загальний перебіг гри. Етап підготовки передбачає конкретизацію ігрових завдань, правил (формального і неформального спілкування учасників, підрахунку балів і т.п.), розподіл ролей (уточнення виконуваних кожним учасником завдань), обговорюється і відбирається можливий інструментарій гри. Проведення гри - викладач спільно зі студентами стежить за ходом гри, за необхідності веде роз'яснювальну роботу, підраховує бали. Завершальний етап – обговорення результатів, розгляд пропозицій щодо внесення до неї поправок, змін. Ділові ігри дозволяють визначити у студентів ступінь стратегічного мислення, проаналізувати потенціал учасників гри, вибудувати оптимальну лінію поведінки. Для організації та проведення ділової гри доцільно застосувати хмарні технології. Розглянемо етапи ділової гри з використанням хмарних технологій:

– Оголошення цілей і завдань гри, правил, параметрів оцінювання. Це можна реалізувати в рамках аудиторних занять або за допомогою повідомлень на основі сервісів Google.

– Розподіл студентів на групи не більше 4–5 осіб. Одному з учасників присвоюється роль координатора проекту (налаштування спільного доступу до матеріалів). Він встановлює обов'язки інших учасників групи, що відповідають поставленим завданням.

– Розроблення звітів-презентацій у сервісі Презентації.

– Подання варіантів вирішення завдань у формі захисту проекту.

– Оцінювання, виділення вдалих і невдалих моментів, підбиття підсумків (використання таблиць, форм Google).

Організація ділової гри на основі хмарних технологій дозволяє студентам здобувати комплексні знання, вміння і навички, організовувати самостійну творчу діяльність.

Кооперативне навчання – технологія навчання в малих групах, коли кожен студент виконує конкретну частину роботи. Консолідація результатів діяльності можлива лише за умови досягнення приватних результатів. Кожна група працює над завданням за допомогою спільного доступу доти, поки всі її учасники не розберуться в ньому. Цей метод чітко виділяє роль кожного студента, формує групову свідомість. Студенти опановують методи вирішення спільного завдання, знаючи про внесок кожного учасника. Варіант кооперативного навчання в рамках і аудиторних, і самостійних робіт – метод проектів, який можна реалізувати засобами хмарних технологій, використовуючи презентації, таблиці або форми. Це детальне розроблення проблеми (теоретичного або практичного характеру). Правильна мотивація дозволяє спрямувати студентів на самостійне набуття знань, застосування їх для вирішення

практичних завдань. Цей метод характеризується необхідністю розвитку творчих здібностей студентів на основі логіки діяльності, що має особистісний сенс для студента. Вихід на певний рівень розвитку визначається індивідуальним темпом роботи над проектом.

Організаційно-діяльнісний аспект якості навчання дисципліни на рівні результатів передбачає визначення методів вимірювання показників. Оцінювання результатів навчання спрямовано на визначення рівня сформованості компетентності та становить низку процедур. Ціннісно-мотиваційна складова оцінюється на основі анкетування, спостереження, бесід зі студентами, опитувань. Рівень розвитку когнітивної складової оцінюється на початку вивчення дисципліни у вигляді вхідного тестування, після – на основі поточного та підсумкового тестування. Проведення контролю (тестування) можливо за допомогою Форми Google. Робота з Google формами може бути як фронтальною, так й індивідуальною, підходить як для дистанційного навчання, так і для роботи в аудиторії. Форма Google – гарний помічник викладача. З її допомогою можна проводити різні опитування, вікторини, створювати анкети, тести.

Отже, використання хмарних технологій дозволяє студентам здобувати комплексні знання, вміння і навички, організувати самостійну творчу діяльність, сприяє більш високому рівню розвитку інформаційної компетентності студентів. У хмарних додатках зручно працювати як викладачеві, так і студенту, оскільки сервіс має зручний інтерфейс і можливості, необхідні учасникам освітнього процесу. Основні переваги використання хмарних технологій не зводяться до заміни паперових носіїв інформації електронними, хмарні сервіси дозволяють поєднувати процеси вивчення, закріплення та засвоєння навчального матеріалу.

Висновки. Таким чином, якість навчання під час використання хмарних технологій може підвищитися за рахунок:

- більшої адаптації студентів до навчального матеріалу з урахуванням його можливостей і здібностей;
- можливості вибору ефективного методу засвоєння предмета;
- регулювання інтенсивності навчання на різних етапах навчального процесу;
- самоконтролю;
- підтримки активних методів навчання;
- образної наочної форми подання матеріалу, що вивчається;
- розвитку самостійного навчання.

Хмарні технології спричинили справжню революцію в освіті та спонукають як студентів, так і викладачів до самоосвіти і самовдосконалення. У зв'язку з тим, що хмарні сервіси доповнюються та вдосконалюються, використання хмарних технологій у професійному навчанні потребує подальшого дослідження та узагальнення.

Список використаних джерел та літератури

1. Алексанян Г. А. Использование облачных сервисов Яндекс при организации самостоятельной деятельности студентов СПО / Г. А. Алексанян // Педагогика: традиции и инновации (II) : материалы междунар. заоч. науч. конф. – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 150–153.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной образовательной школе / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 250 с.
3. Балик Н. Р. Технологія змішаного навчання у процесі вивчення сучасних інформаційних технологій студентами хіміко-біологічних факультетів педагогічних університетів / Н. Р. Балик, Г. П. Шмигер // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 9–17.
4. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

5. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видавничий центр «академія», 2002. – 576 с.
6. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. І. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Ігнатенко Г. В. Професійна педагогіка : навчальний посібник / Г. В. Ігнатенко, О. В. Ігнатенко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 352 с.
8. Кислова О. Н. Опыт преподавания с использованием возможностей Google Класса / О. Н. Кислова // Материалы III Международной научно-практической Интернет-конференции «Инновационные технологии в современном образовании», 2016.
9. Кукушин В. С. Дидактика (теория обучения) : учебное пособие / В. С. Кукушин. – М. : МКУ «МаРТ» ; Ростов н/Д. : Издательский центр «МаРТ», 2003. – 368 с.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
11. Литвинова С. Г. Методика використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / С. Г. Литвинова. – К., 2011. – 22 с.
12. Морзе Н. В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом у навчанні? / Н. В. Морзе // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 6 (86). – 2010. – С. 10–14.
13. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25
14. Подласый И. Г. Педагогика : в 3-х кн. Кн. 2. Теория и технологии обучения : учеб. для студ. вузов / И. Г. Подласый. – М. : Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2007. – 575 с.
15. Профессиональная педагогика : учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – [3-е изд., перераб.] – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456 с.
16. Рождественська Л. В. Дневник конференции. 10 шагов информатизации: призрак виртуальной учительской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=3664> – Назва з екрану.
17. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.
18. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Людмила Николаевна Шевченко,
аспирантка Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: shevchenkoskool@gmail.com

МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрена роль использования информационно-коммуникационных технологий как инструмента для повышения эффективности обучения, использование облачных технологий для поддержки традиционной системы образования. Рассмотрено применение облачных технологий как подход к построению процесса обучения и оптимизации таких видов деятельности, как сбор, систематизация, хранение, поиск, обработка и представление информации в профессиональной подготовке.

Ключевые слова: оптимизация, методы обучения, профессиональное обучение, облачные технологии, Google Класс.

Lyudmyla Shevchenko,
graduate student,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: shevchenkoskool@gmail.com

METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION WITH THE APPLICATION OF CLOUD TECHNOLOGIES

Introduction. *The rapid updating and expansion of the information and communication technology lead to new ways and methods of their professional tasks that require investigation.*

Purpose. *The determination of practicability and possibility of the application of cloud technologies in the professional education.*

Methods. *Theoretical methods.*

Results. *The article deals with the role of using information and communication technologies as a tool to improve learning, the use of cloud technologies to support the traditional educational system.*

Originality. *The application of cloud technologies as an approach to the learning process formation and optimization of activities such as collecting, systematization, storage, retrieval, processing and presentation of information in the study of professional education have been considered.*

Conclusion. *The cloud technologies have caused a revolution in education and encourage both students and teachers to self-education and self-improvement. Due to the fact that the cloud services are complemented and improved, the use of cloud technologies in vocational training requires further research and generalization.*

Key words: *optimization, teaching methods, professional education, cloud technologies, Google Classroom.*

References

1. Aleksanyan H. A. Yspol'zovanye oblachnykh servysov Yandeks pry orhanyzatsyy samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov SPO [Tekst] / H. A. Aleksanyan // Pedahohyka: tradytsyy y ynnovatsyy (II): materyaly mezhdunar. zaoch. nauch. konf. – Chelyabynsk: Dva komsomol'tsa, 2012. – S. 150–153.
2. Babansky Yu.K. Metody obucheniya v sovremennoy obrazovatel'noy shkole / Yuryy Konstantynovych Babansky. – M. : Prosveshchenye, 1985. – 250 s.
3. Balyk N.R. Tekhnolohiya zmishanoho navchannya u protsesi vyvchennya suchasnykh informatsiynykh tekhnolohiy studentamy khimiko–biolohichnykh fakul'tetiv pedahohichnykh universytetiv / N. R. Balyk, H. P. Shmyher // Nauk. zap. Ternop. nats. ped. un–tu im. V. Hnatyuka. Ser. Pedahohika. – 2011. – Vyp. 1. – S. 9–17.
4. Bатышев S.Ya. Profytsional'naya pedahohyka / pod red. S.Ya. Bатышева. – [2–e yzd., pererab. y dop.]. – M. : Assotsyatsyya «Profytsional'noe obrazovanye», 1999. – 904 s.
5. Volkova N.P. Pedahohika: Posibnyk dlya studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv. – K. : Vydavnychy tsestr «akademiya», 2002. – 576 s.
6. Entsyklopediya osvity / hol. red. V.I. Kremen' ; Akad. ped. nauk Ukrayiny. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
7. Ihnatenko H.V. Profesiyna pedahohika: Navchal'nyy posibnyk/ H.V. Ihnatenko, O.V. Ihnatenko. – K.: Vydavnychy dim «Slovo», 2013. – 352 s.
8. Kyslova O. N. Oпыt prepodavaniya s yspol'zovanyem vozmozhnostey Google Klassa / Kyslova O. N. // Materyaly III Mezhdunarodnoy nauchno–praktycheskoy Ynternet–konferentsyy «Ynnovatsyonnyye tekhnolohyy v sovremennoy obrazovaniy». – 2016
9. Kukushyn V.S. Dydaktyka (teoryya obucheniya) : uchebnoe posobyе / V.S. Kukushyn. – M. : MKU «MaRT» ; Rostov n/D. : Yzdatel'sky tsestr «MaRT», 2003. – 368 s.
10. Lerner Y.Ya. Dydaktycheskiye osnovy metodov obucheniya / Y.Ya. Lerner. – M. : Pedahohyka, 1981. – 185 s.

11. Lytvynova S. H. *Metodyka vykorystannya tekhnolohiy virtual'noho klasu vchytel'em v orhanizatsiyi indyvidual'noho navchannya uchniv* : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.10 «Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v osviti» / S. H. Lytvynova. – K., 2011. – 22 s.
12. Morze N.V. *Yak navchaty vchyteliv, shchob komp'yuterni tekhnolohiyi perestaly buty divom u navchanni?* / N.V. Morze // *Komp'yuter u shkoli ta sim'yi*. – #6 (86). – 2010. – S.10–14.
13. *Natsional'na doktryna rozvytku osvity u KhKhI stolitti* // *Osvita Ukrayiny*. – 2001. – #1. – S. 22–25
14. Podlas'ky Y.H. *Pedahohyka* : v 3–kh kn. Kn. 2. *Teoryya y tekhnolohyy obuchenyya* : ucheb. dlya stud. vuzov / Y.H. Podlas'ky. – M. : Humanytarnyy yzd. tsentr «VLADOS», 2007. – 575 s.
15. *Professyonal'naya pedahohyka* : uchebnyk / pod red. S.Ya. Batisheva, A.M. Novykova. – [3–e yzd., pererab.] – M. : Assotsyatsyya «Professyonal'noe obrazovanye», 2010. – 456 s.
16. Rozhdestvens'ka L.V. *Dnevnyk konferentsyy. 10 shahov ynfomatyzatsyy: pryznak vyrtual'noy uchytel'skoy [Elektronnyy resurs]*. – <http://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=3664> – Nazva z ekranu.
17. Fitsula M.M. *Pedahohika: Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv* / M.M. Fitsula. – K. : Akademiya, 2002. – 528 s.
18. Yahupov V.V. *Pedahohika* : Navchal'nyy posibnyk / V.V. Yahupov. – K. : Lybid', 2002. – 560 s.

УДК 378.09

Лідія Михайлівна Горшкова,

кандидат біологічних наук,
доктор сільськогосподарських наук,
професор кафедри біології та основ сільського
господарства Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: kafbiol@i.ua

Лариса Володимирівна Коваль,

асистент кафедри біології та основ сільського
господарства Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: flos_kl@ukr.net

ПОЛЬОВА ПРАКТИКА З БІОЛОГІЇ РОСЛИН В АСПЕКТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті наведено короткий ретроспективний огляд становлення компетентнісного підходу до навчання, вказано складові професійної компетентності та визначено місце польових практик з біології рослин в особистісно-професійному профілі майбутнього вчителя біології. Через аналіз навчально-предметних компетенцій, що формуються на заняттях з польової практики з ботаніки, фізіології рослин, основ сільського господарства, обґрунтовано необхідність оптимізації процесу їх проведення з урахуванням позицій компетентнісного підходу та біопсихологічних особливостей студентського віку.

Ключові слова: компетентність, навчально-предметні компетенції, навчально-польова практика, ботаніка, фізіологія рослин.

Постановка проблеми. Ретроспективний погляд на історію розвитку і становлення компетентнісного підходу до навчання вказує на його давні філософські корені. Згідно з поглядами філософів для досягнення успіху в будь-якій сфері людської діяльності рівень пізнання, осмислення і практичних дій у ній має бути настільки високим, що стає другою

натурою людини. Болонський процес спрямований на формування саме такого рівня освіти. Приєднання України до Болонського процесу зобов'язує до перегляду наявних навчальних програм, введення у навчальний процес нових методів навчання, створення умов для формування компетентностей, узгоджених з Європейською Системою Кваліфікацій (ЄСК) [1]. Польові практики з біології рослин становлять узагальнювальний курс, зорієнтований на інтегрування набутих теоретичних знань у практичну діяльність майбутнього вчителя біології, конгломерат світоглядних позицій, знань і умінь, забарвлених емоційно. Отже, перегляд і переосмислення наявних програм польових практик з біології рослин, методик проведення занять з польової практики, діагностичних засобів контролю засвоєних знань є актуальним завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Польові практики є невід'ємною частиною навчальних планів і загалом навчального процесу у вищій школі зі спеціальностей біологічного профілю. Як правило, їх розглядають у загальному контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології, науковця. Проблеми, пов'язані з організацією та проведенням польових практик, розглядаються в працях дослідників Г. Гордашевської, Л. Титаренко, Ю. Шапрана та ін. [2; 3; 4]. На незамінність польових практик будь-якими іншими видами навчальної діяльності вказує Ю. Шапран, називаючи заняття у польових умовах «методично індивідуальними і практично майже неповторними» [2]. Г. Гордашевська на прикладі польових практик з географії доводить, що «перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях». Автор наголошує на особливій ролі польових практик у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів-предметників [3]. Л. Титаренко відносить польові практики до дослідницько-практичної діяльності, акцентує увагу на формуванні екологічної компетентності студентів у процесі проведення польових практик з біології [4].

Мета статті полягає у виявленні особливостей проведення польової практики з біології рослин з позицій компетентнісного підходу до навчального процесу у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. На думку деяких учених, засновником компетентнісного підходу є «батько всіх наук», давньогрецький учений Аристотель, який вивчав можливі стани людини, зокрема, стан «*atere*» – розвинена й удосконалена сила такого рівня, що стає характерною рисою особистості.

У XVIII столітті філософський аспект поняття компетентність був розвинений українським Сократом Г. Сковородою у його вченні про людину та «сродну працю». Поставивши в центрі своєї філософської системи людину, її реальні потреби й прагнення, він виходив з необхідності озброїти її засобами досягнення щасливого життя, яке має за основу Епікурову вимогу «живи за природою». Цю тезу мислитель уперше в історії української філософії перетворив на вимогу працювати за «сродністю», яка взаємопов'язана з теорією самопізнання і вченням про загальне щастя. Сковорода підходить до ідеї перетворення праці з засобу існування в найпершу природну потребу і найвищу насолоду особистості, адже «сродна» праця, тобто праця за природними нахилами, здібностями визначає життя людини і становить його смисл, духовно збагачує особу і дає можливість їй віднайти свій справжній шлях і своє місце в складній системі суспільних взаємозв'язків і відносин. Мета людини – розвивати те, що вже закладено в ній природою, досягти гармонії згідно зі «сродністю».

У XX столітті широкий світовий інтерес до вивчення компетентності був пов'язаний із запуском штучного супутника Землі СРСР у 1957 році. Американська система освіти була розкритикована, зокрема резонансною стала праця А. Трейса «What Ivan knows that Johny doesn't», почались активні пошуки нових підходів у освіті. Вважають, що компетентнісний підхід зародився у США, і однією з перших публікацій, що «відкрила» цю проблематику, була стаття D. McClelland «Тестувати компетентність, а не інтелект». Згодом, починаючи з

1986 року, концепція компетентнісно-орієнтованої освіти була покладена в основу створення національної системи кваліфікаційних стандартів у Великобританії.

Інтерес до проблеми досліджень компетентностей загалом виникав у кризові періоди розвитку суспільства. У ХХ столітті, що характеризується як стрімким розвитком науки і техніки, так і кризовими станами у культурі, економіці, суспільних відносинах, виокремлюють такі етапи розвитку і становлення компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання [5]:

1) 60-70-ті роки ХХ ст. – поява понять «компетентність», «компетенція» у науково-педагогічній літературі як результативно-діяльнісної характеристики освіти. Розгляд навчальної діяльності людини, що традиційно полягає у засвоєнні знань, умінь і навичок, виявляється недостатнім у мінливих умовах сучасного суспільства. Поняття «компетенції» та «компетентності» значно ширші за поняття «знання, уміння, навички», тому що охоплюють ряд особистісних якостей людини: спрямованість особистості (мотивацію); здібності до подолання стереотипів, принциповість, гнучкість мислення; самостійність, здатність до самостійного прийняття рішень, ініціативність, цілеспрямованість, вольові якості.

Навчальну діяльність диференціюють на сукупність певних дій, операцій, виконання яких потребує осмислення, усвідомлення потреби як для суспільства загалом, так і для конкретної особистості зокрема. Нині людину розглядають як особистість, котра активно розвивається протягом усього життя на основі набутих життєвих «ключових» і галузевих компетентностей, що забезпечують рівень її успішності у професійній діяльності і суспільному існуванні.

2) 1970-90-ті роки ХХ ст. – створення переліку ключових компетенцій, компетентностей, розгляд поняття «компетентність» через призму категорій «готовності», «здатності», «впевненості», «відповідальності» людини. У фундаментальній роботі Д.Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» представлено розгорнуте тлумачення поняття «компетентність», наводиться перелік 39 компетентностей, серед яких – здатність працювати самостійно без постійного керівництва; здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою; здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи варто це робити; готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення [6];

3) кінець 80-х р. – початок 90-х рр. ХХ ст. – визначення компонентів компетентнісно-орієнтованого навчання: когнітивного (знанневого), аксіологічного (ціннісного), праксеологічного (практичного) та побудова ієрархічної структури компетентностей шляхом уведення трьох основних рівнів:

– ключові компетентності, що включають соціальні аспекти життєдіяльності, здатність здійснювати складні поліфункціональні, полікультурні види діяльності, ефективно розв'язувати індивідуальні та соціальні проблеми;

– загальногалузеві, що включають здатність особистості до орієнтації у системі виробничо-суспільних відносин на основі набутих протягом навчання у закладах освіти знань і умінь щодо трудової діяльності у межах певної галузі суспільного виробництва;

– предметні – результат засвоєння знань із конкретного предмета, навчальної дисципліни у межах конкретного навчального закладу.

4) кінець 90-х р. ХХ ст. – початок ХХІ ст. – науково-педагогічні дослідження різноманітних аспектів компетентнісного навчання, подальший розвиток науково-поняттєвого апарату проблеми. Диференціація компетентностей згідно з професійними вимогами працівників різних галузей виробництва, менеджменту тощо, вивчення їх ролі у формуванні компетентної особистості.

Як відомо, професійна компетентність учителя біології характеризується ємністю і охоплює низку складових компетентностей. Так, *навчальна компетентність* – це інтелектуальний розвиток особистості, здатність до різних форм навчання протягом усього життя. *Соціальна компетентність* вказує на вміння адаптуватись у соціумі і використовувати набуті знання, досвід у суспільстві, впливати на перебіг його розвитку. *Загальнопредметна*

компетентність стосується обізнаності з предметів гуманітарного, математично-технічного циклів. *Предметно-біологічна* компетентність пов'язана із засвоєнням базових знань із біологічних, хімічних, географічних наук. *Екологічна компетентність* – це обізнаність з проблем захисту та збереження довкілля. *Загальнокультурна компетентність* містить у своїй структурі оволодіння не лише загальнокультурними цінностями, але й методологією науки як складовою культури людства. *Інформаційна компетентність* полягає у вмінні користуватись інформаційно-комунікаційними технологіями, здатності здобувати необхідну інформацію з різних джерел. *Економічна компетентність* уможливує чітке планування, розрахунок, застосування продуктів навчальної й науково-дослідницької роботи. *Комунікативна компетентність* передбачає досконале володіння науковою лексикою, вміння спілкуватись на всіх рівнях, доводити до відома результати власних досліджень, проводити наукові дискусії, аргументувати й переконливо відстоювати свої ідеї, позиції [7, с. 11–13].

У загальному профілі учителя біології польові практики, як правило, розглядаються у складі предметно-біологічної компетентності. Таким чином, протягом занять з польової практики студент має опанувати певні навчально-предметні компетенції.

За Л. С. Виготським, навчальний процес постає як модель функціонального розвитку особистості [8]. Цей розвиток проявляється через компетенції. Компетенція – позитивне новоутворення, що набувається шляхом присвоєння культурного зразка через систему дій у результаті навчання та життєвого досвіду тих, що навчається. Формування компетенцій здійснюється через проходження трьох рівнів навчання. Перший рівень розвитку (репродуктивний) – вміння повторити культурний зразок, передбачає дію з уже заданими параметрами, відомими алгоритмами, роботу зі стереотипним завданням. Другий рівень (рефлексивний) – освоєння культурного зразка через розуміння сутнісних відносин того чи іншого явища, передбачає дії на розуміння. Третій рівень (функціональний) – оволодіння культурним зразком через орієнтацію в смисловому полі явища або процесу, що вивчається, бачити кілька способів вирішення поставленої проблеми та вміння обирати найбільш ефективні з них.

Відомо, що студентський вік (17–23 роки) характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку особистості. Для цього вікового періоду характерними є найвища продуктивність пам'яті, реакції, пластичність у формуванні навичок. В особистості на даному етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Студентський вік є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних можливостей. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття, освоюються соціальні ролі: громадянські, професійні, економічні, сімейні. Формуються і закріплюються схильності, інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення. Досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєвий зміст. Саме у студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація. Посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки. Формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння керувати своїми почуттями, бажаннями, схильностями.

Вказані біологічні й психологічні особливості студентського віку зобов'язують працівників вищої школи до створення особливого педагогічного середовища, сприятливого для введення в дію механізму формування особистісно-професійного профілю фахівця з метою отримання найвищого (найрозвиненішого) рівня, пов'язаного зі здатністю до творчо-пошукової і науково-дослідної роботи [7, с. 30–31].

Відомо, що в процесі навчання розрізняють наукову-дослідну діяльність, що має об'єктивну наукову новизну, і навчально-дослідну діяльність, що характеризується суб'єктивною науковою новизною. Такий підхід дає можливість значно розширити коло тематики навчально-дослідних робіт студентів, зокрема, під час проходження польових практик.

Отже, комплексним завданням для викладача під час проведення польових практик з біології рослин є багатоцільове заняття, де, перш за все, відбувається індикація «сродності праці». Саме під час екскурсійних виїздів, виконуючи завдання в умовах природи, студенти мають можливість відчувати у собі «той самий поклик серця», що свідчитиме про правильність обраного шляху. По-друге, студент опановує низку предметних компетенцій. Формулювання завдань на заняттях з польової практики має обов'язково передбачати поступовий трирівневий процес формування навчально-предметних компетенцій. Повне успішне виконання завдань сприяє подальшому розвитку ключових та загальногалузевих компетенцій. Таким чином, польові практики – крок до стану «атере» в обраній галузі.

У навчальних планах базовою навчальною дисципліною з біології рослин є ботаніка, предметом вивчення якої є рослинні організми на всіх рівнях організації та їх різноманітні властивості: зовнішня та внутрішня будова, хімічний склад, обмін речовин, історичний та індивідуальний розвиток, а також географічне поширення, флористичне і ценотичне різноманіття, їх охорона. Метою викладання навчальної дисципліни є формування у майбутніх учителів необхідного рівня знань про мікро- та макроструктуру рослинних організмів, про таксономічні одиниці, сучасну систему органічного світу; особливостей будови, розвитку, розмноження, філогенетичного походження та поширення різних систематичних груп рослин; набуття студентами вмінь та практичних навичок догляду за рослинами, визначення рослин за допомогою визначників, проведення флористичних та геоботанічних досліджень; а також виховання майбутніх учителів біології з активною життєвою позицією в плані природоохоронної діяльності.

Згідно з вимогами галузевих стандартів вищої освіти ботаніка як класична, базова біологічна наука є вихідною навчальною дисципліною; закладає теоретичні основи та є підґрунтям у підготовці майбутніх учителів біології для вивчення фізіології рослин, екології рослин, біогеографії, основ сільського господарства.

Польова практика з ботаніки. На аудиторних лабораторних заняттях студенти ознайомлюються з методикою проведення анатомо-морфологічних досліджень та мікроскопічною технікою. На заняттях з польової практики – з елементами польових флористичних та геоботанічних досліджень. Навчально-польова практика з ботаніки для студентів факультету природничої і фізико-математичної освіти напряму підготовки «Біологія» передбачається навчальними планами на I та II курсах.

Метою проведення польової практики є підвищення рівня компетентності студентів-біологів з практичних видів діяльності у сфері ботанічної науки. На I курсі польова практика з ботаніки проводиться за сезонним принципом з метою набуття студентами навичок проведення сезонних екскурсій, фенологічних спостережень, вивчення особливостей будови рослин різних екологічних груп. Навчально-польова практика з ботаніки складається із екскурсій, роботи в лабораторії та самостійної роботи студентів.

Об'єктом спостережень і досліджень під час польової практики з ботаніки є:

- особливості морфологічної та анатомічної будови рослин різних екологічних груп щодо зволоження, освітлення, типу ґрунту, температурного режиму;
- фенологічні фази рослин: розпускання бруньок, облистіння, цвітіння, плодоношення тощо, їх кореляційні зв'язки з іншими природними явищами місцевості та виявлення феносигналів;
- види рослин та їх біоекологічні особливості за типами вегетації (літньозелені, літньозимовозелені, зимовозелені, ранньоквітучі тощо);
- життєві форми рослин за І. Г. Серебряковим та К. Раункієром;
- сукупність видів рослин певної території (флори);
- рослинні угруповання (фітоценози) різних типів луків, боліт, лісів;
- інтродукція та акліматизація рослин.

На заняттях з польової практики на I курсі студенти повинні опанувати низку навчально-предметних компетенцій:

- навчитися найпростішого способу консервації і гербаризації рослин;
- навчитися ботанічно грамотно описувати рослини і оволодіти вмінням безпомилково визначати рослини, які належать до нескладних у систематичному відношенні груп;
- набути навичок польових спостережень за ростом, розвитком, цвітінням, запиленням і розмноженням рослин;
- навчитися відображати спостереження в малюнках, схемах, фотографіях, таблицях і описах;
- отримати початкову флористичну підготовку і навчитися впевнено розрізняти в природній обстановці найбільш характерні для району польової практики види рослин (100 – 120 видів);
- навчитися розрізняти і зівставляти матеріали власних спостережень і робити з них висновки;
- навчитися пов'язувати свої спостереження з вимогами шкільного курсу ботаніки, відповідно добираючи колекції і готуючи звіти про спостереження;
- навчитися організовувати і проводити екскурсії в природу.

Польова практика з ботаніки на II курсі проводиться після закінчення лекційно-лабораторного періоду, складання екзамену і має геоботанічний напрям. Під час практики студенти ознайомлюються з рослинним покривом у районі польової практики; вивчають рослинні угруповання за їх складом, структурою, закономірностями розміщення і використання; виявляють закономірні зв'язки між усіма елементами живої і неживої природи; встановлюють, що розподіл рослин і їх поєднання визначаються умовами середовища (рельєф, характер ґрунту); виявляють взаємовідношення між компонентами рослинних угруповань; одержують уявлення про зміни фітоценозів. У результаті літньої польової практики студент II курсу повинен опанувати такі навчально-предметні компетенції:

- вміти відрізнити основні типи рослинного покриву і ботанічно правильно охарактеризувати їх в описах, діаграмах, малюнках, фотографіях та інших документальних матеріалах;
- навчитися зв'язувати розподіл рослинних угруповань з розподілом екологічних і геологічних умов;
- вивчити основні види місцевої флори (200–250 видів), знати латинські назви рослин 100–120 видів;
- знати, як і якою мірою угруповання рослин впливають на навколишнє середовище, оцінити вплив антропогенного чинника на рослинні угруповання;
- отримати уявлення про необхідність конкретних природоохоронних заходів для кожного типу фітоценозів;
- орієнтуватися в основних і достатньо виражених напрямках динаміки рослинного покриву (зміна порід дерев, заболочення лук, лісів і ін.);
- набути навичок приблизного господарського оцінювання рослинного покриву на основі його ботанічного аналізу.

Польова практика з фізіології рослин. Фізіологія рослин – експериментальна наука, тому курс польової практики є важливим напрямом вивчення фізіології рослин, оскільки направлений на поглиблене пізнання теоретичних основ, вивчення життєвих процесів у рослин методом проведення різноманітних експериментів, здійснення широкого наукового підходу до високоінтегрованого цілісного рослинного організму з використанням принципів фізико-хімічного та біологічного моделювання. Важливим аспектом цієї роботи є практична спрямованість. Для того, щоб пізнати життя рослин, необхідно навчитись аналізувати найважливіші прояви їх життєдіяльності.

Відомо, що, використовуючи різні методи, потрібно враховувати особливості різних біологічних процесів у різних видів і сортів рослин залежно від тих ґрунтових та кліматичних умов середовища, де вони ростуть. Бажано поряд з експериментальним порівнянням

використовувати у якості доповнення історичний метод – вивчення розвитку функціональних пристосувань в онто- та філогенезі.

Виконання програми польової практики з курсу фізіології рослин починається з формування та обґрунтування теми. Згідно з обраною темою добирається науково-методична література та складається картотека. Вивчаються методики закладки польових та вегетаційних дослідів. Відповідно до теми, умов проведення польової практики розробляються схеми дослідів. Обирається об'єкт – культура, з якою буде виконуватись робота.

Після вивчення методичного матеріалу та умов проведення практики студент приступає до закладки польових та вегетаційних дослідів. Особливу увагу необхідно звернути на фенологічні спостереження та догляд за рослинами згідно із запланованими параметрами.

Одержані результати досліджень заносяться до таблиць, графіків, діаграм, схем та ін. Після закінчення вказаної роботи проводиться обробка експериментального матеріалу. Результати експерименту обговорюються і формулюються висновки. Після завершення роботи студенти пишуть звіт. Кращі роботи представляються на науково-практичну конференцію у вигляді реферату.

Розглядаючи кожну тему, доцільно зробити зважений аналіз для того, щоб залежно від матеріального забезпечення, наукових інтересів, місцевих особливостей, а також напрямів діяльності виконати цю роботу найбільш ефективно, забезпечити високий рівень проведення експерименту. Вибір тем визначає напрями науково-дослідницької роботи студентів у майбутньому.

Польова практика із сільського господарства. Основи сільського господарства – теоретично-прикладна наука, де польову практику можна розглядати як окремий навчальний предмет, що вимагає від студента вивчення структури організаційних форм і методів навчального процесу, формування завдань, визначення послідовності їх виконання та організації праці, обумовлює необхідність поєднання теоретичних знань з практикою.

Практика передбачає перевірку знань, умінь і навичок, які здобуті студентом під час вивчення курсів ґрунтознавства, землеробства, агрохімії, рослинництва, ботаніки та інших предметів. Передбачається аналіз екологічного та природоохоронного аспектів курсу.

Формування елементарних навичок методичного проведення експерименту в польових умовах та у вегетаційному будиночку є одним з основних критеріїв підготовки студента до виконання науково-практичної роботи. Студенти повинні опанувати низку навчально-предметних компетенцій:

- вміти користуватися знаряддями та інструментами ручної праці з метою вирощування рослин на ділянці;
- вносити добрива під рослини відкритого ґрунту;
- проводити обробіток ґрунту (перекопування, розпушення, розбивку ділянок);
- навчитися готувати насіння до посіву у відкритому та закритому ґрунті;
- визначати за зовнішнім виглядом типи ґрунтів, види рослин;
- розпізнавати сходи культурних рослин та бур'янів;
- доглядати за рослинами (поливати, підживлювати, проріджувати, боротися зі шкідниками рослин).

Програмою практики передбачається проведення сезонних екскурсій, які мають ознайомлювальний характер. Передбачається ознайомлення з ґрунтами, ґрунтово-кліматичними умовами, типовими для своєї місцевості, рослинним світом тощо. Основне призначення екскурсій – виховання студентів, формування в них уявлень про зв'язок людини та природи, які можна широко використовувати для формування елементарних наукових понять та світогляду. На основі цих уявлень формується та здійснюється цілісне екологічне виховання.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Компетентнісний підхід до проведення польових практик з біології рослин наближає реалізацію вирішення завдань вищої школи, пов'язаних з формуванням творчої особистості,

спеціаліста, учителя, науковця, що відповідає європейській системі кваліфікацій та є конкурентноспроможним на всеєвропейському ринку праці. У подальшому вбачаємо необхідність оптимізації тематики і завдань для польових занять з акцентуванням на виконанні індивідуальних навчально-дослідних завдань з використанням ІТ технологій обробки статистичних даних, створення презентацій на основі власних спостережень у природі або на навчально-дослідній ділянці, фільмування певних етапів проведення досліджень, екскурсій. Виконання вищезазначених завдань, на нашу думку, сприятиме досягненню третього (функціонального) рівня формування навчально-предметних компетенцій з біології рослин у майбутніх учителів біології.

Список використаних джерел та література

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // В. П. Андрущенко : Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
2. Шапран Ю. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі проведення польової практики / Ю. П. Шапран // Гуманітарний вісник. – 2012. – № 26. – С. 359–363.
2. Гордашевська Г. І. Компетентнісний підхід до проведення польових практик з географії / Г. І. Гордашевська : збірник наукових праць УДПУ. – 2010. – № 1. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_1_9.pdf
3. Титаренко Л. М. Роль польової практики у формуванні екологічної компетентності студентів / Л. М. Титаренко // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 212–217.
5. Бедь В. В. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у вузі / В. В. Бедь, М. Г. Артемова // Науковий вісник УБА [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.teologia.org.ua/2010100564/stsatti/doctori-uuba>.
6. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито Центр, 2002. – 396 с.
7. Горшкова Л. М. Формування дослідницької компетентності з ботаніки та фізіології рослин у майбутніх учителів біології / Л. М. Горшкова, Л. В. Коваль. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка. – 2014. – 175 с.
8. Виготський Л. С. Педагогічна психологія / Л. С. Виготський. – М. : Видавництва: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 672 с.

Лидия Михайловна Горшкова,

кандидат биологических наук,
доктор сельскохозяйственных наук,
профессор кафедры биологии и основ сельского
хозяйства Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: kafbiol@i.ua

Лариса Владимировна Коваль,

ассистент кафедры биологии и основ сельского хозяйства
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: flos_kl@ukr.net

ПОЛЕВАЯ ПРАКТИКА ПО БИОЛОГИИ РАСТЕНИЙ В АСПЕКТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье представлен краткий ретроспективный обзор становления компетентностного подхода к обучению, указаны составляющие профессиональной компетентности и определено место полевых практик по биологии растений в личностно-профессиональном профиле будущего учителя биологии. На основе анализа учебно-предметных компетенций, формируемых во время занятий по полевым практикам по

ботанике, физиологии растений, основам сельского хозяйства, обоснована необходимость оптимизации процесса их проведения с учетом компетентного подхода и биопсихологических особенностей студенческого возраста.

Ключевые слова: компетентность, учебно-предметные компетенции, учебно-полевая практика, ботаника, физиология растений.

Lidiya Horshkova,
Biological sciences candidate,
Agricultural sciences doctor
Professor of Biology and agriculture grounds chair
of Oleksandr DovzhenkoHlukhiv national pedagogical university,
e-mail: kafbiol@i.ua

Larysa Koval',
Assistant of Biology and agriculture grounds chair
of Oleksandr DovzhenkoHlukhiv national pedagogical university,
e-mail: flos_kl@ukr.net

FIELD PRACTICE IN PLANTS BIOLOGY IN THE COMPETENCE APPROACH ASPECT

Introduction. *Ukraine's joining to the Bologna process makes it necessary to review the curricula, introducing new methods of teaching into education, creating conditions for forming competences aligned with the European Qualification System (EQS). Field practices in plants biology make up the summarizing course aimed at integrating the acquired theoretical knowledge into the practical activity of the intending Biology teachers, combination of the world outlook positions, emotionally coloured skills. So, reviewing and rethinking the existing programmes of the field practices in plants biology and diagnostic means on the acquired knowledge control is the actual task.*

The purpose of the article is revealing the peculiarities of conducting field practice in plants biology taking into account the positions of the competence approach to the educational process at higher educational establishment.

Methods. *The work is grounded on the retrospective review of the development of the competence approach in education according to the Bologna process, on the analysis of the personal and professional profile, Biology teachers professional competence composition, on the analysis of curricula and content of field practices in the courses of botany, plants physiology, agriculture grounds.*

Results. *Biology teachers professional competence is characterized by its volume and includes a number of constituent competences: academic competence, social competence, cultural competence, information, economic, communicative, general didactic, biological and ecological competences.*

In the general profile of Biology teachers field practices are as a rule analyzed as the constituent of the subject and biology competence. Thus, during classes on field practice a student should master certain education and subject competences. Forming competences is realized through conducting three levels of learning: reproducing, reflexive, and functional. The latter level (functional) meaning absolute orienting in the cognitive field of the learnt phenomenon or process, vision of several ways of solving the set problem and ability to choose the most effective ways, is the most important position of the competence approach.

Originality. *Grounding on the conducted analysis of the field practices in plants biology curriculum content, their importance for forming all the three levels of the education and subject competences is defined and the necessity of optimizing field practices by way of introducing individual research tasks and applying IT technologies.*

Conclusion. *Competence approach to conducting the field practices in plants biology makes it easier to fulfill the tasks of higher education connected with forming the creative personality, a real professional, teacher, researcher corresponding to the European system of qualifications and is competitive at the European labour market.*

Key words: *competence, education and subject competences, education field practice, botany, plants physiology.*

References

1. Andrushchenko V.P. Modernizatsiia pedahohichnoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu / V.P.Andrushchenko // Vyscha osvita Ukrainy. – 2004. – №1. – S. 5-9.
2. Shapran Yu. P. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi provedennia poliovoi praktyky // Yu.P.Shapran: Humanitarnyi visnyk. – 2012. – №26 s. 359-363.
2. Hordashevska H.I. Kompetentnisnyi pidkhid do provedennia poliovykh praktyk z heohrafii // H.I.Hordashevska: Zbirnyk naukovykh prats UDPU. – 2010. – №1. [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_1_9.pdf
3. Tytarenko L.M. Rol poliovoi praktyky u formuvanni ekolohichnoi kompetentnosti studentiv // L.M.Tytarenko. – Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika. – 2010. – № 1. – S.212-217.
5. Bed V.V. Kompetentnisnyi pidkhid v systemi vyshchoi osvity yak priorityet yii modernizatsii u vuzi / V.V.Bed, M.H.Artemova. – Naukovi visnyk UBA. [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: <http://www.teologia.org.ua/2010100564/statti/doctori-uuba>.
6. Raven D. Kompetentnost v sovremennom obshchestve. Vyivlenye, razvytye y realizatsiya / D.Raven. – M.: «Kohyto Tsentr», 2002. – 396 s.
7. Horshkova L.M. Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti z botaniky ta fiziolohii roslin u maibutnikh uchyteliv biolohii/ L.M.Horshkova, L.V.Koval. – Hlukhiv: RVV HNPU im. O.Dovzhenka. – 2014. – 175 s.
8. Vyhotskyi L.S. Pedahohichna psikholohiia / L.S. Vyhotskyi. – M.: Vydavnytstva: AST, Astrel, Liuks, 2005. – 672 s.

УДК 378.22:376.37

Ганна Михайлівна Мицик,

аспірант державного вищого навчального
закладу «Запорізький національний університет»,
e-mail: kolibri07s@mail.ru

НЕДОЛІКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В СЕЛІ: НАПРЯМИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз проблем організації логопедичної роботи в селі, обґрунтовано її залежність від рівня готовності майбутніх логопедів до роботи в зазначених умовах.

Ключові слова: вади мовлення, логопедичні кадри, логопедична робота, професійна підготовка, сільська місцевість, спеціальна освіта.

Постановка проблеми. В умовах централізованого управління держава визначала як основні механізми, так і цілі, що законодавчо обумовлювали діяльність системи в цілому і окремих її складових. На сьогодні ситуація принципово змінилась. При цьому основні зміни відбулися на рівні державотворення, що переходить на якісно нові механізми господарювання. Тобто відбулася докорінна перебудова соціального середовища, а це зумовило потребу відповідно реформувати всі його галузі [7, с. 8], зокрема і освіту. Певної модернізації в її межах потребує і спеціальна освіта, змістом якої є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного викладача системи навчально-виховних (корекційних) закладів для дітей з особливими потребами.

Особливості психічного і фізичного розвитку таких дітей обумовлюють специфіку організації, змісту, методів їх навчання і виховання, а отже, і певні вимоги до тих, хто має здійснювати таку роботу.

На необхідності врахування потреб індивідуальної корекційно-компенсаційної

спрямованості навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку як одному зі стратегічних завдань реформування змісту освіти зацентовано увагу і в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») від 03.11.1993 р. [10]. У подальшому – в Національній доктрині розвитку освіти від 17.04.2002 р. [12], в якій підтримку дітей з особливостями психічного і фізичного розвитку розглянуто як одну зі складових пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти. Це зумовлювало створення такої системи педагогічної освіти, яка б задовольняла потреби особи і суспільства в корекційних педагогах. Тим не менш, незважаючи на позитивні зміни у сфері вищої освіти, приєднання України до «Болонського процесу», варто констатувати, що у навчально-виховних (корекційних) закладах і досі бракує фахівців зазначеного спрямування. Низьким рівнем такої забезпеченості вирізняється село, що призводить до його соціального занепаду. З урахуванням збільшення дітей з мовленнєвими дефектами особливо відчутною є потреба в логопедичних кадрах, здатних надати необхідну допомогу і відповідним чином організувати логопедичну роботу в зазначених умовах. У цій ситуації роль учителя-логопеда зростає. Звідси виникає необхідність з'ясувати рівень його підготовленості до роботи в сільській місцевості.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання освітньо-професійної підготовки фахівця-логопеда завжди були у центрі уваги науковців. Серед них виокремимо вчених, які спрямовували свою наукову роботу на дослідження: історії розвитку спеціальної освіти в Україні (В. І. Бондар, В. В. Золотоверх, С. В. Кульбіда, Л. К. Одинченко, О. М. Потапенко, О. М. Таранченко, О. Е. Шевченко, М. Д. Ярмаченко та ін.); проблем, пов'язаних з професійно-педагогічною підготовкою фахівців для спеціальних освітніх закладів (Л. С. Гренюк, І. М. Ляхова, С. П. Миронова, Н. М. Назарова, Н. Г. Пахомова, Л. О. Прядко, Л. М. Руденко, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, Л. М. Томіч, Л. О. Федорович та ін.); різних аспектів професійної підготовки майбутніх логопедів (Т. Л. Берник, О. М. Гопіченко, Р. Є. Левіна, Н. Г. Пахомова, Ю. В. Пінчук, М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет, Р. А. Юрова та ін.). Незважаючи на значну їх кількість, необхідно констатувати відсутність належної уваги з боку дослідників до питань організації логопедичної роботи, форм надання логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями саме в сільській місцевості, а отже, і до того, наскільки сучасні стандарти вищої освіти сприяють формуванню готовності майбутніх логопедів до роботи в зазначених умовах.

Формулювання мети статті. Мета – з'ясувати сутність проблеми, пов'язаної з організацією логопедичної роботи в селі, обґрунтувати її залежність від стану освітньо-професійної підготовки фахівців-логопедів.

Виклад основного матеріалу. У 70-х роках минулого століття в СРСР досить поширеною була ідея наближення за якістю життя та рівнем соціального забезпечення села до міста. У цілому робилося достатньо, щоб сільський мешканець не відчував себе відірваним від цивілізації. Не можна стверджувати досить високі досягнення у цьому напрямі, втім у питаннях освіти можна відзначити існування в селах досить розвиненої мережі загальноосвітніх шкіл та дошкільних дитячих закладів. Достатньо високою була і забезпеченість таких закладів педагогічними кадрами. І хоча переважно це вирішувалося через притаманну для радянських часів систему розподілу випускників вищими навчальними закладами, у тому числі й у сільську місцевість, воно мало свої позитивні наслідки. Освітній процес у загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості був організований на достатньо високому рівні.

Погоджуючись з В. С. Журавським, варто визнати, що у межах колишньої союзної цілісності система вищої освіти була загалом збалансована з потребами суспільства і достатньо ефективна. Рівень підготовки спеціалістів відповідав середнім (за деякими напрямками навіть найвищим) загальноєвропейським і світовим стандартам. Безперечним здобутком радянської вищої освіти був її універсалізм та фундаментальна підготовка, які вигідно вирізняли її вихованців від вузькоспеціалізованих західних фахівців. Більше того, у

деяких західних країнах та країнах Південно-Східної Азії, які сьогодні є лідерами за темпами економічного зростання, як відомо, була впроваджена система освіти і методи викладання, які мало чим відрізнялися від радянських зразків [3, с. 45–46].

Суспільно-політичні та соціально-економічні процеси, які відбувалися в Україні наприкінці 80-х на початку 90-х років, породили низку факторів, що зумовили певну дестабілізацію в системі освіти [8, с. 15] і в країні в цілому. Утворився значний розрив між низьким рівнем життя населення та високими європейськими життєвими стандартами. Відтік сільського населення у міста, а заодно зниження народжуваності та різке старіння суттєво позначилися на загальній кількості мешканців у селі. Деякі населені пункти взагалі зникли з мапи нашої країни. Досить істотною стала потреба отримання елементарних і таких необхідних для людини благ. Певні негативні процеси розпочалися і у системі освіти. Як наслідок – закриття дошкільних закладів, а звідси і згортання роботи з надання логопедичної допомоги. Модель надання корекційно-мовної допомоги дітям через систему масових дитячих садків, яка більш-менш себе виправдовувала в сільській місцевості, фактично перестала існувати. У цій ситуації вчительство виявилось однією із найменш захищених верств населення.

Частковому виправленню ситуації в напрямі розширення мережі логопедичних пунктів і посилення їх ролі у наданні спеціалізованої допомоги школам, дошкільним закладам мав посприяти наказ Міністерства освіти України про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти від 13.05.93 р. № 135 [11]. Основне завдання логопедичних пунктів убачали в усуненні різних порушень усної й писемної мови, запобіганні різним відхиленням мовного розвитку учнів, пропаганді логопедичних знань серед педагогів та батьків. Обов'язок щодо їх утворення покладался на районні, міські органи державного управління освітою, однак з певним зауваженням: лише в межах асигнувань, передбачених у бюджеті для цієї мети. Звісно, що фінансове становище держави на той час не досить сприяло відкриттю таких пунктів, а ті, що і були утворені, не в змозі були надати необхідну допомогу всім охочим.

Були й інші причини, які цьому не сприяли. Відповідно до Положення за кожним логопедичним пунктом закріплюються дошкільні заклади і школи, загальна кількість підготовчих груп і початкових класів у яких має бути не менш як 20, у сільській місцевості – не менш як 4 школи і дошкільні заклади незалежно від кількості дітей. Однак привертав увагу той факт, що Україна перебуває у стані глибокої демографічної кризи, зумовленої депопуляцією, збільшенням питомої ваги осіб похилого віку і зменшенням середньої тривалості життя, а це аж ніяк не сприяло та й не сприяє наповнюваності тих же підготовчих груп і початкових класів. При тих руйнівних процесах, з якими зіштовхнулося село, гарним показником є функціонування в ньому хоча б однієї школи та/або дошкільного закладу. Звідси – збільшення географії обслуговування таких логопедичних пунктів, а отже, вже не кожна дитина може розраховувати на відповідну логопедичну допомогу. Це зумовлює впровадження дещо інших форм організації й провадження логопедичної роботи такими пунктами, а звідси і готовність вчителя-логопеда до її здійснення. Однак чи спроможний він працювати в таких умовах?

В 1956 році у доповідній записці до міністра освіти директор Інституту педагогіки УРСР професор М. Грищенко вказував на неефективність наявної системи логопедичної допомоги, оскільки логопедичні пункти здебільшого діють у великих містах, зрідка – в містечках. Водночас у сільській місцевості впровадження логопедичної допомоги ускладнювалося через відсутність штатних логопедів. Ті ж фахівці, які приїздили для консультаційної роботи, неспроможні задовольнити всі потреби села в цій послугі [1, с. 54].

Неповне охоплення логопедичними пунктами, спеціальними закладами дітей з мовленнєвими порушеннями; недостатня укомплектованість закладів фахівцями-логопедами, відсутність у них навичок організації логопедичної роботи в умовах села і на сьогодні належать до переліку невирішених питань.

Випускники вищих навчальних закладів за наявності права вільного вибору робочого

місця після закінчення навчання не надто виявляють бажання працювати в селі. У такому випадку залишається або ж чекати, коли воно стане привабливішим для молодих фахівців, або ж у сучасних умовах на загальнодержавному рівні шукати інші шляхи організації логопедичної роботи в умовах села, одночасно комплексно вирішуючи проблеми, які впливають на стан сільської освіти. Такими, на переконання Р. М. Зуб'як, є недостатнє фінансування; демографічна ситуація; недостатній штат педагогічних працівників; пасивна громадська позиція батьків, відокремленість навчальних закладів від місцевої територіальної громади та потенційних соціальних партнерів [4]. Додамо сюди ряд невирішених у вищій освіті України питань суто змістового характеру: істотне зниження якості знань, розбалансованість та еkleктичність у побудові планів підготовки фахівців, дублювання окремих курсів, орієнтація не стільки на мету освіти, скільки на нагальні потреби збереження кадрів у межах окремих вишів та інше [3, с. 48–49].

Зазначимо, що на сьогодні випускники вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності «Спеціальна освіта», в межах якої здійснюється підготовка логопедичних кадрів, є недостатньо підготовленими до роботи в умовах сільської місцевості. Рівень їхньої професійної компетентності в цьому аспекті свідчить про існування серйозної проблеми в сучасній професійній освіті, яку неможливо розв'язати за рахунок використання наявних традиційних методик підготовки.

Реалії нашого життя висувають нові вимоги до майбутніх фахівців. І цьому є об'єктивне пояснення. Не є винятком фахівці з логопедії. Майбутній учитель-логопед має бути готовий до роботи в будь-яких умовах, у тому числі й сільської місцевості. Окрім того, що він має бути гарно обізнаним у своїй професії, він ще повинен володіти навичками психологічної майстерності та організаційними здібностями. Адже специфіка логопедичної роботи передбачає не тільки налагодження контакту з дітьми, але й уміння вибудовувати партнерські стосунки і з їхніми батьками, що дасть у майбутньому можливість побачити в них своїх помічників.

А тому досить аргументованим є твердження тих науковців [6], які вважають, що саме особистість педагога має першорядне значення для ефективності логопедичної роботи з навчання, виховання, корекції та профілактики порушень мовлення дітей, яка повинна бути не тільки глибоко компетентною, а характеризуватися необхідними для неї якостями: пізнавальна і педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей; вимогливість до себе і оточення, педагогічна творча уява і спостережливість тощо. Тим не менш це не заважає стверджувати, що і сьогодні професійно значущі компетенції вчителя-логопеда є недостатньо дослідженими.

Спроби визначення переліку професійних знань, умінь і навичок, необхідних фахівцю для роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, в різні часи під час розроблення професіограм дефектолога робилися неодноразово. Однак і нині це питання є невирішеним. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» його віднесено до компетенції центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки (ч. 6 ст. 10). Тим не менш в Українському освітньому просторі відсутній стандарт вищої освіти, яким би визначалися вимоги до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів за кожним рівнем вищої освіти щодо визначення змісту підготовки логопедів у межах спеціальності «Спеціальна освіта». А тому у процесі встановлення освітніх та кваліфікаційних вимог до випускників зазначеної спеціальності у вигляді переліку здатностей та вмінь вирішувати задачі діяльності за основу береться той стандарт, який розробляється безпосередньо вищим педагогічним навчальним закладом. У такому випадку він набуває статусу Стандарту вищої освіти відповідного вищого навчального закладу. Визначаючи вимоги до компетентності випускників спеціальності, яка стосується, передусім, сфери спеціалізованої освіти, зазначений стандарт, на жаль, не забезпечує достатньою мірою формування здатності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах сільської місцевості.

Критерієм визначення змісту підготовки вчителів-логопедів і досі можна вважати

кваліфікаційну характеристику вчителя-дефектолога за спеціальністю 2111 «Дефектологія», затверджену Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР 31.10.1982 року. Вона стала узагальненим результатом досліджень професійних та особистісних якостей дефектолога, які здійснювалися протягом 1970–1980 років минулого століття. Однак і після стількох років можна зазначити, що професійно значущі компетенції вчителя-логопеда досліджено не достатньо і на сьогоднішній день їх з'ясування в межах спеціальної освіти є актуальним.

Проведений науковий пошук О. М. Потапенко дав їй підстави виділити такі періоди в теорії та практиці підготовки логопедичних кадрів в Україні: перший період (1945–1958 рр.); другий період (1959–1984 рр.); третій період (1985–2000 рр.) [8, с. 17]. Нею встановлено, що зміст освіти і напрями підготовки логопедичних кадрів були різними у кожному періоді та не зовсім досконаліми. Так, на початку першого періоду в часи економічного занепаду відбувалася підготовка олігофренопедагогів, сурдопедагогів, яким читалися лекції зі спеціальної педагогіки та логопедії. Навчальні плани зорієнтовані на вивчення студентами загальнопедагогічних дисциплін, тоді як на предмети спеціального циклу, і особливо на предмет «Логопедія», навчальних годин було недостатньо. Наприкінці зазначеного періоду, з поступовою відбудовою і розвитком спеціальних закладів, дедалі більша увага зверталася на дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку та ступінь забезпеченості шкіл спеціальними кадрами. Унаслідок цього розпочинається підготовка кадрів за спеціальністю «Олігофренопедагогіка. Логопедія». Та навіть за таких умов студенти не вивчали предмети логопедичного циклу в повному обсязі. У другому періоді завдяки покращенню соціально-економічного становища країни та низці законодавчих документів удосконалюється зміст навчальних програм дефектологічного циклу; створюються нові навчальні плани, розширюється перелік спеціальностей з підготовки дефектологічних кадрів; відбувається систематична і планова підготовка вчителів-логопедів шляхом викладання лекцій, проведення практичних та лабораторних занять, педагогічної практики. Саме завдяки новим навчальним планам збільшується кількість годин на вивчення предмета «Логопедія». У третьому періоді, незважаючи на кризове економічне та соціокультурне становище, починають набирати обертів курси з підготовки і перепідготовки логопедичних кадрів, проходять семінари, науково-практичні конференції, Всеукраїнські конференції з дефектології. Особливістю цього періоду є створення кафедри логопедії (1 квітня 1998 р.), завдяки якій відбувається високопрофесійна підготовка логопедичних кадрів за різними кваліфікаціями: «Учитель допоміжної школи. Логопед», «Логопед. Учитель початкових класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення», «Логопед. Педагог-дефектолог спеціальних дошкільних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення» [8, с. 18–19]. Тим не менш зазначені досягнення не сприяли розв'язанню сутності проблеми, корінь якої криється у суперечності між традиційною системою підготовки корекційних педагогів педагогічними навчальними закладами та їхньою здатністю успішно здійснювати професійну діяльність в умовах сучасних соціально-економічних перетворень в селі. Навчальні плани не містили спецкурсів, які б сприяли розв'язанню проблеми, формуючи у випускників необхідні для цього компетенції.

Окрім того, за останні двадцять років у процентних пунктах збільшився розрив у забезпеченості педагогічними працівниками з повною вищою освітою навчальних закладів у міській і сільській місцевостях: у дошкільних навчальних закладах (з 12 % до 20 %), початковій школі (з 13 % до 16 %) [2, с. 196].

Наявність у суспільстві двох різноспрямованих тенденцій – прагнення покращити ситуацію і відсутність реальних ресурсів для цього – загострює розв'язання проблеми. Тому актуальною постає проблема формування професійної компетентності логопедів, здатних до роботи в умовах сільської місцевості.

Переосмислення попереднього досвіду вказує на необхідність розроблення та впровадження такого Державного стандарту спеціальної освіти, який би сприяв вирішенню проблеми та відповідав запитам суспільства в цілому, і сільському соціуму зокрема.

Система освіти зможе цілеспрямовано готувати конкурентоспроможних фахівців, якщо

вимоги освітніх стандартів будуть засновані на зіставленні переліку компетенцій, необхідних у конкретній предметній галузі (модель спеціаліста), з переліком запланованих компетенцій випускника вищого навчального закладу за фахом у тій же предметній галузі (модель випускника) [5, с. 113].

Труднощі, які виникають на цьому шляху, зумовлюють необхідність пошуку та застосування більш сучасних науково обґрунтованих підходів щодо організації підготовки кваліфікованих фахівців з логопедії як соціальних особистостей, здатних до здійснення корекційно-педагогічної діяльності в певних умовах.

Сприйняття соціальних запитів, узгодження їх з власними внутрішньосистемними інтересами студента є можливим саме через особливості діяльності педагогічних навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців зазначеного спрямування. Сприяє цьому і закон України «Про вищу освіту» [9], надаючи вищим навчальним закладам певну автономію, що дозволяє їм самостійно розробляти та запроваджувати власні програми освітньої діяльності, спеціалізації, визначаючи їх зміст і програми навчальних дисциплін. Це, у свою чергу, вимагає від них дещо іншого підходу до організації освітнього процесу, який би не тільки забезпечував здобуття якісної вищої освіти, але й сприяв створенню нових знань. Такий підхід є свідченням того, що, з одного боку, вища освіта набуває компетентнісного змісту, як того вимагають стандарти вищої освіти; з іншого – сприяє формуванню в студентів у межах навчального процесу окремих компетенцій, надаючи їм право вільного вибору навчальних дисциплін, які б цьому сприяли.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Таким чином, історико-педагогічний аналіз надання логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення засвідчив, що, починаючи з 70-х років минулого століття, на території України організація спеціалізованої допомоги дітям-логопатам в умовах села розпочала вибудовуватися через систему масових дитячих садків, яка ускладнювалась відсутністю необхідних для цього педагогічних кадрів.

Підготовка логопедичних кадрів у зазначений період здійснювалась у межах спеціальності «Дефектологія». Навчальні плани підготовки сприяли формуванню у студентів уявлення про педагогічні, психологічні та специфічні особливості роботи з дітьми-логопатами. Окрім курсу «Основи логопедії», студентам для вивчення пропонувалися дисципліни медичного циклу, спецкурси з актуальних тем психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін. Постійно вдосконалювалась методологія їх викладання і навчально-методичне забезпечення таких дисциплін. Втім це не сприяло формуванню у випускника здатності до надання допомоги, а звідси і організації логопедичної роботи в умовах села. Особливо відчутні такі недоліки в підготовці на сучасному етапі.

Вважаємо, на майбутнє одним із ключових напрямів удосконалення змісту спеціальної освіти, підготовки кадрів для її забезпечення, спроможних себе реалізувати в будь-яких умовах, має стати розроблення стандарту спеціальної освіти, навчальних дисциплін, які б сприяли формуванню в студентів необхідних для цього компетенцій, навчально-методичне забезпечення цих дисциплін.

Список використаних джерел та літератури

1. Берник Т. Л. До проблеми історії вивчення логопедичної допомоги дітям України / Т. Л. Берник // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 52–55.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.
4. Зуб'як Р. М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості / Р. М. Зуб'як. – Режим доступу : <http://tme.uomo.edu.ua/docs/2/09zubrlt.pdf>

5. Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А. Э. Федоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова. – Омск : Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.

6. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов спец. «Дефектология» [Электронный ресурс] / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с. – Режим доступа : http://www.web-lit.net/writer/4249/book/12182/volkova_ps/logopediya/read

7. Олійник В. Загальнотеоретичні підходи до управління і їх вплив на розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників / В. Олійник // Шлях освіти. – № 2. – 2003. – С. 6–11.

8. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук., спец. : 13.00.03 – «Корекційна педагогіка» / О. М. Потапенко. – К., 2010. – 22 с.

9. Про вищу освіту: закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004.

10. Про Державну національну програму «Освіта» [Електронний ресурс] («Україна ХХІ століття») : постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896 / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>

11. Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти : наказ Міністерства освіти України від 13.05.1993 р. № 135 [Електронний ресурс] / Міністерство освіти України. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93>

12. Про Національну доктрину розвитку освіти : указ Президента України від 17.04.2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] / Президент України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

Анна Михайловна Мыцык,
аспирант государственного высшего учебного заведения
«Запорожский национальный университет»,
e-mail: kolibri07s@mail.ru

НЕДОСТАТКИ В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СЕЛЕ: НАПРАВЛЕНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

В статье осуществлен историко-педагогический анализ проблем организации логопедической работы в селе, обоснована ее зависимость от уровня готовности будущих логопедов работать в соответствующих условиях.

Ключевые слова: нарушения речи, логопедические кадры, логопедическая работа, профессиональная подготовка, сельская местность, специальное образование.

Anna Mytsyk,
post-graduate student
state higher educational establishment
«Zaporizhzhya National University»,
e-mail: kolibri07s@mail.ru

THE DEFICIENCIES IN PROVIDING SPEECH THERAPY SERVICES IN RURAL AREAS: PROBLEM SOLVING DIRECTIONS

The article presents the historical-pedagogical analysis of the problems of providing speech therapy services in rural areas and proves their dependence on future speech therapists' level of proficiency and readiness to work under certain conditions.

Introduction. In recent years, the number of children with developmental disorders including speech pathologies has increased. These children require the qualified professional assistance. In

this situation, the role of the teacher-speech therapists has become more important.

The identification of the problems of specialists-speech therapists' professional training for working in rural areas requires researching the development of speech therapy services for preschool children with speech disorders and creating the state organization of speech therapy services in rural areas. The necessity of implementing Speech Therapy as an independent course and training speech therapists for different areas including rural areas has been justified.

Purpose. *The article aim is to make a historical-pedagogical analysis of the problems of organizing speech therapy services to help children with speech disorders in rural areas. It has been justified their dependence on special education teachers' professional preparation level in higher education institutions.*

Results. *It has been found that since the 70-s of the last century on the territory of Ukraine, pre-school speech disordered children's specialized care in rural areas has been created through the system of kindergartens. However, at that time, this process was complicated by the lack of the necessary teaching staff.*

The speech therapy training staff in the given period was carried out in the framework of the specialty «Special Education». The curriculum of the training included the courses of medical cycle of the course «Fundamentals of Therapy» and special courses on current topics of psycho-pedagogical and special subjects. This contributed to students' understanding of pedagogical, psychological, and specific features of working with children who had speech disorders. However, this did not contribute to their ability to assist, hence to provide speech therapy services in rural areas. Such deficiencies in preparation have affected the present stage of formation of our state.

Conclusion. *We believe that one of the key directions of improving the content of special education is to create a special course that would help students develop skills necessary for working in rural areas.*

References

1. Bernyk T. L. Do problemy istoriyi vyvchennya lohopedychnoyi dopomohy dityam Ukrayiny / T. L. Bernyk // Defektolohiya. – 2003. – # 2. – S. 52-55.
2. Bila knyha natsional'noyi osvity Ukrayiny / T. F. Aleksyeyenko, V. M. Anishchenko, H. O. Ball [ta in.]; za zah. red. akad. V. H. Kremeny; NAPN Ukrayiny. – K. : Inform. systemy, 2010. – 342 s.
3. Zhuravs'kyy V. S. Vyscha osvita yak faktor derzhavotvorennya i kul'tury v Ukrayini / V. S. Zhuravs'kyy. – K. : Vydavnychyy Dim «In Yure», 2003. – 416 s.
4. Zub»yak R. M. Upravlinnya yakistyu pidvyshchennya kvalifikatsiyi kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv sil's'koyi mistsevosti / R. M. Zub»yak [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09zubrlt.pdf>
5. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovatel'nom protsesse. Monohrafiya / A. Э. Fedorov, S. E. Metelev, A. A. Solov'ev, E. V. Shlyakova – Omsk : Yzd-vo OOO «Omskblankydat», 2012. – 210 s.
6. Lohopedyya: Ucheb. posobyе dlya studentov ped. yn-tov spets. «Defektolohyya» / L. S. Volkova, R. Y. Lalaeva, E. M. Mastyukova y dr. ; pod red. L. S. Volkovoy. – M : Prosveshchenye, 1989. – 528 s. [Электронныy resurs]. – Rezhym dostupa : http://www.web-lit.net/writer/4249/book/12182/volkova_ps/logopediya/read
7. Oliynyk V. Zahal'noteoretychni pidkhody do upravlinnya i yikh vplyv na rozvytok systemy pidvyshchennya kvalifikatsiyi pedahohichnykh pratsivnykiv / V. Oliynyk // Shlyakh osvity. – # 2. – 2003. – С. 6-11.
8. Potapenko O. M. Teoriya i praktyka pidhotovky lohopedychnykh kadriv v Ukrayini (druha polovyna XX stolittya): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. pedah. nauk., spets. : 13.00.03 – «Korektsiyana pedahohika» / O. M. Potapenko. – K., 2010. – 22 s.
9. Pro vyshchu osvitu : zakon Ukrayiny vid 1 lypnya 2014 roku # 1556-VII / Verkhovna Rada Ukrayiny // Vidomosti Verkhovnoyi Rady. – 2014. – # 37-38. – St. 2004.

10. Pro Derzhavnu natsional'nu prohramu «Osvita» («Ukrayina XXI stolittya») : postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 03.11.1993 r. # 896 / Kabinet Ministriv Ukrayiny. – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>

11. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro lohopedychni punkty systemy osvity [Elektronnyy resurs] : nakaz Ministerstva osvity Ukrayiny vid 13.05.1993 r. # 135 / Ministerstvo osvity Ukrayiny. – Rezhym dostupu : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93>

12. Pro Natsional'nu doktrynu rozvytku osvity [Elektronnyy resurs] : ukaz Prezydenta Ukrayiny vid 17.04.2002 roku # 347/2002 / Prezydent Ukrayiny. – Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

УДК 378

Валентина Василівна Мішеченко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У процесі багатогранного музикування значне місце відводять музично-творчій діяльності, яка стимулює активність учнів, сприяє розвитку їхніх музичних здібностей. Творчість пов'язана із самостійними діями, з умінням оперувати знаннями, застосовувати їх на практиці. Творчий розвиток особистості внаслідок своєї складності та унікальності потребує найбільшої педагогічної уваги, особливо коли мова йде про молодших школярів.

Ключові слова: музика, урок музики, творча діяльність, дитяча творчість, молодші школярі.

Постановка проблеми. Серед різноманітних видів мистецтва музика посідає вагомий особливе місце. Вона є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Спілкування дитини з музикою стимулює процес внутрішнього самовдосконалення. Тому саме в музичній діяльності дитина має можливість найкраще реалізувати притаманну їй потребу в самовираженні.

У системі естетичного виховання учнів особливе місце займає творчий розвиток, виховання їхніх музичних смаків у процесі навчання в школі. Тільки те, що самостійно придумано, стає ідейною переконаністю людини, служить справі формування особистості, міцно входить до комплексу професійно значущих знань, умінь і навичок.

Аналіз досліджень і публікацій. Розгляду проблем музичного виховання, впливу музичного мистецтва на розвиток особистості, розвитку її творчих здібностей присвячена значна кількість праць у різних галузях музичної педагогіки таких науковців, як О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Л. Дмитрієва, Д. Кабалевський, О. Ростовський, Л. Хлебникова та ін.

У працях Л. Архангельського, Л. С. Виготського, А. Леонтьєва та ін. визначені теоретичні основи процесу формування творчих здібностей учнів.

У музичному навчанні та вихованні творчість відображено в працях педагогів-музикантів, які розглядають її як метод загального музичного виховання (Б. Асаф'єв), розвиток музично-творчих навичок (Б. Теплов), а також досліджують вплив творчості на музичний розвиток дітей (О. Апраксина) та ін.

У багатьох дослідженнях творчість характеризується як діяльність, яка створює матеріальні цінності, що відрізняються новизною і громадським значенням.

Творчість передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки

яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [3].

С. Рубінштейн характеризує творчість, як діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що, крім того, входить не тільки в історію розвитку самого творця, але і в історію розвитку науки та мистецтва [1].

Б. Теплов зазначає, що робота уяви займає центральне місце в процесі художньої творчості, і тому будь-яка творчість, що належить до системи художнього виховання, повинна бути потужним засобом розвитку уяви [2].

Аналіз наукових праць показує, що в змісті навчальних програм музична творчість представлена недостатньо, відсутня єдина методика формування і розвитку музично-творчих здібностей учнів, їх устремлінь до музично-творчої діяльності.

Мета статті – визначити ефективні шляхи реалізації творчої діяльності для музичного виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Одне з найважливіших завдань уроків музики – активізувати учнів, забезпечити їхній музично-творчий розвиток. У процесі багатогранного музикування значне місце відводиться музично-творчій діяльності, яка стимулює активність учнів, сприяє розвитку їхніх музичних здібностей.

Творчу діяльність можна розглядати як міру гармонійного розвитку особистості, що створює необхідні передумови для самореалізації особистості.

Дитяча творчість необхідна дітям для їхнього розвитку. Ще в 20-ті роки Б.Асаф'єв писав про необхідність виховувати творчий тип мислення, застосовуючи елементи творчої діяльності. Він підкреслював, що кожний, хто хоч трохи відчув у мистецтві радість творчості, зможе сприймати й цінувати усе хороше.

Творчий процес тренує та розвиває пам'ять, мислення, активність, спостережливість, цілеспрямованість, логіку. Творчість пов'язана із самостійними діями, з умінням оперувати знаннями, застосовувати їх на практиці. Все, що творчо засвоїв учень, стає міцним надбанням, життя дитини збагачується новими почуттями.

Формування творчих здібностей відбувається тільки шляхом залучення до відповідної діяльності. Творча самостійність учнів плідно розвивається у таких видах діяльності:

- У процесі вироблення суджень про музику;
- у процесі виконання музичних творів: хорового співу, музичних іграх, гри на музичних інструментах, рухах під музику;
- у власне творчій діяльності учнів.

Музично-творчі вправи на уроках музики не переслідують мети підготувати композиторів. Головне, що відбувається процес залучення учнів до музики, пробудження віри в себе, тренування уяви, пам'яті.

Психолог Б. Теплов вважав, що раннє залучення дітей до творчої діяльності корисне для їхнього загального художнього розвитку й відповідає потребам і можливостям. Створюючи найпростіші мелодії, діти відкривають для себе світ, охоче навчаються. Систематичні заняття творчістю підвищують музикальність учнів, допомагають їм краще виконувати професійну музику. Вправи розвивають і збагачують духовний світ учнів.

У навчально-виховній роботі доцільно використовувати, по-перше, творчі завдання, що сприяють розвитку ритмічного відчуття, ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху, художньо-образних уявлень у процесі гри на дитячих музичних інструментах, виконавських здібностей; по-друге, творчі завдання художньо-естетичної спрямованості, виконання яких впливає на формування й розвиток якостей і властивостей творчої особистості, а саме: художнього сприймання, уяви, оригінального, асоціативного мислення, емоційно-чуттєвої сфери.

Підкреслимо, що розвиток творчої особистості, її якостей та індивідуальних особливостей має здійснюватись на основі інтенсивного оволодіння знаннями, вміннями й навичками, щоб одне сприяло інтенсифікації другого. Тільки наділивши учнів певним мінімумом загальнопрофесійних знань, можна говорити про самостійне створення учнями

різноманітних оригінальних творчих продуктів. Тому в навчальному процесі вчителю необхідно використовувати як творчі завдання, так і репродуктивні.

Часто учень, пасивний на уроках, із піднесенням сприймає завдання скласти мелодію. Вводити елементи імпровізації необхідно якомога раніше, з першого уроку в 1 класі. Перший урок з першокласниками краще почати не з перевірки музичних даних і не з переклички, а зі співу нескладної пісеньки. Коли діти поспівали, провели гру під музику, вчитель може «згадати», що учні ще не знайомились. Тоді вчитель співає запитання: «Як тебе звать?» і пропонує учням проспівати своє ім'я та відповісти на запитання, співаючи. Якщо хтось із дітей промовчить – не біда.

На наступному уроці вчитель пропонує скласти закінчення до віршика, заспівати відповідь на мелодію-запитання. Імпровізувати зручно на невеликому віршованому тексті, запропонувавши класу 2–3 вірші на вибір. Вірш зумовлює ритм і форму мелодії. Він має бути співучим, образним, цікавим за змістом. Наприклад:

1. В нашої берізки
білая кориця,
вичесані кіски –
любо подивиться.

2. Котики-воркотики
Всілися рядком.
Поїть сонце котиків
Теплим молоком.

3. Ой ти, коте сірий,
Вимети нам сіни,
А ти, білуватий,
Прибери нам в хаті.

Створюючи найпростіші мелодії, діти відкривають для себе світ, охоче навчаються. Систематичні заняття творчістю підвищують загальну музикальність учнів, допомагають їм краще виконувати професійну музику.

З метою вдосконалення музично-творчого розвитку молодших школярів можна використовувати загадки:

1. Ти солодке любилаєш?
Ну тоді про мене знаєш!
Я над квітами літаю,
Друзів медом пригощаю.
Не велика й не мала,
А зовуть мене ... (Бджола).

2. Я вухастий ваш дружок,
В мене сірий кожушок,
Куций хвостик,
Довгі вуса,
Я усіх, усіх боюся.. (Зайчик).

3. На дубочку у дуплі
Сестроньки живуть руді,
Люблять шишки і горішки
І грибків поїсти трішки.
Працьовиті, наче бджілки,
Ці руді сестриці ... (Білкі)

4. В ліс ми з друзями пішли,
Диво дивне там знайшли.
Як клубочок, ця тваринка,
Вся в колючках в неї спинка.
Хай собі затямить всяк,
Зветься дивний звір ... (Іжак)

Над цими загадками вчитель працює так: імпровізує мелодію та співає її з усім класом; спільно з учнями добирає музичні інструменти, які підходять для втілення того чи іншого персонажа; інсценує кожну загадку (з допомогою дитячого «оркестру»); проводить конкурс на кращих виконавців.

Дуже важливо, щоб пісні, які вчитель пропонує розучити, подобалися дітям. Після того, як учитель вивчив пісню з дітьми, її інсценують. Інший варіант виконання – спів з відповідними рухами (кожний «входить у роль»).

Після вивчення пісні А. Філіпенка «Через міст» школярам можна запропонувати завдання: драматизувати музичний твір розвивального змісту, драматизація якого потребує від учнів розвитку сюжету, встановлення певних взаємин між персонажами, розподіл ролей.

Вивчену пісню «Берізонька» (муз. А. Філіпенко, сл. Т. Волгіної) можна виконати з рухом відповідно до характеру музики та змісту літературного тексту.

Після розучування пісень можна дати завдання «намалювати» музику (пісню). Так, у першому класі після вивчення «Калинової пісні» В. Верменича запропонувати намалювати «калину веселу, калину червону». Часто діти малюють удома ілюстрації до створеної самостійно пісеньки. Такий малюнок допомагає дитині конкретніше уявити образ майбутньої імпровізації. Кращі малюнки можна відібрати й зробити виставку в класі музики.

Прослухавши музичні твори «Пташка» Е. Гріга, «Ведмідь» В. Ребікова, діти можуть відтворити за допомогою музично-ритмічних рухів образи та ведмеда, зображених у музиці.

Захопливим для дітей є процес створення імпровізацій, що використовують елементи інсценізації. Вони менш поширені, бо потребують від учителя уважної підготовки: добір необхідного матеріалу, врахування можливостей класу, кожного учня. Це імпровізація у ролях казок, сценок, байок. У вигляді початкових вправ можна використовувати елементи творчих рольових ігор типу «музична розмова», гра «запитання – відповідь». Діти самі із задоволенням придумують текст.

Роботу над імпровізацією музичних казок доцільно починати всередині першої чверті першого класу. Можна взяти гру-казку «Колобок». Спочатку створюємо пісеньку Колобка, звертаємо увагу на те, що співав Колобок, коли котився по лісовій доріжці. Учні пригадують: він радів, що втік і його не з'їли звірі; хвалився, який він гарний, смачний; дивувався, як чудово навкруги. Діти співають свої варіанти. Відбирають найкращий і так створюються поступово пісні для інших героїв казки. Фінал казки можна змінити – на допомогу Колобку приходять діти (яким не вистачило ролей у казці). Казка закінчується веселим хором і танцем. Музику до танцю дає вчитель, а рухи діти придумують самі.

Таку музичну казку діти створюють на кількох уроках. Можна приготувати костюми, запросити гостей і показати музичну казку-виставу.

Крім вокальної імпровізації, може бути інструментальна. Освоївши на інструменті 2–3 звуки чи навіть один звук, можна імпровізувати короткі власні мелодії. Учитель звертає увагу на необхідність логічної побудови мелодичної та ритмічної фрази: при створенні колискової пісні мелодія має бути плавною, зі спокійним ритмом, не дуже швидко, а мелодія танцю буде мати інший характер.

Для розвитку художньо-образних уявлень і виконавських здібностей у процесі гри на дитячих музичних інструментах доцільні такі творчі завдання:

1. Проілюструвати оповідання, вірш або маленьку історію музично-шумовим супроводом, що містив би певний ритмічний малюнок.
2. Створити «клич птахів», звукові сигнали (наприклад, машин або цокання

годинників), що утворюють характерну інтонацію.

Указане завдання можна запропонувати у процесі вивчення теми «Інтонація», що допоможе учням розуміти, які інтонації зображують різноманітні звуки, шуми, явища навколишнього світу, які – виражають настрій, почуття і думки людини.

З самого початку занять необхідно залучати дітей до того, щоб вони самі робили висновки, зауваження, порівнювали мелодії своїх товаришів. Учитель повинен похвалити, заохотити сміливість творення першої мелодії учня, який раніше відмовчувався.

Оскільки молодший вік є періодом найінтенсивнішого розвитку творчої активності дітей, то і педагогічне керівництво творчим процесом не варто відкладати на потім, коли дитина отримає теоретичні відомості, бо з віком творча активність знижується.

У міру набуття нових знань і навичок розширюються можливості пов'язувати творчі завдання з *музичною грамотою*. Творчість допомагає закріпити знання про висоту й тривалість звуків, темп, динаміку, розмір.

Для закріплення знань про сильні та слабкі долі, дводольні й тридольні такти можна використати порівняння віршованих текстів, запропонувавши школярам визначити їхню метроритмічну структуру. Наприклад:

1. Знають навіть всі малята:
скоро в нас веселе свято.
2. Сонечко світить, співають пташки,
будем в садку працювати залюбки.

Бажано на основі різних текстів виконати творче завдання – ритмізувати й мелодизувати їх.

Для розвитку ритмічного відчуття можна використовувати такі творчі завдання:

1. Створити ритмічну відповідь на ритмічне запитання вчителя. Учні поділяються на пари, в яких один починає плескати, а інший продовжує.

2. У процесі вивчення теми «Три типи музики – пісня, танець, марш» (2 клас) діти можуть створити ритм, схожий на марш (під нього можна крокувати), на танець, наприклад, вальс або польку (можна танцювати), на пісню – колискову.

3. Гра «Відгадай пісню» за ритмом. Спочатку вчитель плескає ритмічний малюнок знайомої пісеньки, а учні відгадують. Потім на місце вчителя стає хто-небудь з учнів.

4. Імпровізація ритмічного акомпанементу (ритмічного вступу) до музики (пісні).

Коли учні впораються із цим завданням, вони можуть обрати музичний інструмент, який підходить би за настроєм і характером до пісні та акомпанувати на цьому інструменті.

Для розвитку ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху можна рекомендувати такі творчі вправи:

1. Створити мелодію імені (кожен учень до свого імені добирає мелодію).

2. Гра «Музична казка» (учні придумують інтонації, звуки, які можна було почути у лісі, а також героїв казок, з якими можна було зустрітися під час музичної «мандрівки»).

3. Передати в інтонації різні почуття: сум, радість, упевненість, спокій та інші. За бажанням учень може співати зі словами, які він придумав сам.

Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки – все це створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей. Виконання творчих завдань художньо-естетичної спрямованості передбачає комплексне використання таких видів мистецтва, як музика, література, образотворче мистецтво. Така організація навчання допоможе подолати однобокість і фрагментарність мислення, сприятиме емоційному розвитку молодших школярів.

Прослухавши музичний твір «Хвороба ляльки» П. І. Чайковського, можна запропонувати дітям відповісти, який колір найбільше підходить до цієї музики: рожевий, чорний, зелений, червоний чи якийсь інший і чому. Це завдання допоможе дитині свідомо звернути увагу на зв'язок кольору і засобів художньої виразності з характером образу,

створеного композитором.

Завдання «намалювати» музику можна запропонувати після прослуховування музичного твору. Наприклад, після слухання у 2 класі «Камаринської» М. Глінки запитати «Хто міг виконувати цей танець? Намалюйте різних танцюристів, що молодечо витанцювують камаринську».

Прослухавши музичний твір Е. Гріга «У печері гірського короля», варто запропонувати намалювати й розповісти, що діється у печері. Чому музика звучить спочатку тихо, а потім – голосніше, змінюються динаміка і темп? Це завдання дає змогу учням звернути увагу на виражальні засоби в музиці й живописі.

На одному уроці можна запитати у дітей: «Коли композитор створює музику, чи думає він, яким інструментам доручити її виконання?» Щоб допомогти дітям розібратися у цьому питанні, доцільно, на наш погляд, запропонувати їм послухати п'єсу, де є елементи зображальності, і подати їх на різних інструментах. Аби діти краще запам'ятали назви музичних інструментів та особливості їх звучання, можна використати казки: «Нічна симфонія», «Музика-чародійник», «Як дзвенять сніжинки», «Хто що співає?», «Скрипка, Бубон і Сопілка», «Музична канарка», «Таємничі співці» та ін.

Щоб перевірити, чи запам'ятали діти назви музичних інструментів та їх особливості, учитель пропонує загадки про них, які можна доповнити кольоровими малюнками. Наприклад:

Сам пустий, голос густий,
Дріб вибиває, дітей скликає. (*Барабан*)

Ой же гарно вона грає,
Кожне слово вимовляє.
Хоч і має три струни,
Та співочі всі вони.
Запитаймо у всезнайка:
-Хто це? Що це? (*Балалайка*)

Ще недавно бузиною
я росла попід горою.
Відрізали гілочку,
зробили ... (*сопілочку*)

Мене з собою не внесеш у футлярі.
З могутнім форте, ласкавим піано,
І тому є той надзвичайно правий,
Хто знає нас... (*Фортепіано*)

Клавіатури чорно-білий ряд,
Педалі жовтим золотом горять...
На наших інструменті
Є і струни, і педаль.
Хто ж він є?
Безперечно, це – знайомий наш... (*Рояль*)

Як до рук її візьмеш
І міхами розведеш,
Ще й натиснеш гудзики –
Злинуть звуки музики.
Ось послухай трошки,
Хто співає? ... (*Гармошка*)

Голосок тоненький має,
Всіх маляток звеселяє,
Ви на ній всі граєте,
Хто вона – впізнаєте?
Ду-ду-ду, віть, віть, віть!
Ви моє ім'я назвіть.
Не паличка, не гілочка,
Звуть мене ... (Сопілочка)

На уроках музики широко використовується інтегрований підхід. Література, поезія, твори образотворчого мистецтва, пластичної діяльності сприяють формуванню в дітей не тільки навичок музичної діяльності, а й розвивають музично-творчі здібності. З метою засвоєння музичних знань можна запропонувати такі цікаві творчі завдання:

1. Прослухані музичні твори віднести до одного з трьох китів (жанрів) музики.
2. Намалювати ілюстрації до дитячих казок.
3. Передати за допомогою рухів, жестів, пантоміми, танцювальних рухів характери героїв казки, персонажів картини, образів програмної музики.
4. Відповідно до характеру музичного твору намалювати: кита, що марширує (сумний, веселий); кита, що танцює (український, грузинський танець); кита, що співає пісню (українську народну, російську, польську, естрадну сучасну).
5. Придумати казку про музичні звуки, музичні інструменти, записати її на аркуші паперу й оформити кольоровими олівцями та акварельними фарбами.
6. Графічно зобразити мелодичний рисунок, передати лініями характер руху мелодії (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (вгору чи вниз), дібрати до мелодії відповідні за характером лінії-образи («лінія-пружинка», «лінія-хвиля», «лінія-зигзаг», «лінія-пунктир»).
7. Запропонувати музичні твори, які можна використати для супроводу казкового сюжету. Виготовити казкові атрибути для інсценізації казки.
8. Прорекламувати вірш про дощик із різними мовними інтонаціями (радість, захоплення, подиву, жалю, прохання, вимоги), додаючи ритмічний супровід.
9. Дібрати кольори, відповідні музичним тембрам, образам і настроям.
10. Створити мелодію (чи речитатив) до вірша або фрагмента літературного твору (за інтонаціями-підказками або в заданому жанрі, розмірі).
11. Написати вірші до музики, творів-вражень про музику.
12. Написати оповідання про любов українського народу до пісні.
13. Виліпити з глини, пластиліну персонажів музичних казок, п'єс, пісень; створити ескізи костюмів для дійових осіб опер, балетів.

Розвиткові творчих здібностей молодших школярів, активізації їхньої уваги, мовлення, емоцій, уяви сприяють такі педагогічні умови:

- 1) добір різноманітного та цікавого для дітей навчального матеріалу, зокрема, наявність у запропонованих піснях не тільки яскравих образів, а й сюжетного розвитку;
- 2) використання художньо-ігрових методів і прийомів у процесі хорового співу, слухання музики, вивчення музичної грамоти (вірші, казки, загадки, інсценування пісень і казок);
- 3) створення на уроках неформальної, доброзичливої атмосфери, поважне ставлення до кожної дитини.

Ігрові методичні прийоми не варто застосовувати часто, бо це може спричинити те, що учні сприймуть урок як розвагу. Зважаючи на це, вчитель музики повинен урахувати особливості кожного класу.

Особливу увагу необхідно приділяти накопиченню музичних і позамузичних вражень, що повинно здійснюватись у найрізноманітніших формах роботи: на уроках, концертах, під час відвідування виставок, у спілкуванні з природою. При цьому варто використовувати різну

класичну сучасну та народну музику. Процесом накопичування вражень доцільно керувати, оскільки враження учні одержують з різних джерел, які не завжди є педагогічно цінними. Тому необхідно звертатись до найкращих зразків мистецтва.

Висновок. Практика музичного виховання показує, що діти здатні до продуктивної творчості, в якій проявляються ті чи інші здібності дитини, її нахили та інтереси. Таким чином, творча діяльність здатна впливати на особистість дитини.

Творчість – це не окремий етап уроку. Творчі вправи повинні органічно вливатися в процес навчання, пов'язувати всі етапи уроку, а з метою підвищення зацікавленості учнів у творчій роботі допоможуть такі прийоми: словесне заохочення, розучування вдалого твору учня всім класом.

Оцінювання творчої діяльності учнів є стимулом до творчості. Карати за невиконане творче завдання не можна, бо можна відбити бажання працювати. Л. Толстой наголошував, що якщо учень не навчився у школі сам творити, то і в житті він лише наслідуватиме.

Список використаних джерел та літератури

1. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології / С. Л. Рубінштейн – М. : 1973. – 556 с.
2. Теплов Б. М. Психологічні питання художнього виховання / Б. М. Теплов // Питання художнього виховання. – М. – Л., 1963. – 201 с.
3. Стецюк К. В. Розвиток музично-творчих здібностей як педагогічна проблема / К. В. Стецюк // Технологія навчання дорослих: зміст, структура, основні характеристики: Матеріали науково-практичної конференції. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – С. 34–40.

Валентина Васильевна Мишедченко,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В процессе многогранного музицирования значительное место отводится музыкально-творческой деятельности, которая стимулирует активность учащихся, способствует развитию их музыкальных способностей. Творчество связано с самостоятельными действиями, с умением оперировать знаниями, применять их на практике. Творческое развитие личности в силу своей сложности и уникальности требует наибольшей педагогической заботы, особенно когда речь идет о младших школьниках.

Ключевые слова: музыка, урок музыки, творческая деятельность, детское творчество, младшие школьники.

Valentyna Mishedchenko,
candidate of pedagogical sciences,
assistant professor of the department of psychology and
pedagogics of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

CREATIVE ACTIVITIES AS A MEANS OF MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Introduction. In the process of a multi-faceted music-making a significant place is given to musical and artistic activities, which stimulate the activity of pupils, contribute to the development of their musical abilities. Creativity is connected with the independent actions, with the ability to

operate knowledge, apply them in practice. The creative development of the individual, due to its complexity and uniqueness, requires the greatest pedagogical concern, especially when it comes to primary school pupils.

Purpose. *The purpose of the article is to determine effective ways of implementing creative activity into musical education of children of primary school.*

Methods. *The generalization of pedagogical experience towards the problem of study and stimulation of interest to musical activity, creation of problematic and research situations, the method of comparison, observation, survey.*

Results. *A variety of creative tasks used at the music lesson helps to activate the creative abilities of primary school pupils. A teacher should use the teaching methods that support the creative activity of pupils; provide examples of creativity in different kinds of music; develop and use the creative tasks at the lessons.*

Originality. *The content and methods of the formation of creative abilities of primary school pupils got further development. Peculiarities of creative activity of primary school pupils (tendency to practical cognition of the world, necessity of a game) were specified.*

Conclusion. *Each teacher of music must be able to combine different methods and types of activities depending on the musical experience of pupils.*

Key words: *music, music lesson, creative activities, children's creativity, pupils of primary school.*

References

1. Rubinshtejn S. L. Osnovy zagal'noyi psikhologiyi / S. L. Rubinshtejn – M. : 1973. – 556 s.
2. Teplov B. M. Psikhologichni pytannya khudozhn`ogo vykhovannya / B. M. Teplov // Pytannya khudozhn`ogo vykhovannya. – M. - L., 1963. – 201 s.
3. Stecyuk K.V. Rozvytok muzychno-tvorchykh zdibnostej yak pedagogichna problema //Tekhnologiya navchannya doroslykh: zmist, struktura, osnovni kharakterystyky: Materialy naukovo-praktychnoyi konferenciyi / K.V. Stecyuk – Lugans`k: Al`ma-mater, 2005. – S. 34 - 40.

Розділ 3
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА
ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ
CHAPTER 3
HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL
THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 37.0: 929 Алчевська

Оксана Григорівна Олексієнко,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Донбаського державного технічного університету,
e-mail: ok228b@ukr.net

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ТА ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ
Х. Д. АЛЧЕВСЬКОЇ У ДЕМОКРАТИЧНІЙ УКРАЇНІ

У статті розглянуто питання значущості вивчення та використання прогресивних педагогічних ідей та практичного досвіду Х. Д. Алчевської в умовах розбудови української національної школи. На основі ретроспективного підходу проаналізовано наукові праці, довідкові публікації, статистичні, публіцистичні видання 1991–2016 років. Визначено актуальність доробку видатного педагога відповідно до проблем та вимог сучасної педагогічної науки.

Ключові слова: педагогічна спадщина, навчання дорослих, народна освіта, особистісно зорієнтоване навчання, недільна жіноча школа.

Постановка проблеми. Проблема освіти була актуальною в усі часи, зокрема в добу Христини Данилівни Алчевської (XIX – початок XX ст.), видатного педагога, засновниці недільних шкіл, яка у своїй багаторічній просвітницько-педагогічній діяльності пройшла шлях від учительки до керівника недільної школи і віце-президента Міжнародної ліги освіти. Не менш актуальною ця проблема є й сьогодні, коли Україна продовжує шукати свій шлях у розвитку педагогічної науки.

Розбудова власної системи освіти стає надзвичайно важливою після набуття Україною незалежності. Цей період характеризується унікальним для історії світової цивілізації зростанням ролі освіти загалом і неперервної освіти зокрема. Відбувається активний пошук оптимальних форм і моделей отримання молоддю вищої освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства. Збереження педагогічної національної школи, дослідження її становлення та розвитку формує основу розбудови національної системи освіти, яка повинна ввібрати в себе кращі загальнолюдські ідеали й традиції, здобутки вітчизняної та світової педагогічної думки минулого й сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Життєвий шлях та окремі аспекти науково-педагогічної діяльності просвітительки, а також суспільна значущість Харківської недільної жіночої школи Х. Алчевської визнавалися багатьма видатними представниками народної освіти та громадськими діячами як того часу, так і сучасності, що знайшло відображення у численних публікаціях. Серед таких Я. Абрамов, В. Вахтеров, Г. Успенський, Л. Толстой, І. Тургенев, Ф. Достоевський, М. Корф, С. Миропольський, М. Павлик, І. Франко, М. Бекетов, Д. Багалій, Н. Фридьєва, О. Мазуркевич, Є. Вахтерова, М. Мухін, М. Машкова, В. Осмоловський, Л. Попова, С. Рейсер, Т. Різниченко, С. Черніков, К. Тимошенко, О. Жукова та ін.

Аналіз наукової літератури, присвяченої діяльності Х. Д. Алчевської, дає уявлення про сучасний рівень розробленості проблеми загалом та її окремих аспектів, що, своєю чергою, потребує більш детальної систематизації, узагальнення й періодизації історично-педагогічних праць діячів, які давали оцінку її педагогічній діяльності.

Формулювання мети статті. Мета статті – розкрити актуальність просвітницької й науково-педагогічної спадщини Христини Данилівни Алчевської в умовах розбудови української національної школи на основі аналізу наукових праць, довідкових публікацій, статистичних, публіцистичних видань 1991–2016 років, присвячених дослідженню її діяльності.

Виклад основного матеріалу. Оскільки ім'я Х. Д. Алчевської довгий час замовчувалось, позитивні зрушення відбулися, починаючи з 1990 – 1991 років, коли завдяки подоланню ідеологічних перепон особливої значущості набувають історико-педагогічні дослідження, спрямовані на відродження прогресивних педагогічних ідей минулого, актуалізацію їх відповідно до проблем та вимог сучасного процесу розбудови української національної школи. Усвідомлення результатів досліджень з історії педагогіки дозволяє глибше зрозуміти сутність та тенденції розвитку цивілізаційних процесів, з'ясувати особливості просвітництва окремих історичних епох, їх взаємодію та взаємовплив.

Зміни в політичній орієнтації держави сприяли розвитку інтересу відомих учених і молодих дослідників до постаті Х. Д. Алчевської як педагога, методиста, письменниці, публіциста та громадського діяча.

Разом з тим зауважимо, що «мода на Алчевську» не повинна стати вище науки, персоналію не потрібно гіперболізувати. Завдання науковця, який займається питаннями історії педагогіки, – без будь-яких форм догматизму, «неупереджено і об'єктивно розкрити і пояснити минуле освіти і педагогічної думки та кризь призму особливостей сучасності спонукати до конструктивних змін в освіті й вихованні» [1, с. 35].

Так, деякі автори статей, не розібравшись в особливостях досліджуваного явища, видають бажане за дійсне, наприклад, «понад 150 тисяч жінок з народу виховала за 50 років існування Харківська приватна недільна жіноча школа» [2, с. 97]. Відповідно до більшості статистичних, наукових і публіцистичних видань кількість випускників школи була близько 17 тисяч. Тобто автор статті збільшив майже в 9 разів кількість учнів, які навчалися в недільній школі Х. Д. Алчевської.

Можна натрапити й на інший парадокс: «Викладання предметів перевели на російську мову, але це не врятувало школу (ідеться про Харківську жіночу недільну школу Х. Д. Алчевської), яку неодноразово закривали рішенням Харківського навчального округу» [3, с. 4]. Автор, можливо, переплутав факти щодо п'ятимісячного закриття Олексіївської школи в садибі Алчевських. Відповідно до проаналізованих праць, після 1870 року школа Алчевської була під загрозою припинення діяльності (наприклад, були пророкування закриття за видання «Что читать народу?», які не виповнилися, необхідність отримання відповідного диплома, знаходження «благонадійної» попечительки школи тощо), але школа так жодного разу й не була закрита.

Виходячи з наведених вище прикладів, проаналізуємо наукові праці, які відповідають принципу достовірності. Публіцистичні твори будемо розглядати більш обережно.

У 1991 році виповнилося 150 років з дня народження Х. Д. Алчевської. На сторінках періодичних видань масово почали з'являтися публікації, автори яких робили спробу надати об'ємний опис життя та діяльності Х. Д. Алчевської, роблячи наголос на тому, що вона та її спадщина були незаслужено забуті. Серед них студії Т. Борисової, Л. Грузинської (Ковалець), П. Лаврова, В. Малахова, С. Негребецького. До них можна віднести й інші публікації в періодичних виданнях («Вечірній Харків», «Донбас», «Слобідський край», «Слобода», «Слово і Час» тощо).

Проаналізуємо їх. Дослідниця Л. Ковалець (Грузинська) у своїй роботі «Праця ідеалістична й велика...», яка була надрукована в журналі «Українська мова і література в

школі», пише: «Нині, у час активного відродження кращих традицій минулого, прийшла пора ще раз повернутися до педагогічної спадщини Х. Д. Алчевської з тим, щоб до тієї єдиної її статі, доступної сучасному читачеві, додати бодай дещо з надзвичайно цікавих педагогічних щоденників видатної просвітительки та з її книги «Передуманное и пережитое» [4, с. 87].

На сторінках енциклопедичних видань, як-от: «Енциклопедія українознавства» [5, с. 38], «Педагогічна Харківщина: Довідник» [6, с. 8–9], «Всемирный биографический энциклопедический словарь» [7, с. 24], «Енциклопедія сучасної України» [8, с. 401–402], «Український педагогічний словник» [9, с. 23], усе частіше ми маємо змогу побачити відомості про «видатну харківську педагогічну діячку» Христину Данилівну Алчевську, яка «відкрила Харківську жіночу недільну школу. Працювала в ній учителькою, обстоювала українську мову, пропагувала твори Т. Шевченка».

Також своє місце ім'я Х. Д. Алчевської знаходить і в довідкових публікаціях. Серед них роботи В. Вербицького [10, с. 34] та О. Лугового [11, с. 272], у яких автори характеризують Х. Д. Алчевську як «здібну вчительку, першого організатора методики навчання, талановиту громадянку України». Також дослідники зосереджують увагу на педагогічному доробку просвітительки, у якому «особливе місце, – зауважує В. Вербицький, – займають праця «Передуманное и пережитое» (1912 р.), навчальний посібник «Програми викладання у недільних школах», «Каталоги книг», у яких оприлюднений педагогічний досвід, поради щодо навчально-виховного процесу школярів. Великий інтерес становлять її неопубліковані рукописи, щоденники, листи, плани уроків, конспекти, що створили методику навчального процесу, проведення бесід з письмовим аналізом, за яким учитель міг дати правильний звіт про засвоєння матеріалу».

Окрім публікацій, можна виділити й регулярно організовані виставки в бібліотеках, присвячені пам'яті Х. Д. Алчевської або всієї родини. Набуває поширення в наш час така сучасна форма їх проведення, як Інтернет-виставки. Так, у 2006 році Харківська державна наукова бібліотека імені В. Г. Короленка експонує на сайті в розділі «Віртуальні виставки» ілюстративні каталоги виставок, що відбувались у бібліотеці та мали широкий розголос. Серед них «Життя заради світла і добра: Розповідь про родину Алчевських». Матеріали виставки містить: історичну довідку, сторінки біографії та діяльності, твори видатних діячів, бібліографію літератури про них. Виставка наповнена ілюстративним матеріалом.

Паралельно була відкрита у відділі україніки виставка «Висока зоря Христини Алчевської. До 150-річчя від дня народження педагога-просвітителя». Представлена література висвітлювала постать Х. Д. Алчевської (1841–1920 рр.) як видатного, всесвітньо відомого педагога-просвітителя, організатора недільних шкіл для народу, засновника методики навчання для дорослих [12].

Досить насиченим та змістовним є сайт Харківської обласної універсальної наукової бібліотеки. У розділі «Бібліотечні видання. Бібліографічні покажчики» представлено бібліографічний покажчик землячки «Найвидатніша просвітителька Христина Данилівна Алчевська (1841–1920) / Пам'ятка читачеві», матеріал якої систематизовано за рубриками: біографічна довідка; дати життя і діяльності; література про життєвий шлях та творчість; веб-бібліографія.

У стінах Луганської обласної універсальної наукової бібліотеки імені О. М. Горького в тому ж році (2006) буда проведена обласна краєзнавча конференція «Просвітянська нива Луганщини», присвячена 165-річчю від дня народження Христини Данилівни Алчевської. Учасники конференції мали змогу розглянути проблеми історичного розвитку педагогіки і сучасні шляхи розвитку педагогічної науки на Луганщині та в Україні. Основними темами на конференції були:

- педагогічні погляди й освітня діяльність Х. Д. Алчевської;
- Х. Д. Алчевська та Б. Грінченко – споріднені педагогікою; національна ідея та сучасна педагогічна наука.

Сучасні дослідники відзначають процеси розвитку народної освіти та педагогічної

думки в Україні, наголошуючи на формуванні національної системи навчання та виховання. Вони відзначають, що наприкінці 50-х – початку 60-х років XIX століття в Україні почала формуватися народницька ідеологія, що поширилась у середовищі освіченої молоді.

Х. Д. Алчевській удалося закласти міцний фундамент для подальшого розвитку народної освіти в Росії. Її ідея освіти дорослих випередила подальший прогрес вітчизняної науки. Однак тільки на початку XX ст. була здійснена чітка, послідовна система освіти дорослих.

Узагальнюючи світове значення педагогічної спадщини Х. Д. Алчевської, зазначимо, що вона була одним з перших педагогів, який звернув увагу на проблему методики навчання дорослих. З цією метою нею була розроблена й застосована в Харківській недільній школі чітка система навчання дорослих. Особливістю цієї системи було те, що Христина Данилівна проблеми освіти дорослих розглядала в тісному зв'язку з дидактичними принципами. На її думку, навчання повинно вестись рідною мовою, послідовно, доступно, а навчальний процес повинен відзначатися застосуванням найефективніших прийомів, форм і методів навчання. У її системі навчання багато уваги приділялось практиці, практичному застосуванню знань, у її недільній школі використовувалися різноманітні словесні й практичні методи навчання та високо цінувалися самостійні судження, висновки, пошуки – зазначають сучасні науковці [13].

Аналіз творчості Х. Д. Алчевської дає підстави стверджувати, що вона започаткувала перехід освітньої концепції української недільної школи на якісно новий рівень, коли освіта загалом і навчально-виховний, шкільний процес зокрема вбачається не лише як основа формування здібностей людини до реалізації в певному національно-культурному середовищі, а освіта є важливим чинником формування особистості.

Отже, різке підвищення соціальної функції виховання на початку XX ст., процес розширення сфери педагогічного знання стимулювали Х. Д. Алчевську до пошуку оптимального варіанта побудови навчально-виховного процесу в системі недільних шкіл. Звернення до педагогічного досвіду минулого, його трансформація відповідно до нових досягнень науки та суспільства зумовили перегляд основних ідей педагогів минулого, визначення доцільності їх використання та впровадження в практику сучасної недільної жіночої школи. Ідеї Х. Д. Алчевської, її основні думки щодо виховання і дорослих, і дітей є актуальними й сьогодні.

Велика зацікавленість особистістю Х. Д. Алчевської та її діяльністю багатьма діячами різних галузей, зокрема й науковців, свідчить, що її спадщина – невичерпне джерело для дослідження різних напрямів розвитку національної педагогічної науки. Серед них – актуальна проблема сімейного виховання, а також питання самовдосконалення та саморозвитку особистості вчителя.

Так, у роботі дослідниці Н. Кулик проаналізовано особливості сімейного виховання в родині Алчевських [14, с. 168–173]. За словами Н. Кулик, сім'я на сучасному етапі національного відродження України має вагоме значення у процесі відродження культури, духовності, формування в молоді загальнолюдських цінностей. Досвід виховання дітей у сім'ї Х. Д. Алчевської є «актуальним для сьогодення як у плані завдань формування особистості, так і прикладу родинної атмосфери, де кожен є окремою особистістю, але немає окремого життя для кожного, бо всіх об'єднує взаємоповага, щирі стосунки, взаєморозуміння, духовні запити й устремління» [14, с. 172], – зазначає автор.

З метою вивчення та творчого застосування досвіду сімейного виховання цей напрям дослідження особистості Х. Д. Алчевської як вихователя становить для нашої роботи величезний інтерес.

Системному аналізу ідеї створення педагогічної майстерні, що була запропонована Х. Д. Алчевською, присвячено науковий пошук С. Чернікова «Педагогічна майстерня духовності Христини Алчевської як гуманістична система самовдосконалення та саморозвитку особистості вчителя» [15, с. 126–130]. Автор проаналізував загальні засади та принципи навчально-виховного процесу Харківської недільної школи, а також

охарактеризував особистісні якості її керівника, завдяки яким Х. Д. Алчевська стала «центром усієї духовної роботи колективу, і вчителів, і вихованок» [15, с. 128]. Також С. Черніков дослідив праці Х. Д. Алчевської, її літературно-педагогічну творчість та виявив чинники, які вплинули на формування її уявлень та поглядів. На думку С. Чернікова, ідея створення педагогічної творчої майстерні є прогресивною науковою ідеєю.

У контексті національного відродження перед українським учителем ставилися завдання знати історію, мову, культуру й традиції рідного народу, мати чітку громадянську позицію, працювати над пробудженням національної й політичної свідомості вихованців, підвищувати постійно свою педагогічну майстерність.

На початку 90-х років виходять цікаві для нас роботи О. Погрібного, М. Веркалець, О. Александрова, С. Дем'янчука та О. Коржової, М. Кучинського, Ю. Єненка, О. Неживого, М. Малиш та ін., які працювали над вивченням значної спадщини народного вчителя, мовознавця, поета, прозаїка, драматурга, критика Б. Грінченка. Вони зупиняють свою увагу на творчому зв'язку Х. Д. Алчевської з Б. Грінченком та розходженні їхніх поглядів у питанні відбудови української національної школи, а саме української мови.

На думку О. Погрібного, Христина Данилівна наполегливо прагнула нести в народ світло знань. Водночас її діяльність в останні десятиріччя XIX століття об'єктивно вела до поглинання української культури загальноросійською. Одна річ – умови для пропагування українськомовного навчання на початку шістдесятих років, коли і література ще була слабкою та мова науки «до пуття не сформована», а інша – поверхове українофільство вже наприкінці століття, коли і література незмірно зміцніла, і потяг до національної волі все глибше усвідомлювався. Логічно припустити, що сам хід суспільно-національного життя мусив дати Х. Д. Алчевській якийсь урок, що підкреслив би незаперечний пріоритет рідного, національного, українського над силоміць насаджуваним іномовним [16, с. 125–131].

Більш критично висвітлює своє бачення конфлікту між двома відомими педагогами О. Неживий у власних публікаціях. Але, як і він сам зазначає, нема серед дослідників однакової думки стосовно цієї проблематики [17].

Одним з найбільш відчутних недоліків освітнього процесу на Харківщині стала відсутність національної школи. Антиукраїнська політика самодержавства, стрімке зросійщення міського життя внаслідок притоку етнічних росіян, нарешті, слабкість українського національного руху на Харківщині не дозволили навіть винести на публічне обговорення питання про українську освіту. Саме в цей час видатний український педагог та організатор Х. Д. Алчевська працювала в російських освітніх закладах та в певних межах сприяла українській освіті.

У журналі «Слово і час» (1991) вийшла публікація М. Гомон «Листи Х. Д. Алчевської до Л. М. Толстого» [18, с. 63–66], у якій уперше представлено лист просвітительки до письменника, що раніше був відомий тільки уривками.

Дослідниця ґрунтовно займалася вивченням теми «Л. М. Толстой та Х. Д. Алчевська», і як наслідок, у 1993 році виходить її монографія з цієї проблематики під назвою «Л. Н. Толстой и харьковчане» [19, с. 55]. Авторка дослідження з'ясовує спільність та розходження в поглядах Х. Д. Алчевської та Л. Толстого щодо методів навчання, а саме ролі російської класичної літератури в справі народної освіти. «Художньо-публіцистична творчість, видавнича діяльність Толстого, – пише М. Гомон, – і просвітницьке подвижництво Х. Д. Алчевської мали в умовах суспільно-політичної реакції 1880-х років прогресивне значення, оскільки йшли в руслі загальнодемократичних пошуків, будучи своєрідним віддзеркаленням і вираженням складних шляхів російської і української передової думки кінця минулого століття» [19, с. 51].

Також у цей період виходить з друку підручник українського вченого І. Рибалки «Історія України. Дорадянський період» (1991) [20, с. 441], у якому в контексті іншої проблеми історичної науки стисло висвітлено значення педагогічної діяльності Х. Д. Алчевської в розвитку культури в Україні в другій половині XIX століття.

Подальший науковий пошук учених, дослідників, учителів знайшов висвітлення в ґрунтовних статтях у фахових періодичних виданнях. Так, у своїй публікації В. Головченко дослідив Український національно-культурний рух у Харкові та відзначив важливу роль у ньому «славетного педагога» Х. Д. Алчевської [21, с. 155].

Л. Глоба зробила та оприлюднила історико-педагогічний огляд стану виховання та освіти жінок в Україні. Значне місце в її роботі було відведено характеристиці особистості Х. Д. Алчевської, висвітленню її багатогранної громадської й педагогічної діяльності, а також її значення в справі народної просвіти [22, с. 64–66].

Близькою за проблематикою є ґрунтовна робота поетки Л. Костенко «Українське жіноцтво: Драматична історія й непросте сьогодення 90-х років» [23, с. 76–91], у якій вона торкається проблем, пов'язаних із суспільною активністю жінки, історією жіночого руху та перспективами його розвитку. Авторка наводить кілька жінок-ідеологів українського жіночого руху, які у своїй діяльності впроваджували ідеї прагматичного (практичного) фемінізму. Серед них Х. Д. Алчевська.

Заслуговують на увагу наукові дослідження та розвідки сучасних учених, які розглядають цей феномен у контексті інших проблем історико-педагогічної науки. У працях Л. Вовк, М. Головкової, Л. Журенко, Т. Коломієць, Н. Коляди, О. Неживого, О. Тишик є покликання на спадщину Х. Д. Алчевської у зв'язку з висвітленням поставлених питань щодо: генези пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II половина XIX – 20-і рр. XX ст.); педагогічних поглядів і діяльності С. Миропольського; теорії та практики виховання в педагогічному просторі кінця XIX – на початку XX ст.; Харківського товариства поширення в народі грамотності (1869–1920); розвитку недільних шкіл в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.); педагогічної спадщини Б. Грінченка; проблем дидактики в педагогічній спадщині С. Миропольського.

Певний інтерес для нашого дослідження становить робота О. Голосної (Жукової) [24], у якій вона порушує та аналізує важливі питання стосовно заявленої нами проблеми. А саме висвітлює:

- особливості формування морально-психологічного клімату в недільній школі Х. Д. Алчевської;
- напрями вивчення та творчого використання педагогічної спадщини Х. Д. Алчевської;
- організацію керівництва самоосвітою учнів в умовах роботи методичного центру вчителів Харківської недільної школи Х. Д. Алчевської;
- Х. Д. Алчевську як організатора педагогічного колективу Харківської недільної школи;
- особистість Х. Д. Алчевської як взірць самовдосконалення;
- цінність уроків Х. Д. Алчевської.

Загалом у роботі розкрито актуальність поглядів Х. Д. Алчевської, її особисту позицію щодо місця педагога в системі розвитку та вдосконалення індивідуальності вихованця; проаналізовано місце й роль методичного центру в розв'язанні питань соціалізації особистості учнів; узагальнено методику формування, засвоєння й творчого використання найбільш цікавих і корисних прийомів та технологій, що діалектично постають з дослідження просвітницько-педагогічної діяльності Х. Д. Алчевської.

Зазначимо, що в оцінках спадщини Х. Д. Алчевської вітчизняними науковцями була й критика її діяльності. Так, у 1997 році в журналі «Слово і час» виходить стаття І. Бондаря-Терещенка під назвою «Так що ж «читати» народові?», у якій автор дуже різко висловлює в історичному ракурсі своє бачення її соціально-політичних, громадських поглядів та досягнень на педагогічній ниві. «Питомі риси московського виховання, виявом яких була неоковирна зашореність, постійна недовіра та заздрість до найближчих колег, призвели до повного заперечення Алчевською недільних шкіл нового типу. З подиву гідної впертості вона протиставила тому свій тип школи, зійшовши з демократичного шляху на ліберальний» [25, с. 42], стверджує І. Бондар-Терещенко. Під час ознайомлення зі статтею очевидний висновок, що критика в роботі і є її метою, тому що автор зупиняє увагу на окремих фактах,

не роблячи при цьому цілісного аналізу значення доробку Х. Д. Алчевської. Але це є наукове бачення дослідником цієї проблематики.

Ми ж можемо погодитися з думкою С. Морозової, що Христина Алчевська, щоб «не привертати до школи увагу з боку уряду, усні й позакласні заняття проводила виключно рідною мовою, а письмові – російською. Школа користувалася великою популярністю серед населення, однак у результаті українізаційної діяльності була закрита» [26, с. 11]. Тобто Христина Данилівна бачила користь для народу в підвищенні його освітнього рівня, що й було метою її педагогічної діяльності, про яку вона неодноразово писала. Питання викладання українською мовою або російською було в цьому сенсі для неї другорядним.

Сучасний вітчизняний дослідник М. Слабошпицький [27, с. 7–11] теж торкається цієї проблеми, наводячи відгуки Б. Грінченка, який різко заперечував корисність для українського народу просвітницької діяльності Х. Д. Алчевської. Та ми все ж таки дотримуємося тієї думки, що два великі українські педагоги розійшлися в певних, особисто для них принципових питаннях щодо національної освіти. І якщо Б. Грінченко всіляко досаждав своїй колишній піклувальниці, то Христина Данилівна тільки раз дорікнула своєму колишньому вчителю, що він не взяв до школи жодної дівчини.

Внесок Х. Д. Алчевської в теорію та методику вибіркового бібліографування в контексті вітчизняної історії новітнього періоду у своїй роботі проаналізувала В. Лутовинова. На прикладі покажчика «Что читать народу?» вона розглянула формування методичних основ процесу вибіркового бібліографування. «Досвід харківських подвижниць народної освіти, – як зазначає В. Лутовинова, – проклав бібліографії шлях у майбутнє, об'єднавши її з педагогікою та психологією, започаткувавши нову гілку бібліографознавства, яка, на жаль, в радянських умовах не змогла як слід зазеленіти, але яку певний час пестили, опікували й поливали живою водою» [28, с. 32].

Вивченню формування творчої особистості вчителя в недільній школі Х. Д. Алчевської присвячено публікацію М. Ломонової, яка зосередила увагу на значенні впроваджених у школі педагогічних зборів, самоосвіти вчителів та веденні педагогічних щоденників.

Періодичні видання постійно висвітлюють науково-практичну педагогічну діяльність Х. Д. Алчевської. Зокрема, в обласній газеті «Народна армія» (1997) надруковано статтю літературознавця О. Козулі «Назавжди вписана в історію», у газеті «Голос Донбасса» з'являється публікація О. Філатова «Подвижница, у «Новини культури Луганщини» – робота вчених-мистецтвознавців Л. Трубникової та О. Кононової «Алчевские – созвездия талантов». Газета «За металл» публікує нарис С. Негребецького «Дело жизни», присвячений 160-річчю з дня народження Х. Д. Алчевської. У газетах «Луганська правда» тези студентів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка за матеріалами республіканської студентської конференції, присвяченої педагогічній творчості Х. Д. Алчевської, Н. Юрченко «Наша современница Христина Алчевская». Також дуже цікаві матеріали наукового співробітника Національного музею Тараса Шевченка в Києві Т. Петрик, яка на сторінках газети «Новини культури Луганщини» публікує рідкісні матеріали родини Алчевських. Член Національної спілки журналістів України Л. Пелих у «Нашій газеті» оприлюднює свої розвідки відносно заявленої проблеми.

Висновки. Отже, різке підвищення соціальної функції виховання на початку ХХ ст., процес розширення сфери педагогічного знання стимулювали Х. Д. Алчевську до пошуку оптимального варіанта побудови навчально-виховного процесу в системі недільних шкіл. Звернення до педагогічного досвіду минулого, його трансформація відповідно до нових досягнень науки та суспільства зумовили перегляд основних ідей педагогів минулого, визначення доцільності їх використання та впровадження в практику сучасної недільної жіночої школи. Ідеї Х. Д. Алчевської, її основні думки щодо виховання і дорослих, і дітей є актуальними й сьогодні.

Велика зацікавленість особистістю Х. Д. Алчевської та її діяльністю багатьма діячами різних галузей, зокрема й науковців, свідчить, що її спадщина – невичерпне джерело для

дослідження різних напрямів розвитку національної педагогічної науки. Серед них – актуальна проблема сімейного виховання, а також питання самовдосконалення та саморозвитку особистості вчителя, що знайде висвітлення у наших наступних розвідках.

Список використаних джерел та літератури

1. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
2. Добрянський І. Громадська та приватна ініціатива в освіті дорослих: історико-педагогічний аспект / І. Добрянський // Соц. педагогіка. Теорія і практика. – 2007. – № 2. – С. 95–98.
3. Абрамов Я. В. Харьковская частная воскресная женская школа : ист. очерк / Я. В. Абрамов // Рус. шк. – 1899. – № 5 – 6. – С. 40–74.
4. Ковалець (Грузинська) Л. «Праця ідеалістична й велика ...»: до 150-річчя з дня народження (педагога) Х. Д. Алчевської / Л. Ковалець // Укр. мова і л-ра в шк. – 1991. – № 11. – С. 84 – 87.
5. Алчевська Христина Данилівна // Енциклопедія українознавства. Словникова частина : у 10 т. / за ред. В. Кубійовича. – К. : Глобус, 1993.– Т. 1. – 1993. – С. 38.
6. Алчевська Христина Данилівна // Педагогічна Харківщина : довідник / за ред. В. І. Лозової, І. Ф. Прокопенка ; Харк. держ. пед. ун-т. ім. Г.С. Сковороди – Х. : Вид-во Круглова, 1997. – С. 8–9.
7. Алчевская Христина Даниловна // Всемирный биографический энциклопедический словарь / редкол. : В. И. Бородулин, Н. М. Кузнецов и др. – М. : Большая Рос. энцикл., 2000. – С. 24.
8. Алчевська Христина Данилівна // Енциклопедія сучасної України : у 12 т. / за ред. : І. М. Дзюби, А. І. Жуковського, О. М. Романіва та ін. – К. : Поліграфкнига, 2001. – Т. 1. – 2001. – С. 401–402.
9. Гончаренко С. Х. Д. Алчевська // Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 23.
10. Вербицький В. Христина Алчевська (1841–1920) / В. Вербицький // Паросток. – 1996. – № 1. – С. 34.
11. Луговий О. Х. Д. Алчевська / О. Луговий // Визначне жіноцтво України. Історичні життєписи. – К. : Дніпро, 1994. – С. 271–272.
12. Хроніка подій (у заголовці). Харківська державна наукова бібліотека імені В. Г. Короленка : 2006 р. 5 квітня [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://korolenko.kharkov.com/nov_chronic6.htm
13. Христина Данилівна Алчевська (1841 – 1920) // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова, Л. Л. Безобразова, Ж. В. Борщ, М. В. Гриньова ; під заг. ред. А. М. Бойко – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 576 с.
14. Кулик Н. А. Особливості сімейного виховання в родині Алчевських / Н. А. Кулик // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х., 2001. – Вип. 17. – С. 168–173.
15. Черніков С. Я. Педагогічна майстерня духовності Христини Алчевської, як гуманістична система самовдосконалення та саморозвитку особистості вчителя / С. Я. Черніков // Освіта Донбасу. – 2004. – № 3–4. – С. 126–130.
16. Погрібний А. Г. Відгомін давнього конфлікту: Післяслово до ювілею Х. Д. Алчевської / А. Г. Погрібний // Україна. Наука і культура. – К. : Знання, 1993. – Вип. 26–27. – С. 125–131.
17. Неживий О. Ідеї національної школи в педагогічній спадщині Б. Грінченка [Електронний ресурс] / О. Неживий. – Режим доступу : http://www.library.lg.ua/grin/text/ped_deyatel/ped_deyatel_2.pdf
18. Гомон М. Л. Листи Х. Д. Алчевської до Л. М. Толстого / М. Л. Гомон // Слово і час. – 1991. – № 4. – С. 63–66.

19. Гуменюк М. П. Христина Данилівна Алчевська (організатор шкіл на Україні, автор бібліографічного покажчика «Что читать народу?» 1841–1920 pp.) / М. П. Гуменюк // Соц. культура. – 1969. – № 4. – С. 41.
20. Рибалка І. К. Історія України: Дорадянський період : підручник / І. К. Рибалка. – К. : Вища шк., 1991. – С. 441.
21. Головкова М. М. Виховні погляди Х. Д. Алчевської [Електронний ресурс] / М. М. Головкова. – Режим доступу : <http://conference.mdpu.org.ua/>
22. Глоба Л. Для просвіти народної (про просвітницьку діяльність Х. Алчевської) / Л. Глоба // Рід. шк. – 1996. – № 4. – С. 64–66.
23. Костенко Л. Українське жіноцтво / Л. Костенко // Передирій В. А. Жіноча доля на тлі доби: (літопис жіночого руху у світлі українських видань) / В. А. Передирій та ін. ; Дослідницький центр історії укр. преси. – К. : [б.в.], 1999. – 120 с.
24. Жукова О. А. Соціалізація особистості в системі просвітницько-педагогічної діяльності Х. Д. Алчевської : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Оксана Анатоліївна Жукова. – Х., 2001. – 205 с.
25. Бондар-Терещенко І. Так що ж «читати» народові?: просвітницька діяльність Х. Д. Алчевської / І. Бондар-Терещенко // Слово і час. – 1997. – № 7. – С. 38–42.
26. Н. Б. Новая замечательная услуга русской женщины делу народного образования / Н. Б. // Записки учителя. – 1884. – № 3. – С. 230–234.
27. Слабошпицький М. Алчевські / М. Слабошпицький // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 7–11.
28. Лутовинова В. Христина Алчевська та її внесок в теорію і методику вибіркового бібліографування / В. Лутовинова // Вісн. Книжк. палати. – 1998. – № 2. – С. 30–33.

Оксана Григорьевна Алексеенко,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Донбасского государственного технического университета
e-mail: ok228b@ukr.net

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧЕСКИХ ИДЕЙ И ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА Х. Д. АЛЧЕВСКОЙ В ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ УКРАИНЕ

В статье рассмотрены вопросы значимости исследования и использования прогрессивных педагогических идей и практического опыта Х. Д. Алчевской в условиях развития украинской национальной школы. На основе ретроспективного подхода проанализированы научные труды, справочные издания, статистические, публицистические издания 1991–2016 годов. Определена актуальность наследия выдающегося педагога в соответствии с проблемами и требованиями современной педагогической науки.

Ключевые слова: педагогическое наследие, обучение взрослых, народное образование, личностно ориентированное обучение, воскресная женская школа.

Oksana Oleksiyenko,
Ph.D., Assistant Professor
department of Social and Human Sciences
Donbass State Technical University,
e-mail: ok228b@ukr.net

UPDATING OF K. ALCHEVS'KA'S PEDAGOGICAL IDEAS AND PRACTICAL EXPERIENCE IN DEMOCRATIC UKRAINE

Introduction. The problem of education was relevant at all times, particularly at times of Khrystyna Alchevs'ka (XIX – the beginning of XX century), who was an outstanding teacher, the founder of Sunday schools, and who has passed the way from teacher to the head of the Sunday

school and vice-president of International Education League during many years of her education and teaching activities. Not least important is this problem today, when Ukraine continues to find its way in pedagogic science development.

Building its own education system is extremely important for Ukraine after gaining the independence. This period is characterized by unique for the history of world civilization, increasing of education role in general, and continuous education in particular. An active search for optimal forms and models of receiving higher education by young people is taking place in the conditions of transition to information society. Saving the national pedagogic school, studying its formation and development makes the basis for national education system formation, which should absorb the best human ideals and traditions, achievements of national and world educational idea of the past and present.

Purpose. *The purpose of the article is to analyze scientific works, reference publications, statistical, journalistic publications of 1991-2016 years dedicated to research of Khrystyna Alchevs'ka educational and scientific heritage.*

Methods. *For the first time based on a retrospective analysis of the works of leading scientists, young scientists, teachers, practitioners and theorists, trainers, publicists, the urgency of outstanding teacher's achievements is determined according to modern pedagogy problems and demands.*

The analysis of K. Alchevs'ka's works gives the reason to insist that she established the transition of educational concept of Ukrainian Sunday school to a new level, when education in general, and teaching and educational, school process in particular are considered not only as a basis for human capabilities formation in certain national and cultural environment, but as an important factor of individual formation.

With the purpose of studying and creative application of the family education experience, this direction of K. Alchevs'ka's personality investigation as an educator makes a great interest for our work.

So, the great increase of education social function at the beginning of XX century, the process of expanding the pedagogical knowledge field stimulated K. Alchevs'ka to find the optimal variant for educational process building in the system of Sunday schools. The appeal to the educational experience of the past and its transformation according to the new achievements in science and society led to the revision of the basic ideas of the teachers of the past, determining the expediency of their use and introduction of modern women's Sunday school. K. Alchevs'ka's ideas, her basic views as for adults and children education are relevant today.

The great interest of many workers of different branches as well as scientists in K. Alchevska's personality and activities proves that her heritage is an inexhaustible source for studying the various areas of national pedagogy development. Among them there is the urgent problem of family education, as well as the teacher's individual self-improvement and self-development which will be covered in our future investigations.

Keywords: *pedagogical heritage, adult education, public education, student-centered education, women's Sunday school.*

References

1. Sukhomlyns'ka O. V. Istoryko-pedahohichnyy protses: novi pidkhody do zahal'nykh problem / O. V. Sukhomlyns'ka. – K. : A.P.N., 2003. – 68 s.
2. Dobryans'kyy I. Hromads'ka ta pryvatna initsiatyva v osviti doroslykh: istoryko-pedahohichnyy aspekt / I. Dobryans'kyy // Sots. pedahohika. Teoriya i praktyka. – 2007. – # 2. – S. 95–98.
3. Abramov Ya. V Khar'kovskaya chastnaya voskresnaya zhenskaya shkola : yst. ocherk / Ya. V. Abramov // Rus. shk. – 1899. – # 5 – 6. – S. 40–74.
4. Kovalets' (Hruzyns'ka) L. «Pratsya idealistychna y velyka ...»: do 150-richehya z dnya narodzhennya (pedahoha) Kh. D. Alchevs'koyi / L. Kovalets' // Ukr. mova i l-ra v shk. – 1991. – # 11. – S. 84 – 87.

5. Alchevs'ka Khrystyna Danylivna // Entsyklopediya ukrayinoznavstva. Slovnykova chastyna : u 10 t. / za red. V. Kubyovycha. – K. : Hlobus, 1993. – T. 1. – 1993. – S. 38.
6. Alchevs'ka Khrystyna Danylivna // Pedahohichna Kharkivshchyna : dovidnyk / za red. V. I. Lozovoyi, I. F. Prokopenka ; Khark. derzh. ped. un-t. im. H.S. Skovorody – Kh. : Vyd-vo Kruhlova, 1997. – S. 8–9.
7. Alchevskaya Khrystyna Danylovna // Vsemyrnyy byohrafycheskyy entsyklopedycheskyy slovar' / redkol. : V. Y. Borodulya, N. M. Kuznetsov y dr. – M. : Bol'shaya Ros. entsykl., 2000. – S. 24.
8. Alchevs'ka Khrystyna Danylivna // Entsyklopediya suchasnoyi Ukrayiny : u 12 t. / za red. : I. M. Dzyuby, A. I. Zhukovskoho, O. M. Romaniva ta in. – K. : Polihrafknyha, 2001. – T. 1. – 2001. – S. 401–402.
9. Honcharenko S. Kh. D. Alchevs'ka // Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk / S. Honcharenko. – K. : Lybid', 1997. – S. 23.
10. Verbyts'kyi V. Khrystyna Alchevs'ka (1841 – 1920) / V. Verbyts'kyi // Parostok. – 1996. – # 1. – S. 34.
11. Luhovyy O. Kh. D. Alchevs'ka / O. Luhovyy // Vyznachne zhinotstvo Ukrayiny. Istorychni zhyttyepysy. – K. : Dnipro, 1994. – S. 271–272.
12. Khronika podiy (u zaholovtsi). Kharkivs'ka derzhavna naukova biblioteka imeni V. H. Korolenka : 2006 r. 5 kvitnya [Elektronnyy resurs] // Rezhym dostupu : http://korolenko.kharkov.com/nov_chronic6.htm
13. Khrystyna Danylivna Alchevs'ka (1841 – 1920) // Personalnyi v istoriyi natsional'noyi pedahohiky. 22 vydatnykh ukrayins'kykh pedahohy : pidruch. dlya stud. vyshch. navch. zakl. / A. M. Boyko, V. D. Bardinova, L. L. Bezobrazova, Zh. V. Borshch, M. V. Hryn'ova ; pid zah. red. A. M. Boyko – K. : VD «Profesional», 2004. – 576 s.
14. Kulyk N. A. Osoblyvosti simeynoho vykhovannya v rodyni Alchevs'kykh / N. A. Kulyk // Pedahohika ta psykholohiya : zb. nauk. pr. – Kh., 2001. – Vyp. 17. – S. 168–173.
15. Chernikov S. Ya. Pedahohichna maysternya dukhovnosti Khrystyny Alchevs'koyi, yak humanistychna systema samovdoskonalennya ta samorozvytku osobystosti vchytelya / S. Ya. Chernikov // Osvita Donbasu. – 2004. – # 3 – 4. – S. 126–130.
16. Pohribnyy A. H. Vidhomin davn'oho konfliktu: Pislyaslovo do yuvileyu Kh. D. Alchevs'koyi / A. H. Pohribnyy // Ukrayina. Nauka i kul'tura. – K. : «Znannya», 1993. – Vyp. 26 – 27. – S. 125–131.
17. Nezhyvyy O. Ideyi natsional'noyi shkoly v pedahohichniy spadshchyni B. Hrinchenka [Elektronnyy resurs] / O. Nezhyvyy. – Rezhym dostupu : http://www.library.lg.ua/grin/text/ped_deyatel/ped_deyatel_2.pdf
18. Homon M. L. Lysty Kh. D. Alchevs'koyi do L. M. Tolstoho / M. L. Homon // Slovo i chas. – 1991. – # 4. – S. 63–66.
19. Humenyuk M. P. Khrystyna Danylivna Alchevs'ka (orhanizator shkil na Ukraini, avtor bibliohrafichnoho pokazhchyka «Chto chytat' narodu?» 1841 – 1920 rr.) / M. P. Humenyuk // Sots. kul'tura. – 1969. – # 4. – S. 41.
20. Rybalka I. K. Istoriya Ukrayiny: Doradyans'kyi period : pidruchnyk / I. K. Rybalka. – K. : Vyshcha shk., 1991. – S. 441.
21. Holovkova M. M. Vykhovni pohlyady Kh. D. Alchevs'koyi [Elektronnyy resurs] / M. M. Holovkova. – Rezhym dostupu : <http://conference.mdpu.org.ua/>
22. Hloba L. Dlya prosvity narodnoyi (pro prosvitnyts'ku diyal'nist' Kh. Alchevs'koyi) / L. Hloba // Rid. shk. – 1996. – # 4. – S. 64–66.
23. Kostenko L. Ukrayins'ke zhinotstvo / L. Kostenko // Peredyriy V. A. Zhinocha dolya na tli doby: (litopys zhinochoho rukhu u svitli ukrayins'kykh vydan') / V. A. Peredyriy ta in. ; Doslidnyts'kyi tsentr istoriyi ukr. presy. – K. : [b.v.], 1999. – 120 s.
24. Zhukova O. A. Sotsializatsiya osobystosti v systemi prosvitnyts'ko-pedahohichnoyi diyal'nosti Kh. D. Alchevs'koyi : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / Zhukova Oksana Anatoliyivna. – Kh., 2001. – 205 s.

25. Bondar-Tereshchenko I. Tak shcho zh «chytaty» narodovi?: prosvitnyts'ka diyal'nist' Kh. D. Alchevs'koyi / I. Bondar-Tereshchenko // Slovo i chas. – 1997. – # 7. – S. 38–42.
26. N. B. Novaya zamechatel'naya usluha russkoy zhenshchyny delu narodnoho obrazovanyya / N. B. // Zapysky uchytylya. – 1884. – # 3. – S. 230–234.
27. Slaboshpyts'kyu M. Alchevs'ki / M. Slaboshpyts'kyu // Dyvoslovo. – 2003. – # 3. – S. 7–11.
28. Lutovynova V. Khrystyna Alchevs'ka ta yiyi vnesok v teoriyu i metodyku vybirkovoho bibliohrafuvannya / V. Lutovynova // Visn. Knyzhk. palaty. – 1998. – # 2. – S. 30–33.

УДК 362.461

Надія Петрівна Ростикус,

аспірантка кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: rostykus999@gmail.com

ПРОБЛЕМИ НАУКОВОГО ПІДХОДУ ЩОДО РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано та аргументовано необхідність змін щодо реформування змісту навчання української мови в початкових класах. На основі аналізу науково-методичної літератури та практичного досвіду автора спростовано «важкість та невідповідність теоретичного мовного матеріалу віковим особливостям учнів».

Ключові слова: реформування, мовленнєвий розвиток, мовні знання, вікові особливості, теоретичний характер змісту освіти, науковий підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині дуже активно відбувається реформування системи освіти в Україні, що зумовлено змінами в суспільно-політичному житті держави. Розвиток суспільства за останні два десятиліття зазнав більше змін, ніж за два останні століття разом узяті (комп'ютерна техніка, Інтернет, мобільні телефони та ін. не тільки стрімко з'явилися та поширилися, а й удосконалюються з неймовірною швидкістю; сучасне молоде покоління не уявляє життя без новітніх технологій). І ці зміни відбуваються у надзвичайно короткому проміжку часу, що є вагомим аргументом для модернізації освітнього простору. Але до процесу реформування потрібно ставитися дуже обережно, адже ми, освітяни, маємо справу не з технікою, а з людиною, з формуванням її світогляду. Тому в будь-якій навчально-виховній ситуації небезпечно впадати в крайнощі: нічого не змінювати (залишатися на місці) або, навпаки, кардинально змінювати все. І перше, і друге призводить до негативних наслідків. Тому важливою умовою реформування освіти є наявність наукових фактів, доказів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Проблеми мовної та мовленнєвої освіти завжди перебувають у полі зору дослідників (В.Сухомлинський, К.Ушинський, Н.Голуб, С.Дорошенко, М. Вашуленко, В.Бадер, М.Кочерган, С.Омельченко, М.Пентилюк, А.Богуш, В.Собко, Л.Скуратівський, О.Мельничайко, С.Дубовик, М.Захарійчук та ін.). Науковцями розкрито теоретичні засади і методичні шляхи модернізації початкового курсу шкільної мовної освіти відповідно до завдань, поставлених перед школою сучасним суспільством, висвітлено різні аспекти формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів з урахуванням принципу науковості.

Мета статті – обґрунтувати доцільність змін (2016 р.) щодо змісту навчання української мови в початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що одним із основних дидактичних принципів

є принцип науковості, який повинен діяти протягом усього навчально-виховного процесу, незалежно від вікової аудиторії.

Принципи навчання – це керівні ідеї, головна вимога до діяльності, поведінки [1, с. 111].

Принцип науковості вимагає зв'язку між наукою і навчальним предметом, щоб учні засвоювали лише глибоко обгрунтовані наукою знання [1, с. 121]. З філософії нам відомі поняття демаркації наукового та ненаукового. Наука, як підтверджують дослідження, є там, де науковцем чітко усвідомлено методи збору та оброблення інформації, де наявна наукова методологія. Перші наукові методи – це методи математичного моделювання фізичних процесів та метод експерименту, засновником яких є Галілей. Якщо немає результатів проведеного експерименту, то не можемо говорити й про науковість.

Для прикладу, у статті експерта стратегічної дорадчої групи «Освіта» при Міністерстві освіти й науки України Ю. Шукевича «Сучасна освіта: із чого починати?» [2], який закликає, що «починати треба з правди, і тільки правди», наявна така інформація: «Правду про сучасні підручники та зміст освіти в першому-другому-одинадцятим класі, від яких хочеться сховатися нормальній дитині, оскільки не відповідають ні психологічним віковим особливостям, ні здоровому глузду: наприклад, буква А вивчається в 1-му класі на 37-й сторінці букваря» (автора Букваря не зазначено). Проведений нами аналіз чинних підручників для 1 класу засвідчив, що у Букварі (авт. М.Вашуленко, О.Вашуленко) [3] на 37-й сторінці учні вивчають літеру «Л», а літеру «А» вивчають на 22 сторінці. У Букварі (авт. М.Захарійчук, В.Науменко) [4], який призначений для дітей, які вже володіють навичкою читання, на 37-й сторінці бачимо вірш Н.Зарічної «Рідний край», в якому використані всі літери абетки». Автором згаданої вище статті, на нашу думку, не взято до уваги важливості та мети добукварного періоду навчання грамоти, що й спричинює розташування першої літери не на першій сторінці.

Дослідження показало, що більшість тих змін, яких зазнав зміст навчання української мови (2016 р.), ще не підтверджено ні експериментом, ні практикою. Тому запровадження істотних змін без наукового підтвердження не викликає довіри педагогів. Усім відомі приклади суттєвих змін, які посіли належне місце тільки завдяки позитивним результатам проведеного експерименту (перехід на навчання дітей 6-річного віку, запровадження ЗНО тощо). Детально зупинимося на всіх змінах до змісту навчання української мови в початкових класах у 2016 р.

Треба розуміти, що основне завдання курсу «Українська мова» – це навчити дитину висловлюватись у будь-якій ситуації.

На жаль, цього орієнтиру ніколи не дотримувались, бо програми були перевантажені теоретичним матеріалом. Пріоритетними були завчені правила [5].

В. О.Сухомлинський акцентує увагу на необхідності важкості в навчанні молодших школярів, аргументуючи: «Важливе виховне завдання я бачив у тому, щоб діти саме в розумовій праці відчули, що таке важко. Якщо дитині в навчанні все дається легко, в неї поступово формуються лінощі думки, що розбещує людину, зумовлює легковажне ставлення до життя» [6, с. 112].

Вважаємо, що від рівня мовних знань залежать мовленнєві вміння і навички (не на побутовому рівні), комунікативно-мовленнєва компетентність особистості, а не навпаки.

Дослідник проблем теорії і методики навчання української мови М.С.Вашуленко наголошує на тому, що одним із найважливіших завдань учителя початкових класів у реалізації мовної освіти учнів є зробити мовну і мовленнєву теорію функціональною, тобто практичною [7]. Таким чином, твердження про перевантаження учнів теорією не відповідає дійсності, адже основна мета навчання української мови – навчити школярів користуватися мовою в усіх доступних типах і жанрах (Державний стандарт початкової загальної освіти), тому це завдання й реалізується у чинних програмах та підручниках з української мови.

Дослідження потребувало розкриття поняття «правило». Правило – це те, що потрібно

запам'ятати (не «зазубрити») і дотримуватися, щоб домогтися позитивного результату. Слово «правило» викликає такі асоціації, як точність, чіткість, науковість, правильність, логічність, закономірність, сталість.

За академічним тлумачним словником української мови, «правило – це положення, яким передається якась закономірність, стале співвідношення певних явищ». Тобто те, чого не просто бажано, а необхідно дотримуватися для досягнення позитивного результату. Якщо не дотримуватися, наприклад, правил гри, то гра перестає бути грою: без дотримання правил не існує футболу, хокею, волейболу, настільних ігор, дидактичних ігор.

Досвід показує, що батьки та, на жаль, і деякі вчителі не до кінця або й узагалі не розуміють важливості правил під час освоєння мовних знань, а тим більше не усвідомлюють мети та методики вивчення їх. Методика навчання у початкових класах відрізняється від методики навчання у середніх та старших класах. Правила в підручниках української мови для 2–4 класів, окрім того, що є своєрідною інструкцією для досягнення позитивного результату під час виконання мовного завдання, підтверджують реалізацію принципу науковості як для вчителів, так і для учнів. Звертаючись до правила, учень неодноразово переконується у його достовірності і в тому, що слова вчителя не є вигадкою, а мають авторитетні підтвердження.

Практика свідчить, що часто робота над правилом перетворюється на механічне запам'ятовування, зазубрювання. Насправді ж, засвоєння правила – це багатоступневий процес, який охоплює свідоме запам'ятовування учнями матеріалу, виконання різних вправ з багаторазовим повторенням формулювання правила, обґрунтування правильності власної думки, перенесення знань на новий матеріал. Перед вивченням правила вчитель створює проблемну ситуацію, метою якої є мотивація вивчення. Після цього учні, актуалізуючи набуті знання, пропонують варіанти вирішення зазначеної проблеми і колективно виводять правило (процес усвідомлення). Наступним етапом є робота над формулюванням цього правила (підтвердження змісту правила записом у підручнику) й уточненням способу дії – первинне закріплення. Складні правила, за методикою вивчення, учитель розчленовує на частини за допомогою запитань так, як текст математичної задачі. Тому правило – це не зазубрювання теорії, а усвідомлення певної закономірності.

Проаналізувавши підручники з української мови для 2–4 класів (автори М.С.Вашуленко, С.Г.Дубовик, Н.А.Васильківська, О.І.Мельничайко), ми визначили наявність теоретичного матеріалу, тобто правил.

Підручник для 2 класу [8] містить такі правила і визначення:

Розділ 1. Звуки і букви. Склад. Наголос (с. 4–68) – 13 правил для запам'ятовування такого зразка: *«Звуки ми чуємо і вимовляємо. Букви ми бачимо, читаємо і пишемо»* (с. 8). *«Слова переносяться з рядка в рядок складами: ли-па, бе-ре-за. Склад, позначений однією буквою, не залишається в рядку і не переноситься: ака-ція, осика, ірис, орел»* (с. 16). Важкість цих правил переоцінити неможливо. Звичайно, дитині важко зрозуміти ці правила, якщо батьки не розуміють, у чому полягає різниця між **звуком** і **буквою**.

Розділ 2. Мова і мовлення (с. 70–77) містить одне правило: *«Розповідати, запитувати і відповідати, обмінюватись думками можна у с н о і п и с ь м о в о»* (с. 72), яке не потребує великих зусиль для запам'ятовування.

Розділ 3. Текст (с. 79–86) містить також одне правило: *«Зв'язані за змістом речення утворюють текст. У тексті речення розміщені в певній послідовності. До тексту можна дібрати заголовок»* (с. 79).

Розділ 4. Речення (с. 88–106) налічує 5 правил, зокрема: *«Речення виражає закінчену думку»* (с. 88), *«Слова в реченні зв'язані між собою»* (с. 89). Наведемо приклад складнішого правила: *«Речення, у якому про щось розповідається або повідомляється, називається розповідним. У кінці розповідного речення ставиться крапка»* (с. 90).

Розділ 5. Слово (с. 108–159) охоплює 10 правил, наприклад: *«Назви людей і тварин відповідають на питання хто? Назви всіх інших предметів відповідають на питання що?»* (с.

109). Звичайно, розуміння цього правила викликає труднощі, адже дорослі не впевнені, на яке питання відповідають слова *дерево, квітка, рослина*, бо досить часто в їхньому розумінні: «живі істоти – хто?», а «неживі – що?», а те, що рослини – це живі істоти, знають усі. І тут уже виникають сумніви. Правило на засвоєння поняття «іменник» подано у такому формулюванні: «Слова, які відповідають на питання хто? або що? означають назви предметів. Це і м е н н и к и» (с. 111). Його не можна віднести до складних для запам'ятовування. Ще один «важкий зразок» перевантаження теоретичним матеріалом підручника: «Клички тварин пишуться з великої букви» (с. 117). Тут коментарі зайві.

Підсумуємо обсяг теоретичного матеріалу (правил, визначень) в означеному підручнику з української мови для 2 класу: **30 правил на 159 сторінках** для вивчення **протягом навчального року** (а не за один-два уроки).

Проаналізуємо правила в підручнику для 3 класу [9]:

Розділ 1. Мова і мовлення (с. 6–15) не містить правил.

Розділ 2. Текст (с. 17–38) налічує 3 правила для запам'ятовування: «У тексті речення розміщені в певній послідовності. Текст є завершеним висловлюванням» (с. 18). «У кожному тексті про когось або про щось мовиться. Це його т е м а. Кожен текст створюється з певною м е т о ю» (с. 20). «Текст можна поділити на а б з а ц и. Абзац містить одне або кілька речень, зв'язаних між собою за змістом. Абзаци також зв'язані між собою за змістом. Кожний абзац починається з нового рядка» (с. 32).

Розділ 3. Речення (с. 40–52) містить 5 правил такого типу: «З в е р т а н н я – це слово або сполучення слів, що називає того, до кого звертаються. Під час вимови звертання виділяється паузами, а на письмі – комами або знаком оклику» (с. 45). «Член речення, який вказує, про кого або про що говориться в реченні, називається п і д м е т о м. П і д м е т відповідає на питання х т о? або щ о?» (с. 47). Хочемо звернути особливу увагу на це правило. Діти у 3 класі не стикаються з великими труднощами для його запам'ятовування. Адже ще у 1 класі (пропедевтичний період вивчення членів речення) учні знаходять слова, які вказують, про кого або про що говориться в реченні.

Розділ 4. Слово. Значення слова (с. 54–62) – нових правил немає.

Розділ 5. Будова слова (с. 64–109) містить 7 правил, наприклад: «Змінна частина слова називається з а к і н ч е н н я м. Щоб знайти закінчення, треба змінити слово. Закінчення позначають так: гор[а]» (с. 64). «Апостроф пишеться після префіксів з кінцевим твердим приголосним перед я, ю, є, ї. Наприклад: з'їзд, під'їхати, об'єднати, роз'яснити, з'юрмитись» (с.100). «Слова з апострофом після префікса, як і інші, переносять по складах. Апостроф залишається з попереднім складом: з'я-вився, об'-ява, об'я-ва» (с. 102).

Розділ 6. Частини мови (с. 111–179) налічує 14 правил, які не є занадто складними для запам'ятовування, зокрема: «Слова, що є назвами предметів, називаються і м е н н и к а м и. Іменники відповідають на питання хто? що? Наприклад: людина, заєць, голуб, дерево, зелень, праця». «Слова, що називають ознаки предметів, називаються п р и к м е т н и к а м и. Прикметники відповідають на питання який? яка? яке? які? Наприклад: зелений (сад), зелена (огорожа), зелене (поле), зелені (луки)». «Слова, що означають дію, називаються д і є с л о в а м и. Дієслова відповідають на питання що робить? що роблять? що робив? що зробив? що буде робити? Наприклад: зеленіє, зеленіють, зеленів, позеленів, буде зеленіти, зеленітиме, позеленіє» (с. 111). «Загальні іменники – це назви, що даються багатьом предметам. Наприклад: місто, село, театр. Загальні іменники пишуться з малої букви» (с. 121).

Підсумовуючи, зазначимо, що у підручнику «Українська мова» для 3 класу налічується **29 правил на 189 сторінках** для вивчення **протягом навчального року** (а не за один-два уроки).

Підручник для 4 класу [10] містить такі правила:

Розділ 1. Мова і мовлення (с. 5–9) має 1 правило: «Культура мовлення – це правильність, чіткість, точність, виразність мовленого слова, доцільність його вживання, багатство словникового запасу» (с. 8). Чи доцільно говорити про культуру мовлення та

вимагати її дотримання, не знаючи, що це таке? На нашу думку, це питання риторичне.

Розділ 2. Текст (с. 12–27) не містить жодного правила.

Розділ 3. Речення (с. 29–33) налічує 2 правила, наприклад: «*Однорідні члени речення поєднують за допомогою слів і(й), та, а, але, проте та ін. Це сполучники. Між двома однорідними членами перед сполучником і(й), та кому не ставлять. Перед сполучником а, але кому ставлять завжди*» (с. 36). З 1 класу учні практично засвоюють правило, що перед сполучниками *а, але* (без уживання термінології) завжди ставимо кому. І протягом усіх чотирьох років навчання у початкових класах учні успішно застосовують це правило, тому особливих труднощів воно не створює. Педагогічний досвід автора, проведене дослідження переконують, що для формування пунктуаційної компетентності учнів 4 класу вчителів необхідно методично правильно побудувати діагностичну роботу, систему запобігання помилкам такого типу та їх виправлення, організувати повторення теоретичного матеріалу, що не є складною навчальною діяльністю для дітей. Такий підхід дає можливість учням у подальшому (середніх і старших класах, вищих навчальних закладах) уникати у писемному мовленні помилок такого типу.

Розділ 4. Слово. Значення слова. Частини мови (с. 41–188) містить 34 правила, наприклад: «*В іменниках жіночого роду перед закінченням -і в давальному і місцевому відмінках однини кінцеві приголосні основи [г], [к], [х] змінюються на [з'], [ц'], [с']: подруга – подрузі, на подрузі; гуска – гусці, на гусці; муха – на мусі*» (с. 57). «*Іменники чоловічого роду з основою на -р в орудному відмінку однини можуть мати різні закінчення – -ом чи -ем. Тому їхній правопис слід перевіряти за орфографічним словником*» (с. 70). «*Щоб визначити відмінок прикметника, потрібно: 1) з'ясувати, від якого іменника він залежить; 2) визначити відмінок іменника (прикметник завжди стоїть у тому самому відмінку, що й іменник)*» (с. 94). «*Я, ти, він, воно, ми, ви, вони – особові займенники. Вони вказують на особу або осіб і відповідають на ті самі питання, що й іменники: хто? що? кого? чого? та ін.*» (с.121).

Обсяг теоретичного матеріалу (правил) у підручнику «Українська мова» для 4 класу становить **39 правил на 188 сторінках** для вивчення **протягом навчального року** (а не за один-два уроки).

Дослідження дало можливість зробити висновок, що навчальний матеріал у підручниках представлений у формі лінгвістичних знань, дібраних та згрупованих за дидактичними принципами науковості й доступності. Не варто забувати, що урок проводить учитель з допомогою підручника. І те, наскільки учні практично оволодіють теоретичним матеріалом, залежить передусім від творчих умінь учителя донести інформацію до учнів. Підручник на уроці – це компас для вчителя, найперша допомога у доборі навчально-тренувальних вправ. Тому, щоб говорити про доцільність чи недоцільність матеріалу підручника, спочатку необхідно усвідомити тонкощі роботи з ним, набути навичок різноманітності в його використанні, проникнути в його глибоку і складну простоту.

– У першому класі у «Букварі» автори давали малюнок, а під ним схему речення з чотирьох слів. Для дитини це – абстракція. Дітям важко втиснутися у 4 слова. Тому ми вилучили з програми схеми речення.

Тепер учень, виходячи з малюнка, складатиме речення з необмеженої кількості слів. Таким чином, ми не ставимо дитину в рамки.

Були також звукові схеми. Батьки між собою їх називали «Азбукою Морзе». Уявіть, що 6-річному школяреві треба розібрати слово «ящірка». Так-от, ми лишили тільки найпростіші слова для звукового аналізу. Наприклад, «ліс», «мама» тощо.

А от складні, з погляду звукового аналізу, слова ми перенесли до третього класу. Там для цього є відповідна тема «Звуки і букви». І вона вивчається протягом 37 годин [5].

Навчання грамоти, як відомо, здійснюється за сучасним звуковим аналітико-синтетичним методом, розробленим К. Д. Ушинським та його послідовниками.

Цей метод ґрунтується на таких науково-методичних засадах:

– предметом читання є позначена буквами звукова будова слова;
– початкові фонетичні уявлення діти мають одержувати тільки на основі спостережень за відповідними одиницями живого мовлення (звук, голосний звук, приголосний звук, склад та ін.) з належним усвідомленням їхніх істотних ознак;

– початку ознайомлення дітей з буквами має передувати період практичного засвоєння звукової системи рідної мови, так званий добукварний період.

Щоб визначити доцільність зазначених змін щодо усунення умовного позначення слова, схеми речення, звукової моделі слова, необхідно висвітлити мету і завдання добукварного періоду.

Мета добукварного періоду – підготувати першокласників до періоду вивчення букв (букварного). Назва добукварного періоду говорить сама за себе: протягом цього часу учні не мають справи з буквами.

Завдання добукварного періоду:

– розвивати усне мовлення першокласників (уміння слухати й розуміти усні висловлювання, говорити);

– формувати елементарні аналітико-синтетичні вміння у роботі над текстом, реченням, словом, звуками мовлення (позначати слова умовними значками, практично ознайомитися з реченням, складати речення за графічною схемою);

– готувати учнів до письма.

У підготовчий період в учнів формуються початкові вміння здійснювати різні види мовного аналізу: виділяти речення з мовного потоку, аналізувати їх за кількістю слів і будувати графічні моделі речень, виділяти з речень окремі слова, ділити їх на склади, визначати наголошений склад, встановлювати послідовність усіх звуків у слові і на цій основі будувати звуко-складові графічні моделі слів [11]. Тобто у добукварний період всі знання діти одержують на практичному рівні, без теоретичного матеріалу.

Для того, щоб добукварний період набув того змісту, який йому нині характерний, з часів К. Д. Ушинського проводили дослідження для його вдосконалення. Науковцями не доведено негативного впливу завдань цього періоду на особистість учня, а навпаки, доведено важливість умінь виділяти з мовного потоку речення, слова, звуки, що є фундаментом для опанування навички читання. Стосовно думки, що умовне позначення речення ставить дитину в рамки, варто відзначити, що весь навчально-виховний процес – це суцільна рамка. Завдання для учнів 2 класу типу «*Впиши слова – назви дій. Поясни свою думку*», «*Встанови зв'язок між словами в реченні*», вислови «*сиди правильно під час письма*», «*пиши акуратно*», «*візьми до уваги*» – це також рамка. З досліджень і власного практичного досвіду можемо констатувати, що складання речень з певною кількістю слів у дітей не виникає особливих труднощів. Зазначені труднощі виникають у батьків, а інколи і в деяких учителів, на жаль. Учні, навпаки, люблять такі завдання, їхня фантазія невичерпна. Тим більше, такі вміння дають можливість застосовувати великий асортимент навчальних аналітико-синтетичних вправ. Недоліком вилучення зі сторінок букваря схем речення, на нашу думку, є те, що вчителю буде складніше пояснити учням у другому класі значення прийменників у реченні (в добукварний період уже відбувалася пропедевтична робота: мала риска позначає мале слово *у, в, на*) під час ознайомлення з поширеними і непоширеними реченнями (беремо до уваги зорове сприймання), адже, поширивши речення *На лузі розцвіли квіти*, учні помічають збільшення слів у реченні (хоча це не основна характеристика) *На весняному лузі розцвіли різнобарвні квіти*, а це сягає корінням у добукварний, пропедевтичний період.

За словами М.П. Кочергана, у світі існує безліч різноманітних знаків, які слугують для передачі інформації (мовні знаки, дорожні, математичні, фізичні знаки тощо).

Знак – матеріальний, чуттєво сприйманий предмет, який є представником іншого предмета і використовується для отримання, збереження і передачі інформації [12, с. 29]. Основною його властивістю є інформативна матеріальність, що набуває значення у певній системі. Поза системою він не є знаком, бо нічого не означає. Це підтверджує думку про

відносність усього у світі. Отже, знак – це відносне, умовне, довільне позначення чогось. Проте не все, що є в мові, можна назвати знаком, а лише те, що слугує для передачі інформації [12]. Таким чином, *буква, цифра* – це також умовні знаки.

Прокоментуємо твердження експертів про «азбуку Морзе». Почнемо з того, що для дитини, яка ще не вмє ні читати, ні писати, усі знаки є «азбукою Морзе». Це ми, дорослі, колись навчилися читати і писати, і для нас це зараз елементарна навичка, бо ми її відшліфовуємо не один рік. А дитині, щоб вивчити букви, навчитися їх читати і писати, потрібні неймовірні зусилля. Адже кожна буква має своє «ім'я» і відповідне графічне зображення. У добукварний період, коли учні практично засвоюють голосний звук, приголосний твердий, приголосний м'який звук, то для позначення певного слова учневі потрібно запам'ятати три різні знаки: • – = (голосний звук, приголосний твердий і м'який приголосний), а не 33 букви абетки. Перед тим, як навчити дітей складати схеми речень, педагог мотивує цю потребу. Покажемо для прикладу роботу за матеріалом букваря [3, с. 6]:

– Діти, запишемо слово *човник*. (Але ж ми не вмємо ще писати!)

– Що ж тоді нам робити? (Не записувати слово. Намалювати слово тощо.)

– Справді, зараз ми з вами домовимося, як будемо умовно позначати слова. Умовно слово *човник* позначимо однією рисою. Ось так. Домовилися? (Домовилися.)

– А як же нам записати слово *круг*? (Також рисою. Ми домовилися, що слово «записуємо» рисою.)

– Записуємо. А чи зможемо ми записати *Діти відпочивають*? (Так, зможемо.)

– А як? (Ми ж з вами домовилися. *Діти* – «пишемо» риску, *відпочивають* – «пишемо» риску.)

Після чого проводиться робота над умовним позначенням схеми речення.

Як свідчить практика, ці завдання є посилюючими для дітей шестирічного віку, розвивають їхнє мислення.

Якщо звуко-буквений аналіз слів типу *ящірка* перенести до 3 класу (а це означає, що з 2 класу випадає розділ «Звуки і букви»), то перекреслюємо весь звуковий аналітико-синтетичний метод, суть якого «від звука до букви», а не навпаки. Тому й аналіз звуко-буквений, а не букво-звуковий. Традиційно на другому етапі букварного періоду вивчають букви *я, ю, є*, які можуть позначати 1 або 2 звуки, та букви *ї, щ*, які завжди позначають по 2 звуки. За звуковим аналітико-синтетичним методом у словах, наприклад, *яблуко* та *зозуля* (запропоновані на с. 100 Букваря) визначають вимовлені звуки (якщо вчитель володіє методикою пояснення, діти чують усі звуки, а розвивати чуття мови – одне із завдань мовної освіти) і ознайомлюються з позначенням звуків [йа], [а] літерою *я*. Якщо перенести звуковий аналіз таких слів із 1 до 3 класу, то потрібно переносити і вивчення літер, якими ці звуки позначені. Отже, ще раз зауважимо, що нові умови спрощеної програми щодо відтермінованого аналізу таких слів суперечать *аналітико-синтетичному методу навчання грамоти*.

Погоджуємося, що для батьків це є «азбукою Морзе». Та цих батьківських труднощів можна уникнути, якщо вчитель перед початком навчального року, на перших батьківських зборах проведе урок-лекцію, де в доступній формі пояснить батькам такі особливості сучасного методу навчання грамоти..

В.О.Сухомлинський наголошував на необхідності педагогічної освіти батьків дітей віком від 2 до 6 років, ділився досвідом складання педагогічним колективом закладу програми занять для батьків.

– З другого класу ми вилучили дві непосильні для дітей теми і також перенесли їх до третього класу: «Спільнокореневі слова» і «Правопис ненаголошених е/и».

Ці теми потребували від дітей широкого словникового запасу, якого у другому класі в них не може бути. Наприклад, слово «зима». Там «е» чи «и»? Треба підібрати споріднені слова, щоб перевірити. Як-от, «зимувати» або «зимовий».

Натомість у другому класі ми зібрали усі правила переносу. Ця тема посилює для

другокласників, позаяк вони вже пишуть у зошитах і щодня використовують перенос [5].

Експерти з упровадження змін у мовну освіту стверджують, що теми 2 класу «Спільнокореневі слова» і «Правопис ненаголошених е/и» потребують від дітей «широкого словникового запасу, якого у другому класі в них не може бути». Постає запитання, наскільки широким повинен бути словниковий запас і чому потрібною лексикою не може оволодіти другокласник?

У працях В. О. Сухомлинського йдеться про інтелектуальних, мовно-мовленневих «утриманців», тобто про інтелектуальну гіперопіку. Також він звертається до думок польського педагога Я. Корчака, який в одному зі своїх листів наголошує на необхідності піднятися до рівня дитини, а не ставитися поблажливо до неї [6, с. 11].

Для того, щоб вивчити іноземну мову, можна запропонувати два варіанти: перший – займатися вивченням іноземної мови щодня по 30 хвилин; другий – займатися опануванням мови 5 годин один раз на тиждень. Зрозуміло, який із двох варіантів приведе до бажаного результату. Адже всім відомо, що для набуття навички потрібне багаторазове повторення дії. Отож, якщо тема складна, то за програмою української мови вона вивчається протягом кількох етапів. Першим етапом є підготовчий, який вводить дитину в складну тему. Обґрунтуємо необхідність вивчення непосильної, на думку експертів, теми «Спільнокореневі слова» у 2 класі. Зазначена тема за програмою вивчається в кінці навчального року на с. 142 зі 159 сторінок не просто так, а тому, що в 2 класі вивчення спільнокореневих слів за навчальним характером відбувається на пропедевтичному етапі, тобто етапі ознайомлення, для того щоб у 3 класі учні змогли опанувати цю тему.

Як підтверджує дослідження і педагогічний досвід автора, зазначені «непосильні» теми для другокласників є посильними для третьокласників лише тому, що в 2 класі відбувся пропедевтичний етап вивчення. Якщо перенести ці теми для вивчення повністю до 3 класу, то вони стануть посильними лише в 4 класі, оскільки випадає підготовчий етап, доцільність якого підтверджена науковими дослідженнями. Практика свідчить, що в процесі опрацювання теми «Корінь слова. Спільнокореневі слова» (у підручнику такі слова названо *родичами, спорідненими*) словниковий запас другокласників стрімко зростає за рахунок пошуків нових слів-родичів для добре відомих дітям слів. А реформатори «полегшили» цю важку для них навчальну роботу, перенісши тему до 3 класу.

Щодо зібрання усіх правил переносу в 2 класі, варто зазначити, що основне правило (2 клас, с. 16) про поділ слів на склади (звукові моделі) засвоюється учнями завдяки, знову ж таки, пропедевтичному етапу в 1 класі, а в 2 класі його розуміння доводиться до автоматизму в практичному застосуванні. У 3 класі в підручнику зазначено лише 1 правило переносу слів «Слова з апострофом після префікса, як і інші, переносять по складах. Апостроф залишається з попереднім складом: з'я-вився, об'-ява, об'я-ва» (с. 102). І це обґрунтовано принципом наступності: коли до вже засвоєного раніше додаються нові знання, оволодіння якими відповідає віковим особливостям. Традиційно складним є уживання апострофа (це стосується не тільки дітей!). В. О. Сухомлинський застерігав не обрушувати на дитину «лавину знань», не перенасичувати знаннями.

– У третьому класі ми зробили революцію. Ми ввели такий тип мовлення, як есе. Орієнтувались на європейську освіту. Вчителі чомусь бояться слова «есе», але цей спосіб висловлення думки найбільше відповідає віку дітей.

Дітям часто знімали бали не за їхні думки, а за недотримання структури. Форма була важливішою за зміст. А есе – жанр, що не має чітко визначеної структури і не претендує на вичерпність. Те, що треба для початкової школи.

Натомість забрали вимогу писати текст-роздум???, (опис!) текст-міркування, текст-розповідь, які мають чітку структуру [5].

Невідомо, яке дослідження виявило найефективнішим використання *есе* для висловлення думки молодших школярів, хто і коли проводив експеримент. Ніхто не заперечує

введення *есе*, проте зазначене нововведення потребує експериментального дослідження (не з питання, чи зможуть учні оволодіти вміннями писати *есе*, а стосовно наслідків заміни ним тексту-розповіді, тексту-опису, тексту-міркування).

В. О. Сухомлинський наголошував на тому, що переймати чужий досвід потрібно, але водночас застерігав від спроб механічного запозичення, яке не веде до позитивних результатів.

За академічним тлумачним словником, *есе* – це короткі *наукові, критичні* та інші нариси, які відзначаються вишуканістю форми. Тому цей жанр також має вимоги і ставить у певні рамки.

Дослідження потребує розкриття важливості вмінь писати текст-опис, текст-міркування, текст-розповідь, які мають чітку структуру. Навчання писати такі тексти має міжпредметний характер. Проілюструємо це на елементарних прикладах. Щоб на уроці образотворчого мистецтва учень зміг зобразити зайчика, потрібно виявити основні характерні ознаки зовнішнього вигляду тварини, тобто описати, а описувати діти починають ще в дошкільному навчальному закладі під час бесід за малюнками, у процесі роботи із загадками тощо. Удосконалення вмінь описувати відбувається під час опрацювання текстів-описів. Текст-міркування – це основа аналітичного мислення, адже основна його формула «Чому? Тому що...». Знімаючи з програми цей вид тексту, ми заявляємо про неважливість розвитку аналітичного мислення. Уміння писати тексти-розповіді тісно пов'язані з уроком літературного читання, де необхідно вміти висловити свою думку, тобто розповісти про прочитане (переказати).

Досвід переконує в тому, що у формуванні мовленнєвої компетентності молодшого школяра важливо робити акцент на дотриманні будови та ознак тексту певного виду. Це викликано тим, що вміння висловлювати власну думку в усіх доступних типах і жанрах є вимогою комунікативно-мовленнєвої компетентності. Для того щоб донести слухачеві (читачеві) певну інформацію (розповісти, попросити, висловити вдячність, невдоволення тощо), необхідно дотриматися складників висловлювання: вступ (привітання, тема висловлювання), основна частина (основа повідомлення, розкриття всього змісту висловлювання, розвиток зображуваних подій, аргументи для доказу), підбиття підсумку сказаного (своєрідний висновок з усього сказаного, оцінка, враження тощо).

– У четвертому класі ми повністю вилучили складну тему «**Правопис особових закінчень дієслів**». Приміром, «клеїте» чи «клеєте»? Ми перенесли цю тему до 5-го класу [5].

З цим треба погодитися, оскільки програма 4 класу помітно перевантажена граматичним матеріалом, що знижує можливості приділити більше уваги закріпленню розпочатої у 3 класі важливої для мовленнєвого розвитку теми «Слово. Значення слова».

– Також, що стосується усіх молодших класів, ми відсіяли трохи обов'язкових словникових слів. Вони були дещо архаїчними.

Приміром, «бетон», «цемент», «гектар». Замість того ми осучаснили слова. Додали ті, якими дитина зможе користуватись в житті. До прикладу, слова «милосердя», «співчуття», «добросовісний», «внесок», «життєрадісний» тощо. Ті слова, які зараз на вустах, і сприяють розвитку емоційної сфери дитини [5].

Погоджуємося з необхідністю відсіювання архаїчних слів. Однак не вважаємо, що наведені слова *бетон, цемент, гектар* вийшли з ужитку.

Пропонуємо словникові слова, які за програмовими вимогами повинні засвоїти молодші школярі [13]:

Таблиця 1.

Словникові слова

1 клас (35 слів)	2 клас (34 слова)	3 клас (49 слів)	4 клас (60 слів)
бабуся, бджола, виразно, влітку, ворота, гумка, ганок, гроно, ґрунт, гудзик, джміль, дзига, дзьоб, дідусь, загадка і загадка, зозуля, ім'я, їжак, квартира, Київ, лелека, лінійка, лялька, новий, олень, олівець, папір, парасолька, подруга, посередині, Україна, українська, фартух, цукерка, цукор, якір	алфавіт і алфавіт, Батьківщина, ведмідь, вересень, вулиця, герой, диктант, диван, дитина, духмяний, дятел, жайворонок, завдання, заєць, календар, килим, медаль, метро, неділя, ознака, помилка і помилка, понеділок, портфель, предмет, середа, театр, учитель, читання, червоний, черговий, черевики, четвер, шофер, ясен	абрикос, адреса, айстра, автомобіль, агроном, акваріум, апельсин, апетит, асфальт, банкір, бензин, бетон, бібліотека, велосипед, верблюдо, вогнище, вокзал, горизонт, гриміти, грім, депутат, дециметр, директор, електрика, кипіти, кишень, колектив, комбайн, комбайнер і комбайнер, комп'ютер, коридор, космонавт, криниця, кукурудза, метал, минулий, очерет, пиріг, президент, радіо пшениця, сантиметр, секунда, спасибі, тривога, фермер, хвилина, черемха, черешня	аеродром, будь ласка, ввечері, вдень, взимку, вісімдесяти, влітку, восени, вперед, вранці, вчора, гардероб, гектар, гвинтівка, до побачення, держава, дисципліна, ззаду, інженер, кілометр, ліворуч, механік, мизинець, мільйон, назад, напам'ять, океан, попереду, посередині, портрет, праворуч, п'ятдесят, п'ятдесяти, п'ятсот, революція, республіка, сигнал, сімдесяти, телеграма, телефон, температура, тепер, терпуг, трамвай, тролейбус, фанера, фартух, футбол, цемент, чернетка, шеренга, шістнадцять, шістдесят, шістдесяти, шістсот, щогодини, щоденно, щотижня, юннат, ярина

Серед словникових слів архаїзмів немає.

Висновки. Розвантаження навчальних програм початкових класів – один із основних моментів, адже початкова школа – це фундамент освіти. І закономірно, що всі зміни в освіті розпочинаються з початкової ланки.

Аналіз структури і змісту початкового курсу української мови засвідчив, що протягом навчання здійснюється послідовне засвоєння учнями теоретичного матеріалу різних рівнів мовної системи (фонетико-фонематичного, лексико-семантичного, словотворчого, морфемно-морфологічного і синтаксичного), його закріплення у процесі мовленнєвої діяльності з урахуванням принципів науковості і доступності в їх тісному взаємозв'язку.

Проведене дослідження, досвід роботи автора переконує, що оволодіння молодшими школярами мовними знаннями та мовленнєвими вміннями і навичками має здійснюватися в системі, яка б забезпечувала органічний зв'язок мови і мовлення, мовлення і мислення, реалізацію функціонального підходу до вивчення мовних явищ.

Таким чином, твердження про перевантаження учнів теорією не відповідає дійсності, адже основна мета навчання української мови – формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх формах, видах і типах мовленнєвої діяльності, тому це завдання й реалізується у чинних програмах та підручниках з української мови.

Список використаних джерел та літератури

1. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
2. Шукевич Ю. Сучасна освіта: із чого починати? [Електронний ресурс] / Ю. Шукевич. – Режим доступу до ресурсу: <http://life.pravda.com.ua/columns/2015/05/3/193132/>
3. Вашуленко М. С. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 152 с. : іл.
4. Захарійчук М. Д., Науменко В. О. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко. – К. : Грамота, 2012. – 176 с.

5. Які зміни чекають початкову школу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://prilrmk.ucoz.ru/publ/jaki_zmini_chekajut_pochatkovu_shkolu/1-1-0-310
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Збірник творів: У 5-ти т. – Т. 3. – К. : «Рад. школа», 1977. – 670 с.
7. Вашуленко М. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів / М.С.Вашуленко // Початкова школа. – 2009. – №1. – С. 16–20.
8. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик / за ред. М.С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с. : іл.
9. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська / за ред. М.С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с. : іл.
10. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О.І. Мельничайко / за ред. М.С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с. : іл.
11. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364с.
12. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : підручник / М.П.Кочерган. – 2-ге вид. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 368 с. (Серія «Альма-матер»).
13. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К. : «Освіта», 2013. – 385с.
14. Навчальні програми для початкової школи (1–4 класи). [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/school/program/8793/>

Надежда Петровна Ростыкус,
аспірантка кафедри теорії і методики начального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко
e-mail: rostykus999@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОГО ПОДХОДА К РЕФОРМИРОВАНИЮ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализировано и аргументировано необходимость изменений, касающихся реформирования содержания обучения украинскому языку в начальных классах. На базе анализа научно-методической литературы и практического опыта автора опровергнуто «трудность и несоответственность теоретического материала украинского языка вековым особенностям учеников».

Ключевые слова: реформирование, развитие речи, языковые знания, вековые особенности, теоретический характер содержания образования, научный подход.

Nadiya Rostykus,
a postgraduate of Primary education theory and methods department in
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: rostykus999@gmail.com

THE PROBLEM OF SCIENTIFIC APPROACH IN REFORMING PRIMARY SCHOOL LANGUAGE EDUCATION

The necessity of changes of reforming the content of teaching the Ukrainian language at primary school is analyzed and argued in the article. «Difficulty and mismatching theoretical language material to the pupils' age characteristics» are doubted on the basis of analyzing scientific and methodical literature and the author's practical experience.

Introduction. Nowadays active educational reforms take place in Ukraine. These processes are caused by changes in social and political life. The development of the society during last two decades has undergone more changes than during last two centuries (computers, internet, mobile phones are not only quickly appeared, but also are improved and spread with incredible speed). These are the reasons of upgrading Ukrainian education. But the reforming processes should be implemented very carefully, because educators deal with human, not with technologies. Such processes include forming person's ideology. So it is important to use modern educational technologies, researches and inventions that are available to educators in the process of educational reforming.

The purpose of the article is to prove the rationality and urgency of changes in the content of Ukrainian language teaching at primary school.

Research methods. Empirical methods: interview, pedagogical supervision; theoretical: studying and analysis of methodological and pedagogical literature, analysis of current programs and school textbooks.

Results. The research showed that most of the changes in the content of teaching Ukrainian language at primary school (2016) have not yet been confirmed with both experiment and practice. Therefore, introducing significant changes without scientific evidence is not believed by teachers. Everybody knows the examples of significant changes that took its appropriate place only because of the positive results of the experiment (transition to teaching children from 6 years of age, the introduction of independent external evaluation (IEE) etc.). The author has analyzed in detail all the changes in the content of Ukrainian language teaching at primary school in 2016.

The researcher of problems of the theory and methods of teaching Ukrainian M.S. Vashulenko emphasizes that one of the most important tasks of primary school teachers in the implementing pupils' language education is to make language and speech theory functional, namely used in practice [7]. Thus, the statements about overloading pupils with theory is not true, because the main aim of the Ukrainian language teaching is to teach pupils to use the language in all the available types and genres (according to the State standard of primary education), so this task is implemented in current programs and textbooks on Ukrainian.

A teacher conducts lessons using a textbook. The study made it possible to conclude that the learning material in textbooks is presented in the form of linguistic tasks selected and grouped according to the didactic principles of science approach and accessibility. The quality of practical mastering with theoretical material by pupils depends largely on the creative skills of a teacher to convey information to pupils. A teacher should know and implement the methods of organizing pupils' activity with the textbook material, understand the intricacies of working with it, to acquire the skills to diversify it in using, to penetrate in its deep and complex simplicity.

Expediency on introducing language concepts on a practical level to the pupils of the first form is concluded; the importance of linguistic skills to allocate sentences, words, sounds that are the foundation of successful reading skills from speech flow is proved on the basis of the analyzing scientific and methodical literature and the author's personal experience.

Experience shows that during the forming primary school pupils' speech competence it is important to focus on composing the structure and features of a certain type of the text; because the ability to express the opinion on all available types and genres is a demand of communicative and speech competence.

Originality. Complexity and theoretical material discrepancy on the Ukrainian language to the age characteristics of primary school pupils in the curriculum of 2012 concluded in accordance with the State standard primary education are refuted.

Conclusion. Unloading the curriculum of primary school is one of the main highlights since primary school is the foundation of education. Naturally that all the changes in education begin from primary level of education.

The scientists have not proven negative impact of that period tasks on an individual pupil, but rather proved the importance of linguistic skills to allocate sentences, words, sounds from speech flow that are the foundation for successful reading skills.

Key words: reforming, speech development, language knowledge, age characteristics,

theoretical educational content, scientific approach.

References

1. Maksymiuk S. P. Pedagogika: navchalnyi posibnyk / S. P. Maksymiuk. – K. : Kondor, 2005. – 667 s.
2. Shukevych Yu. Suchasna osvita: iz choho pochynaty? [Elektronnyi resurs] / Yu. Shukevych. – Rezhym dostupu do resursu: <http://life.pravda.com.ua/columns/2015/05/3/193132/>
3. Vashulenko M. S. Bukvar : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / M. S. Vashulenko, O. V. Vashulenko. – K. : Vydavnychi dim «Osvita», 2012. – 152 s. : il.
4. Zakhariichuk M. D., Naumenko V. O. Bukvar : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / M. D. Zakhariichuk, V. O. Naumenko. – K. : Hramota, 2012. – 176 s.
5. Iaki zminy chekaiut pochatkovu shkolu. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: http://prilrmk.ucoz.ru/publ/jaki_zmini_chekajut_pochatkovu_shkolu/1-1-0-310
6. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam / Zbirnyk tvoriv: U 5-ty t. – T. 3. – K. : «Rad. shkola», 1977. – 670 s.
7. Vashulenko M. Kompetentnisnyi pidkhid do perevirky movnykh i movlennievykh znan molodshykh shkolariv / M. S. Vashulenko // Pochatkova shkola. – 2009. – №1. – S. 16–20.
8. Vashulenko M. S. Ukrainska mova : pidruch. dlia 2 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. z navchanniam ukrainskoiu movoiu / M. S. Vashulenko, S. H. Dubovyk / za red. M. S. Vashulenko. – K. : Vydavnychi dim «Osvita», 2012. – 160 s. : il.
9. Vashulenko M. S. Ukrainska mova : pidruch. dlia 3 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. z navchanniam ukrainskoiu movoiu / M. S. Vashulenko, O. I. Melnychaiko, N. A. Vasylykivska / za red. M. S. Vashulenko. – K. : Vydavnychi dim «Osvita», 2013. – 192 s. : il.
10. Vashulenko M. S. Ukrainska mova : pidruch. dlia 4 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. z navchanniam ukrainskoiu movoiu / M. S. Vashulenko, S. H. Dubovyk, O. I. Melnychaiko / za red. M. S. Vashulenko. – K. : Vydavnychi dim «Osvita», 2015. – 192 s. : il.
11. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / Za nauk. red. M. S. Vashulenko. – K. : Litera LTD, 2011. – 364s.
12. Kocherhan M. P. Vstup do movoznavstva : pidruchnyk / M. P. Kocherhan. – 2-he vyd. – K. : VTs «Akademiia», 2010. – 368 s. (Serii «Alma-mater»).
13. Prohramy dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv iz navchanniam ukrainskoiu movoiu. 1 – 4 klasy. – K. : «Osvita», 2013. – 385s.
14. Navchalni prohramy dlia pochatkovoii shkoly (1–4 klasy). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: <http://osvita.ua/school/program/8793/>

УДК 37(091)(477.83)»18/19»

Микола Дмитрович Галів,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри нової та новітньої історії України
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка,
e-mail: halivm@yahoo.com

МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ ДЖЕРЕЛ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ СТЕПАНА ГОЛУБЄВА

У статті проаналізовано методику критики джерел, яку використовував Степан Голубєв (1848 – 1920) у своїх історико-педагогічних працях. Встановлено, що він надавав фундаментальне значення належному опрацюванню історико-педагогічних джерел, ставив вимоги до їх повноти та надавав перевагу невідомим раніше матеріалам. З'ясовано,

що вчений комплексно використовував критику джерел – зовнішню (аналіз матеріальної основи і мови документів, встановлення дати, достовірності, репрезентативності джерел) і внутрішню, яка давала змогу задіювати інтерпретацію джерела: психологічну, технічну, типологічну, індивідуалізувальну.

Ключові слова: Степан Голубев, критика джерел, історико-педагогічний наратив.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Методика критики джерел, яка формувалася та вдосконалювалася у процесі історико-педагогічних досліджень від першої половини XIX ст., наразі є малодослідженою проблемою і потребує відповідного аналізу та узагальнень. Актуальність такого завдання посилюється розвитком епістемологічної, теоретико-методологічної рефлексії сучасної історико-педагогічної науки, яка спонукає, зокрема, до вивчення джерелознавчого підґрунтя української педагогічної історіографії, у тому числі й праць відомого дослідника історії освіти Степана Тимофійовича Голубева (1848–1920). Професор Київської духовної академії та Університету Св. Володимира, знаний дослідник історії української церкви та культури, С. Голубев стояв біля витоків вітчизняної історії педагогіки і, що важливо, відзначався особливо критичним ставленням до джерельного знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Життєвий шлях, академічну та громадсько-політичну діяльність, наукову творчість С. Голубева дослідили В. Ульяновський [1], частково – В. Біднов [2], В. Заїкин [3], О. Лотоцький [4], К. Крайній [5, с. 150–175], Т. Богданова та ін. [6]. Більшість з них із загальноісторіографічних позицій охарактеризувала науковий доробок Степана Тимофійовича як у сфері церковної історії, так й історії освіти. Лише В. Ульяновський умістив низку рефлексій щодо археографічного методу С. Голубева, відзначивши звичку професора публікувати джерела повним текстом у виносках та перевіряти посилання на джерельний матеріал у працях своїх колег. На жаль, на сьогодні немає досліджень, які б розкрили методику критики джерел, яку використовував С. Голубев, зокрема у працях з історії освіти.

Мета статті – проаналізувати історико-педагогічні праці С. Голубева та експлікувати задіювану ним методику опрацювання джерел.

Виклад основного матеріалу. Професор С. Голубев вирізнявся особливо прискіпливим ставленням до джерел. В одній із праць він сформулював завдання вченого, який обрав предметом свого дослідження минуле «західно-руських шкіл» кінця XVI–початку XVII ст. Воно згідно з твердженням професора полягає «у самому широкому ознайомленню з першоджерелами» (курсив С. Голубева. – М. Г.) [7, с. 7]. Це завдання він поділив на три частини: 1) оглянути вже видані акти і матеріали, що стосуються досліджуваної епохи; 2) ознайомитися зі стародруківаними виданнями досліджуваного часу, при цьому ознайомлення повинно бути «найбільш широке» (курсив С. Голубева. – М. Г.), тобто охоплювати не лише підручники, книги педагогічного змісту, але і всю багату тогочасну літературу: полемічні твори, панегірики, проповіді, надгробні промови, церковно-богослужбові книги; 3) опрацювати якомога більше неопублікованих рукописних матеріалів в архівах і бібліотеках [7, с. 7–8; 8, с. 77]. Таке завдання вчений вважав ідеальним: «Ідеали ж, як відомо, недосяжні: до них можна тільки до певної міри наблизитися, і міри цього наближення бувають різні» [7, с. 8]. Попри це наголошував, що сам він прагнув найбільшого наближення до вказаного ідеалу [8, с. 77].

Повнота використання джерельного матеріалу, на думку С. Голубева, повинна забезпечити повноту розкриття досліджуваного питання. Говорячи про джерела до історії вищого навчального закладу у Києві XVII – XVIII ст., вчений констатував: «Нема чого й говорити, якими дорогоцінними є ... свідчення для історика Київської Академії. Можливість віднаходження в архівах і книгозховищах подібних свідчень дає підстави сподіватися, що укладення й достатньо повної історії нашої Almae Matris ... не є вже такою безнадійною справою...» [9, с. 6–7]. Водночас недостатність джерельного матеріалу, на переконання

історика, не дає змоги повно розкрити картину минулого. Констатуючи мізерність даних, які дійшли про Київську братську школу за 1615 – 1631 рр., С. Голубев резюмував: «...представити, на їх основі, скільки-небудь *повну картину* шкільного викладання і порядків в Київському братстві за означений час (1615 – 1631 рр.) немає можливості» (курсив наш. – М. Г.) [10, с. 178].

Особливо важливими С. Голубеву, як і багатьом іншим дослідникам, видавалися рукописні або надруковані джерела, які раніше ніхто не опрацював. У своїх працях він неодноразово підкреслював факт використання ним невідомих раніше рукописних джерел. У статті про побутове життя Києво-Могилянської академії XVIII ст. учений, зокрема, підкреслив, що працював у місцевих архівах Києва, де зробив витяги і зняв копії з-понад 200 документів [11, с. 2]. Ведучи мову про фонд документів «Справи Малоросійські» в Архіві МЗС Російської імперії (м. Москва), С. Голубев в одній із праць відзначив, що справа № 39 «далеко дослідниками ще невикористана» (курсив С. Голубєва. – М. Г.) [12, с. 56 прим.].

Звісно, ученому доводилося мати справу переважно з писемними джерелами, однак він не відкидав будь-який предмет культури, котрий міг донести інформацію про минулі події. Зокрема, для встановлення певних фактів він використав гравюру, яку архідиякон Київської митрополії Іларіон Мигура подарував ректору Києво-Могилянської академії Гедеонові Одорському на честь возведення останнього у звання батуринського архімандрита 1 травня 1704 р. На основі цього С. Голубев встановив, що у 1705 р. Г. Одорський уже не був ректором, як про це писали деякі дослідники [9, с. 7–8].

Часто публікуючи писемні історичні джерела як окремими виданнями, так і в додатках до монографій (часто – у примітках до своїх наукових статей, доповідей), С. Голубев сформував власне бачення археографічних правил. В одній із праць він висловив побажання, щоб при виданні давніх документів вони не тільки друкувалися, але й усебічно вивчалися видавцями. «Нам, – писав Степан Тимофійович про себе у третій особі, – уявлялося вкрай бажаним, щоб при виданні документів, напр., вказувалося, що нового в науку вони привносять, відзначалися однорідні з ними по змісту пам'ятки, які доповнюють чи в'яснюють їх, розв'язувалися різні непорозуміння, які інколи незворотно виникають при друці нових матеріалів, робилися різні виправлення на основі знову обнародуваних даних, визначалася точна чи, принаймні, приблизна дата пам'ятки (якщо вона не виставлена) ... Словом, ми завжди вважали вкрай бажаним, щоб документи, які видаються, з'являлися на світ в науково спорядженому вигляді. З такою постановкою видання пам'яток природно поєднана важка справа їх *вивчення*: легше і зручніше друкувати документи, ніж писати до них примітки; але не завжди, що зручно, те і більш корисно, – і ми впевнені, що в принципі наш погляд на видання документів правильний і плідний» [13, с. 11].

Отже велику увагу професор С. Голубев присвячував критиці джерел. Він неодноразово у своїх працях підкреслював її необхідність, оперуючи поняттями «здорова критика», «правила суворої критики» [13, с. 32, 67]. Власне про самі «правила» критики джерел, насамперед писемних, учений говорив небагато, проте на основі його праць їх можна виокремити. Передовсім відзначимо, що професор не оперував поняттями «зовнішня» чи «внутрішня» критика джерела, – для нього ці процедури були неподільними, комплексними, тісно взаємопов'язаними. Тому наша експлікація механізмів зовнішньої та внутрішньої критики буде дещо умовною.

Здійснюючи зовнішню критику писемних джерел, С. Голубев аналізував такі особливості:

1) *матеріал писемного джерела*. До реалізації цієї складової зовнішньої критики С. Голубев вдавався нечасто, тим більше в історико-педагогічних працях. Лише в статті про ректора Києво-Могилянської академії Г. Одорського віднаходимо таку заувагу. Ведучи мову про панегірик, який написав Г. Одорський на честь московського патріарха Адріана, дослідник відзначив: «Панегірик написаний на лицевій стороні двох склеєних листів великого розміру і хорошої якості паперу» [14, с. 188];

2) *датування джерела*. Яскравим прикладом проведеної С. Голубевим зовнішньої критики писемного джерела і встановлення дати створення його тексту є датування ним «упису до Києво-Богоявленського братства». Приклад цікавий тим, що вченому довелося датувати втрачений оригінал документа, користуючись його копією.

Братський «упис», зауважив дослідник, до нас не дійшов в оригіналі, але 1773 р. із нього було зроблено копію, пізніше з неї ще одну, яка й була опублікована Київською археографічною комісією. Копіїсти зробили неповну копію – вписали не всі прізвища (бо додали «і інших в братство численно вписавшихся»). Але й сам оригінал мав дефект, адже в ньому не було початку братських підписів. Тому С. Голубев зазначив: «Оскільки в самому «уписі» немає дати (чи, можливо, вона не була прочитана копіїстами внаслідок псування оригіналу), то даних для визначення, хоч б приблизного, часу складення розглядуваної пам'ятки слід шукати в ньому самому: по-перше, в його тексті (точніше в передмові), і, по-друге, у дійшовших до нас підписах ... осіб, які вступили до братства» [10, с. 29]. Звісно, цю цілком слушну методичну декларацію можна було зреалізувати лише наполовину – оскільки документ був копією, то датувати його за матеріалом (папером, філігранями, чорнилами, стилем письма тощо) було неможливо.

Тож учений узявся датувати втрачений оригінал документа за текстовими вказівками копії «упису» й звернув увагу на такі обставини: 1) в передмові до «упису» вказується, що Київське братство починається з благословення константинопольського патріарха Тимофія. Останій був патріархом у 1614–1622 рр., тому складення «упису» відбулося не раніше 1614 р. На думку С. Голубева, фраза про благословення патріарха Тимофія не могла бути стереотипною і використовуватися в «уписі» за 1630-ті рр.; 2) крім підписів С. Косова та І. Т. Козловського, які справді прибули до Києва не раніше 1631 р., в «уписі» є ще підпис архімандрита Трахтемирівського монастиря Єзекія Куневича (Курцевича), але він з 1621 р. був уже єпископом і не міг підписуватися як архімандрит, тож його підпис поставлено до 1621 р.; 3) в «уписі» є запис Захарії Копистенського, датований 4 січня 1616 р.

Попри ці датування С. Голубев урахував і те, що в копії «упису» є спочатку запис П. Могили від 11 березня 1631 р., а після нього – луцького єпископа А. Пузини, І. Т. Козловського та С. Косова. При цьому записи З. Копистенського та Є. Курцевича займають 15 і 17 місця. Але ж підписи ставилися в строго хронологічній послідовності. З цього приводу С. Голубев висунув декілька гіпотетичних пояснень, з якими водночас і дискутував. По-перше, після передмови до «упису» була залишена велика прогалина для підписів найбільш шановних осіб і саме на ньому пізніше зробив запис П. Могила та інші особи. Для підкріплення своєї думки вчений навів приклад братського «упису» до Віленського братства, де у велику прогалину вписався через кілька років митрополит М. Рогоза, але перед тими записами, які були зроблені раніше. По-друге, в оригіналі, який до нас не дійшов, підписи були в хронологічній послідовності, але в копії копіювальники перелічили лише найбільш важливих для них осіб – тож роблячи вибірку із реєстру, порушували його хронологію. Проте С. Голубев сам же відкинув своє припущення: розташування підписів у копії виключає думку про довільне групування підписів (поряд із прізвищами відомих і заможних осіб були імена невідомих і бідних) [10, с. 31–34].

Дослідник передбачив й інші зауваження від можливих опонентів: П. Могила вписався 11 березня 1631 р., а його послідовники, чії підписи йдуть одразу після підпису архімандрита Києво-Печерської Лаври, прибули до Києва у червні 1631 р. Тому С. Голубев висунув припущення про помилку переписувача, бо насправді П. Могила був відсутнім на той час у Києві: він перебував у Львові (учений навів докази з львівських джерел початку 1631 р.). Тому архімандрит, мабуть, поставив свій підпис в братському «уписі» у березні 1632 р., тим більше, що на той час він називав себе старшим братом, опікуном і фундатором братської школи, а це звання П. Могила отримав після того, як на початку 1632 р. зблизився з братством [10, с. 34–37].

Зрештою С. Голубев зробив висновок, що копія «упису» до Київського братства

складається з двох частин: 1) листа з братського реєстру, заповненого підписами П. Могили і підпорядкованої йому корпорації 11 березня 1632 р.; 2) записів ранішого часу, які в копії «упису» на останньому місці. Відповідаючи на питання, де закінчуються записи 1632 р. і починаються записи більш ранні, вчений стверджує, що перша частина копії «упису» (хронологічно пізніша) закінчується записами ієромонахів Ф. Оранського і А. Горбацького, а друга (хронологічно пізніша) починається записом З. Копистенського від 4 січня 1616 р. При цьому цей запис ще не становить початку братського реєстру, який, на жаль, був утрачений. З. Копистенський – особа доволі відома, але такою вона стала з 1620-х рр., коли почав видавати свої трактати («Книга про віру», «Палінодія» та ін.). На початку ж 1616 р. він був маловідомим інок, а тому навряд чи удостоївся честі внести свій підпис першим до братського «упису». Важко припустити, що до братства не вписалися Єлисей Плетенецький, Іов Борецький, проте їхніх підписів там немає. «Словом, – констатував С. Голубев, – при першому ж погляді на киево-братський реєстр, втрата початкових його листів (або, принаймні, листа) стає справою очевидною і такою, що не вимагає довгих доказів» [10, с. 38–41]. Відтак учений спростував датування упису 1631 р., яке здійснила Київська археографічна комісія, й ствердив, що акт почав формуватися незадовго після дарчої Гальшки Гулевичівни на монастир і школу – наприкінці 1615 або на початку 1616 рр.

Найчастіше С. Голубеву доводилося мати справу з датованими джерелами. Проте вчений закликав недовіряти навіть їм. Зокрема, ведучи мову про навчальні книги у Києво-Могилянській академії, він наголосив: «...датовані підручники повинні бути, принаймні, зовнішнім чином вивчені і описані, тобто приведені в повному вигляді, без пропусків, їх заголовки, вказано однією чи декількома особами написані, зазначено, якщо знаходяться, датовані чи легкоприурочувані до певного часу, вірші і т.п., – словом, повинно бути відзначено все, що може слугувати до вияснення питання, коли і протягом якого часу складався і переписувався підручник» (курсив С. Голубева. – М. Г.) [9, с. 18].

Прикладом такого застереження є датування посібника «Praecepta de arte poetica ... tradita nec non explicate sub Reverendissimo Patre Professore Poeseos Georgio Koniski (anno 1746)», який був у бібліотеці Київської духовної академії. Попри зазначену дату, не підлягає сумніву, стверджував С. Голубев, що посібник лекцій з поезики писався і в 1747 р. та наступних роках, коли Г. Кониський уже не був професором поезики. Бо у ньому наведені вірші на честь самого Г. Кониського як префекта (а цю посаду він обійняв не раніше травня 1747 р.), вірші на честь митрополита Т. Щербацького, а він був посвячений на митрополію в 1748 р. [9, с. 15];

3) *мова джерела*. Значну увагу С. Голубев надавав адекватному прочитанню джерел, особливо коли при цьому треба вдаватися до перекладу. В одній із праць він розкритикував історика Києво-Могилянської академії В. Аскоченського за викривлену, неправильно перекладену з латинської мови цитату, записану на Євангелії, яке подарував колегії її колишній ректор о. Йосиф Кроковський. У перекладі С. Голубева в ній ішлося про відродження Й. Кроковським студентських організацій-конгрегацій (содаліцій), а з викривленої В. Аскоченським цитати цього не видно. Проте саме невдалий переклад був використаний іншим істориком академії – М. Петровим [12, с. 77 прим.]. Цим С. Голубев показував те, як помилкові твердження стають надбанням історіографії;

4) *достовірність джерела*. У цьому аспекті вчений велику увагу присвячував тим документам XVI – XVIII ст., які дослідники зазвичай трактували як малоінформативні та недостовірні – гербівники, панегірики, полемічні твори тощо. «Дійсно у велику би помилку впав дослідник, – зауважував С. Голубев, – якщо б він довірливо користувався гербівниками, панегіриками, відгуками полемічної літератури і судовими скаргами; але ми до цього додамо, – не у меншу б також помилку він упав, якщо б цілковито виключив зазначені пам'ятки з числа придатного для його цілей матеріалу. Пам'ятками цими, як джерелами, дослідник може і повинен користуватися: він зобов'язаний тільки застосувати до них правила суворої критики, зобов'язаний очистити пшеницю від полов. Гербівникам (якими вони були в розглядуваний

час) і панегірикам, – як творам, написаним з метою лестити честолюбству знаті, – багато довіряти не можна; але не може підлягати сумніву, що в них немало міститься цінного матеріалу, не мало таких *достовірних даних*, які інколи тільки в них одних і збереглися» (курсив С. Голубєва. – М. Г.) [13, с. 67 – 68].

Поняття «достовірність» С. Голубєв інколи заміняв поняттям «документальність». Так, ведучи мову про список ректорів, префектів і викладачів Києво-Могилянської академії, який був складений в другій половині XVIII ст. (під час ректорства Самуїла Миславського), вчений зазначив: «Хоча список цей, не кажучи вже про суттєві прогалини, переповнений крупнішими помилками і довірливе користування ним може принести (і принесло) більше шкоди, ніж користі, – тим не менше свідчення, які повідомляються в ньому щодо ректорства Ясинського, носять сліди *документальності, а тому і достовірності*» (курсив наш. – М. Г.) [12, с. 34 – 35 прим.]. Ознаки документальності-достовірності (а вчений навів цитату із списку) для С. Голубєва полягали в точному датуванні обрання В. Ясинського на ігуменство в Братському монастирі (що водночас було і ректорством в колегії): вибраний 13 листопада 1665 р., а 6 січня 1666 р. затверджений єпископом Мефодієм Филимоновичем – містоблюстителем Київської митрополії.

Обґрунтування достовірності джерела, особливо у порівнянні з іншим документом, який свідчить про ту ж подію, С. Голубєв здійснював з урахуванням можливих мотивів автора. Зокрема, вчений зіставив два документи, в яких мовиться про одну й ту ж подію: 1) свідчення колишнього студента Києво-Могилянської академії І. Тимковського про наслідки пожежі в бібліотеці закладу 1780 р. (важливо, що І. Тимковський розпочав навчання в академії у 1785 р.); 2) свідчення ректора академії, який писав про пожежу до властей. Учений відкинув думку про те, що потрібно надати перевагу свідченню ректора, а не спогадам екстудента. Він навпаки виступає за те, щоб передовсім брати до уваги перше джерело. «Я надав би перевагу свідченню першого (тобто спогадам І. Тимковського. – М. Г.), як ясного і визначенішому, перед свідченням другого (тобто ректора академії. – М. Г.) ... Чому? – Та тому, що при двох суперечливих показах я, при наявних даних, поставився б до показання ректора Академії з деякою недовірою, і для цієї недовіри мав би деяку підставу. Підстава ця – загальнолюдська слабкість перебільшувати розміри біди у сподіванні отримати найбільшу допомогу» [8, с. 61]. Для вченого свідчення ректора хибують перебільшенням розмірів біди, а свідчення І. Тимковського, який не був заангажованим у цій справі, більше відповідають дійсності;

5) *репрезентативність джерела*. Ведучи мову про певні типи джерел до історії освіти і культури «південно-західної Русі» (гербовники, полемічні твори, панегірики, підручники, судові акти тощо), С. Голубєв висловлює свою думку про їх репрезентативність для з'ясування певних питань. Зокрема, про панегірики вчений зазначив таке: «Перебільшення і сервілізм їх, особливо за розглядуваний час, відомі. Ніяк не можна, тому, довіряти цьому реєстру різнорідних чеснот і достоїнств, який зазвичай виготовляється послужливою рукою панегіриста для свого патрона. Але незважаючи на це, у певних випадках, й подібні панегірики представляють інколи неоціненний матеріал для історика» [13, с. 68]. На доказ цього він наводить декілька прикладів придатності панегіриків для історика: саме з панегірика стала відомою точна дата народження П. Могили; підпис Софронія Почаського під одним із панегіриків 1632 р., свідчить, що він на той час у Лаврській школі обіймав посаду професора риторики; саме з панегірика стало відомо, що Могилянська колегія у 1631 – 1632 рр. містилася в Києво-Печерській Лаврі [13, с. 69].

Для С. Голубєва репрезентативність джерела була тісно пов'язаною з його історичним значенням. Розшукуючи джерела до історії заснованої П. Могилою школи в Києво-Печерській Лаврі, вчений натрапив на панегірик «Свхаристіон, або вдячність», який студенти лаврської школи піднесли архімандритові з нагоди великодніх свят 1632 р. Панегірик був єдиною відомою на той час літературною пам'яткою Києво-Могилянської колегії за час її знаходження в Лаврі. У ньому в патетичному тоні розповідається, що П. Могилою засновано

на Русі «Гелікон», в якому квітнуть науки: граматики, риторика, діалектика, арифметика, музика, геометрія, астрономія, теологія [15, с. 451]. Відтак С. Голубев підсумував: «Сказаним вичерпується все *історичне значення зазначеного панегірика*, оскільки вірші, що знаходяться в ньому..., не дають можливості зробити ніяких висновків ні про об'єм, ні про характер викладання перерахованих в Євхаристіоні наук. Але, зрозуміло, цікавим є вже і саме перерахування наук, хоч би й зроблене штучно» (курсив наш. – М. Г.) [15, с. 452]. Як бачимо, професор відзначив незначну інформативність (репрезентативність) цього джерела, проте саме вона була тим аспектом, який, на думку С. Голубева, виявляв історичне значення документа.

Міркування С. Голубева щодо репрезентативності та значущості джерела особливо рельєфно відбилися у його рецензії на працю Д. Вишневського, присвячену історії Києво-Могилянської академії першої половини XVIII ст. Учений, ведучи мову про так звані «представлення», які писали ректори академії київським митрополитам про кандидатів, здатних зайняти ту чи іншу кафедру, наголосив, що Д. Вишневський мінімально звувив значення цих актів як джерел для визначення складу академічного персоналу. Для доказу малоприматності зазначеного типу джерел Д. Вишневський вказав на те, що інколи з декількох кандидатів, які представлялися митрополитові, жоден не визначався ним на певний предмет. С. Голубев із цим погодився, але зауважив: «...Що стосується цього джерела (представлень, які робили ректори митрополитам про кандидатів на кафедри), то воно має *суттєву важливість* у тому тільки випадку, якщо при своїх рекомендаціях ректори *вказували*, що певна рекомендована ними особа *перед тим* (тобто в минулому чи минулих роках) *викладала в Академії той чи інший предмет*. Така вказівка дає можливість з точністю робити певні висновки для *попереднього часу* щодо цього питання. Але щодо складу наставницького персоналу в *наступному навчальному році* зазначене джерело має значення тільки умовне, так би мовити, *допоміжне*, тому що ректори на кожен кафедру пропонували, більшою мірою, по декілька кандидатів – по два, по три, – і не завжди митрополитом затверджувався перший з них» (курсив С. Голубева. – М. Г.) [9, с. 14]. Тож С. Голубев чудово розумів усю релятивність репрезентативності джерела – навіть з одного й того ж досліджуваного питання, яке складається з певних частин, воно може мати різну вагу для різних складових питань.

Для здійснення внутрішньої критики певного джерела, на думку С. Голубева, потрібно зіставляти його зміст зі змістом інших джерел, що мають стосунок до досліджуваного питання. Причому коло цих джерел повинно бути максимально широким. Дискутуючи з істориком Ф. Титовим, С. Голубев говорив про потребу критики, яка б була *«озброєна усіма, що мають стосунок до цього питання, даними»* (курсив С. Голубева. – М. Г.) [8, с. 13]. Серед цих даних повинні бути й результати зовнішньої критики джерела, яке опрацьовується, та зовнішньої і внутрішньої критики раніше опрацьованих джерел, пов'язаних з досліджуваним питанням.

Зіставлення кількох джерел та використання інших (у тому числі й позаджерельних) знань давало йому змогу здійснювати різнотипову інтерпретацію джерела: психологічну, технічну, типологічну, індивідуалізувальну.

Прикладом застосування *психологічної інтерпретації* джерела, є висновки С. Голубева про царську грамоту від 26 вересня 1701 р., в якій йшлося про надання Київській колегії прав академії. Деякі дослідники піддавали сумніву цей документ як такий, що надає колегії статус академії, й стверджували: колегії надавалося лише право судитися власним судом, яке мали західні академічні установи. Зокрема, Д. Вишневський зауважив, що в царській грамоті слово «академія» вжито лише в цитаті чолобитної, яку надсилали колегіати цареві щодо виведення їх з-під судової влади київського в'їта і надання права судитися власним судом [12, с. 11]. Проте С. Голубев не погодився з цією думкою. Він, як добрий знавець різного типу документів і способів їх складання, звісно, визнав, що у грамоті 1701 р. наводилися повні тексти різних чолобитних до царя від членів колегії та київського духовенства, в яких вживалося слово «академія», але стверджував: поза цитатами чолобитних в тексті документу

також використовується це поняття. Для підтвердження навів тезу з джерела, якою за ректором визнавалося право власного суду над студентами й доручалося йому «...студентів *тієї Київської Академії*, які з'являться комусь в чомусь винні, гамувати, смиряти...» (курсив С. Голубева. – М. Г.) [9, с. 9–10]. З огляду на це вчений впевнено заявляв, що, називаючи колегію неодноразово академією, «царська грамота, очевидно, тим самим і визнає за нею це найменування» [12, с. 11].

Згідно з О. Лаппо-Данилевським психологічна інтерпретація, зокрема, будується на принципі асоціації. Чужа свідомість виявляє асоціювальну діяльність: автор джерела мав уявлення, які асоціював з певними їх виявленнями. Історик, який досліджує джерело, з'ясовує ці асоціації і формує свої, які мають відповідати асоціаціям творця джерела. Щоби встановити таку відповідність, історик повинен бути впевненим, що реальний об'єкт, з яким він пов'язує свої асоціації, такий самий, як і в автора джерела, яке виявляється таким об'єктом [16, с. 326]. У цьому випадку С. Голубев безальтернативно розумів, що укладачі царської грамоти, чиновники Малоросійського приказу, вживаючи поняття «академія», асоціювали його із тим закладом, який називали «академією» укладачі чолобитних, передовсім самі ж члени Києво-Могилянської колегіальної корпорації. Асоціації укладачів джерела не могли відрізнитися від асоціацій колегіатів, котрі визнавали за своїм навчальним закладом ті ж права, які мали й академії в західних країнах. Тотожною була й асоціація С. Голубева як дослідника зазначеної проблеми, а в її основі лежало знання історичної традиції й академічних прав навчальних закладів того часу.

Технічна інтерпретація джерела охоплює два види: 1) інтерпретація на основі матеріального образу джерела, 2) інтерпретація стильових особливостей джерела. До першого виду інтерпретації С. Голубев удався нечасто. Однак, для прикладу, аналізуючи копію «упису» до Київського богоявленського братства, вчений зауважив, що частина підписів була прописана в одну колонку, а інша частина – у дві. Це у зіставленні з особливостями тексту джерела (одностовпчикова частина підписів була доповнена ще й короткими побажаннями братству від підписанта) дало змогу вченому зробити доволі обґрунтований висновок про хронологічну окремішність одностовпчикових і двостовпчикових підписів і припустити наявність кількох окремих листів підписантів в оригіналі «упису» [10, с. 39].

Частіше дослідник вдавався до інтерпретації стильових особливостей тексту джерела. Для прикладу, при аналізі праці К. Харламповича про православне шкільництво в Україні і Білорусі кінця XVI – початку XVII ст. Степан Тимофійович виступив проти думки казанського дослідника, що Йосиф Бобрикович, який на початку XVII ст. був ректором Віленської братської школи, не здобував освіти в західних колегіях чи університетах. Професор вказав на проповідь Й. Бобриковича, виголошену на похороні Б. Огінського, яка «від початку до кінця» всипана витягами з класиків (Плутарха, Цицерона та інших латинських письменників), запозиченими з тогочасних «латинських збірників» прикладами і цілком має схоластичний характер, що «змушує бачити в її авторі людину, яка вкусила, і в багатстві вкусила, від плоду тодішніх латинських колегій» [7, с. 14]. Тож стиль джерела дав змогу С. Голубеву висловити гіпотезу про освіту автора.

Типізувальна інтерпретація джерела полягає у визначенні належності джерела до певного культурного типу, що допомагає зрозуміти зміст джерела [16, с. 360]. Прикладом здійснення такого способу інтерпретації джерела може слугувати його трактування деяких змістових аспектів листа київського митрополита В. Ясинського до ректора Київської колегії П. Колачинського від 24 червня 1695 р.: «Особливо важливим є натяк митрополита Колачинському, який дає підстави вважати, що останній, подібно як і Одорський, був деякий час уніатом і притому досить ревним. «Радив би я превелебності твоїй, писав митрополит, – *ту зброю, яка досі спрямована було проти вітчизни*, справедливо і істинно обернути на захист її, і не приховувати такої високої науки під спудом незначних дніпровських монастирів» і т.п.» (курсив С. Голубева. – М. Г.) [9, с. 8]. Виділені курсивом слова С. Голубев інтерпретує як натяк на попередню належність П. Колачинського до унійної церкви.

Безумовно, ця інтерпретація зроблена на основі знання історичних реалій, типу культури, для якої була притаманна релігійна конверсія.

Індивідуалізувальна інтерпретація джерела також посідала вагоме місце в критиці джерел С. Голубевим. О. Лаппо-Данилевський дав таку характеристику цьому різновиду інтерпретацій роботи: «...У тій мірі, в якій усяке історичне джерело визнається продуктом більш чи менш цільної індивідуальності, він потребує й особливого роду інтерпретації – індивідуалізувальної: без такого методу легко прогледіти чи хибно витлумачити найбільш характерні особливості джерела, з огляду на які він й отримав, однак, своє історичне значення. Насправді, лише завдяки поняттю про особистість автора можна углядіти й реальну єдність його твору, що дає можливість піддати його індивідуальні особливості подальшому тлумаченню; і чим яскравіше індивідуальність автора, тим більше доводиться приймати її до уваги при інтерпретації його твору» [16, с. 383 – 384]. Здійснюючи аналітичну інтерпретацію джерела, дослідник часто йде двома шляхами: відштовхується від біографічних відомостей про автора або зосереджує увагу на його творі, через який пізнає особистість автора [16, с. 385]. Звісно, така інтерпретація приводить до приблизних висновків, але дослідники нею часто послуговуються. Не був винятком і С. Голубев.

Приклад індивідуалізувальної інтерпретації бачимо у праці вченого про відомого культурно-просвітницького діяча першої половини XVII ст. П. Могили. Так, цитуючи заповіт канцлера і коронного гетьмана Речі Посполитої С. Жолкевського, котрий начебто був опікуном П. Могили, вчений навів частину заповіту, яка стосується виховання гетьманового сина. На основі написаної одним із польських істориків біографії С. Жолкевського дав характеристику особистості історичного героя. На його думку, канцлер служив своїй країні «...вірою і правдою, з повною безкорисливістю і самопожертвою. Його невтомність у походах, взірцева розпорядність при управлінні військами, видатна хоробрість у битвах, – добре були відомі польському уряду, який часто доручав Жолкевському головне начальство над армією; а глибока релігійність, справедливість, відраза до всяких околичних шляхів, загалом чесний, відкритий характер, який не терпів улесливості й запобігливості, – помітно висували канцлера із ряду сучасників, які у більшості випадків далеко не володіли такими прекрасними якостями. Взірцевою людиною був Жолкевський і в родинному житті...» [15, с. 48]. Після такої характеристики вчений наводив уривок із заповіту гетьмана, з якого впливали педагогічні погляди досліджуваного персонажа, таким чином демонструючи зв'язок між особистісними рисами людини та змістом джерела.

Висновки. Підсумовуючи, відзначимо, що С. Голубев надавав фундаментальне значення належному опрацюванню історико-педагогічних джерел, ставлячи вимогу до їх повноти при опрацюванні проблеми та надаючи перевагу невідомим раніше матеріалам. Загалом учений комплексно використовував зовнішню і внутрішню критику джерел. Перша полягала в аналізі матеріальної основи, мови документів, встановленні дати, достовірності, репрезентативності джерел. Друга давала змогу задіювати різнотипову інтерпретацію джерела: психологічну, технічну, типологічну, індивідуалізувальну. Подальшим і перспективним напрямом досліджень вважаємо з'ясування і виокремлення наративних стратегій в історико-педагогічних працях С. Голубева.

Список використаних джерел та літератури

1. Ульяновський В. І. Двічі професор : Степан Голубев в університетському та академічному контекстах / В. І. Ульяновський. – К. : НКПІКЗ, «Фенікс», 2007. – 360 с.
2. Біднов В. Праці проф. С. Голубева з історії України / В. Біднов // Книголюб. – Прага, 1930. – № 1. – С. 1–23.
3. Заїкин В. Степан Голубев, один з найвизначніших дослідників історії Церкви на Україні (В десяту річницю його смерті. 1920 – 8.XI. – 1930) / В. Заїкин // Богословія. Науковий тримісячник. – Львів, 1932. – Т. 1. – Кн. 3. – С. 249–257.
4. Лотоцький О. Сторінки минулого / Олександр Лотоцький. – Б.м. : Вид. УПЦ в США, 1966. – Ч. 1. – 286 с.

5. Крайний К. К. Историки Киево-Печерської лаври XIX – початку XX ст. / К. К. Крайний. – К. : Пульсари, 2000. – 240 с.
6. Богданова Т. А. Голубев С. Т., профессор / Т. А. Богданова, А. К. Клементьев, К. К. Крайний // Православная энциклопедия. – М., 2006. – Т. XI. – С. 714–716.
7. Голубев С. Отзывъ о сочинении К. В. Харламповича: Западно-русския православныя школы XVI – и начала XVII века... – Казань, 1898 / С. Голубев // Чтения въ Императорскомъ обществе Истории и Древностей Российскихъ при Московскомъ Университете. – 1906. – Кн. 4 (219). – С. 5–20.
8. Голубев С. Т. Несколько страницъ изъ новейшей истории Киевской Духовной Академии (Ответъ профессора Голубева профессору Титову и беседы его съ разными лицами по вопросамъ ученымъ, учебнымъ и житейскимъ) / С. Голубев. – К. : Тип. И. И. Горбунова, 1907. – 239 с.
9. Голубев С. Т. Отзыв о сочинении г. Вишневого: Киевская академия в первой половине XVIII века (рукопись) / С. Голубев. – Киев : Тип. И. И. Горбунова, 1900. – 37 с.
10. Голубев С. История Киевской духовной академии. Выпускъ первый. Периодъ до-могилянскій / С. Голубев. – К. : Въ Университетской тип., 1886. – III + 233 + II + 117 + III с.
11. Голубев С. Очерки изъ истории Киевской духовной академии за XVIII столетие / С. Голубев // Киевская старина. – 1889. – Т. XXV. – С. 1–26.
12. Голубев С. Киевская Академия въ конце XVII и начале XVIII стол. / С. Голубев. – К., 1901. – 101 с., 2 рис.
13. Голубев С. По поводу рецензии въ Журнале Министерства Народного Просвещения на книгу: Киевскій митрополитъ Петръ Могила и его сподвижники... / С. Голубев. – К. : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкаго, 1884. – 73 с.
14. Голубев С. Гедеон Одорскій (бывшій ректоръ Киевской Академии въ начале XVIII стол.) / С. Голубев // Труды Киевской Духовной Академии. – 1900. – Кн. 10. – С. 147–190; Кн. 12. – С. 567–628.
15. Голубев С. Киевскій митрополитъ Петръ Могила и его сподвижники (Опытъ историческаго изслѣдованія) / С. Голубев. – К. : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкаго, 1883. – Т. 1. – 576 с.
16. Лаппо-Данилевскій А. С. Методология истории / А. С. Лаппо-Данилевскій. – М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. – 472 с.

Николай Дмитриевич Галив,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры новой и новейшей истории Украины
Дрогобычского государственного
педагогического университета имени Ивана Франко,
e-mail: halivm@yahoo.com

МЕТОДИКА ОБРАБОТКИ ИСТОЧНИКОВ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ СТЕПАНА ГОЛУБЕВА

В статье проанализирована методика критики источников, которую использовал Степан Голубев (1848–1920) в своих историко-педагогических трудах. Установлено, что он придавал фундаментальное значение надлежащей обработке историко-педагогических источников, ставил требования к их полноте и отдавал предпочтение ранее неизвестным материалам. Выяснено, что ученый комплексно использовал критику источников – внешнюю (анализ материальной основы и языка документов, установления даты, достоверности, репрезентативности источников) и внутреннюю, которая позволяла задействовать интерпретацию источника: психологическую, техническую, типологическую, индивидуализирующую.

Ключевые слова: Степан Голубев, критика источников, историко-педагогический нарратив.

Mykola Haliv,
Ph D (Education),
Assistant Professor of Modern History of Ukraine
Chair of Ivan Franko Drohobych state pedagogical university
e-mail: halivm@yahoo.com

THE METHODS OF CRITICISM OF SOURCES IN STEPAN HOLUBYEV'S HISTORY-PEDAGOGICAL NARRATIVE

Introduction. *The method of critical analysing historical sources, which was formed and perfected in the process of historical-pedagogical investigation since the first half of the 19th century, is yet an insufficiently studied problem and it requires corresponding analysis and generalization. The topicality of the task is strengthened by the development of epistemological and theoretical-methodological reflection of contemporary humanities, which stipulates, among other questions, the examination of source study basis of the history of the Ukrainian pedagogy, including the works of Stepan Tymofiyovych Holubyev (1848 – 1920).*

Purpose. *The article aims to analyze S. Holubyev's works on history of pedagogy and to explicate his methods of source elaboration.*

Methods. *The author used such methods as the content analysis of Stepan Holubyev's scientific works on history of education, analysis and synthesis, typological interpretation, and the logical-semantic method.*

Results. *It is disclosed, that S. Holubyev understood the fundamental significance of critique of historical-pedagogical sources, requiring proper standards of their being full and updated. It is clarified, that the educationalist made use of external and internal critical works on written sources and, moreover, did it in a complex way. His methods of external critique of written sources included the analysis of the following components: 1) the document's material basis; 2) the document's language; 3) dating of sources; 4) veritability of sources; 5) representability of sources. Each of the elements of the external critique is described in the article by means of exemplifying the most typical instances. The internal critique, used by S. Holubyev, consisted in the interpretation of the information extracted from them. In Holubyev's historical-pedagogical sources there are examples of psychological, technical, typological and individualized interpretation, which are represented in the article.*

Originality. *The originality of the research is seen in the fact, that the author explicates the methods of source elaboration used by S. Holubyev in his works on the history of pedagogy. It should be notified, that such a type of investigation is conducted for the first time as by today there are no publications which would disclose the aforementioned problem.*

Conclusion. *S. Holubyev in a complex way implemented the external and internal critique of sources. The former implied the analysis of the document's material basis, language, dating of sources, their veritability and representability. The latter makes possible the multiple - psychological, technical, typological and individualized interpretation of the source. Hence, the clarification and singling out of S. Holubyev's works on the history of pedagogy can be considered a perspective research direction.*

Keywords: *Stepan Holubyev, criticism of sources, history-pedagogical narrative.*

References

1. Ulyanovsky V. I. Dvichi professor : Stepan Holubyev v universytets'komu ta akademichnomu kontekstakh / V. I Ulyanovsky. – K. : NKPIKZ, «Feniks», 2007. – 360 s.
2. Bidnov V. Pratsi prof. S. Holubyeva z istorii Ukrayiny / V. Bidnov // Knyholyub. – Praha, 1930. – № 1. – S. 1 – 23.
3. Zayikyn V. Stepan Holubyev, ody z naivyznachnishykh doslidnykiv istorii Tserkvy na Ukrayini (V desiatiu richnytsiu yoho smerti. 1920 – 8.XI. – 1930) / V. Zaikyn // Bohosloviia. Naukovyi trymisiachnyk. – Lviv, 1932. – T. 1. – Kn. 3. – S. 249 – 257.

4. Lototsky O. Storinky mynuloho / Oleksander Lototsky. – B.m. : Vyd. UPTs v SShA, 1966. – Ch. 1. – 286 s.
5. Krainiy K. K. Istoryky Kyievo-Pecherskoyi lavry XIX – pochatku XX st. / K. K. Krainiy. – K. : Pulsary, 2000. – 240 s.
6. Bogdanova T.A. Golubyev S. T., professor / T.A. Bogdanova, A.K. Klementyev, K.K. Krayniy // Pravoslavnyaya entsiklopediya. – M., 2006. – T. XI. – S. 714 – 716.
7. Golubev S. Otzyv o sochinenii g. K. Kharlampovicha: Zapadno-russkiya pravoslavnyya shkoly XVI – i nachala XVII veka... – Kazan, 1898 / S. Golubev // Chteniya v Imperatorskom obshchestve Istorii i Drevnostey Rossiyskikh pri Moskovskom Universitete. – 1906. – Kn. 4 (219). – S. 5 – 20.
8. Golubev S.T. Neskolko stranits iz noveyshey istorii Kievskoy Dukhovnoy Akademii (Otvét professora Golubeva professoru Titovu i besedy ego s raznymi litsami po voprosam uchenym, uchebnym i zhyteyskim) / S. Golubev. – K. : Tip. I.I. Gorbunova, 1907. – 239 s.
9. Golubev S. T. Otzyv o sochinenii g. Vishnevskogo: Kievskaya akademiya v pervoy polovine XVIII veka (rukopis) / S. Golubev. – Kiev : Tip. I.I. Gorbunova, 1900. – 37 s.
10. Golubev S. Istoriya Kievskoy dukhovnoy akademii. Vypusk pervyy. Period domogilyanskiy / S. Golubev. – K. : V Universitetskoy tip., 1886. – III + 233 + II + 117 + III s.
11. Golubyev S. Ocherki iz istorii Kievskoy dukhovnoy akademii za XVIII stoletiyе / S. Golubyev // Kievskaya starina. – 1889. – T. XXV. – S. 1 – 26.
12. Golubyev S. Kiyevskaya Akademiya v kontse XVII i nachale XVIII stol. / S. Golubyev. – K., 1901. – 101 s., 2 ris.
13. Golubyev S. Po povodu retsenzii v Zhurnale Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya na knigu: Kievskiy mitropolit Petr Mogila i ego spodvizhniki... / S. Golubyev. – K. : Tip. G.T. Korchak-Novitskago, 1884. – 73 s.12.
14. Golubyev S. Gedeon Odorskiy (byvshiy rektor Kievskoy Akademii v nachale XVIII stol.) / S. Golubyev // Trudy Kievskoy Dukhovnoy Akademii. – 1900. – Kn. 10. – S. 147 – 190; Kn. 12. – S. 567 – 628.
15. Golubyev S. Kievskiy mitropolit Petr Mogila i ego spodvizhniki (Opyt istoricheskago issledovaniya) / S. Golubyev. – K. : Tip. G. T. Korchak-Novitskago, 1883. – T. 1. – 576 s.
16. Lappo-Danilevskiy A. S. Metodologiya istorii / A.S. Lappo-Danilevskiy. – M. : Izd. dom «Territoriya budushchego», 2006. – 472 s.

УДК 378.011.3 (=161.2)(473.3) «18/19» : [316.344.42:33] **Ганна Ігорівна Шайнер,**
кандидат педагогічних наук, кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»,
e-mail: ann.shayner@gmail.com

УКРАЇНОМОВНІ ВИЩІ ШКОЛИ У ЧЕСЬКІЙ ЕМІГРАЦІЇ ДЛЯ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ЕЛІТИ

У статті відтворено основні тенденції розвитку вищих україномовних шкіл у Чехословаччині у міжвоєнний період; висвітлено особливості генезису науково-педагогічних та ідеологічних освітніх концепцій в еміграції; подано детальну характеристику навчально-виховного процесу та національно-патріотичного виховання в Українській господарській академії та Українському технічно-господарському інституті в Подєбрадах; проілюстровано науково-педагогічну, кооперативно-просвітницьку й сподвижницьку професійну діяльність українських педагогів й науковців та її вплив на підвищення якості тогочасної освіти; відстежено вплив провідних осередків української освіти за кордоном на формування нової генерації політичної, економічної та інтелектуальної еліти для реалізації ідеї боротьби за незалежність на теренах України.

Ключові слова: еміграція, Подєбради, Українська господарська академія, Український технічно-господарський інститут.

Постановка проблеми. В умовах реформування та адаптації вищої школи сучасної України до міжнародних освітньо-кваліфікаційних вимог Болонського процесу особливого значення набуває наукове вивчення та експертна оцінка діяльності навчальних закладів, створених українською еміграцією в 20-30-х рр. ХХ ст. Унікальну роль в українському культурному процесі в еміграції відіграла вища школа, яка надавала високу кваліфікацію студентській молоді в обраній галузі фахової діяльності, зокрема економічній та кооперативній сферах, готувала нові інтелектуальні кадри для розбудови науки, господарства, кооперації, мистецтва у майбутній Українській державі, а також сприяла поширенню знань, особливо з українознавства, в середовищі українських емігрантів та громадян європейських держав.

Такі освітні інституції діяли в Берліні, Мюнхені, Брно, Варшаві, Відні та інших містах тогочасної Європи. Максимально сприятливу державну політику щодо реалізації освітньо-культурних, наукових та духовно-естетичних потреб громади українських емігрантів здійснювала новостворена демократична Чехословацька республіка.

Упродовж 1920-1930-х рр. там були засновані й успішно діяли численні українські наукові установи, навчальні заклади, організації і товариства. На особливу увагу заслуговують науково-педагогічні та світоглядні досягнення вищих (технічних, економічних, класичних) шкіл, які творили нову високопрофесійну національну еліту. Їх навчально-виховну й культурно-просвітницьку діяльність необхідно детально вивчити і глибоко проаналізувати з метою використання та застосування досвіду підготовки фахівців у різних галузях економіки, кооперативних установ, освіти й науки у сучасних умовах євроінтеграції нашої держави.

Аналіз останніх дослідження і публікації. Функціонування вищих українських шкіл, заснованих у Чехословаччині у міжвоєнний період, не знайшло достатнього висвітлення у науковій літературі. Загальні тенденції розвитку й генезису науково-педагогічних та ідеологічних концепцій вищої освіти в еміграції відображено у спогадах і публікаціях учасників подій [2; 5; 6; 18] та окремих працях вітчизняних науковців [8; 19].

Мета публікації – окреслити специфіку діяльності українських вищих емігрантських шкіл у Подєбрадах та визначити їх роль у процесі формування національної економічної еліти як потенційних державотворців України.

Виклад основного матеріалу. Чехословацька республіка у міжвоєнний період стала одним з провідних центрів зосередження української діаспори, де знайшли притулок також понад 20 тис. емігрантів з інших українських земель, які залишили батьківщину після поразки національно-визвольної революції 1917–1921 рр. Урядова політика щодо українського представництва в основному передбачала вирішення проблем, пов'язаних із розвитком науки, шкільництва й культури.

Цілком логічним видається переконаність зарубіжного українства Чехословаччини стосовно взаємообумовленість процесів здобуття економічної самостійності українським народом та державотворчими потугами у майбутньому. Тому важливе місце в освітній сфері посідала підготовка висококваліфікованих спеціалістів у господарській, фінансовій, кредитній, кооперативній, банківській сферах, які змогли б, повернувшись у рідний край, розвивати національну економіку до необхідного конкурентоспроможного рівня європейських країн.

Територіальним центром фахової технічно-господарської освіти стала Українська господарська академія (УГА) в Подєбрадах, яка продукувала національні кадри високої кваліфікації для промислового, сільськогосподарського, кооперативного, банківського й торговельного секторів економіки. Виш як національна політехніка розпочав свою роботу 16 травня 1922 р. і був організований Українським громадським комітетом у Празі, який очолив М. Шаповал, колишній міністр хліборобства України.

Визначальною передумовою заснування УГА та її подальшого розвитку було численне представництво українців – висококваліфікованих фахівців, які брали участь у розбудові УНР, військовослужбовців національних збройних формувань, а також гуманітарно-культурна акція чехословацького уряду.

У § 1 статуту УГА, затвердженого 16 травня 1922 р. Міністерством хліборобства ЧСР, зазначалося, що цілями освітньої інституції є «підготовка своїх слухачів до самостійної господарської та технічної праці... у всіх галузях агрономії, лісівництва, технології, межової справи, гідротехніки, економіки, статистики та кооперації. Академія має... дбати про технічний, сільськогосподарський та промисловий поступ Українського народу та цілого людства» [11, с. 5].

Керівним органом самоуправління вишу став Сенат у складі ректора, проректора, секретаря професорської ради, яким призначено Б. Мартоса й деканів трьох факультетів [2, с. 111].

Для реалізації поставленої мети в господарській академії діяли три окремі факультети: 1. Агрономічно-лісовий (агрономічний та лісовий відділи); 2. Економічно-кооперативний (економічний, кооперативний та статистичний відділи); економічний відділ, у свою чергу, поділявся на чотири підвідділи: банківсько-комерційний, промисловий, місцевого самоврядування та консульської служби і торгівельної агентури; 3. Інженерний (гідротехнічний та хіміко-технологічний відділи).

На початковому етапі існування вищої школи курс навчання передбачав трирічний термін, а з 1924 р. став чотирирічним і складався з чотирьох семестрів. До УГА вступала українська молодь, яка здобула середню освіту в гімназії, реальній школі, середній комерційній, сільськогосподарській чи технічній школах, учительських інститутах, навчальну програму яких професорська рада академії визнавала достатньою для вступу [18]. Абітурієнтів, зарахованих на навчання, поділяли на дві категорії: дійсні студенти, які становили більшість, та вільні слухачі, яких було небагато. За весь період функціонування УГА прийом документів відбувався всього шість разів, у результаті чого було прийнято 786 осіб: з них більшість (448 студентів) були українцями [8, с. 148].

Навчально-виховний процес забезпечував професорсько-викладацький склад, який зосереджувався на 59 кафедрах академії. За весь час існування в академії викладали 35 професорів, 19 доцентів, 22 лектори, понад два десятки асистентів, 10 стипендіатів і 26 професорів чеських вищих шкіл та чеські фахівці, що працювали в УГА на правах лекторів. Чеськими викладачами були Ян Граський – водно-санітарна техніка, Теодор Єждік – використання водної енергії, Рудольф Кукач – будівельна механіка, залізобетон й інші [8, с. 147]. Варто додати імена й прізвища відомих українських науковців-педагогів, таких як Максим Славінський (новітня історія), Василь Біднов (історія України), Федір Щербина (статистика), Іван Горбачевський (органічна хімія), Володимир Старосольський (державне право) та інших.

На особливу увагу заслуговує науково-педагогічна, кооперативно-просвітницька й сподвижницька праця Б. Мартоса. У 1922 р. він став доцентом УГА та завідувачем кафедр теорії кооперації та кооперації споживачів. З перших років еміграції (1919 р.) він займався педагогічною і науковою діяльністю, досліджував кооперативний рух, вивчав європейський досвід підготовки кадрів для кооперативного сектору економіки.

Публікації Б. Мартоса, зокрема праця «Теорія кооперації», відзначалися національною спрямованістю та фаховістю [6]. Автор на конкретних прикладах розкрив соціально-економічну природу та завдання кооперації, головні ознаки кооперативних товариств, створив їх класифікацію, а також надавав поради щодо підбору працівників кооперативних організацій, наголошуючи на таких рисах, як порядність, сміливість, сильний та вольовий характер, працелюбність тощо.

Досвід діяльності кооперативних організацій окремих країн, що його використовував у навчальному процесі Б. Мартос, відображений також у працях професора: «Кооперативна

ревiзiя» (Львiв, 1928 р.); «Кредит в споживчих кооперативах «Кооперативна республiка»» (Львiв, 1937 р.); «Змагання кооперативних працiвникiв «Кооперативна республiка» (Львiв, 1938 р.) та iн. [5, с. 21].

Крiм Б. Мартоса, очолити кафедри кооперативних дисциплiн запросили С. Бородаєвського, колишнього вiце-мiнiстра Торгiвлi i Промисловостi гетьманського уряду, автора численних праць iз кооперацiї та кредиту.

Комплексний пiдхiд до вивчення кооперативних навчальних дисциплiн з метою виховання нацiонально-патриотичного та високопрофесiйного кооперативно обiзнаного молодого поколiння економiстiв-кооператорiв було застосовано на економiчно-кооперативному факультетi.

Його навчальний план упродовж 1925/1932 н. р. розширився до 36 предметiв, серед яких найбільше уваги придiляли методицi викладання бухгалтерiї, кооперативного кредиту, хлiбнiй торгiвлi, ревiзiї, кооперативним дисциплiнам тощо. До основних навчальних дисциплiн належали: українська i чеська мови, полiтекономiя, вузькоспецiалiзоване законодавство, iсторiя кооперацiї, новiтня iсторiя, iсторiя України та iншi [12, с. 121].

Особливий акцент зроблено на всебiчному пiдходу до опанування таких предметiв з кооперацiї, як: «Теорiя кооперацiї» в I–II семестрах та «Iсторiя кооперацiї» в II–III семестрах. Крiм того, студенти кооперативного вiддiлу вивчали спецдисциплiни з кооперацiї: «Споживча кооперацiя» (III–VI семестри); «Кооперативний кредит» (III–VI семестри). Упродовж повного семестру, починаючи з IV по VIII, передбачалося викладання таких дисциплiн, як «Сiльськогосподарська кооперацiя», «Молочарські спiлки», «Кооперативнi банки», «Методика рахiвництва споживчих товариств», «Методика рахiвництва кредитних товариств», «Кооперативне право», «Мiжнародна кооперативна органiзацiя», «Iсторiя української кооперацiї», «Кооперативна статистика», «Кооперативна лiтература», «Кооперацiя i полiтика» та iн. [2, с. 32–37].

Навчально-предметне навантаження студентiв академiї було максимально насиченим. Наприклад, на статистичному вiддiлi економiчного факультету впродовж повного курсу навчання необхідно було скласти iспити i залiки з 62 дисциплiн, на кооперативному вiддiлi – з 70. Крiм того, кожен випускник зобов'язувався написати i захистити дипломну роботу [11, с. 12–13].

За перiод iснування УГА економiчно-кооперативний факультет закінчило 167 осiб, якi отримали диплом iнженера-економiста. Випускники за мiсцем iхнього народження розподiлялися так: Галичина – 32, Волинь – 21, Подiлля – 20, Киiвщина – 21, Полтавщина – 21, Чернiгiвщина – 15, Кубань – 10, Катеринославщина – 6, по декiлька чоловiк з Бiлорусiї, Харкiвщини, Таврiї, Одеси, Петербурга, Литви, Дону та iн. [12, с. 98–102].

Продуктивне проведення навчального процесу в академiї забезпечувалося також наявністю 14 експериментально-дослiдницьких лабораторiї, 33 експериментальних кабiнетiв, 2 тваринницьких ферм, а також парку сiльськогосподарських машин, метеорологiчної станцiї й фундаментальної бiблiотеки. Бiблiотека УГА була заснована ще в 1922 р. Упродовж 10 рокiв iснування установи там було зiбрано близько 30 000 книжок з особливо багатим вiддiлом лiтератури iз соцiально-економiчної тематики [4].

Окрiм насиченого навчально-виховного процесу, в академiї вирувало iнтенсивне громадське та спiлкове життя. Були створенi агрономiчне товариство, спiлка бджолярiв, музичнi об'єднання та iн.

Науково-дослiдницька робота i просвітницька дiяльнiсть студентiв економiчно-кооперативного факультету зосередилася у Товариствi «Розповсюдження кооперативного знання», створеному в 1922 р. Його метою проголошено студiювання кооперацiї та поширення кооперативних iдей серед українського громадянства. Члени товариства відкрили власну читальню, яка поповнювалася кооперативними часописами та фаховою лiтературою. Постiйною традицiєю стала органiзацiя лекцiй, доповiдей та кооперативних свят, видання часописiв «Кооперативний Огляд» i «Кооперативний Альманах» [6, с. 65–66]. Пiд редакцiєю

товариства вийшов також «Збірник про кооперативні науки та рух», який уміщував статті М. Храпка «Індивідуальність і кооперація», М. Левицького «Перші зерна кооперації», О. Пігеля «Дефініція кооперативу», С. Русова «Справоздане союзу швейцарських кооперативних товариств «Конкордія» та ін. [10].

Важливу роль у практичній підготовці студентів факультету відігравали навчальні кооперативи, серед ініціаторів заснування яких був Б. Мартос. У серпні 1922 р. створено споживче товариство «Україна», яке орендувало приміщення, де було відкрито невелику крамницю для задоволення потреб студентів у товарах першої необхідності, а також відкрило їдальню, де за низькими цінами харчувалися вихованці академії [3].

Ощадно-позичкове товариство «Єдність», засноване у травні 1923 р., надавало кредити терміном на 6 місяців: для фізичних осіб – на суму до 300 крон, а для товариств – до 1 тис. крон. Таким чином, споживче і ощадно-позичкове товариства надавали можливість студентам краще опанувати операції кооперативних спілок на практиці в ролі члена управи [3].

Загалом, при УГА існувало близько півсотні наукових, громадських, культурно-просвітніх, мистецьких і спортивних організацій.

Застосування «компетентнісного» підходу, заснованого на розумному поєднанні фундаментальної освіти та практичної підготовки, підвищувало рівень особистісного, професійного розвитку випускників усіх спеціальностей вишу, що гарантувало їм високий статус у професійній структурі тогочасного суспільства. Станом на 1932 р. зі стін академії вийшло 556 інженерів-економістів, 125 агрономів, 92 лісничих, 116 гідротехніків, 57 технологів, 166 економістів, більшість яких спеціалізувалося у сфері кооперації та працювало на благо вітчизняної економіки [4].

Однак унаслідок господарсько-економічної кризи початку 1930-х років, що призвела до зменшення субсидій від уряду, низького матеріального стану студентської молоді, українська еміграція була змушена шукати нові форми для пролонгування діяльності вишу. Професорська рада прийняла рішення від 15 травня 1931 р. про створення Товариства для утримання Української господарської академії в ЧСР. Згідно зі Статутом, затвердженим 21 квітня 1932 р., товариство оголошувалося пайовою організацією. Вартість одного паю становила 100 доларів, котрі вносили учасники (колектив чи окремі особи) до скарбниці товариства впродовж десяти років, але не менше, ніж по 10 доларів щорічно [7, с. 174]. Така фінансова підтримка дала змогу відтермінувати процес закриття УГА до 31 грудня 1935 р., коли вона офіційно припинила своє існування.

Традицію виховання висококваліфікованих багатопрофільних спеціалістів, яку започаткувала Українська господарська академія, продовжив Український технічно-господарський інститут позаочного навчання, який розпочав свою роботу ще при УГА з 1932 р. [13]. Навчальний заклад не претендував на фінансову підтримку з боку уряду ЧСР, а утримувався виключно за рахунок меценатської підтримки Спілки професорів УГА, оплати студентів-заочників за навчання, а також добровільних пожертвувань. Грошові ресурси витрачалися в основному на утримання технічного персоналу (канцелярія, видавництво), на видання підручників і поштові видатки, пов'язані з шкільним листуванням і розсилкою навчальної літератури. Професорсько-викладацький склад та адміністративний персонал (дирекція, керівники відділів і т. п.) працювали на безоплатній основі, незважаючи на своє скрутне матеріальне становище.

Ректором інституту спочатку став проф. Борис Іваницький, а пізніше відомий економіст Борис Мартос. Там готували фахівців для здійснення самостійної технічної, сільськогосподарської, кооперативної, комерційної й промислової діяльності в усіх галузях господарсько-економічного життя, взявши за основу навчальні програми УГА.

В УТГІ працювало близько 70 викладачів переважно професорсько-викладацький склад Української господарської академії. Інститут видавав підручники, тексти лекцій, посібники практично з усіх навчальних курсів.

Виш структурно складався з чотирирічного вищого шкільного економічно-

кооперативного відділу з промислово-торгівельним і кооперативним підвідділами, трирічної вищої школи політехнічних наук, дворічних вищих курсів агрономії, дворічного технікуму сільськогосподарської промисловості, півторарічних вищих курсів українознавства, однорічних курсів бухгалтерії, курсів іноземних мов: англійської, німецької, французької, короткотермінових курсів – пасічництва, садівництва, американського промислового пасічництва, консервації і перероблення садово-городничих культур, обробки шкіри, миловаріння, радіотехніки, фотографії, теорії музики та журналістики [1]. У жовтні 1936 р. при інституті організовано вищі курси суспільної агрономії для сільськогосподарських працівників [9].

У 1936 р. відкрито Вищу школу політичних наук як філію інституту, де вивчали історичні та суспільні дисципліни. Таким чином, у порівнянні з УГА програма викладання в УТГІ розширилася за рахунок введення до неї предметів гуманітарного циклу, тобто інститут давав своїм студентам широку загальноосвітню підготовку.

З метою надання фахової освіти особам, які прагнули оволодіти відповідними знаннями у сфері агрономії, УТГІ в Подєбрадах організував дворічний технікум сільськогосподарської промисловості, навчання в якому розпочалось 1 квітня 1937 р. Його навчальна програма охоплювала широкий спектр дисциплін для професійної самореалізації в різних сферах господарського життя [15].

УТГІ, ставши самостійною освітньою установою, розпочав свою роботу у складі агрономічно-лісового, хіміко-технологічного та економічно-кооперативного відділів, навчальний процес у яких охоплював вісім семестрів [16]. Для студентів, які не мали диплома про середню освіту, відкривалися річні фахові курси та окремо – курси українознавства. На економічно-кооперативному відділі читали курси бухгалтерії та іноземних мов.

Навчання в УТГІ велося кореспонденційним методом. Протягом семестру разом із навчальними завданнями, які студенти повинні були виконати до визначеного терміну, вони одержували й курси лекцій, що викладалися на цьому відділенні. Для оптимального задоволення потреб студентів у науково-методичній літературі професорсько-викладацький склад започаткував власне видавництво навчальних підручників. До 1941 р. вийшло близько 1500 друкованих аркушів навчальних посібників викладачів УТГІ. Завдяки таким малотиражним виданням тисячі українських фахівців здобули вищу загальну освіту.

Заочна форма навчання надавала змогу здобути фахову освіту без значних матеріальних затрат та відриву від виробництва. Для недипломованих спеціалістів сільського господарства, промисловості, кооперації, банківської та торгівельної справи УТГІ став «альма-матер» у набутті професійної кваліфікації та поглибленні агрокультурних знань.

Відповідно до викликів часу різко зростала кількість студентів на усіх факультетах УТГІ. Якщо в 1932/1933 н. р. їх нараховувалось 104 особи, то станом на 1934/1935 н. р. уже 483, з них на економічно-кооперативний відділ вступило 110 слухачів, спеціальні фахові курси та практичні предмети опанувало 230 осіб [14]. Основний контингент студентів формували сільські господарі, кооперативні службовці, вчителі, робітники, ремісники, чиновники та службовці приватних підприємств, інженери і техніки, представники вільних професій, промислові й торгівельні підприємці, випускники вищих шкіл, духовні особи.

З 1932 р. по 1938 р. інститут перетворився на міжнародну освітню установу, яка обслуговувала 901 студента, серед яких одну четверту становили емігранти з Європи та Америки [1]. За даними журналу «Вісті УТГІ», протягом 1932–1941 рр. у закладі навчалось 1783 особи [17]. Близько 85 % студентів були пов'язані з Галичиною (походженням або місцем проживання), інші перебували у 19 країнах світу.

Хоча навчальний заклад був розташований у Подєбрадах, він не став емігрантською школою, а фактично перетворився на територіальний центр технічно-господарської освіти для жителів різних регіонів України, спричинившись до збільшення національних фахово-кваліфікованих кадрів, потрібних для покращення матеріального добробуту українців. Новостворений інститут був першою національною технічно-господарською школою заочних

високошкільних студій на зразок американських і деяких європейських заочних шкіл, однак пристосованою до українських умов і потреб [13].

УТГІ припинив свою діяльність у 1945 р., однак згодом відновив функціонування у Регенсбурзі (Німеччина). У цей період в інституті працювало багато відомих українських учених, зокрема Г. Ващенко, Д. Дорошенко, П. Зайцев, М. Стахів, С. Драгоманів, А. Яковлів, Л. Окіншевич. У Регенсбурзі інститут працював до 1949 року, коли розпочалася масова еміграція українських науковців, професорсько-викладацького і студентського складу до США та Канади [19].

Висновки. Результатом плідної праці українських громадсько-політичних лідерів в еміграції стало підвищення економічного добробуту українського народу завдяки високопрофесійній підготовці молоді у профільних вищих школах. Емігранти пропагували ідею національного визволення та державної самостійності України, формували наукові осередки і навчальні заклади для підготовки спеціалістів, потрібних майбутній Українській державі. Серед навчальних закладів особливо важливим для розпорошеної в еміграції української молоді осередком науки і культури стала Українська господарська академія (УГА) та Український технічно-господарський інститут в Подебрадах (Чехословаччина). Українські вищі школи за всіма показниками відповідали міжнародним стандартам для вищих технічних навчальних закладів та здійснювали підготовку висококваліфікованих спеціалістів для відбудови та прогресу господарської, фінансово-банківської, кооперативної, технічної сфер національної економіки як міцного фундаменту для відновлення національної української держави.

Стаття не претендує на вичерпний аналіз проблем функціонування українських вищих закладів освіти в еміграції. Зокрема, на окреме дослідження заслуговує аналіз та вивчення діяльності культурно-освітніх закладів в інших європейських державах, зокрема Німеччині та Австрії, а також США та Канаді.

Список використаних джерел та літератури

1. Будуємо свою політехніку // Рідна школа. – Львів, 1938. – Чис. 7. – С. 142.
2. Витанович І. Історія українського кооперативного руху / І. Витанович. – Нью-Йорк, 1964. – 624 с.
3. Дванадцятиліття української господарської академії в Подебрадах // Господарсько-кооперативний часопис. – Львів, 1934. – Чис. 22. – С. 7.
4. Десятиліття укр. госп. академії в Ч. С. Р. // Кооперативна Республіка. – Львів, 1932. – Чис. 9. – С. 230.
5. Качор А. Борис Мартос. Коротка розвідка його науково-економічної, політичної і загально громадської праці / А. Качор. – Вінніпег : Українська Вільна Академія наук, 1977. – 32 с.
6. Мартос Б. Теорія кооперації. На правах рукопису / Б. Мартос. – Подебради, 1923. – 246 с.
7. Осередок української технічно-господарської науки та освіти в Подебрадах // Сільський Господар. – Львів, 1932. – Чис. 10. – С. 172–176.
8. Песчаній О. Українська академія в Подебрадах / О. Песчаній // Історичний архів. Наукові студії. – Випуск 2. – Миколаїв, 2008. – С. 146–151.
9. Позаочні курси громадської агрономії в Подебрадах // Сільський Господар. – Львів, 1937. – Чис. 9. – С. 47–48.
10. Програма викладів на українській господарській академії в Ч.С.Р. у зимовому семестрі 1925–26-го академічного року. – Подебради, 1925. – 22 с.
11. Українська господарська академія. – Прага – Подебради, 1932.
12. Українська Господарська Академія в Ч.С.Р. Подебради, 1922–1935 і Український технічно-господарський інститут. Подебради – Регенсбург – Мюнхен 1932–1972. – Нью-Йорк, 1972. – Т. III. – 278 с.
13. Український Техн. Господ. Інститут заочного навчання // Рідна школа. – Львів, 1932. – Чис. 13–14. – С. 260.

14. Український Технічно-Господарський Інститут в Подєбрадах // Рідна школа. – Львів, 1935. – Чис. 1. – С. 23–24.
15. Український технікум сільськогосподарської промисловости // Рідна школа. – Львів, 1937. – Чис. 2. – С. 79.
16. Український Технічно-господарський Інститут Позаочного Навчання // Кооперативна Республіка. – Львів, 1932. – Чис. 9. – С. 343.
17. Хто студіює подєбрадському Українському технічно-господарському інституті // Вісті УТГІ. – 1937. – Ч. 18–19. – С. 6.
18. Шевченів І. Українська господарська академія в Чехословацькій Республіці / І. Шевченів // Сільський Господар. – Львів, 1926. – Чис. 8. – С. 138.
19. Ярошенко Т. О. До історії одного архіву: фонди Українського технічно-господарського інституту в Мюнхені – відтепер у Могилянській книгозбірні / Т. Ярошенко // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 1. – С. 25–28.

Анна Игоревна Шайнер,
кандидат педагогических наук, кафедры
иностранных языков Национального университета
«Львовская политехника»,
e-mail: ann.shayner@gmail.com

УКРАИНОЯЗЫЧНЫЕ ВУЗЫ В ЧЕШСКОЙ ЭМИГРАЦИИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ

В статье воспроизведены основные тенденции развития высших украинских школ в Чехословакии в межвоенный период; отражены особенности генезиса научно-педагогических и идеологических образовательных концепций в эмиграции; подана детальная характеристика учебно-воспитательного процесса и национально-патриотического воспитания в Украинской хозяйственной академии и Украинском технико-хозяйственном институте в Подєбрадах; проиллюстрирована научно-педагогическая, кооперативно-просветительская, профессиональная деятельность украинских педагогов и научных работников, а также ее влияние на повышение качества образования; определено влияние ведущих центров украинского образования за рубежом на формирование новой генерации политической, экономической и интеллектуальной элиты для реализации идеи борьбы за независимость Украины.

Ключевые слова: эмиграция, Подєбрады, высшая школа, Украинская хозяйственная академия, Украинский технико-хозяйственный институт.

Anna Shayner,
PhD in Pedagogic sciences of the Department
of Foreign Languages of Lviv Polytechnic National University,
e-mail: ann.shayner@gmail.com

UKRAINIAN HIGH SCHOOLS IN CZECH EMIGRATION FOR UPBRINGING NATIONAL ECONOMIC ELITE

Introduction. *The article highlights the educational and scientific work of Ukrainian higher educational institutions operating in the Czech emigration in the interwar period and defines their role in developing national economic elites as potential statesmen of Ukraine.*

Purpose. *This historical and pedagogical experience of high schools functioning is valuable and instructive for using in the process of specialist training in different fields of economy, cooperative institutions, education and science in contemporary conditions of European integration of our country.*

Methods. *The specific and search, historical and geographical as well as system methods of the research are applied in order to make a full analysis of the above mentioned issues.*

Originality. *The educational process and national-patriotic education at Ukrainian economic academy and Ukrainian technical-economic institute in Podebrady is characterized in details for the first time due to the introduction of new sources and processing of historiography into the scientific work.*

Results. *Ukrainian economic Academy (UEA) in Podebrady (1922-1935) is proved to have become the territorial center of vocational technical and technical-economic education in the Czech emigration. This institution trained the national staff of high qualification for industrial, agricultural, cooperative, banking and trade sectors. Forest and agrarian, economical and cooperative as well as engineering faculties were established there to fulfill the task to train highly qualified specialists. High level of students' knowledge was supported with the help of involving prominent Ukrainian (B. Martos, M. Slavinskyi, F. Shcherbyna etc.) and Czech (J. Hraskyi T. Yezhdik, R. Kukach etc.) educators and researchers into teaching staff of 59 departments of the academy. Economical and cooperative department played a special role in educating the young generation of economists-cooperators, where an integrated approach to the study of cooperative sciences was applied. Scientific research and cultural and elucidative activities of students concentrated in the society «Dissemination of cooperative knowledge», consumer society «Ukraine», savings and loan society «Yednist» and others. The main directions of educational work of Ukrainian technical and economic institute of correspondence studies (1932-1945) are outlined. This educational institution trained specialists to carry out independent technical, agricultural, cooperative, commercial and industrial activities in all areas of economic life basing on curriculum of UEA.*

Conclusion. *Ukrainian high schools in Czechoslovakia are concluded by all indicators to have met international standards for higher technical education institutions and trained highly skilled professionals for reconstructing the national economy as a strong foundation for future Ukrainian state. The use of «competency» approach in the UEA, based on a reasonable combination of fundamental education and practical training, increased levels of personal and professional development of university graduates of all specialisms. It guaranteed them high status in the professional structure of contemporary society. This article is not intended to be a comprehensive analysis of the problems of the Ukrainian higher educational institutions in emigration. In particular, the thorough analysis of cultural and elucidative institutions in other European countries, including Germany and Austria, the USA and Canada is to be done.*

Keywords: *emigration, Podebrady, high school, Ukrainian Economic Academy, technical and Ukrainian Economic Institute.*

References

1. Buduiemo svoiu politekhniku // Ridna shkola. – Lviv, 1938. – Chys. 7. – S. 142.
2. Vytanovych I. Istoriia ukrainskoho kooperatyvnoho rukhu / I. Vytanovych. – Niu-York, 1964. – 624 s.
3. Dvanadtsiatylittia ukrainskoi hospodarskoi akademii v Podiebradakh // Hospodarsko-kooperatyvnyi chasopys. – Lviv, 1934. – Chys. 22. – S. 7.
4. Desiatylittia ukr. hosp. akademii v Ch. S. R. // Kooperativna Respublyka. – Lviv, 1932. – Chys. 9. – S. 230.
5. Kachor A. Borys Martos. Korotka rozvidka yoho naukovo-ekonomichnoi, politychnoi i zahalno hromadskoi pratsi / A. Kachor. – Vinnipeh : Ukrainska Vilna Akademiia nauk, 1977. – 32 s.
6. Martos B. Teoriia kooperatsii. Na pravakh rukopysu / B. Martos. – Podiebrady, 1923. – 246 s.
7. Oseredok ukrainskoi tekhnichno-hospodarskoi nauky ta osvity v Podiebradakh // Silskyi Hospodar. – Lviv, 1932. – Chys. 10. – S. 172–176.
8. Peschanyi O. Ukrainska akademiia v Podiebradakh / O. Peschanyi // Istorychnyi arkhiv. Naukovi studii. – Vypusk 2. – Mykolaiv, 2008. – S. 146-151.
9. Pozaochni kursy hromadskoi ahronomii v Podiebradakh // Silskyi Hospodar. – Lviv, 1937. – Chys. 9. – S. 47–48.

10. Prohrama vykladiv na ukrainskii hospodarskii akademii v Ch.S.R. u zymovomu semestri 1925–26-ho akademichnoho roku. – Podiebrady, 1925. – 22 s.
11. Ukrainska hospodarska akademiia. – Praha – Podiebrady, 1932.
12. Ukrainska Hospodarska Akademiia v Ch.S.R. Podiebrady, 1922–1935 i Ukrainskyi tekhnichno-hospodarskyi instytut. Podiebrady – Rehensburh – Miunkhen 1932–1972. – Niu-York, 1972. – T. III. – 278 s.
13. Ukrainskyi Tekhn. Hospod. Instytut zaochnoho navchannia // Ridna shkola. – Lviv, 1932. – Chys. 13–14. – S. 260.
14. Ukrainskyi Tekhnichno-Hospodarskyi Instytut v Podiebradakh // Ridna shkola. – Lviv, 1935. – Chys. 1. – S. 23–24.
15. Ukrainskyi tekhnikum silskohospodarskoi promyslovosti // Ridna shkola. – Lviv, 1937. – Chys. 2. – S. 79.
16. Ukrainskyi Tekhnichno-hospodarskyi Instytut Pozaochnoho Navchannia // Kooperativna Respublyka. – Lviv, 1932. – Chys. 9. – S. 343.
17. Khto studiiuie podiebradskomu Ukrainskomu tekhnichno- hospodarskomu instytuti // Visti UTHI. – 1937. – Ch. 18-19 – S.6.
18. Shevcheniv I. Ukrainska hospodarska akademiia v Chekhoslovatskii Respublytsi / I. Shevcheniv // Silskyi Hospodar. – Lviv, 1926. – Chys. 8. – S. 138.
19. Iaroshenko T. O. Do istorii odnogo arkhivu: fondy Ukrainskoho tekhnichno-hospodarskoho instytutu v Miunkheni – vidteper u Mohylianskii knyhozbirni / T. Yaroshenko // Visnyk Knyzhkovoï palaty. – 2011. – № 1. – S. 25-28.

УДК 37.014.543/09

Тетяна Михайлівна Біліченко,

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту
освіти Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: tatbil0377@gmail.com

ІСТОРИОГРАФІЯ ДОЖОВТНЕВОГО ТА РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ТА ПРИВАТНИХ ОСІБ У СФЕРІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано наукові праці вітчизняних дослідників, присвячені аналізу історіографії дожовтневого та радянського періодів щодо просвітницької діяльності громадських об'єднань та приватних осіб у сфері розвитку початкової народної освіти в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. На підставі аналізу широкого масиву історичної та історико-педагогічної літератури схарактеризовано основні тенденції висвітлення означеної проблеми. З'ясовано, що участь громадськості у розвитку початкового народного шкільництва на засадах благодійності не стала предметом окремого історико-педагогічного дослідження в означені періоди.

Ключові слова: історіографія, благодійність, початкова освіта, просвітницька діяльність, приватна, громадська ініціатива.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні перебуває на етапі серйозної перебудови і має принциповий і фундаментальний характер. Визначено пріоритети національної політики у сфері освіти, основними з яких є формування національних і загальнолюдських цінностей, забезпечення освітніх потреб населення, збереження культурно-історичних традицій виховання і навчання молодого покоління.

Повною мірою цьому сприяє фундаментальне вивчення, об'єктивна оцінка, творче осмислення і використання кращих здобутків історії педагогіки; просвітницької діяльності громадських об'єднань та приватних осіб з метою оптимального поєднання класичної спадщини минулого із сучасними досягненнями наукової думки.

У вітчизняній історичній та історико-педагогічній науці до останнього часу існували певні прогалини в дослідженні діяльності педагогів, громадських діячів, меценатів та об'єднань, які зробили значний внесок у розвиток педагогічної думки і системи освіти в Україні. Існує нагальна потреба повернути їхні імена до сучасного національного історико-педагогічного простору. Особливо важливим, вважаємо, були їхні зусилля, спрямовані на забезпечення широкої, доступної та якісної елементарної освіти малозабезпеченим верствам населення у пореформений час другої половини XIX – початку XX ст.

Радянський період відзначався однозначністю, формалізацією і тенденційністю наукового пошуку, особливо стосовно розвитку приватної та громадської ініціативи представників аристократії, бізнесу та культурної інтелігенції. Очевидна політизація оцінок не дозволяла історикам педагогіки об'єктивно поглянути на реальний внесок і досягнення цих об'єднань та персоналій у сфері освіти. Дослідження педагогічного доробку окремих персоналій та громадських об'єднань подавалися в політико-ідеологічному вимірі.

Сучасна джерельна база історії педагогіки розширюється. До наукового обігу вводяться нові історичні документи, архівні матеріали, маловідомі джерела.

Актуальність обраної теми дослідження полягає в тому, що все це, на нашу думку, потребує серйозного історіографічного осмислення цієї проблеми з урахуванням методологічних принципів сучасної історіографії. Бо, як стверджував у цьому контексті Е. Днепров, «без серйозних історіографічних досліджень неможливо усвідомити процес розвитку історико-педагогічного знання, виявити у ньому лакуни і визначити перспективи подальшої роботи в історії педагогіки... Історіографія не зовнішній атрибут історичного дослідження, але перша обов'язкова умова проведення цього дослідження, перший показник його культури» [1, с. XII; LVII].

Формулювання мети статті. Здійснити історіографію дожовтневого та радянського періодів проблеми дослідження просвітницької діяльності громадських об'єднань та приватних осіб у сфері розвитку початкової народної освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз фактологічного матеріалу з теми доводить, що дослідження ролі приватної та громадської ініціатив у вітчизняному просвітницькому русі починається з другої половини XIX століття.

Так, відомий дослідник народної освіти Росії Я. Абрамов у серії статей «Хроніка народної освіти» серед інших досліджував і добродійні джерела виникнення та розвитку освітніх закладів різного рівня [2]. Автор наголосив, зокрема, на благодійності як головному джерелі розвитку недільних шкіл. Його статті містили переважно фактичний, а не аналітичний матеріал.

Висвітленню окремих питань народної освіти у XIX столітті та ролі народної ініціативи у справі її поширення та підтримки було присвячено дослідження А. Пругавіна [3]. Автор дав загальну характеристику розвитку системи освіти в Росії, однак не висвітлив значення громадської ініціативи у справі розвитку початкової народної освіти в Україні.

Цінні матеріали з історії благодійної діяльності вміщено в працях відомого дослідника Полтавщини І. Павловського. Так, у монографії з історії полтавського дворянства він висвітлив його благодійну діяльність, зокрема, і у сфері допомоги початковим навчальним закладам [4]. Варто підкреслити, що автор справедливо наголосив на тому, що розвиток народної школи не може ґрунтуватися виключно на благодійних засадах. І. Павловський створив і біографічний словник державних, громадських, релігійних діячів, у якому подав інформацію про найвідоміших благодійників Полтавщини [4]. У своїх працях І. Павловський також досліджував питання добродійної допомоги освітнім закладам Полтавщини у вигляді

будівництва приміщень тощо.

Окремі дані про благодійну діяльність у галузі освіти в Полтаві містить праця В. Бучневича, в якій описано найбільш значні пожертвування, переважно на заснування нових навчальних закладів [6]. Побіжно історію створення недільних шкіл на Полтавщині та діяльність Полтавського приказу громадської опіки дослідив у своїй праці Ф. Щербина [7].

Цікавий аспект громадської благодійної діяльності був досліджений І. Лапшовим, який вивчав проблему участі кооперативних організацій у справі надання благодійної допомоги [8]. Як наголосив дослідник, кооперативи та сільськогосподарські товариства ініціювали створення недільних шкіл, бібліотек-читалень і чайних, продаж різноманітної літератури, проведення лекцій, читань, курсів та спектаклів; але найактивніше вони сприяли розвитку початкової економічної освіти.

Аналіз ступеня наукового розроблення проблеми свідчить про те, що перші спроби дослідити розвиток вітчизняного просвітництва в історичній проекції були зроблені вченими на початку ХХ століття – в період українського національного і культурно-освітнього відродження. Так, відповідна наукова база була підготована М. Костомаровим: «Дві руські народності» (1861 р.); «Світогляд українського народу» (1876 р.) – І. Нечуй-Левицьким; М. Грушевським – десятитомна «Історія України-Руси» (1848–1937 рр.), його ж – «Ілюстрована історія України» (1912 р.), «Культурно-національний рух на Україні в XVI–XVIII віці» (1912 р.); І. Огієнком – «Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу» (1918 р.). Дослідники розглядали процес формування українського просвітницького руху як складової національної культури.

Крім цих ґрунтовних досліджень історико-культурних явищ і процесів в Україні на початку ХХ століття з'явилося багато праць, які висвітлювали важливі аспекти історії української культури взагалі, і національного просвітницького руху зокрема. Так, вивчення історичних джерел показало, що провідні культурні діячі, такі як П. Куліш, М. Драгоманов, І. Франко, Леся Українка, М. Павлик, С. Подолинський, С. Русова та ін. намагалися ввести українську культуру в систему західноєвропейської, спираючись, зокрема, на традиції вітчизняного просвітництва. Вони констатували, що вітчизняний просвітницький рух у своєму історичному розвитку зазнав певного впливу загальноєвропейського [9, с. 168].

Питання з історії народної освіти порушено і в монографіях загальнодержавного та регіонального характеру. Прикладом можуть бути праці «Продуктивні сили Росії» та «Росія наприкінці ХІХ ст.» за загальною редакцією В. Ковалевського [10]. У підрозділі «Народна освіта» розглядається організаційна структура та управління системою освіти, аналізуються основні типи навчальних закладів, наведено важливі статистичні матеріали. Проблеми, пов'язані з розвитком освіти, висвітлюються і в монографії Д. Багалія, Д. Міллера «Історія м. Харкова за 250 років його існування» [11]. У ній ґрунтовно, в хронологічній послідовності аналізується розвиток народної освіти у місті Харкові – на той час, по суті, духовній столиці України, досліджується внесок органів місцевого самоврядування, громадськості, приватних осіб у розвиток освіти, вивчається історія початкових шкіл міста, узагальнюються основні надбання в цій сфері та перспективи розвитку. Монографія містить фактичний матеріал, який не втратив свого значення і сьогодні.

Незважаючи на певне зростання шкільної мережі у другій половині ХІХ ст., значна частина дітей була позбавлена можливості отримати початкову освіту. До таких висновків дійшли члени комісій органів місцевого самоврядування щодо стану початкової освіти у 90-х рр. [12]. У той же час В. Вахтеров переконливо довів можливість і необхідність упровадження загальної початкової освіти. На початку 1894 р. він виступив з доповіддю на цю тему в Московському комітеті грамотності [13]. Вона мала великий успіх. Це сприяло активізації суспільних сил для вирішення найважливішої проблеми в освітянській сфері – загальності початкової освіти, тобто доступності народних училищ усім дітям шкільного віку, незалежно від майнового, релігійного й соціального становища та місця проживання. Розроблення цієї теми знайшло відгук у широких колах державних діячів, установ,

громадських організацій та приватних благодійників. Почали створюватися шкільні комісії, педагогічні бюро, які проводили необхідні підрахунки, розроблялись плани та карти створення шкільних мереж, обґрунтовувались основні засади впровадження загального навчання. Разом з цим висвітлювався ступінь участі Міністерства народної освіти та широкої громадськості в цій справі, визначались досягнуті результати та шляхи подальшої копійки роботи [14].

Після 1917 р. увага дослідників до проблеми ролі приватної ініціативи у становленні освітніх закладів України другої половини XIX століття значно зростає. Про це, зокрема, свідчать спеціальні розвідки з історії недільних шкіл, які, як відомо, відкривалися і функціонували майже виключно на благодійні кошти. Саме в цьому контексті висвітлюється історія недільних шкіл на Полтавщині у 1860–1862 роках у статті Д. Граховецького [15]. Характерно, що автор подав не лише характеристику загальних умов їх виникнення та діяльності, а й показав роль громадських та освітніх діячів Полтавщини у вирішенні складних проблем, пов'язаних із заснуванням та роботою цих закладів.

Подібне коло питань розглянуто також у статті Л. Миловидова, який досліджував історію недільних шкіл на Чернігівщині [16].

Просвітницька спадщина всесвітньо відомого організатора недільних шкіл в Україні Х. Алчевської перебувала у колі наукового аналізу широкого кола дослідників Л. Бондар та ін. [17].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що у 1920-ті рр. активно досліджувалась діяльність українських громад, які були суттєвим чинником громадського та освітнього життя України другої половини XIX століття. Зокрема, на сторінках часопису «Україна» побачили світ цікаві розвідки О. Рябініна-Скляревського про діяльність Одеської, Київської громад у 1870-ті рр. [18]. І. Житецький оприлюднив результати дослідження історії Київської громади у 1860-х рр. [19]. Розвідку про діяльність Полтавської громади підготував і опублікував М. Гніп [20]. Історію Чернігівської громади та її роль у громадському житті, й зокрема у добродійній діяльності, схарактеризовано у дослідженні М. Возняк [21]. У широкій просвітницькій діяльності громад помітне місце посідала робота, пов'язана із розширенням мережі початкових шкіл.

Зазначимо, що, аналізуючи громадівський рух на тлі суспільно-політичних реалій самодержавної Росії другої половини XIX століття, дослідники не могли обійти увагою і проблеми розвитку освіти та участі українських громадських діячів у їх вирішенні. Зокрема, у дослідженні М. Гніпа багато уваги присвячено особистому внеску окремих громадівців у справу розвитку початкової освіти на Полтавщині. Автором було не лише відтворено детальну історію громади, а й розміщено важливі документи, що стосувались її діяльності, наприклад, листування з керівництвом губернії щодо відкриття нових освітніх та культурних закладів, проведення народних читань, заснування бібліотек тощо [20].

Безумовну історіографічну цінність мають і опубліковані у 1920-ті рр. спогади відомої діячки, засновниці навчальних закладів, історика просвітницького руху та почесного члена Харківського товариства грамотності С. Русової [22]. Авторка представила педагогічно цінний матеріал про відкриття нею першого дитячого садка в Києві, просвітницьку діяльність у Чернігові, Харкові, Херсоні та Полтаві.

На жаль, вже з кінця 20-х – початку 30-х рр. XX століття визначальним принципом дослідження історії взагалі та історії педагогіки зокрема став класовий підхід, згідно з яким піддавалися критиці дії у галузі освіти урядових кіл та представників «панівних верств» населення. У зв'язку з цим негативну оцінку отримали дії національної аристократії щодо підтримки освіти. Навіть приклади благодійної допомоги з боку громадських об'єднань та селянства згадувалися лише в окремих випадках. Благодійна діяльність була визнана буржуазним явищем. Тому в наступних дослідженнях радянського періоду факти благодійної допомоги замовчувалися, а якщо й згадувалися, то отримували негативні оцінки.

Такий підхід до середини 1970-их рр. міцно тримався й в українській історіографії.

Навіть у фундаментальній узагальнювальній праці «Історія Української РСР», в якій досить ґрунтовно проаналізовано основні тенденції та особливості розвитку освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століття, благодійність як один із суттєвих чинників функціонування освітніх закладів згадується лише у контексті висвітлення історії недільних шкіл [23].

Як відомо, важливого значення роботі недільних шкіл надавали народники, особливо ліберального напрямку. Проте увага радянських дослідників була зосереджена переважно на вивченні питань революційної течії в народництві. Щоправда, в окремих публікаціях з історії громадсько-політичного руху в Україні 70–80-их рр. XIX століття в Україні містилися матеріали про роль прогресивних кіл громадськості у справі поширення народної освіти [24]. Так, у монографії М. Рудька досліджувалася відповідна діяльність революційних народників в Україні [25]. У монографії А. Волощенка, присвяченій історії суспільно-політичного руху в Україні, описувалися ходіння в народ, випадки проведення читань, лекцій для народу тощо. Однак такі матеріали подавалися у контексті революційної діяльності народників [26].

Виняток із загальнотенденційної картини становить лише дисертація «Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века» (1966 р.) та ряд журнальних публікацій дослідника приватної освіти М. Михайлової [27]. У її дослідженнях виявлено та схарактеризовано особливості навчально-виховної роботи у приватних та громадських школах, що діяли на початку XX ст.

Проведений аналіз підтвердив, що лише в другій половині 70-х рр. XX століття науковці почали досліджувати участь широких верств населення у справі становлення освітніх закладів в Російській імперії взагалі та в Україні зокрема. Одним із перших до цієї проблематики звернувся Г. Жураківський. Досліджуючи історію освіти у дореволюційній Росії, автор не лише наголосив на значенні благодійності в заснуванні та підтримці навчальних закладів, але й навів ряд конкретних прикладів відповідної діяльності громадськості в Україні. Проте дослідник навіть не використовував термін «благодійність» [28].

Подібно побудована й робота В. Борисенка, в якій головна увага звертається на процес становлення закладів саме початкової народної освіти. Зокрема, автор дав досить розгорнуту картину діяльності недільних шкіл, показав їх значення в освіті найбільш вразливих прошарків населення України. У цьому дослідженні також проаналізовано основні закономірності розвитку початкових шкіл у 60–90-ті рр. XIX століття, висвітлено роль окремих громадських діячів у їх становленні. Проте знову ж таки допомога громадськості навчальним закладам оцінювалася вченим не як вияв благодійності, а як свідчення усвідомлення демократичними колами українського суспільства важливості освіти широких народних мас [29]. Навіть у роботі Л. Бондар про відому благодійницю Х. Алчевську її роль у заснуванні та підтримці закладів початкової освіти показано виключно через призму громадської та освітньої діяльності просвітительки [17].

Ретельне опрацювання широкого кола літературних джерел з теми дослідження засвідчило, що ситуація певним чином почала змінюватися з середини 1980-х рр. Так, у другому томі «Історії Києва», що вийшов друком у 1986 р., не лише вміщено відомості про стан початкової, середньої та вищої освіти міста, а й схарактеризовано роль громадськості та благодійників у підтримці навчальних закладів, зокрема недільних шкіл [30].

На ролі приватної ініціативи в заснуванні недільних шкіл наголошували також автори надрукованої у 1991 р. багатотомної праці «Нариси історії школи і педагогічної думки народів СРСР», в якій узагальнено відомості про структуру навчальних закладів народної освіти, динаміку її змін під впливом різних чинників [31].

Однією із останніх робіт радянського періоду, проаналізованих нами відповідно до предмета наукового пошуку, став нарис М. Ярмаченка, присвячений дослідженню історії розвитку освіти протягом X–XX століть [32]. Автор, зокрема, значну увагу приділив дослідженню становлення системи навчання дітей, у тому числі – молодшого шкільного віку, з вадами (ці навчальні заклади створювалися майже виключно на кошти приватних осіб і

різноманітних благодійних товариств).

Висновки. Підбиваючи підсумки дореволюційного періоду історіографії досліджуваної теми, необхідно відзначити, що в кінці XIX – на початку XX ст. активно розроблювалися всі аспекти організації початкової шкільної мережі. Було зроблено перші спроби узагальнення досягнутих результатів. Критично аналізувалися основні етапи розвитку системи народної освіти, створювалась науково-методична база забезпечення навчального процесу в початковій школі. Саме в цей період з'явилися перші історико-статистичні дослідження шкільної мережі окремих українських регіонів. Важливо підкреслити, що дореволюційна історіографія певною мірою відчула і впливи суспільно-політичної боротьби того часу. Все це заклало передумови для створення міцної вихідної бази з метою більш глибокого розроблення питання початкової освіти в Україні у тому числі – на засадах широкої участі у цьому процесі громадськості.

Оцінюючи стан радянської історіографії з досліджуваної проблеми, необхідно відзначити, що вивченню шкільної освіти 1861–1917 рр. присвячено велику кількість літератури. Особливу цінність становлять узагальнювальні праці, створені авторськими колективами відомих дослідників, що присвячені історії школи та педагогічній думки досліджуваного періоду. Вагомим досягненням цього періоду є звернення до аналізу шкільництва в Україні. Проте детального вивчення питання української шкільної системи освіти не отримали.

Історіографія зазначеного періоду, незважаючи на всі свої недоліки, дозволила виокремити деякі праці та дослідження, в яких побіжно висвітлювалась просвітницька діяльність меценатів та громадських об'єднань у сфері розвитку початкової народної освіти в Україні XIX – початку XX століття. Однак з'ясовано, що ця проблема як окремий предмет дослідження не була представлена з-поміж інших.

Наші подальші розвідки будуть присвячені аналізу вітчизняної історіографії заявленої проблеми у період розвитку української незалежності (1991–2017 рр.).

Список використаних джерел та літератури

1. Днепров Э. Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России (1918–1977) : библиогр. указ. / Э. Д. Днепров ; Акад. пед. наук, НИИ общ. педагогики. – М. : НИИ ОП, 1979. – 446 с.
2. Абрамов Я. Хроника народного образования / Я. Абрамов // Русская школа. – 1890. – № 4. – С. 147–155; 1891. – № 2. – С. 200–206; № 5–6. – С. 269–277; № 7–8. – С. 284–291; № 9. – С. 215–223; 1892. – № 11. – С. 228–234; 1893. – № 1. – С. 224–232; № 11. – С. 213–219; 1894. – № 1. – С. 197–204; № 2. – С. 237–243; № 12. – С. 202–209.
3. Пругавин А. С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания / А. С. Пругавин. – СПб. : Тип-я И. Н. Скороходова, 1895.
4. Павловский И. Ф. К истории полтавского дворянства (1802–1902 гг.). Очерк по архивным данным / И. Ф. Павловский. – Вып. 1. – Полтава : Издание Полтавского дворянства, 1906. – 277 с.
5. Павловский И. Ф. Полтавцы. Иерархи, государственные и общественные деятели и благотворители. Опыт краткого биографического словаря Полтавской губернии с половины XVIII в. / И. Ф. Павловский. – Полтава : Издание Полтавской ученой архивной комиссии, 1914. – 294 с.
6. Бучневич В. Е. Записки о Полтаве и ее памятниках / В. Е. Бучневич. – Полтава, 1902. – 440 с.
7. Щербина Ф. А. История Полтавского земства. Дореформенный период и введение земских учреждений / Ф. А. Щербина. – Выпуск 1. – Полтава, 1914. – 238 с.
8. Лапшов И. Кооперация и культура / И. Лапшов // Русская школа. – 1915. – № 2. – С. 76–96.

9. Груць Г. М. С. Русова і просвітительський рух в Україні : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галина Михайлівна Груць ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 1999. – 193 л.+ 165 л. дод.
10. Производительные силы России / под ред. В. И. Ковалевского. – СПб., 1902. – 168 с.
11. Багалеї Д. И. История г. Харькова за 250 лет его существования / Д. И. Багалеї, Д. П. Миллер. – Харьков, 1912. – Т. 2. – 905 с.
12. Бычков Н. Грамотность сельского населения / Н. Бычков // Юридический вестник. – 1890. – № 7–8.
13. Вахтеров В. П. Условия распространения грамотности в народе / В. П. Вахтеров. – М., 1895. – 195 с.
14. Деятельность Министерства народного просвещения по введению всеобщего обучения в земских губерниях // Русская школа. – 1912 – № 1.
15. Граховецький Д. Перші недільні школи на Полтавщині та їх діячі (1860–1862 рр.) / Д. Граховецький // Україна. – 1928. – Кн. 4. – С. 51–73.
16. Миловидов Л. Недільні школи на Чернігівщині в 1860 рр. / Л. Миловидов // Чернігів і північне Лівобережжя. Огляди, розвідки, матеріали ; під. ред. М. Грушевського. – К., Державне видавництво України, 1928.
17. Бондар Л. Христина Алчевська – організатор освітньої справи в Україні / Л. Бондар // Рід. шк. – 2002. – № 2. – С. 60–62.
18. Рябінін-Скляревський О. З революційного українського руху 1870-х років. Одеська громада 1878-х років / О. Рябінін-Скляревський // Україна. – 1927. – Кн. 4. – С. 132–145.
19. Житецький І. Київська громада за 60-тих років / І. Житецький // Україна. – 1928. – Кн. 1. – С. 91–125.
20. Гніп М. Громадський рух 1860 рр. На Україні. Полтавська громада / М. Гніп. – Х. : Державне видавництво України, 1930. – 234 с.
21. Возняк М. З життя Чернігівської громади / М. Возняк // Україна. – 1927. – № 6. – С. 114–124.
22. Русова С. Мої спомини / С. Русова. – К. : Україна-Віта, 1996. – 208 с.
23. История Украинской ССР в 10 т. / гл. ред. Ю. Ю. Кондуфор и др. – Т. 4, 5 – К. : Наук. думка, 1976.
24. Итенберг Б. С. Движение революционного народничества. Народные кружки и «хождения в народ» в 70-х годах XIX ст. – М. : Наука, 1965. – 443 с.
25. Рудько М. П. Революційні народники на Україні (70-ті роки XIX ст.). – К. : Видання Київського університету, 1973. – 205 с.
26. Волощенко А. К. Нариси з історії суспільно-політичного руху на Україні в 70-х – на початку 80-х років XIX ст. / А. К. Волощенко – К. : Наук. думка, 1974. – 221 с.
27. Роєнко С. О. Розвиток шкільної приватної освіти в Україні (XIX – початок XX століття) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. О. Роєнко; Кіровоградський. держ. пед. ун-т ім. В. Вінниченка. – Кіровоград, 2014. – 22 с.
28. Жураковский Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России / Г. Е. Жураковский. – М. : Педагогика, 1978. – 160 с.
29. Борисенко В. Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту на Україні в 60-90-х роках XIX ст. / В. Й. Борисенко. – К. : Наук. думка, 1980. – 155 с.
30. Історія Києва. Київ періоду пізнього феодалізму і капіталізму / ред. В. Г. Сарбей. – Т. 2. – К. : Наук. думка, 1986. – 439 с.
31. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века / Ш. И. Ганелин, Л. Д. Голубковских, П. В. Горностаев и др. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
32. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.). Нариси / М. Д. Ярмаченко. – К. : Радянська школа, 1991. – 384 с.

Татьяна Михайловна Биличенко,
аспирант кафедры педагогики и менеджмента
образования Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: tatbil0377@gmail.com

**ИСТОРИОГРАФИЯ ДООКТЯБРЬСКОГО И СОВЕТСКОГО ПЕРИОДОВ
ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ И ЧАСТНЫХ ЛИЦ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – В НАЧАЛЕ XX ВВ.**

В статье проанализированы научные работы отечественных исследователей, посвящённые анализу историографии дооктябрьского и советского периодов касательно исследования просветительской деятельности общественных объединений и частных лиц в сфере развития начального народного образования в Украине во второй половине XIX – начале XX века. На основе анализа широкого массива исторической и историко-педагогической литературы охарактеризованы основные тенденции освещения указанной проблемы. Выяснено, что участие общественности в развитии начального народного образования на основе благотворительности не стало предметом отдельного историко-педагогического исследования в указанные периоды.

Ключевые слова: историография, благотворительность, начальное образование, просветительская деятельность, частная, общественная инициатива.

Tetiana Bilichenko
post graduate student, O. Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university
e-mail: tatbil0377@gmail.com

**HISTORIOGRAPHY OF THE PRE-REVOLUTION AND SOVIET PERIODS OF
RESEARCHING THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF PUBLIC ORGANIZATIONS AND
INDIVIDUALS IN THE SPHERE OF PRIMARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE
SECOND HALF OF THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES**

***Introduction** For present the study of activity of teachers, community leaders, philanthropists, social and educational societies that made a significant contribution to the development of the primary public education in Ukraine in the second half of the 19th – the beginning of the 20th centuries is still actual.*

***Purpose.** To make historiography of pre-revolution and Soviet periods of researching the problems of educational associations and individuals in the sphere of primary public education in Ukraine in the second half of the 19th – the beginning of the 20th centuries.*

***Methods.** Historical and genetic, typological, periodization, historiography analysis method.*

***Results.** The article deals with the analysis of the scientific works of Ukrainian scientists devoted to analyzing the historiography of pre-revolution and Soviet periods concerning the educational activity of educational associations and individuals in the sphere of primary public education in Ukraine in the second half of the 19th – the beginning of the 20th centuries.*

***Originality.** The author determined the main trends of highlighting the defined problem. It was found that public participation in the development of primary public education based on the charity principle had not become the subject of separate historical and pedagogical research in the designated periods.*

***Conclusion.** In the pre-revolution period all the aspects of organizing primary school network were actively developed. The first attempts to generalize the achieved results were made. The main stages of the development of the public education system were critically analyzed. All the abovementioned factors created the conditions for deeper investigating the development of primary*

education in Ukraine, including the one on the basis of broad public participation in the process.

Analysis of the historiography of the Soviet period allowed to single out some works and studies that briefly covered educational activities of philanthropists and public associations in the sphere of primary public education in Ukraine in the second half of the 19th – the beginning of the 20th centuries.

However it was concluded that the problem was not represented as the separate research subject among the other problems.

Key words: *historiography, charity, primary education, educational activity, private, public initiative.*

References

1. Dneprov E. H. D. Sovetskaya literatura po istorii shkoly i pedagogiki dorevolucionnoj Rossii (1918–1977) : bibliogr. ukaz. / E.H. D. Dneprov ; Akad. ped. nauk, NII obshch. pedagogiki. – M. : NII OP, 1979. – 446 s.
2. Abramov Y. A. Hronika narodnogo obrazovaniya / YA. Abramov // Russkaya shkola. – 1890. – № 4. – S. 147–155; 1891. – № 2. – S. 200–206; № 5–6. – S. 269–277; № 7–8. – S. 284–291; № 9. – S. 215–223; 1892. – № 11. – S. 228–234; 1893. – № 1. – S. 224–232; № 11. – S. 213–219; 1894. – № 1. – S. 197–204; № 2. – S. 237–243; № 12. – S. 202–209.
3. Prugavin A. S. Zaprosy naroda i obyazannosti intelligencii v oblasti prosveshcheniya i vospitaniya / A. S. Prugavin. – SPb. : Tip-ya I. N. Skorohodova, 1895.
4. Pavlovskij I. F. K istorii poltavskogo dvoryanstva (1802–1902 gg.). Oчерk po arhivnym dannym / I. F. Pavlovskij. – Vyp. 1. – Poltava : Izdanie Poltavskogo dvoryanstva, 1906. – 277 s.
5. Pavlovskij I. F. Poltavcy. Ierarhi, gosudarstvennye i obshchestvennye deyateli i blagotvoriteli. Opyt kratkogo biograficheskogo slovarya Poltavskoj gubernii s poloviny HVIII v. / I. F. Pavlovskij. – Poltava : Izdanie Poltavskoj uchenoj arhivnoj komissii, 1914. – 294 s.
6. Buchnevich V. E. Zapiski o Poltave i ee pam'yatnikah / V. E. Buchnevich. – Poltava, 1902. – 440 s.
7. SHCHerbina F. A. Istoriya Poltavskogo zemstva. Doreformennyj period i vvedenie zemskih uchrezhdenij / F. A. SHCHerbina. – Vypusk 1. – Poltava, 1914. – 238 s.
8. Lapshov I. Kooperaciya i kul'tura / I. Lapshov // Russkaya shkola. – 1915. – № 2. – S. 76–96.
9. Gruc' G. M. S. Rusova i prosvitel's'kij ruh v Ukraїni : dis... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Galina Mihajlivna Gruc' ; Ternopil's'kij derzh. pedagogichnij un-t im. Volodimira Gnatyuka. – T., 1999. – 193 l.+ 165 l. dod.
10. Proizvoditel'nye sily Rossii / pod red. V. I. Kovalevskogo. – SPb., 1902. – 168 s.
11. Bagalej D. I. Istoriya g. Har'kova za 250 let ego sushchestvovaniya / D. I. Bagalej, D. P. Miller. – Har'kov, 1912. – T. 2. – 905 s.
12. Bychkov N. Gramotnost' sel'skogo naseleniya / N. Bychkov // YUridicheskij vestnik. – 1890. – № 7–8.
13. Vahterov V. P. Usloviya rasprostraneniya gramotnosti v narode / V. P. Vahterov. – M., 1895. – 195 s.
14. Deyatel'nost' Ministerstva narodnogo prosveshcheniya po vvedeniyu vseobshchego obucheniya v zemskih guberniyah // Russkaya shkola. – 1912 – № 1.
15. Grahovec'kij D. Pershi nedil'ni shkoli na Poltavshchini ta ih diyachi (1860–1862 rr.) / D. Grahovec'kij // Ukraїna. – 1928. – Kn. 4. – S. 51–73.
16. Milovidov L. Nedil'ni shkoli na CHernigivshchini v 1860 rr. / L. Milovidov // CHernigiv i pivnichne Livoberezhzhya. Oglyadi, rozvidki, materiali ; pid. red. M. Grushevs'kogo. – K., Derzhavne vidavnictvo Ukraїni, 1928.
17. Bondar L. Hristina Alchevs'ka – organizator osvith'oї spravi v Ukraїni / L. Bondar // Rid. shk. – 2002. – № 2. – S. 60–62.

18. Ryabinin-Sklyarevs'kij O. Z revolyucijnogo ukraïns'kogo ruhu 1870-h rokiv. Odes'ka gromada 1878-h rokiv / O. Ryabinin-Sklyarevs'kij // Ukraïna. – 1927. – Kn. 4. – S. 132–145.
19. ZHitec'kij I. Kiïvs'ka gromada za 60-tih rokiv / I. ZHitec'kij // Ukraïna. – 1928. – Kn. 1. – S. 91–125.
20. Gnip M. Gromads'kij ruh 1860 rr. Na Ukraïni. Poltavs'ka gromada / M. Gnip. – H. : Derzhavne vidavnicтво Ukraïni, 1930. – 234 s.
21. Voznyak M. Z zhittya CHernigivs'koï gromadi / M. Voznyak // Ukraïna. – 1927. – № 6. – S. 114–124.
22. Rusova S. Moï spomini / S. Rusova. – K. : Ukraïna-Vita, 1996. – 208 s.
23. Istoriya Ukrainskoj SSR v 10 t. / gl. red. YU. YU. Kondufor i dr. – T. 4, 5 –. K. : Nauk. dumka, 1976.
24. Itenberg B. S. Dvizhenie revolyucionnogo narodnichestva. Narodnye kruzhki i «hohzdeniya v narod» v 70-h godah HIH st. – M. : Nauka, 1965. – 443 s.
25. Rud'ko M. P. Revolyucijni narodniki na Ukraïni (70-ti roki HIH st.). – K. : Vidannya Kiïvs'kogo universitetu, 1973. – 205 s.
26. Voloshchenko A. K. Narisi z istorii suspil'no-politichnogo ruhu na Ukraïni v 70-h – na pochatku 80-h rokiv HIH st. / A. K. Voloshchenko – K. : Nauk. dumka, 1974. – 221 s.
27. Roenko S. O. Rozvitok shkil'noï privatnoï osviti v Ukraïni (HIH – pochatok HKH stolittya) : avtoref. dis... kand. ped. nauk : 13.00.01 / S. O. Roenko; Kirovograds'kij. derzh. ped. un-t im. V. Vinnichenka. – Kirovograd, 2014. – 22 s.
28. ZHurakovskij G. E. Iz istorii prosveshcheniya v dorevolucionnoj Rossii / G. E. ZHurakovskij. – M. : Pedagogika, 1978. – 160 s.
29. Borisenko V. J. Borot'ba demokratichnih sil za narodnu osvitu na Ukraïni v 60-90-h rokah HIH st. / V. J. Borisenko. – K. : Nauk. dumka, 1980. – 155 s.
30. Istoriya Kieva. Kiïv periodu pizn'ogo feodalizmu i kapitalizmu / red. V. G. Sarbej. – T. 2. – K. : Nauk. dumka, 1986. – 439 s.
31. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR. Vtoraya polovina HIH veka / SH. I. Ganelin, L. D. Golubkovskih, P. V. Gornostaev i dr. – M. : Pedagogika, 1976. – 600 s.
32. Rozvitok narodnoï osviti i pedagogichnoï dumki na Ukraïni (H – pochatok HKH st.). Narisi / M. D. YArmachenko. – K. : Radyans'ka shkola, 1991. – 384 s.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ
У «ВІСНИК ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Текстовий редактор MS Word 97-2003 шрифтом 12, Times New Roman через міжрядковий інтервал – 1,0, без табуляцій і переносів. **Параметри сторінки:** формат А 4, орієнтація – книжна, поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. Абзацний відступ – 1,25 см.

Обсяг статті – не менше восьми друкованих сторінок.

Структура статті

- **Індекс УДК** – верхній лівий кут сторінки, напівжирний.
- **Прізвище, ім'я та по батькові автора(ів) статті повністю (українською мовою)** – напівжирним шрифтом в верхньому правому куті сторінки.
- **Відомості про автора (ів)** – вирівнювання по правому краю, персональна e-mail адреса.
- **Назва статті** – всі літери прописні, «напівжирним» шрифтом, українською мовою з вирівнюванням по центру, до десяти слів.
- **Анотація українською мовою** – 8-10 рядків, **ключові слова** (5–7 слів) – курсив.
- **Основний текст статті** – у структурованому вигляді із виділенням наступних елементів (виділити їх напівжирним шрифтом): **постановка проблеми; аналіз останніх досліджень і публікацій; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу** (з повним обґрунтуванням отриманих результатів); **висновки** (з перспективами подальших розвідок із напрямку).
- **Список використаних джерел та літератури** – посилання в тексті на кожне джерело обов'язкове, наприклад [4, с. 7]) друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Бібліографічний запис.). Не більше 10 джерел, окрім публікацій історичного характеру. Назви праць у списку літератури розташовуються в порядку цитування. Для нумерації використовується список. Не ставляться цифри вручну та не оформлюється література у таблиці. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номер джерела крапкою з комою, напр.: [4], [5, с.123], [6; 10]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань.
- **Анотація російською мовою** (ідентична українській анотації) – прізвище, ім'я та по батькові автора(ів) повністю напівжирним шрифтом, відомості про автора (ів) – вирівнювання по правому краю, персональна e-mail адреса. Назва статті виконується великими літерами, напівжирним шрифтом, з вирівнюванням по центру. Текст анотації – (8–10 рядків), ключові слова (5-7 слів) – курсив).
- **Анотація англійською мовою (Abstract)** – прізвище, ім'я та по батькові автора(ів) повністю напівжирним шрифтом, відомості про автора (ів) – вирівнювання по правому краю, персональна e-mail адреса. Назва статті виконується великими літерами, напівжирним шрифтом, з вирівнюванням по центру.

Анотація (Abstract) має бути написана якісною англійською мовою згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз та містити такі елементи:

- Проблема – *Introduction*.
- Мета – *Purpose*.
- Методи дослідження – *Methods*.
- Основні результати дослідження – *Results*.
- Наукова новизна результатів дослідження – *Originality*.
- Висновки та конкретні пропозиції автора – *Conclusion*.
- Ключові слова (5-7 слів), курсив – *Key words*.

- **Транслітерований список використаних джерел та літератури (References).** Повторюється «Список використаних джерел та літератури» англійською мовою (якщо джерело було видано англійською мовою) або в транслітерації (якщо джерело було видано тільки українською чи російською мовою). **Рекомендуємо використовувати сайт: <http://translit.kh.ua/>.**

На електронну адресу редколегії збірника (vgnp@mail.ua) надсилаються такі матеріали:

1. **Стаття** відповідно з наведеними вимогами та авторським резюме англійською мовою (Abstract);
2. На окремому аркуші подається відсканована заявка з відомостями та підписами автора (усіх співавторів) про те, що надіслана стаття не друкувалася і не подана до будь-яких інших видань (додаток А);
3. Автори статей, які **не мають наукового ступеня** додають **рецензію наукового керівника (доктора або кандидата педагогічних наук)**;

Назви файлів в електронному варіанті повинні складатися з прізвища автора, наприклад, «**Bogdanov** стаття.doc» та «**Bogdanov** заявка.doc»).

Повідомлення про прийняття статті до публікації надсилає на електронну адресу автора після перевірки на плагіат та повільного сліпого рецензування.

Після отримання від редколегії згоди на публікацію статті копії на видання надсилаються автором протягом наступних 10 днів на ім'я відповідального секретаря збірника.

Автор статті повністю відповідає за правильність викладених фактів, цитат, посилань, про що він стверджує своїм підписом у заяві на публікацію статті у випуску фахового видання з педагогічних наук. Всі статті будуть перевірені програмою антиплагіату.

E-mail: vgnp@mail.ua

Сайт збірника: visn_ped.gnpu.edu.ua

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

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

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

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В. П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Пługіна А.П., Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Підп. до друку 5.04.2017.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 36,03. Тираж 120 пр. Зам. №3090
Облік.-вид. арк. 28,50. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Надруковано: Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
Тел.. (05444) 2-33-06.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

