

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: 56,98

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-10-222

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 (39), 2019

Issue 1 (39), 2019

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

Глухів – 2019

ISSN 2410-0897

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

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**
Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

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

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

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

Випуск 1 (39), 2019
Issue 1 (39), 2019

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол №11 від 25.04.19 року).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 11 from April 25, 2019).

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

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА
ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com.
тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDER DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY,
Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com;
tel. / fax (05444) 2-34-74

© Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2019
©Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, 2019

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 11 від 25.04.19 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: EDITORIAL BOARD:

Головний редактор: доктор історичних наук, кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Editor: Kurok Oleksandr Ivanovych – Historical sciences doctor, Pedagogical sciences candidate, Professor, Rector at the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Executive Editor: Zinchenko Volodymyr Pavlovych – Pedagogical sciences candidate, Assistant professor Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Scientific work and international relations vice-rector;
Відповідальний секретар: кандидат філологічних наук Холявко Ірина Вікторівна – доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	Executive Secretary: Kholyavko Iryna Viktorivna – Philological sciences candidate – assistant professor at the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.
Члени редколегії:	Members of Editorial Board:
Бірюк Людмила Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Biryuk Lyudmyla Yakivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head at the Pedagogical and psychological primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Вільчовський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор кафедри спортивно-масової та туристичної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, член-кореспондент НАПН України;	Vilchkovs'ky Eduard Stanislavovych – Pedagogical sciences doctor, Professor at sport and tourist activity chair at Lesia Ukrainka Volyn' National University;
Вільш Іоланта – доктор хабілітований, професор, професор Вищої педагогічної школи м.Ченстохова (Республіка Польща), іноземний член НАПН України;	Vił'sh Iolanta – habilitated doctor, Maria Sklodovs'ka-Kurie Warsaw University Professor (Republic of Poland), National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine foreign member;
Жданик 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 факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Zahorodnya Lyudmyla Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Preschool education and psychology department at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Кадикова Наталія Володимирівна – асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка	Kadykova Nataliya Volodymyrivna – assisntant of Foreign languages and teaching methodschair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv 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 Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Кузнєцова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kuznetsova Halyna Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, vice-rector at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Курок Віра Панасівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kurok Vira Panasivna – Pedagogical sciences candidate, professor, the head of the Pedagogical education and methodics of technological education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
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 Oleksandr 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 Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Novykov Anatoliy Oleksandrovych – Philological sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language, literature and teaching methodics at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Носко Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;	Nosko Mykola Oleksiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, National University of «Chernihiv Collegium» Shevchenko Rector;
Петренко-Агді Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Petrenko-Ahdi Olena Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professorof Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University;
Пономаренко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;	Ponomarenko Tetyana Oleksandrivna – Doctor of Educational Sciences, Professor of the Department of Preschool Education of Pedagogical Institute of Kyiv University named after Borys Hrinchenko;
Романов Олексій Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної освіти Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна (Росія);	Romanov Olexsiy Olexsiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Pedagogics and pedagogical sciences chair at Sergey Yesenin Ryazan' State University (Russia);
Рудишин Сергій Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Rudyshyn Sergiy Dmytrovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Theory and methodics of teaching natural sciences chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка	Semenoh Olena Mykolayivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko;
Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	Sobko Valentyna Olexsiyivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Theory and methodics of primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Атаманчук Ю. М. НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА І СИСТЕМНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	10
Загородня Л. П. ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	22
Ткаченко Н. М., Ткаченко І. О. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ.....	30
Зінченко В. П. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА	40
Береза Л. О. НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ГРАМАТИКИ: РОБОТА НАД ПРИКМЕТНИКАМИ З ІНШОМОВНОЮ АУДИТОРІЄЮ.....	50
Согаконь О. А. ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ФІТНЕС-ПРОГРАМ ЯК КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ В СИСТЕМІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО	56
Фугело М. А., Васильєва О. М. Фугело П. М. ОСВІТНІ ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЗАЦІЇ НАУК	62
Рибалко А. П. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ MOODLE В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	71
Бикова Т. Б. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ MOODLE	78
Атрошенко Т. О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ РОБОТИ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ РЕГІОНІ.....	86
Кушнір Н. О., Шакотько В. В. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ І ВИКЛИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	92
Пінчук І. О. СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	100
Козаченко Ю. С. ЛІДЕРСТВО ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА	106
Ярмолівч О. І. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	113

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Ковальчук В. І., Ігнатенко С. В. УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ) ОСВІТІ	120
Слуцький Я. С. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕХОДУ ВІД ЕТНОЦЕНТРИЗМУ ДО ЕТНОРЕЛЯТИВІЗМУ	132
Радул С. Г. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ	139
Грицак Н. Р. МЕТОДИКА ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ БАЛАД «ВІЛЬШАНИЙ КОРОЛЬ» Й. ГЕТЕ ТА «ЛІЛЕЯ» Т. ШЕВЧЕНКА З УРАХУВАННЯМ НАЦІОНАЛЬНОЇ СПЕЦИФІКИ	147
Лавриченко Н. М. ОБДАРОВАНИ УЧНІ З ПОДВІЙНОЮ НЕОРДИНАРНІСТЮ	156
Чупахіна С. В. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ	164
Корякіна І. В., Труш І. А. РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ ОБРАЗОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ	174
Йилдирим А. СТАВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕРАКТИВНИХ ДОЩОК	181

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

- Курок В. П., Хоруженко Т. А.** ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РУЧНОЇ ПРАЦІ В ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....189
- Чумак М. Є.** ВПЛИВ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ 196
- Самодумська О. Л., Самойленко О. А.** НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ202
- Тищенко Л. І.** ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧЕНИХ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....214

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Atamanchuk Yu. LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK AND SYSTEM PRINCIPLES OF PROVIDING INFORMATIZATION OF MANAGEMENT ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS	10
Zahorodnia L. THE STUDY OF MASTERS' CURRENT STATE TRAINING TO ENSURING THE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	22
Tkachenko N., Tkachenko I. FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HISTORICAL RETROSPECTIVE	30
Zinchenko V. RESEARCH METHODOLOGICAL BASIS OF PEDAGOGUES' VOCATIONAL COMPETENCE BUILDING.....	40
Bereza L. TEACHING UKRAINIAN GRAMMAR: WORK ON ADJECTIVES IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM.....	50
Sohokon' O. APPLYING HEALTHY FITNESS PROGRAMS AS A COMPETENT POTENTIAL IN THE HEALTHCARE SYSTEM OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	56
Fugelo M., Vasulyeva O., Fugelo P. EDUCATIONAL PROBLEMS IN MATHEMATIZATION OF SCIENCES.....	62
Rybalko A. FEATURES OF USING THE MOODLE SYSTEM IN THE PROCESS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS	71
Bykova T. THE IMPLEMENTATION OF A DISTANCE COMPONENT IN BLENDED LEARNING BY MOODLE MEANS.....	78
Atroschenko T. THE PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR WORK IN THE MULTICULTURAL REGION.....	86
Kushnir N. TRAINING TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION AND CHALLENGES OF NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS)	92
Pinchuk I. THE STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATING COMPETENCE OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS	100
Kozachenko Yu. LEADERSHIP AS A BASIS OF FORMING MEDICAL STUDENT'S IDENTITY	106
Yarmolovich O., Shakotko V. COUNTRY STUDY ASPECT OF FORMING INTERCULTURAL DIALOGUE COMPETENCE OF INTENDING PHILOLOGISTS	113

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Kovalchuk V., Ihnatenko S. DUAL EDUCATION IMPLEMENTATION INTO PROFESSIONAL (VOCATIONAL) TRAINING	120
Slutskiy Ya. PECULARITIES OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF TRANSITION FROM ETHNOCENTRISM TO ETHNORELATIVISM	132
Radul S. DEVELOPING VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE PHILOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION	139
Hrytsak N. METHODS OF GENRE ANALYSIS OF THE BALLADS «ERLKÖNIG» BY J. GOETHE AND «THE LILY» BY T. SHEVCHENKO BASED ON THE NATIONAL SPECIFICS.....	147
Lavrychenko N. THE TWICE EXCEPTIONAL GIFTED STUDENTS.....	156
Chupakhina S. INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS.....	164
Koryakina I., Trush I. THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF CHILDREN OF AN SENIOR PRESCHOOL AGE ON THE BASIS OF THE FREE SELECTION OF EDUCATIONAL TASKS	174
Yildirim A. HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS SMART BOARDS	181

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Kurok V., Khoruzhenko T. ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TRAINING
HANDIWORK TEACHERS AT HLUKHIV TEACHERS INSTITUTE AT THE LATE NINETEENTH
AND EARLY TWENTIETH CENTURIES.....189

Chumak M. THE INFLUENCE OF MULTICULTURALISM ON FORMING PERSONAL POTENTIAL OF
TEACHING STAFF IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY196

Samodumska O., Samoilenko O. NON-FORMAL ADULT EDUCATION: THE EXPERIENCE OF
THE EUROPEAN UNION COUNTRIES.....202

Tyshchenko L. THEORETICAL BASES OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN THE
RESEARCHES OF THE SCIENTISTS OF THE FIRST HALF OF THE XXth CENTURY.....214

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-10-21

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА І СИСТЕМНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Атаманчук Юрій Миколайович

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри освіти і управління навчальним закладом

Класичний приватний університет

e-mail: Atamanchuk78@ukr.net

ORCID ID 0000-0003-1337-8013

У статті проаналізовано складову нормативно-правової бази і здійснено аналіз системних засад забезпечення процесу інформатизації управління закладом освіти. Обґрунтовано необхідність реформування освітньої системи. Розкрито потребу формування науково обґрунтованих, оперативних та об'єктивних управлінських рішень, створення та впровадження нової системи організації спільної діяльності працівників з урахуванням їхніх психолого-фізіологічних характеристик, що дозволить поліпшити продуктивність праці. Висвітлено необхідність постійного впровадження інформаційних технологій у процес управління закладом освіти та забезпечення якості змісту освіти за допомогою застосування положень системного менеджменту.

Ключові слова: державна політика інформатизації, Національна програма інформатизації, інформаційна інфраструктура, системний підхід, управління, освітній заклад.

Постановка проблеми. Важливим чинником подолання відставання України у галузі інформатизації стала державна політика інформатизації України, відповідна Національна програма інформатизації та ефективний механізм її реалізації. Державна політика інформатизації формується як складник соціально-економічної політики держави загалом і спрямовується на раціональне використання промислового та науково-технічного потенціалу, матеріально-технічних і фінансових ресурсів для створення сучасної інформаційної інфраструктури в інтересах розв'язання комплексу поточних і перспективних завдань розвитку України як незалежної демократичної держави з ринковою економікою.

Складниками національної інформаційної структури є:

- обчислювальна та комунікаційна техніка;
- телекомунікаційні мережі;
- бази і банки даних;
- бази знань (масив інформації у формі, придатній для логічної і смислової обробки відповідними програмними засобами);
- інформаційні технології;
- система інформаційно-аналітичних центрів;
- виробництво технічних засобів інформатизації;
- система науково-дослідних установ;
- підготовка висококваліфікованих фахівців.

Законом України «Про концепцію Національної програми інформатизації» [1] визначено загальні засади формування, виконання та корегування Національної програми інформатизації. Національна програма інформатизації містить: Концепцію Національної програми інформатизації; сукупність державних програм з інформатизації; галузеві програми та проекти інформатизації; регіональні програми та проекти інформатизації; програми та проекти інформатизації органів місцевого самоврядування.

У процесі формування й виконання Національної програми інформатизації виникають певні відносини між суб'єктами, а саме: замовники робіт з інформатизації; виконавці окремих завдань (проектів)

інформатизації; організації, що здійснюють експертизу окремих завдань і проектів інформатизації; користувачі автоматизованих та інших інформаційних систем і засобів інформатизації.

Замовниками Національної програми інформатизації є Генеральний державний замовник (центральний орган виконавчої влади, визначений Кабінетом Міністрів України) та державні замовники окремих завдань (проектів) – органи державної влади та органи місцевого самоврядування.

Національна інформаційна структура, створена з урахуванням світових тенденцій і досягнень, сприяє рівноправній інтеграції України у світове співтовариство.

Концепція Національної програми інформатизації [1] містить характеристику сучасного стану інформатизації, стратегічні цілі та основні принципи інформатизації, очікувані наслідки від її реалізації.

Слід зазначити, що у Концепції Національної програми інформатизації пріоритети надаються інформаційній підтримці заходів виходу України з економічної кризи, формуванню ринкових відносин, створенню сучасної інформаційної інфраструктури, інформатизації соціальної сфери, фінансової та грошової системи, діяльності Національного банку України, органів доходів і зборів, стратегічних напрямів розвитку державності, безпеки та оборони, пріоритетних галузей економіки (агропромисловий, паливно-енергетичний, військово-промисловий комплекси, транспорт, зв'язок).

Програма спрямована на розв'язання таких завдань:

- формування правових, організаційних, науково-технічних, економічних, фінансових, методичних і гуманітарних передумов розвитку інформатизації;
- застосування і розвиток сучасних інформаційних технологій у відповідних сферах суспільного життя;
- формування системи національних інформаційних ресурсів;
- створення загальнодержавної мережі інформаційного забезпечення науки, освіти, культури, охорони здоров'я тощо;
- створення загальнодержавних систем інформаційно-аналітичної підтримки діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування;
- формування та підтримку ринку інформаційних продуктів і послуг;
- інтеграцію України у світовий інформаційний простір.

Реалізація Програми здійснюється з дотриманням таких принципів:

- узгодженості пріоритетів інформатизації з основними напрямками Державної програми соціально-економічного розвитку України, Програми діяльності Кабінету Міністрів України, інших національних і державних програм;
- координації розроблення і реалізації державних, міжгалузевих, відомчих програм інформатизації щодо цілей, етапів, ресурсів та об'єктів робіт;
- випереджального розвитку нормативно-правової бази регулювання відносин учасників створення, розповсюдження, використання інформаційних продуктів і послуг, а також єдиної національної системи зв'язку;
- підтримки вітчизняного виробника;
- системності формування й використання інформаційних програм.

Основними напрямками інформатизації є:

1. Розроблення політики організаційно-правового забезпечення інформатизації (створення пакета нормативно-правових актів з питань організації та правового регулювання відносин у сфері інформатизації).
2. Формування національної інфраструктури інформатизації, а саме:
 - міжнародні та міжміські телекомунікаційні і комп'ютерні мережі;
 - система інформаційно-аналітичних центрів різного рівня;
 - інформаційні ресурси;
 - інформаційні технології;
 - система науково-дослідних установ із проблем інформатизації;
 - виробництво та обслуговування технічних засобів інформатизації;
 - система підготовки висококваліфікованих фахівців з інформатизації.
3. Інформатизація стратегічних напрямів розвитку державності, безпеки та оборони.
4. Інформатизація процесів соціально-економічного розвитку.
5. Інформатизація пріоритетних галузей економіки.
6. Інформатизація фінансової та грошової системи, державного фінансово-економічного контролю.
7. Інформатизація соціальної сфери.
8. Інформатизація в галузі екології та використання природних ресурсів.

9. Інформатизація науки, освіти, культури.

10. Міжнародне співробітництво.

Інтегральний ефект, який суспільство отримає від реалізації Програми, полягатиме в узгодженості та підвищенні якості, оперативності інформаційних процесів та послуг і оцінюватиметься не тільки за економічними критеріями, а й за моральними, етичними та іншими категоріями, підвищенням рівня життя людини.

На нашу думку, основним напрямом інформатизації освіти України є розвиток професійної освіти, що задекларовано в освітньому законодавстві України.

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 закладами знайшли своє відображення у працях Ю. Атаманчука, В. Бондаря, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, А. Кузьмінського, В. Маслова, В. Пікельної, Т. Шамової та інших.

Теоретичні питання з цієї проблематики в межах загальної теорії управління ґрунтовно розроблено у працях зарубіжних науковців Дж. Гласса, І. Дорбіан, П. Друкера, Дж. Корнера, Б. Намберг, К. Ховстеда, К. Шеннон та багатьох інших. Вагомий внесок у дослідження проблем управління діяльністю зробили такі вітчизняні економісти: В. Берека, Г. Дмитренко, Д. Купріянов, О. Осауленко та ін. Теоретичні підходи у працях названих учених ґрунтуються на досвіді розвинених країн зі сформованою ринковою економікою, тому не містять узагальнень теорії маркетингових комунікацій в умовах трансформаційного періоду економіки, аналізу механізму управління ними з урахуванням сучасних тенденцій розвитку ринкових відносин.

Формулювання мети статті. Метою статті є вивчення змісту нормативно-правової бази і системних засад у забезпеченні інформатизації управлінської діяльності в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Основним підходом до дослідження проблеми інформатизації управління освітнім процесом у закладах освіти є системний підхід.

Нині є три погляди на системний підхід. Прибічники першого розглядають його як універсальний принцип світоглядного значення. Представники другого вважають системний підхід єдиним для багатьох наук принципом, або методологією пізнання. Представники третього вважають, що системний підхід – це технологія дослідження.

Системний підхід претендує на виділення його в окрему теоретичну науку, яку називають «системологія», або «загальна теорія систем».

Узагальнення всіх наявних поглядів на системний підхід дає змогу зазначити, що недоцільно поєднувати його тільки з процесом пізнання. Системний підхід має більш широкі можливості. Його можна розглядати як методологічну основу не тільки пізнавальної, а й перетворювальної діяльності. Цей висновок стосується соціальних систем, яким притаманна цілеспрямованість. Забезпечити цілеспрямованість системи можна тільки завдяки перетворювальній діяльності людини.

В основі системного підходу лежить припущення, що будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів, має вхід, вихід, зв'язок із зовнішнім середовищем і зворотний зв'язок. У науковій літературі системний підхід розглядається також як кібернетичний. Кібернетичний підхід полягає в обґрунтуванні інформаційної сутності управління, у визнанні універсальності законів управління для систем різної природи, у виявленні та організації механізмів зворотного зв'язку, що діють у системах управління, в оптимізації поведінки системи на основі зворотних зв'язків та відповідно до задалегідь визначених цілей.

Системний підхід зумовлює «дослідження конкретного об'єкта управління як системи, що включає в себе всі складові елементи або характеристики організації як системи, тобто характеристики входу, процесу, виходу» [2].

Розглядаючи системний підхід як методологію дослідження об'єктів як систем, необхідно акцентувати увагу на структурі системи. Система містить два складники: зовнішнє оточення, що включає вхід і вихід системи, зв'язок із зовнішнім середовищем і зворотний зв'язок; внутрішня структура як сукупність взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують вплив суб'єкта управління на об'єкт, перероблення входу на вихід і досягнення цілей системи.

Системний підхід до управління передбачає управління організацією як єдиною системою, де будь-який управлінський вплив на одну частину системи позначається і на інших її частинах, з чого випливає, що управляти необхідно всією організацією загалом. Як спосіб управління, системний підхід ґрунтується на розумінні об'єкта управління як цілості, на виявленні різноманіття його внутрішніх і зовнішніх зв'язків;

це сукупність узгоджених методів і засобів управління економікою, галуззю, підприємством, підрозділом та ін. В основі управління будь-якою системою лежать два основні системні принципи: забезпечення заданої мети функціонування й створення умов для стабільності існування в мінливому світі та захищеність від несанкціонованого зовнішнього впливу.

Системний підхід до управління Р. Фатхутдінов [3] визначає як підхід, при якому будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів, що мають «вхід» (мета), «вихід», зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок і «процес» у системі. При застосуванні системного підходу спочатку формується «вихід» системи, аналізується вплив зовнішнього середовища на систему, вживаються заходи щодо забезпечення високої якості «входу» і в останню чергу забезпечується відповідність якості «процесу» вимогам «входу».

Системний підхід до управління – це не набір певних загальноновизнаних принципів управління – це спосіб мислення щодо організації та управління в умовах нестабільного зовнішнього середовища. Основні висновки системного підходу до управління полягають у визначенні двох найважливіших складників виживання організації в сучасних умовах: здатність керівників передбачати можливі зміни у зовнішньому середовищі і здатність пристосовуватися до цих змін.

Системний підхід має значний вплив на теорію і практику управління. Цей вплив, очевидно, буде зростати в майбутньому, оскільки на системній основі можна буде синтезувати нові знання і концепції, що будуть з'являтися. Проте теорія систем сама по собі ще не дозволяє оцінити, які ж саме елементи організації як системи та елементи зовнішнього середовища є важливими. Вона тільки зазначає, що організація складається з численних взаємозв'язаних і взаємозалежних елементів та є відкритою системою, на яку впливає зовнішнє середовище.

Найважливішою теоретичною передумовою здійснення системного підходу є визначення сутності поняття «система». В. Алфімов [4] визначає декілька ознак, за допомогою яких можна описати систему:

- наявність інтегрованих якостей, яких не має жоден елемент системи;
- наявність складників, частин, які утворюють систему;
- наявність певної структури, тобто певних взаємозв'язків елементів системи;
- наявність функціональних характеристик системи загалом та окремих її компонентів;
- наявність комунікативних якостей системи, які набувають прояву у взаємодії із середовищем та із системами більш низького і високого порядку (підсистемами та суперсистемами);
- історичність, наступність, або зв'язок минулого, теперішнього і майбутнього в системі та її компонентах.

До специфічних ознак біологічних і соціальних систем відносять наявність мети та управління.

Системи можна кваліфікувати за різними ознаками, зокрема:

- за походженням – реальні та ідеальні (поняття, теорії, моделі);
- за рівнем складності – прості та складні (мають складну мету або декілька елементарних);
- за рівнем змінності (мінливості) – статичні й динамічні;
- залежно від характеру зв'язків із середовищем – закриті (не реагують на вплив чинників середовища) та відкриті (під впливом середовища змінюють своє функціонування);
- за рівнем детермінованості – ймовірнісні (закони їх функціонування відомі частково, вони не гарантують досягнення результату роботи) і детерміновані (закони їх функціонування відомі, вони гарантують досягнення результату роботи);
- за наявністю мети – цілеспрямовані та нецілеспрямовані. Своєю чергою, цілеспрямовані поділяються на адаптивні, або ті, що самоорганізуються; ті, що самовідтворюються, ті, що розвиваються;
- за рівнем управління – на ті, що не підлягають управлінню; ті, що підлягають управлінню; ті, що управляються самі.

Використання наведеної класифікації систем дає змогу зазначити, що освітній заклад – це реальна, складна, динамічна, відкрита, ймовірнісна з елементами детермінованості, цілеспрямована система, яка функціонує за допомогою внутрішнього управління (самоврядування) та зовнішнього – державного управління.

Осмилення перелічених характеристик освітнього закладу дає можливість більш ефективно враховувати їх під час управління.

У сучасній науці є велика кількість підходів до визначення сутності поняття «система». Її розглядають як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь, або як форму організації, будови чого-небудь, або як сукупність якихось елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням, або як будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих і функціонуючих частин.

Узагальнення відомих поглядів дає змогу визначити систему як множину взаємопов'язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, мають інтегративні якості та закономірності взаємодії.

Системний підхід передбачає дотримання основних законів системи, а саме: композиції, тобто узгодження спільної і приватної мети; пропорційності (внутрішня пропорційність повинна поєднуватись із зовнішньою пропорційністю, тобто відповідним рівнем розвитку елементів зовнішнього середовища; зважання на «вузьке місце», де особлива увага приділяється найслабшому елементу системи; онтогенезу, що враховує послідовність стадій життєвого циклу підприємства/установи (товару/послуги); інтеграції, що спрямовують систему на високий рівень організації і що дають змогу одержати синергетичний ефект; інформованості, що виділяє інформаційне забезпечення як головну умову конкурентоспроможності; стійкості, що висуває вимоги до побудови системи (статичний стан) і до її функціонування (динамічний стан) [5, с. 235].

Глобалізація суспільних процесів, інформатизація багатьох сфер суспільного життя зумовлюють посилення впливу чинників макросередовища на освіту. Макросередовищем освітнього закладу є і держава, і весь світ. Але ці об'єкти є дуже складними й багатокомпонентними. Тому системний підхід передбачає визначення тих чинників середовища, які впливають або потенційно можуть впливати на освітній заклад. Саме від управління освітнім закладом залежить, чи будуть утворювати ці чинники середовища єдину з освітнім закладом систему.

Головними чинниками середовища, що впливають на освітній заклад і управління ним, є:

- світові тенденції розвитку освіти;
- стан розвитку науки (зміни в науковій картині світу);
- філософія освіти;
- особливості соціально-економічного розвитку країни;
- особливості політичного розвитку країни;
- особливості культурного розвитку країни;
- традиції в галузі освітньої діяльності;
- освітня політика;
- рівень розвитку психолого-педагогічної науки.

Урахування в процесі управління перелічених складових середовища дає можливість зробити діяльність освітнього закладу культуровідповідною.

Чинники макросередовища є загальними для всіх освітніх закладів, чинники мікросередовища є специфічними для окремих освітніх закладів або груп освітніх закладів.

До чинників мікросередовища насамперед слід віднести:

- особливості соціально-економічного розвитку регіону;
- культурний рівень населення регіону;
- особливості мережі навчальних закладів;
- інфраструктуру організації дозвілля молоді;
- політику місцевих органів управління освітою;
- особливості потенційного контингенту учасників освітнього процесу;
- можливості формування контингенту викладачів відповідно до завдань освітнього закладу;
- можливості організації підвищення кваліфікації працівників освітнього закладу;
- фінансові можливості мешканців регіону.

Системний підхід передбачає розгляд освітнього закладу як складної багатокомпонентної системи, головною підсистемою якої є педагогічна система. Її функціонуванню підпорядковані всі інші підсистеми – матеріально-технічна, фінансова, управлінська.

Н. Кузьміна у структурі педагогічної системи виділяє п'ять компонентів:

1. Мету, для реалізації якої створюється система.
2. Навчальну інформацію, завдяки якій повинна бути реалізована мета.
3. Засоби комунікації, тобто засоби, форми, методи впливу на здобувачів освіти.
4. Здобувачів освіти, для яких створюється педагогічна система, в особистості та діяльності яких

мають відбуватися за час навчання певні зміни.

5. Здобувачів освіти, які є носіями знань про мету, навчальну інформацію, засоби комунікації [6].

Цілісність структурних компонентів педагогічної системи «забезпечує така підсистема освітнього закладу, як управлінська, яку можна розглядати як самостійну складну систему, її структурними компонентами є такі:

1. Мета управління – створення умов для реалізації мети освітнього закладу.
2. Управлінська інформація, яку містять концепції діяльності, плани роботи, накази, розпорядження, положення, пам'ятки, інструкції, розклади занять, рішення колегіальних органів тощо.
3. Засоби управлінської комунікації, тобто засоби, форми, методи управління.
4. Керівна підсистема, яку утворюють органи адміністративного та колегіального управління освітнім закладом.

5. Керована підсистема – педагогічна система, матеріально-технічна, фінансова системи [7, с. 27].

Для того щоб забезпечити цілісність структурних компонентів керівної підсистеми, треба забезпечити системний характер змісту управлінської діяльності закладу вищої освіти (ЗВО). Суть цієї системи – діяльність зі створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, ергономічних, методичних умов для забезпечення реалізації мети освітнього закладу.

Отже, орієнтація змісту управлінської діяльності на концепцію «створення умов» є методологічною засадою системного підходу до підготовки магістрів з управління освітнім закладом до інформатизації управління освітнім процесом. Але зміст управлінської діяльності можна розглядати не тільки як систему найважливіших управлінських завдань (створення умов), а й як систему певних видів управлінської діяльності – функцій управління.

У сучасній теорії управління є багато підходів до структури функцій управління стосовно підготовки магістрів з управління освітнім закладом до інформатизації управління освітнім процесом. Дотепер зберіг своє значення підхід до функцій управління, розроблений ще А. Файолем, який уважав, що управляти – це передбачати, планувати, організовувати, розпоряджатися, координувати та контролювати.

Ю. Конаржевський у процесі управління виділяє такі функції: педагогічний аналіз, планування, організацію, контроль, регулювання.

М. Альберт, М. Мексон, Ф. Хедоурі вважають, що процес управління становлять планування, організація, мотивація та контроль.

Аналогічною є позиція В. Лазарєва [7], який вважає, що повний управлінський цикл (від постановки мети управління до її реалізації) становлять планування, організація, керівництво (мотивація), контроль.

Значно відрізняється від попередніх позиція Р. Фатхутдінова [3], який вважає самостійними і взаємопов'язаними такі функції: інформаційно-аналітичну; мотиваційно-цільову; планово-прогностичну; організаційно-виконавську; контрольню-оцінну; регулятивно-корекційну.

Систему функцій управління не можна визначити без розгляду сутності таких понять, як цикл управління, функція управління, а також без аналізу кожної з функцій управління.

«Цикл управління – це відрізок часу від визначення мети управління освітнім закладом до її реалізації, а функція управління – це не тільки вид управлінської діяльності, а й етап управління» [8]. Як уже зазначалося, в управлінській діяльності є два типи завдань: поточні та стратегічні. Функції управління пов'язані з розв'язанням стратегічних завдань у межах того чи того циклу управління.

Урахування наведених положень дає можливість запропонувати низку таких функцій управління: планування, організація, мотивація, контроль, регулювання.

Планування – це визначення мети, завдань, змісту, форм і методів діяльності, часу на реалізацію цієї діяльності та відповідальних за її виконання.

Організація – це вид управлінської діяльності, пов'язаний із ознайомленням працівників зі змістом подальшої діяльності (планом роботи) та підготовкою працівників і всього необхідного для його виконання.

Мотивація – це вид управлінської діяльності, спрямований на пояснення сукупності дій, причин організації певного виду діяльності.

Контроль – це вид управлінської діяльності, спрямований на зіставлення результатів управління та мети, з'ясування причин розбіжностей результатів і мети управління й визначення засобів наближення результату управління та мети.

Регулювання – це вид управлінської діяльності, спрямований на забезпечення наближення проміжного результату управління та мети.

Низка цих функцій повністю охоплює управлінський цикл. Отже, прогнозування – це визначення перспективних проблем, які треба розв'язувати засобами управління. У нашому випадку проблеми – «це складні теоретичні або практичні завдання». Планування саме і починається з визначення мети та завдань. Аналіз є складником таких функцій, як планування і контроль. Він є основою визначення мети і завдань управління, а також умовою зіставлення результату та мети управління.

У реалізації будь-якої з функцій управління бере участь багато працівників, їхню діяльність треба мотивувати, тому мотивація є не окремим етапом управління, а складником кожної з управлінських

функцій.

Аналіз практики управління свідчить про перебільшення значення такої функції управління, як контроль в освітніх закладах. У ЗВО переважають процедури підготовки рішень різних колегіальних органів (планування роботи). Гіпертрофування однієї чи декількох функцій управління негативно впливає на ефективність управління.

Отже, системний підхід до управління передбачає забезпечення єдності, цілісності всіх функцій управління.

Матеріально-технічну систему освітнього закладу становлять споруди, господарські мережі, система освітлення, організація харчування, меблі, навчальне обладнання. Від відповідності кожної з цих підсистем завданням освітнього закладу значною мірою залежить ефективність його функціонування.

Фінансову систему освітнього закладу становлять: система засобів формування бюджету, система бухгалтерського обліку, система розподілу коштів та оплати праці. Важливим завданням керівника освітнього закладу є забезпечення якісного функціонування кожного структурного компонента «фінансової системи». У сучасній ситуації тільки за таких умов освітній заклад може стабільно функціонувати і розвиватися.

Завдання інформатизації управління освітнім процесом розв'язують за допомогою людської діяльності. Ця діяльність є системним явищем, тому врахування та реалізація всіх її структурних елементів є запорукою ефективного управління.

Психологи у структурі діяльності виділяють такі етапи: «1) усвідомлення мети та бажання її досягти; 2) усвідомлення можливостей досягнення мети; 3) поява мотивів, які підтверджують або заперечують ці можливості; 4) боротьба мотивів і вибір; 5) прийняття однієї з можливостей як варіанта рішення; 6) реалізація прийнятого рішення; 7) подолання зовнішніх перешкод під час здійснення прийнятого рішення та досягнення поставленої мети» [9].

Керівнику треба враховувати те, що авторитарний стиль управління зумовлює згортання багатьох етапів діяльності підлеглих. Ця діяльність стає переважно репродуктивною, менш усвідомленою та ефективною. Творчій сутності педагогічної діяльності більшою мірою відповідає демократичний стиль управління. Саме він створює умови для повнішого прояву діяльності працівників освітнього закладу, її самоорганізації.

Особистісними умовами ефективності діяльності працівників закладів освіти є: вмотивованість щодо педагогічної діяльності; любов до тих, кого навчаєш; широке коло знань, обізнаність у сучасних технологіях освітнього процесу; сформованість педагогічних умінь і навичок; креативність.

У зв'язку з цим зусилля керівника мають бути спрямовані на діагностику та розвиток перелічених якостей працівників закладу освіти. За таких умов керівник позбавляється необхідності регламентувати конкретні засоби діяльності педагога, його вплив на освітній процес стає більш м'яким, опосередкованим, демократичним.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі компоненти педагогічної діяльності:

- гностичний, пов'язаний із пізнавальною діяльністю, спрямованою на вивчення учня, психолого-педагогічної та іншої наукової літератури, процесу та результатів педагогічної діяльності;
- проєктувальний, пов'язаний із моделюванням цілісного процесу формування особистості та викладання тієї чи тієї дисципліни;
- конструктивний, пов'язаний із моделюванням окремих навчальних занять, виховних заходів і впливів на учнів;
- організаційний, пов'язаний із реалізацією розроблених моделей педагогічної діяльності, організацією різних видів діяльності учнів в освітньому процесі;
- комунікативний, пов'язаний зі здійсненням педагогічно доцільної взаємодії: педагога із здобувача освіти, іншими педагогами, батьками, керівниками різних підрозділів освітнього закладу.

Усвідомлення керівником освітнього закладу структури педагогічної діяльності дає можливість ефективно її аналізувати, моделювати, приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Як до системного явища керівник має підходити і до своєї діяльності. Ретельний аналіз управлінської ситуації, визначення мети, змісту, засобів впливу на цю ситуацію та підсумковий аналіз отриманих результатів – головні складники повсякденної діяльності керівника. Системоутворювальну роль у цій діяльності відіграє мета, її чітке усвідомлення на кожному етапі діяльності є запорукою цілісності та ефективності керування освітнім закладом.

Системний підхід до управління передбачає розгляд особистості учня, студента, працівника, керівника як системних явищ. У психологічній науці є велика кількість теорій особистості. Так,

С. Рубінштейн у структурі особистості виділяє три блоки: спрямованість; знання, вміння, навички; індивідуально-типологічні особливості [10].

Урахування такої структури дає можливість керівнику з наукових позицій аналізувати особистості учнів і підлеглих, визначати засоби впливу на них. Знання особистісних якостей людини дає змогу керівникові прогнозувати її поведінку, враховувати тенденції її розвитку. Своєю чергою, врахування тенденцій розвитку особистості створює сприятливі умови для демократизації управління, тому що робить впливи на підлеглого відповідними його природі. Це позбавляє керівника необхідності тиску на працівників закладу освіти.

Узагальнення рівня знань і вмінь членів колективу дає змогу керівнику визначати зміст методичної роботи з ними.

Значні можливості для використання в управлінській діяльності має теорія особистості, розроблена К. Юнгом [11]. Ця теорія набула подальшого розвитку в працях представників соціоніки – нової галузі психологічної науки. Найважливішими характеристиками особистості вони, як і К. Юнг, вважають екстраверсію–інтроверсію, раціональність–іраціональність, етику–логіку, сенсоріку–інтуїцію. У людини з кожної із цих пар краще розвинена одна складова. Комбінація восьми складових зумовлює існування 16-ти типів людей. Так, в одного з типів більш розвиненою є екстраверсія, іраціональність, інтуїція, логіка. Кожна з цих особливостей принципово впливає на характер взаємодії людини з навколишнім світом, усі прояви її життєдіяльності.

Керівнику треба враховувати, що «екстраверти порівняно з інтровертами більш упевнені в собі, дещо агресивні, орієнтовані на зовнішній світ, не завжди виконують свої обіцянки, орієнтовані на лідерство, добре пристосовуються до середовища, не завжди стримані, схильні до відповідальності. Інтроверти не завжди впевнені у своїх силах, миролюбні, орієнтовані на себе, мають труднощі в адаптації до середовища, спокійні, відповідально ставляться до виконання обов'язків, зазвичай, виконують свої обіцянки.

Іраціональні люди допитливі, схильні до нових завдань і оригінальних поглядів на явища, повільно реагують на події, поступово накопичують інформацію, їхня поведінка залежить від загального стану та відчуттів, які виникли в цей час, тому їхні реакції заздалегідь не обмірковані, вони здійснюють діяльність без попередньої підготовки, схильні починати багато справ, але не всі їх завершувати, їхня працездатність залежить від настрою, який є нестійким, а емоції імпульсивними, вони здатні гнучко змінювати рішення та поведінку залежно від ситуації.

Раціональні люди краще сприймають те, що підлягає раціональному поясненню, прояви їхньої життєдіяльності зумовлені інтелектуальними висновками, у спілкуванні мають установку на людину, здійснюють попередню підготовку до діяльності, яку виконують за попереднім планом, реагують вчинком на вчинок, емоцією на емоцію, не здатні гнучко змінювати поведінку залежно від ситуації, мають стабільну працездатність, стійкі до стресогенних ситуацій.

Етики добре відчують емоційний стан інших, уміють налагоджувати стосунки з іншими, сміливо маніпулюють своїми й чужими емоціями (емоції для них мають цінність), у сфері взаємовідносин предметів об'єктивного світу відчують себе не дуже впевнено, розпочавши справу, перебільшують значення другорядних питань, дрібниць, допомагають логікам розібратися у стосунках і почуттях людей, яких оцінюють як «гарних–негарних», умовляють інших здійснити той чи той вчинок» [11, с. 103].

Логіки легко розбираються в об'єктивних закономірностях світу, легко визначають головне й другорядне, погано розуміються в почуттях і стосунках людей, не люблять розмовляти про свої почуття (вони для них загадка), інших оцінюють як «розумних–нерозумних», «ділових і неділових», допомагають етикам у розв'язанні питань визначення пріоритетів у діяльності та відносин предметів об'єктивного світу, надають перевагу доведенню доцільності або недоцільності будь-яких вчинків.

Сенсоріки повноцінно сприймають навколишній світ за допомогою відчуттів, спостережливі, добре знають, чого бажають, рідко сумніваються, спрямовані на практичну діяльність, живуть «тут і зараз», підтримують чистоту й порядок. Відчуття інтуїтивних людей не дуже чіткі, вони погано сприймають матеріальність світу, неспостережливі, дивляться крізь об'єкти, під час прийняття рішень сумніваються, не дуже вміло працюють руками, їх призначення – продукування ідей, у конфліктній ситуації накопичують образи, живуть «не тут і не зараз», а спогадами про минуле та думками про майбутнє.

За даними американських психологів, серед керівників 42 % сенсорно-логічних і 37 % інтуїтивно-логічних. Інтуїтивно-логічні керівники ефективніше очолюють установи, які інтенсивно розвиваються, розв'язують творчі завдання.

У кожного типу людей є свої переваги і свої недоліки. Так, сенсорно-логічні іраціональні екстраверти вирізняються сильною волею, цілеспрямованістю, наполегливістю, але водночас у них переважає схильність до авторитарного стилю управління.

Вивчення і врахування керівником типологічних особливостей підлеглих дає змогу краще розуміти їхні вчинки, створювати умови для більш повної реалізації їхнього потенціалу, приймати їх такими, якими вони є.

Системний підхід до управління освітнім закладом передбачає розгляд моделей, що створюються під час управління, як відбитків реальних систем.

Ефективність діяльності освітнього закладу значною мірою залежить від якості таких моделей, як плани роботи, концепції, накази, навчальні плани та програми, положення, посадові обов'язки, пам'ятки, кваліфікаційні характеристики, моделі випускників. Так, навчальний план, навчальні програми, освітні програми тієї чи тієї спеціальності повинні відображати теоретичні й практичні основи наявного та потенційного змісту професійної діяльності фахівця. Кваліфікаційна характеристика має відображати особистісні якості, знання та вміння фахівця з тієї чи тієї спеціальності. У зв'язку з цим необхідно періодично доопрацьовувати ці документи.

Нині у більшості освітніх закладів складають концепції діяльності, освітньої діяльності, виховної роботи, управління освітнім закладом. Чітких вимог до структури та змісту цих концепцій немає, але під час їх розроблення треба враховувати, що вони є теоретичним обґрунтуванням функціонування педагогічних систем. Тому в концепції треба обов'язково обґрунтувати мету освітнього закладу, зміст освітнього процесу, його організаційні форми, особливості діяльності учнів і викладачів. У зв'язку з тим, що цілісність усіх структурних компонентів педагогічної системи освітнього закладу забезпечує управління, бажано, щоб концепція мала розділ, в якому обґрунтовується система управління освітнім закладом.

У загальноосвітніх навчальних закладах, ліцеях, коледжах, ЗВО видають так звані методичні накази, які є моделями, з одного боку, вже наявних систем діяльності, педагогічних та управлінських ситуацій, а з іншого – моделями бажаних для освітнього закладу систем діяльності. Але наказ не може у повному обсязі відображати реальну систему, тому в ньому наводять лише найсуттєвіші риси цих систем.

Окремі автори вважають, що системний підхід має обмежені можливості, що пов'язано:

- 1) з акцентуванням управлінських знань переважно на організаційно-структурних аспектах діяльності та недооцінюванням змістового аспекту діяльності;
- 2) із плануванням принципу використання особистості в управлінні. Низький рівень сформованості у керівників уміння мотивувати підлеглих зумовлює домінування в управлінській практиці монологічного типу взаємодії;
- 3) з домінуванням в освітньому закладі спрямованості на усунення наслідків відхилень від заданих параметрів розвитку замість запобігання недолікам [12].

Висновки. Вважаємо, що немає необхідності протиставляти системний і ситуативний підходи. Перший відображає загальну логіку управлінської діяльності, другий – технологію розв'язання поточних завдань. Крім того, будь-яка управлінська ситуація є системою з певними компонентами. Системою є й діяльність із розв'язання проблеми, яка спричинила виникнення управлінської ситуації. Таким чином, системний і ситуативний підходи не суперечать, а доповнюють один одного.

При формуванні концепцій інформатизації конкретного органу управління соціальною системою також повинні враховуватися такі чинники:

- ступінь централізації та децентралізації функцій;
- обґрунтування кількості структурних підрозділів;
- типові структури і типові штати апарату;
- необхідна кількість співробітників.

Слід зазначити, що управлінський персонал розподіляється згідно зі специфікою функцій, обсягом і складністю робіт в умовах інформатизації та ін. Для цього визначають такі показники:

- можливість автоматизації окремих функцій органу управління;
- загальний порядок збору, опрацювання, видачі та зберігання інформації;
- розподіл потоків даних за рівнями керівництва з урахуванням кількості працівників, їхньої кваліфікації;
- установа наявності типових і ситуаційних алгоритмів та можливості наявних комп'ютерних програм, їх систем, пакетів, засобів обчислювальної техніки, які дають змогу виконати автоматизований аналіз інформації.

Крім того, розробляється порядок узгодження, візування, затвердження документів, які становлять правила ухвали управлінських рішень. Безсумнівно, при розв'язанні цих питань необхідною умовою є дотримання нормативно-правових вимог. В організаційно-правовому аспекті за допомогою права та

правового регулювання закріплюються: система органів управління; порядок їх створення; їхні функції (цілі), завдання, компетенція.

Великого значення при цьому набуває і та обставина, що в умовах інформатизації управління освітнім процесом у закладах освіти потрібна чітка класифікація прав, обов'язків і відповідальності суб'єктів правовідносин, визначення санкцій за їх порушення. При цьому за основу повинні братися принципи, норми, положення, визначені Конституцією України щодо верховенства прав людини, а також положення чинного законодавства України, що не суперечать нормам Конституції.

Список використаної літератури

1. Про концепцію Національної програми інформатизації: Закон України від 04.02.1998 р. № 75/98-ВР. Дата оновлення 11.08.2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр> (дата звернення 06.03.2019).
2. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. / Київ: Либідь, 2004. 424 с.
3. Фатхутдинов Р. А. Разработка управленческого решения: учебник. 2-е изд., доп. Москва: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез»». 1998. 272 с.
4. Алфімов В. Модернізація на основі нових методів управління. *Підручник для директора: журнал управлінської компетентності*. 2008. № 3. С. 63–65.
5. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: монографія. Луцьк: Ред.-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. 278 с.
6. Кузьміна Н. В., Кухарева Н. В. Психологическая структура деятельности учителя: тексты лекций. Гомел. гос. ун-т. Гомель: 1976. 56 с.
7. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості: навч. посіб. / Суми: ВВП «Мрія»-ЛТД, 1995. 212 с.
8. Ніколаєнко С. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку. *Освіта*. 2005. № 13 С. 1–5.
9. Євтух М. Б., Набок М. В. Фінансово-економічні важелі підвищення ефективності управління загальною середньою освітою регіону в сучасних умовах. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 2. С. 79–86.
10. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка магістрантів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 607 с.
11. Lambert D., Totterdell M. Training tomorrow's teachers today. *Magister*. 1995. № 5. P. 56.
12. Луценко Г. В. Фундаменталізація фізичної освіти у вищій школі: монографія. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. 274 с.

LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK AND SYSTEM PRINCIPLES OF PROVIDING INFORMATIZATION OF MANAGEMENT ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Atamanchuk Yurii

Doctor of pedagogical sciences, associate professor,
Professor the Education and Educational Establishments Management Department
Classical Private University

Introduction. *The state policy of informatization of Ukraine, the National Program of Informatization and an effective mechanism for its implementation became an important factor in overcoming Ukraine's backlog in the field of informatization. The state policy of informatization is formed as a component of the state's socio-economic policy in general and is aimed at the rational use of industrial and scientific and technical potential, material and technical and financial resources for the creation of modern information infrastructure in the interests of solving a complex of current and future tasks of Ukraine's development as an independent democratic state with a market economy.*

In the process of formation and implementation of the National Program of Informatization there are certain relations between the entities, namely: customers of works on informatization; performers of individual tasks (projects) of informatization; organizations that carry out the examination of individual tasks and informatization projects; users of automated and other information systems and information tools.

The integral effect that society will receive from the implementation of the Program will consist of coherence and improvement of the quality, efficiency of information processes and services, and will be evaluated not only by economic criteria but also by moral, ethical and other categories, and by raising the standard of living of a person. In our opinion, the main part of the informatization of Ukrainian education is the development of professional education, which is recognized in the educational legal framework of Ukraine.

The purpose of the article is to study the content of the legal and regulatory framework and system principles of providing informatization of management activity in the educational institutions.

The methods of the cybernetic approach that allows you to explore management processes within the "control

system". It is inextricably linked with the notion "information system", it uses multiple inputs and outputs to provide multiple exchanges of information between subsystems as well as with the external environment. A system approach that involves managing an organization as a single system that includes all the constituent elements or characteristics of the organization as a system (input, process, output) and is based on the understanding of the object of management as integrity, taking into account the variety of its internal and external connections. The essence of such a system is the activity on creation of forecasting, pedagogical, psychological, organizational, legal, personnel, material-financial, ergonomic, methodical conditions aimed at ensuring the realization of the goal of the educational institution. Competent approach allows to determine the information and technology management competence as compulsory in the system of professional competences of the current head of the educational institution, as well as consider the necessity of development of managerial qualities as a condition for ensuring the guaranteed level of informational education of the consumer of educational services. Application of a competent approach increases the efficiency of training future managers by ensuring the level of readiness for use in their professional activities of information and communication technologies and the development of their own information culture.

Results. The main approach to the study of the problem of informatization of the educational process management in the educational institutions is a systematic approach.

There are now three views on the system approach. The adherents of the first view define it as a universal principle of worldview significance. Representatives of the second view note that system approach is the only principle for many sciences, or methodology of knowledge. Representatives of the third point of view think that the system approach is a research technology.

Generalization of all available views on a systematic approach makes it possible to point out that it is inappropriate to combine it with the process of cognition. The system approach has wider possibilities. It can be regarded as a methodological basis not only for cognitive, but also for transformational activity. This conclusion refers to social systems, which are characterized by purposefulness. It is possible to ensure the purposefulness of the system only through the transformational activity of the person.

Considering the system approach as a methodology for studying objects as systems, it is necessary to focus attention on the structure of the system. The system contains two components: the external environment, which includes the input and output of the system, connection with the external environment and feedback; internal structure as a set of interconnected components that provide the process of impact of the subject of control on the object, processing input to the output and achieve the goals of the system.

The system approach to management involves managing the organization as a single system, where any managerial influence on one part of the system affects the other parts of it, which implies that management is necessary for the whole organization as whole. As a management method, the system approach is based on the understanding of the object of management as integrity, on the identification of the variety of its internal and external links; it is a collection of agreed methods and tools for managing the economy, industry, enterprise, subdivision. The control of any system is based on two basic system principles: the provision of a given goal of functioning and the creation of conditions for the stability of existence in a changing world and the protection from unauthorized external influence.

Originality. The system approach has a significant impact on the theory and practice of management. This influence will grow in the future, as on the system basis it will be possible to synthesize new knowledge and concepts that will appear. However, the system theory by itself does not allow assessing exactly which elements of the organization as systems and elements of the environment are important. It only notes that the organization consists of many interconnected elements and is an open system influenced by the external environment.

The generalization of well-known views enables us to define a system as a set of interconnected elements that form integrity, stable unity with the environment, have integrative qualities and patterns of interaction.

Consequently, the orientation of the content of management activity to the concept of "creating conditions" is the methodological basis of a systematic approach to the training masters in management of educational institutions to informatization of educational process management. But the content of management activity can be considered not only as a system of the most important management tasks (creating conditions), but also as a system of certain types of management activities – management functions.

Conclusion. We believe that there is no need to oppose systemic and situational approaches. The first one reflects the general logic of management activity; the second one is the technology of solving current problems. In addition, any managerial situation is a system with certain components. The system also has activity to solve the problem, which led to the emergence of a managerial situation. Thus, systemic and situational approaches do not contradict, but complement each other.

In addition, the procedure for harmonization, inspection, approval of documents, which constitute the rules

of management decision-making is developed. Undoubtedly, in resolving these issues, the necessary condition is compliance with regulatory requirements. In the organizational and legal aspect with the help of law and legal regulation are fixed: the system of governing bodies; the order of their creation; their functions (goals), tasks, competence.

Of great significance is the fact that in the conditions of information management the educational process in the educational institutions requires a clear classification of rights, responsibilities and responsibilities of participants of legal relationships, the definition of sanctions for their violation. At the same time, the principles, norms, provisions defined by the Constitution of Ukraine concerning the rule of human rights, as well as the provisions of the current legislation of Ukraine, which do not contradict the norms of the Constitution, should be taken as a basis.

Key words: State information policy, National information program, information infrastructure, system approach, management, educational institution.

References

1. About the concept of the National Informatization Program: Law of Ukraine dated 04.02.1998 № 75/98-вр. Date updated: 11.08.2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр> [in Ukrainian].
2. Karamushka L. (2004). Psychology of Educational Management. Kiev. Lybid, 2004. 424 p. [in Ukrainian].
3. Fathutdinov R. (1998). Development of Management Decision. 2-end. sup. Moscow: Closed joint-stock company "Business-school" Intel-Synthesis". 1998. 272 p. [in Russian].
4. Alifimov V. Modernization on the basis of new management methods. *Pidruchnyk dlya dyrektora : zhurnal upravlyns'koyi kompetentnosti* (Tutorial for the Director: Journal of Management Competence). 2008. № 3. P. 63–65 [in Ukrainian].
5. Gusak P. M. (1999). Teacher Training: Technological Aspects: monograph / Lutsk: Rev. away "Tower" Volyn. state un-th them Lesia Ukrainka, 1999. 278 p. [in Ukrainian].
6. Kuzmina N., Kukhareva N. (1976). Psychological structure of the teacher's activity. Gomel. Gomel state univer.: 1976. 56 p. [in Russian].
7. Lazarev M. (1995). Fundamentals of Pedagogical Creativity. Sumy: GDP "Mriya-LTD". 1995. 212 p. [in Ukrainian].
8. Nikolaenko S. Higher education and science – the most important areas of civil society responsibility and the basis of innovation development. *Osvita*. (Education). 2005. № 13. P. 1–5 [in Ukrainian].
9. Evtukh M., Nabok M. Financial and economic levers of increasing the efficiency of management of general secondary education in the modern conditions. *Pedahohika i psykholohiya* (Pedagogy and psychology). 2013. № 2. P. 79–86 [in Ukrainian].
10. Sidorchuk N. G. (2014). Professional-pedagogical preparation of university masters in the context of a single European educational space: historical and pedagogical aspect: monograph / Zhytomyr: View at ZHDU them. I. Franco, 2014. 607 p. [in Ukrainian].
11. Lambert D., Totterdell M. Training tomorrow's teachers today. *Magister*. 1995. № 5. P. 56 [in English].
12. Lutsenko G. V. (2013). Fundamentalization of Physical Education in Higher School: monograph / Cherkasy: ChNU named after Bohdan Khmelnytsky, 2013. 274 p. [in Ukrainian].

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА И СИСТЕМНЫЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Атаманчук Юрий Николаевич

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры образования и управления учебным заведением
Классический частный университет

В статье проанализирована составная часть нормативно-правовой базы и осуществлен анализ системных принципов обеспечения процесса информатизации управления образовательным учреждением. Обоснована необходимость реформирования образовательной системы. Раскрыта потребность в формировании научно обоснованных, оперативных и объективных управленческих решений, создании и внедрении новой системы организации совместной деятельности работников с учетом их психолого-физиологических характеристик, которая позволит улучшить производительность труда. Обоснована необходимость постоянного внедрения информационных технологий в процесс управления учебным заведением и качество содержания образования посредством применения системного менеджмента.

Ключевые слова: государственная политика информатизации, Национальная программа информатизации, информационная инфраструктура, системный подход, управление, образовательное учреждение.

Отримано редакцією 07.03.2019 р.

УДК 378.1.373.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-22-30

ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Загородня Людмила Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, докторант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2217-1041

У статті висвітлено результати дослідження стану підготовки магістрів в українських закладах вищої освіти до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти на основі аналізу освітньо-професійних програм, навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», анкетування методистів і директорів дошкільних установ. Представлено аналіз робочих програм деяких дисциплін, вивчення яких найбільше сприяє формуванню готовності в майбутніх директорів і методистів ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі.

Ключові слова: *магістр дошкільної освіти, освітньо-професійна програма, навчальний план, робоча програма дисципліни, якість освітнього процесу в ЗДО, фахова підготовка магістрів, заклади вищої освіти.*

Постановка проблеми. Серед низки вимог до сучасного керівника закладу освіти чільне місце посідає вимога щодо його готовності до забезпечення якості освітнього процесу в установі, адже якість освіти – це актуальна проблема не тільки для України, але й для всіх прогресивних країн світу. Оскільки дошкільне дитинство – сенситивний період становлення особистості, то завдання забезпечення якості дошкільної освіти – одне з пріоритетних в українській освітній системі. Якісну освіту забезпечують якісно підготовлені до цього педагогічні кадри, зокрема майбутні директори дошкільних установ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка менеджерів для освітніх закладів вивчається В. Берекою, С. Вітвицькою, В. Жигір, Л. Задорожною-Княгницькою, Г. Закорченною, Г. Єльніковою, С. Калашніковою, В. Лунячком, Т. Рожною, О. Сакалюк, О. Слободянюк та іншими науковцями. Різні аспекти проблеми професійно-педагогічної підготовки магістрів у педагогічних закладах вищої освіти досліджують В. Берека, Д. Бегака, Л. Воротняк, О. Кіршова, О. Лебідь, Н. Оськіна, А. Светлорусова та інші. Підготовка керівників для закладів дошкільної освіти стали об'єктом наукових розвідок Г. Закорченної, Г. Кравченко, Ю. Манилюк, Т. Пономаренко, О. Усик, Р. Шаповала, А. Яцинік та інших.

Підготовка – запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [1, с. 952].

Кінцевим результатом підготовки є готовність фахівця до виконання професійних функцій. На думку Л. Добровольської, М. Дяченко, Л. Кандибович, готовність студента-випускника – це істотна передумова ефективності його діяльності після закінчення ЗВО, це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного його вдосконалення і підвищення кваліфікації.

У своєму науковому пошуку І. Дичківська концептуальною ідеєю визначила положення про те, що цілеспрямований, спеціально організований, керований і вимірюваний процес формування готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності є показником ефективності підготовки фахівців дошкільної освіти, основою для їх самореалізації і самоактуалізації, прояву творчості й індивідуальності в освітньому процесі, передумовою успішної професійної діяльності у сфері проектування і реалізації освітніх інновацій [2, с. 4].

О. Лебідь розглядає «готовність майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління» як цілісне особистісне системне утворення. Виходячи з такого розуміння сутності терміна, дослідниця серед низки концептуальних підходів процесу підготовки майбутніх директорів виокремлює системний, студентоцентризований, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний. При цьому наголошує, що їх сукупність у взаємодії є основою нової парадигми системи формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури, концептуальна ідея якої – особистісний і професійний розвиток людини [3, с. 256].

Мета статті. Висвітлити стан підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО в практиці українських закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Підготовка магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» в закладах вищої освіти України здійснюється згідно з освітньо-професійними програмами. Керуючись

принципом автономії (стаття 32 Закону України «Про вищу освіту» [4]), заклади вищої освіти самостійно розробляють освітні програми і навчальні плани підготовки фахівців різних ступенів вищої освіти. Всі програми, створені закладами вищої освіти, побудовані на основі компетентнісного підходу і з урахуванням рекомендацій, представлених у програмному документі «Орієнтири для розробки і впровадження ступеневих програм у галузі освіти» (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education), розробленому як компонент Проекту TUNING [5] за підтримки Європейської комісії.

З метою з'ясування стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО нами були проаналізовані ОПП, навчальні плани, представлені в них, робочі програми дисциплін низки закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку магістрів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» і присвоюють освітню кваліфікацію «Магістр дошкільної освіти. Організатор дошкільної освіти», або «Менеджер систем якості в дошкільній освіті», або «Менеджер дошкільної освіти».

Передусім ми звернули увагу на перелік посад, які може обіймати магістр дошкільної освіти. Так, згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003:2010) із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 4 березня 2016 року № 394, магістр дошкільної освіти має право обіймати такі посади: 1210 Керівники підрозділів у сфері освіти та виробничого навчання; 1210.1 Директор дошкільного виховного закладу; 1229.1 Завідувач відділу (у складі управління освітою); 1229.4 Директор (завідувач) дошкільного навчального закладу; 1493 Менеджер (управитель) систем якості (012 Дошкільна освіта); 2332 Методист з дошкільного виховання; 2351.2 Методист; 2351.2 (20305) Вихователь-методист; 2352 (22595) Інспектор з дошкільного виховання; 2352 (22568) Інспектор-методист; 3320 Фахівці з дошкільного виховання.

Згідно з International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) магістр може обіймати такі посади: 1341 Child Care Services Managers; 1345 Education Managers; 2351 Education Methods Specialists.

Для змістового аналізу ми скористалися освітньо-професійними програмами (ОПП), які розміщено у відкритому доступі на сайтах українських закладів вищої освіти, а саме: Бердянського державного педагогічного університету, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Маріупольського державного університету, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Рівненського державного гуманітарного університету, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Аналіз ОПП вищезазначених ЗВО дозволяє стверджувати таке. Інтегральна компетентність за своєю суттю однакова в усіх програмах з незначними смисловими варіаціями. Її суть можна виразити таким трактуванням: здатність компетентно розв'язувати різноаспектні комплексні задачі і проблеми в галузі менеджменту і моніторингу дошкільної освіти, керуючись принципами толерантної комунікації, культурної і міжкультурної взаємодії, творчої, креативної й інноваційної професійної діяльності у виробничих ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов і вимог.

Кількість загальних компетентностей варіюється від трьох, більш узагальнених: інструментальні, міжособистісні, системні (ЖДУ ім. Івана Франка) до десяти – більш деталізованих, а саме: здатність діяти соціально, відповідально та свідомо; цінування та повага різноманітності та мультикультурності; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність генерувати нові ідеї; здатність працювати в команді; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність приймати управлінські рішення в галузі дошкільної освіти; здатність шляхом самостійного навчання освоїти нові науково-педагогічні теорії; здатність забезпечувати сприятливий психологічний клімат (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»). У контексті нашого дослідження важливими є такі загальні компетентності, якими має володіти майбутній магістр дошкільної освіти, відповідно до вимог займаної посади: спілкуватися державною, іноземною мовою як усно, так і письмово; діяти соціально, відповідально; працювати самостійно й у команді; цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність; забезпечувати сприятливий психологічний клімат у трудовому колективі; здатність генерувати ідеї, постійно вчитися.

Фахові компетентності характеризуються більшою різноманітністю, аніж загальні. В одних програмах вони виокремлюються з орієнтацією на основні функції, які виконує директор ЗДО, методист чи інспектор з дошкільного виховання (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДДУ ім. І. Франка, МДУ, Київський університет ім. Б. Грінченка, ПНПУ ім. В. Г. Короленка), в других – на особливості й потреби дітей дошкільного віку (ЖДУ ім. І. Франка); в третій – на функції керівників освітніх

закладів і потреби вихованців (БДУ, Глухівського НПУ ім. О. Довженка, НДУ ім. М. Гоголя).

Представлені в освітніх програмах компетентності ми аналізували через призму критеріїв оцінювання якості освітнього процесу в ЗДО, а саме: якість керівництва освітнім процесом у ЗДО, якість умов, в яких проходить освітній процес, якість професіоналізму педагогічного колективу. Найбільш значущими здатностями магістрів для забезпечення якості керівництва освітнім процесом в ЗДО, зазначеними в ОПП підготовки, на наш погляд, є: здійснювати управлінську діяльність на засадах нормативно-організаційного, фінансово-господарського, правового механізмів діяльності ЗДО; реалізовувати прогностичні, планувально-організаційні функції в управлінні закладом дошкільної освіти; здійснювати моніторингову діяльність в управлінні ЗДО і системою дошкільної освіти; здійснювати контроль за діяльністю закладів дошкільної освіти, проводити атестацію ЗДО; брати участь у створенні, координації та реалізації комплексних міжвідомчих програм для підвищення управління якістю освіти, в тому числі для осіб з особливими освітніми потребами; організовувати методичну роботу на діагностичній основі, впроваджувати різні форми методичної роботи в системі інтегрованих заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності педагогів; здійснювати трансляцію передового педагогічного досвіду в колективі ЗДО; перетворювати результати аналізу та експертизи діяльності вихователів на навчально-методичні поради; вивчати та аналізувати професійні й освітні потреби й можливості вихователів ЗДО та проектувати на основі отриманих результатів програми індивідуального методичного супроводу роботи вихователя; оцінювати реалізацію результатів методичного супроводу; організовувати освітній процес у ЗДО; організовувати внутрішньо-професійну та міжпрофесійну взаємодію вихователів ЗДО; визначати й створювати умови, що сприяють підвищенню мотивації вихователів до ефективної педагогічної діяльності; користуватися сучасними технологіями освітнього менеджменту.

Якість умов, в яких організовується освітній процес у ЗДО, буде забезпечуватися такими компетентностями (здатностями), сформованими у майбутніх фахівців: зміцнювати та раціонально використовувати матеріально-технічну базу ЗДО, створювати розвивальне середовище відповідно до особистісно-зорієнтованої моделі освіти дітей дошкільного віку; взаємодіяти з батьківською спільнотою; забезпечувати повноцінний особистісний, фізичний та психічний розвиток дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими потребами, підвищувати їх фізичну та розумову працездатність, формувати здоров'язбережувальну компетенцію; створювати належні для умови ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, розвивального середовища в ЗДО; організовувати життєдіяльність дітей з урахуванням змісту всіх освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти з метою набуття дошкільниками необхідного рівня життєвих компетенцій; визначати напрями і способи оснащення освітньої роботи ЗДО методичними засобами; орієнтуватися в сучасних методиках, технологіях і програмах з урахуванням потреб освітнього середовища ЗДО; компенсувати дефіцити інформаційного і методичного оснащення освітнього процесу ЗДО.

Якість професіоналізму педагогічного колективу виражатиметься через оволодіння майбутніми магістрами такими здатностями: організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти з використанням сучасних, науково обґрунтованих, традиційних та інноваційних засобів, методів, прийомів, технологій; проводити інноваційно-експериментальну діяльність у ЗДО, науково-методичну обробку зібраного й узагальненого інноваційного педагогічного досвіду; забезпечувати оптимальну взаємодію педагогічних колективів ЗДО з різними соціальними інститутами та громадськими організаціями; володіти діагностичними методиками для визначення рівнів розвитку дітей, результативності освітнього процесу, аналізу проблем, розроблення та проведення системи заходів для підвищення його ефективності та вдосконалення методичної підготовки та професійної діяльності педагогів; професійно самовдосконалюватися.

Серед низки програмних результатів навчання, які вможливають забезпечення майбутнім магістром якості освітнього процесу в ЗДО, слід назвати такі: знати сучасні концепції, завдання, зміст, методи, організаційні форми і засоби дошкільної освіти; особливості та інструментарій психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; методи діагностики та корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку; види і зміст контролю за його перебігом; специфіку підвищення професійної компетентності вихователів ЗДО. Виявляти знання нормативно-правових документів, що регламентують діяльність ЗДО; напрямів діяльності (адміністративна, методична, контрольно-засадна, проектна, освітня, виховна, фінансово-господарська тощо) директора ЗДО, його функціональних обов'язків; прав і обов'язків суб'єктів освітнього процесу ЗДО; обсягів і функцій роботи вихователя та інших працівників ЗДО; принципів адміністрування та управління; умов функціонування ЗДО.

Визначати соціально-психологічні аспекти взаємодії керівника зі співробітниками: соціально-психологічні функції керівництва, поєднання адміністративних і соціально-психологічних методів керівництва, чинники створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;

встановлювати залежність між стилем керівництва і соціально-психологічним кліматом у колективі; володіти знаннями традиційних та інноваційних технологій організації і проведення методичної роботи в ЗДО; знати і відтворювати санітарно-гігієнічні, педагогічні, естетичні вимоги до обладнання й оформлення приміщення та території закладу дошкільної освіти; володіти нормативами щодо створення матеріально-технічної бази ЗДО, нормативами і режимом харчування дітей, санітарного режиму харчоблоку; знати правила організації медичного обслуговування дітей, створення умов для медичної оздоровчої, лікувально-профілактичної роботи; знати передумови й умови, функції, принципи, мету, завдання, зміст, методи, форми, види моніторингової діяльності спеціаліста з дошкільної освіти; володіти вміннями і навичками забезпечення організації освітнього процесу в ЗДО з урахуванням принципів дошкільної освіти, зокрема: дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо; координувати організацію освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, створювати умови для розвитку, навчання і виховання дітей; аналізувати якість кадрового забезпечення в закладі дошкільної освіти і системі дошкільної освіти району (міста), складати пропозиції щодо державного замовлення на підготовку і перепідготовку працівників, організовувати роботу з підвищення кваліфікації кадрів; аналізувати та оцінювати ефективність роботи вихователя у сфері фізичного, розумового, естетичного, морального, екологічного, трудового виховання дітей; розробляти критерії оцінювання та самооцінювання його діяльності; розробляти шляхи формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, управляти конфліктною ситуацією, застосовувати структурні й міжособистісні методи подолання і попередження конфліктів; управляти інноваційною діяльністю в системі дошкільної освіти: застосовувати процедуру проектування, моделювання та обґрунтування інновацій, розробляти програму апробації та експертизи, організовувати реалізацію інновації.

Проте жодна з проаналізованих нами програм не містить таких важливих, на наш погляд, здатностей чи результатів навчання фахівця, які безпосередньо спрямовані на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, а саме: здатність розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; здатність визначати, відбирати і застосовувати засоби реалізації програми і внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Взагалі термін «якість», «якість освітнього процесу» практично не вживається в програмах.

Формування здатностей магістрів відбувається в процесі вивчення дисциплін згідно із навчальними планами ЗВО.

Основними дисциплінами нормативного циклу навчальних планів, вивчення яких більшою чи меншою мірою формує готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу (ГДЗЯОП), на наш погляд, є: «Управління діяльністю дошкільного навчального закладу» (Глухівського НПУ ім. О. Довженка), «Управління в системі дошкільної освіти» (ДДПУ ім. І. Франка, БДПУ), «Управління та методична робота в системі дошкільної освіти» (ЖДУ ім. І. Франка); «Актуальні проблеми організації освітнього процесу в ЗДО», «Менеджмент в галузі дошкільної освіти» (МДУ); «Організація та управління в дошкільній освіті», «Освітній менеджмент в галузі дошкільної освіти» (Київський університет імені Бориса Грінченка); «Управлінська діяльність в системі дошкільної освіти» (НДУ ім. М. Гоголя); «Системи керівництва дошкільними закладами різних типів» (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»); «Організація і керівництво дошкільною освітою», «Моніторинг якості дошкільної освіти», «Психологія управління» (УДПУ ім. П. Тичини); «Науково-методична робота в системі дошкільної освіти», «Психологія управління дошкільною освітою», «Менеджмент дошкільної освіти» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»); «Сучасні технології організації дошкільної освіти в ДНЗ та сім'ї» (ПНПУ ім. В. Короленка). На вивчення цих дисциплін відводиться різна кількість годин – від 3 (90 год.) до 10 (300 год.) кредитів.

Отже, лише в планах Маріупольського державного університету є дисципліна «Актуальні проблеми організації освітнього процесу в ЗДО», опанування якої може найбільш повно порівняно з іншими дисциплінами реалізувати завдання формування готовності майбутніх директорів ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі.

Серед дисциплін нормативного циклу планів ЗВО, які стосуються переважно формування різних видів професійної компетентності магістрів як важливого критерію оцінювання якості організації освітнього процесу в дошкільному закладі, варто назвати такі: «Методика керівництва роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методика керівництва логіко-математичним розвитком дошкільників» «Теорія та технологія розвитку дитячої художньої творчості», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку» (Глухівського НПУ ім. О. Довженка); «Правові засади дошкільної освіти», «Сучасні технології дошкільного виховання», «Управління педагогічною взаємодією з різними соціальними групами» (ДДПУ ім. І. Франка); «Методичні засади формування екологічної та здоров'язбережувальної компетенцій дошкільників», «Методичне керівництво логіко-математичним

розвитком дітей дошкільного віку», «Методика формування мовленнєвої компетенції дошкільників» (ЖДУ ім. І. Франка); «Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетентності», «Методичне керівництво логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку», «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей» (БДПУ); «Педагогічне партнерство з різними соціальними інституціями» (Київський університет імені Бориса Грінченка); «Сучасні технології виховання і навчання дітей дошкільного віку» (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»); «Методична робота в дошкільному закладі» (УДПУ ім. П. Тичини); «Сучасні технології організації дошкільної освіти в ДНЗ та сім'ї» (ПНПУ ім. В. Короленка).

Отже, означені дисципліни спрямовані на формування мовленнєвої, комунікативної, математичної, екологічної, художньо-зображувальної, валеологічної, фізкультурно-оздоровчої, інноваційної компетентностей магістрів. На вивчення цих дисциплін відводиться від 3 (90 год.) до 5 (150 год.) кредитів.

Варто зазначити, що дисципліни за вибором студентів у планах низки ЗВО скомпоновано відповідно до предметних спеціалізацій, а саме: мова і література (англійська), фізичне виховання, початкова освіта, сімейне виховання, образотворче мистецтво, логопедія тощо. Проте серед вибіркових дисциплін навчальних планів (закладами освіти і студентами), вивчення яких різною мірою впливає на формування компонентів готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, ми виділяємо такі: «Культуровідповідне управління фізичним вихованням дітей дошкільного віку», «Імідж дошкільного навчального закладу» (Глухівського НПУ ім. О. Довженка); «Технології логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку», «Методичний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей», «Планування та організація освітнього процесу в ЗДО», «Комп'ютерні інформаційні технології в ДО», «Імідж сучасного педагога», «Організація ігрової діяльності у дошкільному віці» (ДДПУ ім. І. Франка); «Організація навчально-виховного процесу ДНЗ в умовах інклюзивної освіти», «Теорія та методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку», «Методика діагностики розвитку дітей дошкільного віку», «Педагогічна взаємодія ДНЗ з різними соціальними інститутами», «Організація інноваційно-експериментальної діяльності ДНЗ» (ЖДУ ім. І. Франка); «Управління педагогічною взаємодією з різними соціальними інститутами» (БДПУ); «Основи документообігу в ДНЗ», «Професійна та корпоративна етика», «Психологія ділового спілкування», «Адаптація дошкільників до ДНЗ», «Теорія та методика ігрової діяльності»; «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей» (НДУ ім. М. Гоголя); «Управління закладами освіти», «Управління якістю освіти в НЗ» (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»), «Менеджмент дошкільної освіти», «Психологія менеджменту дошкільної освіти» (УДПУ ім. П. Тичини); «Організаційно-педагогічні та методичні аспекти діяльності сучасних закладів дошкільної освіти», «Моніторингова і виконавська діяльність управлінця з питань реалізації наступності і перспективності між ДНЗ і початковою школою», «Психологічні та педагогічні технології розвитку дітей дошкільного віку», «Психолого-педагогічний супровід розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»). На вивчення цих дисциплін відводиться від 3 (90 год.) до 4 (120 год.) кредитів. Означені дисципліни досить різноманітні за своїм змістом і спрямовані на вдосконалення різних видів професійної компетентності магістрів, організацію освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти й взаємодію з різними соціальними інститутами, співпрацю з початковою школою, оволодіння навичками ведення документації, вміннями моніторингової, іміджотвірної, управлінської діяльності в галузі дошкільної освіти, психологічними основами спілкування, управління, супроводу розвитку дітей дошкільного віку. Проте жодна дисципліна не спрямована на більш глибоке оволодіння знаннями й уміннями, які утворюють основу готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Зупинимося на аналізі робочих програм дисциплін нормативного циклу, які найбільшою мірою впливають на формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Це інтегрована дисципліна навчального плану підготовки магістрів Маріупольського державного університету «Актуальні проблеми організації освітнього процесу в ЗДО», яка містить дві дисципліни: «Планування та організація освітнього процесу ДНЗ» та «Організація та керівництво методичною роботою в дошкільній освіті».

Метою першої дисципліни визначено: озброєння студентів знаннями, вміннями, навичками в галузі організації планування роботи в дошкільній освіті і управління в різних її ланках, забезпечення наукової і практичної підготовки студентів до здійснення функції планування в дошкільних закладах освіти. Реалізація означеної мети забезпечується вивченням майбутніми магістрами трьох змістових модулів: Теоретичні основи дисципліни. Планування та організація освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі. Керівництво дошкільним навчальним закладом (Завідувач у системі управління ДНЗ). У результаті

опанування означених модулів студенти засвоюють знання про сутність планування, його мету, принципи, підходи до планування, види і структуру планів, про роль завідувача і методиста в цьому процесі, їхні функції в процесі організації освітнього процесу. Особлива роль при цьому відводиться законодавчим та інструктивно-нормативним документам, які регулюють планування й організацію освітнього процесу в ЗДО, формам організації освітнього процесу, атестації педагогічних працівників. При цьому залишаються поза увагою питання організації предметно-розвивального середовища в ЗДО, вдосконалення професійної компетентності педагогічного колективу, методиста і директора стосовно питань забезпечення якості планування освітнього процесу. На наш погляд, у змісті означеної дисципліни слід ознайомити студентів з програмою забезпечення якості освітнього процесу – документом, який визначає тактику і стратегію діяльності закладу щодо надання якісних освітніх послуг споживачам та відображає системність означеної роботи. Варто зауважити, що наразі такого документа немає в жодному ЗДО, а якість організації освітнього процесу забезпечується тими заходами, які заплановані в річному плані установи.

Метою другої дисципліни є озброєння студентів знаннями, вміннями, навичками в галузі організації методичної роботи з дошкільної освіти і управління в різних її ланках, забезпечення наукової і практичної підготовки студентів до здійснення управлінської діяльності в дошкільних закладах освіти.

Опановуючи цю дисципліну, магістранти засвоюють зміст таких тем: Основні завдання і зміст методичної роботи. Методичний кабінет. Планування методичної роботи в ЗДО. Педагогічна рада. Форми методичної роботи в ЗДО. Підвищення кваліфікації педагогів ЗДО. Контрольно-аналітична діяльність у ЗДО. На наш погляд, у розрізі дисципліни доцільно було б розглянути питання надання методистом допомоги вихователям у забезпеченні якості освітнього процесу в конкретній віковій групі, використовуючи результати останніх наукових розвідок, а саме: створення якісного освітнього середовища (соціокультурного і предметно-розвивального), налагодження міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу (вихователя, дітей, батьків вихованців), вибір оптимальної методики діагностики сформованості компетентностей у дошкільників, форми і методи вдосконалення конкретних видів професійної компетентності вихователів, допомога в оформленні й поширенні передового педагогічного досвіду стосовно організації якісного освітнього процесу. Зміст курсу не є повним, якщо немає питань взаємодії методиста і директора ЗДО, професійного самовдосконалення й самоменеджменту методиста.

Отже, аналіз робочих програм дисциплін навчального плану дозволяє стверджувати, що в них чітко не виокремлені завдання, спрямовані на формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Формування деяких складників досліджуваної готовності відбувається частково в змісті названих нами навчальних курсів.

Дослідження сучасного стану підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО було б неповним, якби ми не з'ясували розуміння практиками означеної проблеми. З цією метою ми провели анкетування методистів і директорів ЗДО. Анкетуванням, яке проводилося в місті Глухові і Сумській області, було охоплено 104 особи. Його метою було з'ясування уявлень означеної категорії працівників ЗДО про сутність готовності до ЗЯОП, її компоненти, необхідність формування на етапі професійної підготовки та вплив на імідж дошкільної установи.

Аналіз анкет дозволяє стверджувати наступне. Усі завідувачі і методисти мають вищу педагогічну освіту, стаж роботи на посадах від 2 місяців до 23 років.

100 % респондентів переконані, що формувати ГДЗЯОП необхідно на етапі фахової підготовки в ЗВО, а якість освітніх послуг ЗДО впливає на його імідж. Повне тлумачення терміна «готовність директора (методиста) до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО» не дав ніхто з респондентів. При цьому 30,7 % визначали готовність як сукупність професійних знань, зокрема нормативно-правового підґрунтя функціонування ЗДО, 23,1 % – як професійні уміння, 7,7 % – як результат самоосвіти і саморозвитку, 7,7 % – як вияв особистісних якостей, 15,4 % – як прагнення створити оптимальні умови для повноцінного розвитку дітей і професійного зростання педагогічного колективу, побудови позитивного іміджу ЗДО, 7,7 % – як здатність визначати мету і зміст освітньої діяльності ЗДО, 7,7 % – як сукупність професійних знань, умінь і навичок. Компонентами ГДЗЯОП 23,1 % респондентів назвали мотиваційний (особистісно-мотиваційний), когнітивний (когнітивно-операційний), аналітико-рефлексивний або ж креативний. Решта опитаних або називали функції чи види діяльності директора, або критерії оцінки якості дошкільної освіти. Складники професійної спрямованості директора (методиста) правильно не назвав ніхто. Серед особистісних і професійних якостей директора (методиста) закладу дошкільної освіти, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в установі, в основному називали моральні – чесність, відповідальність, чуйність, справедливість, принциповість, працьовитість, людяність, емпатійність, доброзичливість, тактовність; інтелектуальні – креативність, ініціативність, комунікативність; вольові – впевненість, рішучість, активність, наполегливість, урівноваженість. Проте лише 7,7 % респондентів назвали такі важливі, на наш погляд,

якості, як любов до дітей і професії, без яких неможлива успішна реалізація принципів гуманізму, дитиноцентризму, людиноцентризму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Мабуть, для роботи на посадах методиста і директора в сучасних умовах ці якості не є принципово важливими, оскільки любити свою професію, яка має низький соціальний статус і заробітну плату, дуже складно. Усі опитані розуміють, що для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО директорів (методистів) потрібні системні знання з педагогіки, психології, фахових методик дошкільної освіти, правознавства, діловодства, освітнього менеджменту. Серед умінь директора (методиста) 53,8 % опитаних називали аналітичні, комунікативні, організаторські, діагностичні. 23,1 % респондентів згадували вміння самовдосконалення, прогностичні, самоменеджменту. Проте ми не побачили конструктивно-проективних, творчих умінь та вмінь контролювати забезпечення якості освітнього процесу.

Лише 15,4 % респондентів назвали правильно всі компоненти якості освітнього процесу в ЗДО, а саме: професіоналізм педагогічного колективу, якість умов організації освітнього процесу, рівень досягнення дітей, якість управління закладом. Серед критеріїв оцінювання якості освітнього процесу більшість опитаних (61,5 %) вказали показники особистісного розвитку дошкільника. Така ж кількість називала і професійну компетентність педагогічного колективу. 15,4 % згадали про якість управління закладом і тільки 7,6 % респондентів серед критеріїв назвали якість умов, за яких відбувається освітній процес. Щодо умов забезпечення якості освітнього процесу, то відповіді були дуже різні – короткі (23,1 %), в яких згадувалася лише одна умова, наприклад, фінансування закладу або якісна організація методичної роботи закладу, і поширені (76,9 %), в яких перерахована низка умов, а саме: створення сучасного розвивального середовища в ЗДО; дотримання норм щодо наповнюваності груп; індивідуалізація освітнього простору; дотримання гранично допустимого навантаження на дитину; вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду; забезпечення взаємодії родини і медико-психолого-педагогічної служби; надання додаткових освітніх послуг; організація гурткової роботи; самоосвітня діяльність педагогів. Проте і серед цих умов не були названі такі важливі, на наш погляд, умови, як: грамотне керівництво закладом, співпраця із загальноосвітньою школою, закладами вищої освіти, створення інклюзивного освітнього простору, функціонування в комплексі систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості дошкільної освіти. Названі засоби забезпечення якості освіти в ЗДО стосувалися в основному підвищення рівня професійної компетентності педагогічного колективу (38,5 %) – упровадження інноваційних педагогічних технологій та передового педагогічного досвіду та якості формування життєвої компетентності дошкільників (30,7 %) – створення різноманітних сучасних освітніх програм, проведення моніторингу розвитку, вихованості та освіченості дітей. Не були названі засоби поліпшення умов організації освітнього процесу, покращення керівництва цим процесом на всіх рівнях – вихователь, методист, директор, методист відділу освіти. Частково компоненти зовнішньої і внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти змогли назвати лише 7,7 % респондентів.

Отже, аналіз анкет дозволяє стверджувати, що більшість чинних директорів і методистів є досить загальне уявлення про сутність готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО і її структурні компоненти, складники освітнього процесу, критерії якості освітнього процесу в ЗДО, умови забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, засоби забезпечення освітнього процесу в ЗДО. Проте всі респонденти впевнені, що ГДЗЯОП слід цілеспрямовано формувати на етапі фахової підготовки. Очевидність такої позиції засвідчують і їхні відповіді на питання анкети.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», навчальних планів, деяких робочих програм навчальних дисциплін українських ЗВО та анкет чинних директорів і методистів ЗДО дає підстави для таких висновків: 1) освітніми програмами передбачено формування низки компетентностей, які в основному відповідають когнітивно-пошуковому й діяльнісно-операційному компонентам ГДЗЯОП, проте у формулюванні змісту компетентностей відсутні терміни «якість», «якість освітнього процесу», «якість освітніх послуг», «якість умов», «якість результату освітньої діяльності», «якість управління освітнім процесом», «якість педагогічних кадрів»; 2) деякі із зазначених дисциплін певною мірою сприяють формуванню готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу; 3) навчальні плани майже не передбачають дисциплін для цілеспрямованого формування в магістрантів ГДЗЯОП у дошкільній установі, що засвідчує недостатність у них відповідних компетентностей; 4) у методистів і директорів немає чіткого уявлення про структуру ГДЗЯОП і механізми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 5) до навчальних планів підготовки магістрів необхідно ввести такі дисципліни: «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», «Методика формування готовності методистів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО», «Методика формування готовності директорів до забезпечення якості освітнього процесу в

ЗДО», «Управління процесом надання дошкільною установою якісних освітніх послуг», «Методика створення якісного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти»; 6) зміст дисциплін професійної підготовки слід доповнити темами, які розкривають різні аспекти забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, реалізуючи цим міжпредметні зв'язки; 7) до переліку завдань професійної підготовки майбутнього магістра дошкільного профілю необхідно ввести формування його готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Подальші наукові розвідки стосуватимуться виявлення рівнів сформованості компонентів готовності магістрантів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 40 с.
3. Лебідь О. В. Методологічні підходи у формуванні готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури / Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 2 (14). С. 255–263.
4. Закон України «Про освіту». URL: ukrainepravo.com/law.../bill.../zakon-ukraini-pro-osvitu/ (дата звернення: 05.03.2019).
5. Tuning Educational Structures in Europe/ EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus. 2006. URL: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp (дата звернення: 05.03.2019).

THE STUDY OF MASTERS' CURRENT STATE TRAINING TO ENSURING THE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Zahorodnia Liudmyla

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology Department,
doctoral student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. Among a number of requirements to the modern manager of preschool institution a prominent place is occupied by the requirement of his/her readiness to ensuring the educational process quality in the institution.

Purpose. To highlight the state of Masters' training to ensuring the educational process quality in the preschool educational institution, in the practice of Ukrainian higher education institutions.

Methods. Scientific literature analysis, educational and professional programs, Masters' training plans, work programs of academic disciplines, questionnaires of existing supervisors and managers of preschool institutions

Results. Analysis of competencies, curriculum and work programs of disciplines of educational and professional programs of 12 Ukrainian higher educational institutions shows that a number of indicated competencies contribute to the partial Masters' readiness formation to ensuring of the educational process quality in the preschool institutions; the tasks of the purposeful formation of Masters' specified readiness are not implemented by any discipline; the curriculum subjects form some components of the future managers' readiness.

The current supervisors and managers of the preschool institutions are convinced that the formation of Masters' readiness to ensuring of the educational process quality in the preschool institutions should occur during training process.

Originality. Clarification of Masters' current state training to ensuring the educational process quality in the preschool educational institutions, in the Ukrainian higher education institutions practice, which is based on the analysis of educational and professional programs and questionnaires of existing supervisors and managers of preschool institutions.

Conclusion. It is necessary purposefully, at the stage of future managers' professional training, to form readiness to ensuring of the educational process quality in preschool educational institutions, expanding the list of specialists' competencies in the Educational Professional Program, by increasing the existing disciplines with relevant topics, introducing a special study course in the curriculum.

Key words: master of Preschool Education, educational and professional program, curriculum, work program of discipline, the quality of the educational process in the preschool educational institutions, Masters' professional training, of higher educational institutions.

References

1. Large Explanatory Dictionary of the Contemporary Ukrainian Language (with applications and additions) (2005) / author and editor-in-chief V. T. Busel. K.: Irpin: VTF «Perun». 1728 s. [in Ukrainian].

2. Dychkivska I. M. (2018). Theoretical and Methodical Bases of Future Preschool Teachers of Preschool Institutions Preparation for Innovative Pedagogical Activity. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kharkiv. Kharkivskiy nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].
3. The Law of Ukraine «On Education». URL: ukrainepravo.com/law.../bill.../zakon-ukraini-pro-osvitu/ [in Ukrainian].
4. Lebid O. V (2017). Methodological Approaches to the Formation of the Future Manager of the Educational Institution Readiness to Strategic Management in the Conditions of Magistracy / *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika i psykholohiia»*. Pedahohichni nauky. № 2 (14). S. 255–263 [in Ukrainian].
5. Tuning Educational Structures in Europe / EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus. 2006. URL: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp [in English].

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Загородняя Людмила Петровна

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

В статье представлены результаты исследования состояния подготовки магистров в украинских учреждениях высшего образования к обеспечению качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования на основе анализа образовательно-профессиональных программ, учебных планов подготовки специалистов специальности 012 «Дошкольное образование», анкетирования практиков – методистов и директоров. Подан анализ рабочих программ некоторых дисциплин, изучение которых больше всего способствует формированию готовности будущих методистов и директоров УДО к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении.

Ключевые слова: магистр дошкольного образования, образовательно-профессиональная программа, учебный план, рабочая программа дисциплины, качество образовательного процесса в УДО, профессиональная подготовка магистров, учреждения высшего образования.

Отримано редакцією 11.03.2019 р.

УДК 378.147:371.15:81'243

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-30-39

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Ткаченко Наталія Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач аспірантури та докторантури
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: tknatik2014@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4740-6708

Ткаченко Іванна Олексіївна

студентка УК-81 групи факультету менеджменту та маркетингу
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
e-mail: ivanna2001payne@gmail.com

У статті визначено і науково обґрунтовано періоди становлення та розвитку професійної підготовки вчителя іноземних мов, розкрито характерні особливості і суперечності кожного з них: зародження передумов для розгортання професійної підготовки власних учителів нових мов і перші кроки у її становленні (друга половина XVI ст. – 1917 р.); розгортання підготовки вчителів іноземних мов в умовах становлення в Україні національної системи освіти (1917–1920-ті рр. XX ст.); формування системних ознак професійної підготовки вчителів іноземних мов (1930-ті – початок 1960-х рр.); подальший розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у руслі радянської освітньої парадигми (друга половина 1960-х – 1980-ті рр.); доба переосмислення педагогічного процесу з нових національно-демократичних позицій (90-ті рр. XX ст. – до сьогодення).

Ключові слова: професійна підготовка; вчитель іноземних мов; педагогічна освіта, учительський інститут.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку загальноєвропейської й глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з пріоритетних напрямів освітньої діяльності держави. У підготовці вчителя нової генерації необхідно враховувати всі цивілізаційні виклики – гуманізацію і демократизацію сучасного суспільства, зростання соціальної ролі особистості, розвиток її інтелектуального й творчого потенціалу, глибинні зміни в системі й структурі освіти, позиціонування освіти

як рушійної сили розвитку громадянського суспільства, динаміку наукової і технічної модернізації, потребу у швидкій адаптації в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Тому метою розвитку професійної педагогічної освіти стає створення такої системи, яка б на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала випереджальну підготовку педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, втілювати державну політику розвитку особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, потреби бути конкурентною на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов були предметом досліджень багатьох науковців і практиків: розроблення концепції і моделі професійної підготовки вчителя іноземних мов (О. Бігич, С. Ніколаєва), вдосконалення окремих складових професійної підготовки (В. Баркасі, Н. Бориско, Л. Бродська, С. Будаєв, О. Волченко, І. Закір'янова, Т. Колодько, Н. Молодиченко, С. Рябушко, Н. Савчак, Ю. Стиркіна, Я. Черньонков та ін.), інтеграція культурного компонента у процес навчання іноземних мов на різних етапах (Н. Бібик, Н. Бориско, О. Миролюбов, Ю. Пасов, О. Пометун, А. Пуховська, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, Р. Ладі, М. Воллес, А. Р. Райт та ін.), шляхи впровадження новітніх підходів до навчання іноземних мов у освітню практику (С. Алексєєв, Н. Богущ, О. Козакевич, О. Коломинов, І. Литньов, І. Максак, Т. Решетнік, С. Роман, Ю. Руднік та ін.); вивчення зарубіжного досвіду підготовки вчителів іноземних мов (І. Задорожна, І. Пасинкова, Є. Спіцин, М. Соловей та ін.); особливості професійної підготовки вчителя іноземних мов у різні часові періоди (А. Боднар, В. Браніцький, Г. Єфименко, О. Місечко, О. Околович та ін.).

Незважаючи на те, що накопичено значний досвід щодо різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, вивчення накопиченого історією вітчизняної вищої школи досвіду професійної підготовки таких фахівців не знайшло належного висвітлення, хоча історична ретроспекція є чинником додержання наступності в розвитку сучасної системи професійної підготовки, регулює співвідношення в ній традиційного та інноваційного і потребує системних розвідок.

З огляду на це **метою публікації** є ретроспективний аналіз виникнення та становлення професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні.

Виклад основного матеріалу. За результатами історико-педагогічного аналізу наукових джерел та з урахуванням соціально-політичного чинника, що відображає сутність освітньої політики держави, розвиток системи освіти в цілому та суспільне ставлення до вчителя іноземних мов зокрема, було розроблено періодизацію становлення професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні, що охоплює п'ять періодів: *перший* (друга половина XVI ст. – 1917 р.) – зародження передумов для розгортання професійної підготовки власних учителів нових мов і перші кроки у її становленні; *другий* (1917–1920-ті рр. XX ст.) – розгортання підготовки вчителів іноземних мов в умовах становлення в Україні національної системи освіти; *третій* (1930-ті – початок 1960-х рр.) – формування системних ознак професійної підготовки вчителя іноземних мов; *четвертий* (друга половина 1960-х – 1980-ті рр.) – подальший розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у руслі радянської освітньої парадигми; *п'ятий* (90-ті рр. XX ст. – до сьогодні) – доба переосмислення педагогічного процесу з нових національно-демократичних позицій. Схарактеризуємо кожен з них більш детально.

Перший період (друга половина XVI ст. – 1917 р.). Перші згадки про підготовку вчителів іноземних мов знаходимо в різних джерелах, що висвітлюють особливості запровадження і поширення іноземних мов (стародавніх – класичних і нових – західноєвропейських) та методики їх навчання на тлі історії розвитку різних типів середніх навчальних закладів. Так, уперше викладання іноземних мов було запроваджено в Острозькій греко-слов'яно-латинській академії в 1576 році. Саме завдяки такому досвіду практика вивчення іноземних мов поступово поширювалася в гімназіях та університетах України. За даними досліджень (І. Ісаєвич, Б. Мітюров, М. Максимович, В. Аскоченський), вивчення іноземної мови було обов'язковим у братських школах, де вперше започатковано двомовне навчання церковнослов'янською та грецькою мовами. Продовжуючи традицію розвитку мовної освіти, у Київському колегіумі було введено вивчення кількох іноземних мов, зокрема: латинської, грецької, старовірської та німецької. У роботах І. Альошинцева, П. Капніста, С. Рождественського, К. Фогта, Є. Шмідта відзначено глобальну тенденцію поширення латинської мови в навчальних закладах України в XIX ст. та появу нових типів навчальних закладів – гімназій, в яких вивченню іноземних мов приділялася особлива увага. Це було зумовлено слідуванням культурній європейській традиції. Підготовку викладачів стародавніх мов для таких закладів здійснювали у педагогічних училищах.

Починаючи з 1804 року призначення вчителя почали вбачати не тільки в тому, щоб навчити іноземної мови; до його обов'язків належало й ознайомлення учнів з культурою країни, мова якої вивчається. Це було важливою складовою зближення народів, розуміння іншої культури, іншого

менталітету, що, у свою чергу, впливало на моральне, культурне виховання учнів, їх особистісне становлення і самовизначення, формування духовних і культурних цінностей, а отже, виховання гуманізму, моральності, високих культурних ідеалів. Безумовно, щоб бути здатним до вирішення таких завдань, учитель іноземних мов сам повинен був бути людиною культурною, моральною і високоосвіченою. З огляду на це постало завдання забезпечення середніх навчальних закладів висококваліфікованими педагогічними кадрами. Починаючи з ХХ століття, основними центрами мовної освіти вчителів стали університетські педагогічні інститути та дворічні педагогічні курси, де здійснювалася педагогічна підготовка викладачів стародавніх мов.

Перший досвід організації в Україні спеціальних відділень, які готували фахівців з сучасних західноєвропейських мов і майбутніх вчителів цих мов, датується саме початком ХХ ст., коли при історико-філологічних факультетах Київського та Харківського університетів поряд з класичними відділеннями були відкриті відділення романо-германської філології. Незважаючи на те, що університети готували переважно учителів гімназій, крім лекційних і практичних занять з психології й педагогіки, іншої теоретичної чи практичної педагогічної підготовки майбутні педагоги не отримували. Серед університетської професури панувала думка, що основу підготовки вчителя має становити фахова наука, а педагогічні вміння мають набуватися самостійно під час індивідуальної практичної діяльності. З огляду на це розклади занять на історико-філологічних факультетах університетів до 1917/1918 н. р. не містили курсу методики викладання іноземних мов, відсутньою була й педагогічна практика.

Починаючи з 1909–1910 н. р., освіту в галузі романо-германської філології почали пропонувати і Київські вищі жіночі курси, які відновили свою діяльність і отримали статус навчальних закладів університетського типу. Перелік навчальних дисциплін, що пропонувалися для вивчення, майже повністю повторював університетський. Утім, більше уваги тут приділялося підготовці слухачок до власне педагогічної діяльності. Психолого-педагогічна підготовка відзначалася більшою різноманітністю, зокрема передбачала вивчення методики викладання нових мов. Крім того, слухачки курсів практикувалися у викладанні французької та німецької мов у семінаріях, що вигідно відрізняло їх від випускників університетів, де така практика не передбачалася.

Отже, філологічна підготовка у цей період мала переважно теоретичний характер, педагогічному компоненту не приділялося належної уваги, що зумовило необхідність реформування освітньої галузі, зокрема створення системи педагогічної освіти.

Другий період (1917–1920-ті рр. ХХ ст.) ознаменувався революційною перебудовою системи народної освіти України: університети та заклади університетського типу було розформовано, а на їх основі організовано інститути народної освіти (ІНО), які вважалися професійно-педагогічними навчальними закладами нового типу, що мали «поєднати в собі наукову атмосферу колишнього університету з педагогічною обстановкою учительських інститутів, об'єднати наукову підготовку з підготовкою педагогічною» [1, с. 100].

Попри відносно нетривалий період існування, ІНО відіграли в процесі становлення в Україні системи професійно-педагогічної освіти важливу роль як перші національні заклади вищої педагогічної освіти, у яких вдалося: 1) подолати традицію академічної, суто теоретичної підготовки вчителя; 2) надати цій підготовці педагогічної спрямованості; 3) зробити шкільну практику обов'язковим компонентом професійно-педагогічної підготовки вчителя; 4) закласти фундамент цілісної системи професійної педагогічної освіти і виокремити цикли такої освіти (загальноосвітній та соціально-політичний, виробничий, загальнопедагогічний, методичний, спеціальний); 5) урізноманітнити форми й методи організації навчального процесу, надати їм практично-діяльній спрямованості.

У професійній підготовці вчителів іноземних мов, яка здійснювалася на секції мови й літератури факультету підготовки працівників професійної освіти ІНО, знайшли відображення всі зазначені вище зміни. Проте через притаманне тогочасній шкільній програмі недооцінювання значення іноземної мови та її відсутність серед обов'язкових шкільних предметів підготовку вчителів іноземних мов в ІНО було поступово припинено. Натомість почало поширюватися вивчення іноземних мов у мережі так званих державних курсів чужоземних мов (ДКЧМ). Ця організаційна форма, що з початку 20-х років існувала в системі вищої освіти України паралельно з ІНО, надавала можливість завдяки вивченню іноземних мов підвищити наявну практичну кваліфікацію чи отримати нову всім спеціалістам, котрі потребували знання іноземних мов для виконання службових обов'язків. Підготовці педагогічних кадрів у галузі викладання мов відводилася на курсах другорядна роль. Слухачі курсів – майбутні вчителі іноземних мов – не вивчали передбачених вищими педагогічними навчальними закладами соціально-політичних предметів. Загальноосвітня підготовка фахівців мала ту особливість, що вивчення фізико-математичних, суспільних

предметів, біології, хімії (у курсі так званої «енциклопедичної пропедевтики») здійснювалося не стільки заради оволодіння певним освітнім рівнем, скільки з метою ознайомлення з іншомовною науковою термінологією (цей курс викладався іноземною мовою) [2].

Зі скороченням секцій мов при ІНО курси чужоземних мов почали виконувати й функцію підготовки педагогів. Зауважимо, що ані відділи мов ІНО, ані державні курси чужоземних мов не мали своїм результатом виокремлення професійної підготовки іншомовних філологів-педагогів як самостійної освітньої підсистеми в структурі системи професійної педагогічної освіти: перші – через дуже нетривалий час свого існування, другі – через свою спрямованість на вирішення переважно практичних мовних завдань. Крім того, на той час ще не було достатньо вагомого суспільного замовлення у вигляді потреби в оволодінні іноземною мовою широкими колами населення.

Проте з другої половини 1920-х рр. ставлення до іноземних мов у державі починає змінюватися у зв'язку з початком активної індустріалізації, налагодженням торгових та економічних зв'язків із зарубіжжям, запрошенням до країни великої кількості іноземних технічних фахівців і робітників, виникненням необхідності у вивченні світових досягнень у різних галузях науки й техніки. З 1927 р. розгортається пропагандистська кампанія «Чужі мови до нас», що супроводжувалася відкриттям великої кількості гуртків для вивчення мов. Відповідно, зростала і потреба у вчителів іноземних мов. Як наслідок, при державних курсах чужоземних мов почали організовувати додатковий – педагогічний – рік навчання, а в ІНО з 1929 р. розпочалася друга хвиля відкриття відділів іноземних мов.

Третій період (1930-ті – початок 1960-х рр.). На початок 30-х років ХХ століття ситуація з викладанням іноземних мов набула в країні дуже напруженого й проблемного характеру. Наркомос УСРР гостро поставив питання про організацію в республіці цілої системи лінгвістичної освіти і створення мережі лінгвістичних навчальних закладів, що забезпечували б професійну підготовку відповідних педагогічних кадрів. Було розроблено проект такої мережі, який почали реалізовувати з 1930/31 н.р. Мережа лінгвістичної освіти в Україні складалася з: 1) 4-річного Українського інституту лінгвістичної освіти (УІЛО, м. Київ); 2) 3-річного робітфаку при ньому; 3) 6 технікумів лінгвістичної освіти з 3-річним терміном навчання (у м. Харків, Одеса, Миколаїв, Кам'янець-Подільський, Дніпропетровськ, Риків); 4) 1-річних підготовчих курсів при технікумах; 5) Харківського технікуму сходознавства та східних мов; 6) заочних курсів іноземних мов при УІЛО; 7) сталих курсів іноземних мов при всіх лінгвістичних технікумах; 8) курсів іноземних мов у інших містах УСРР для вивчення та засвоєння мов широкими масами робітничого й селянського активу та кадрами радянських спеціалістів і службовців [3]. Уперше закладам іншомовної лінгвістичної освіти було надано характеру самостійної багатокомпонентної й структурованої системи.

УІЛО став єдиним спеціальним закладом вищої педагогічної іншомовної освіти з обов'язковим вивченням двох іноземних мов в Україні. Професійна підготовка викладачів середнього рівня кваліфікації з однієї іноземної мови здійснювалася у технікумах лінгвістичної освіти.

Порівняння навчальних планів лінгвістичного інституту та технікумів дає підстави говорити про повне відображення у змісті тогочасної професійної підготовки вчителів іноземних мов загальних для всієї системи педагогічної освіти складових: соціально-економічного та історико-політичного мінімуму, загальноосвітніх знань на політехнічній основі, психолого-педагогічного та фахового циклів дисциплін, методичних знань, фізичної та військової підготовки, обов'язкових політгодин з розглядом поточної політики. Водночас у кожному з обох типів навчальних закладів існували свої особливості. Лінгвістичний інститут мав більш відчутну спрямованість на літературно-філологічну підготовку, давав суттєвішу теоретичну базу з мовознавчих предметів, основ матеріалістичної лінгвістики, історії мови та літератури, передбачав вивчення двох мов – фахової і додаткової. Лінгвістичні технікуми були більш педагогічно спрямованими за своїм спрямуванням, зосереджувалися на питаннях організації педагогічного процесу, комуністичного виховання дітей, клубної та позашкільної роботи. Обов'язковою для вивчення була одна мова.

Стосовно процесуального аспекту підготовки майбутніх учителів іноземних мов слід відзначити, що навчальний процес у лінгвістичному інституті й технікумах будувався на загальній для всіх педагогічних навчальних закладів основі поєднання теорії і практики. Основною формою набуття теоретичних занять були лекції. Організація вивчення мов здійснювалося з використанням популярного на той час комбінованого методу та лабораторно-бригадної форми навчання, що передбачало високий ступінь самостійної роботи студентів і постійну допомогу й контроль за поточною роботою з боку керівників груп. Значну частку навчального процесу в лінгвістичних навчальних закладах становила виробнича практика. Вона охоплювала такі види діяльності, як безпосередньо трудова діяльність (політехнічна практика), професійна (педагогічна, фахова практика) і громадсько-політична (політико-освітня практика).

У змісті професійної іншомовної освіти у цей час починають окреслюватися й певні специфічні

тенденції, які засвідчили розвиток цієї підготовки як самостійного системного утворення з притаманними йому рисами. Зокрема, стрімко почала розроблятися методика навчання іноземних мов як самостійна наукова галузь з власним науковим апаратом і специфічними об'єктами дослідження; із загальних уявлень про методи і цілі навчання мови почала виокремлюватися галузь професійно спрямованого навчання мови у вищій школі як окремий від методики середньої школи аспект методичних знань; було започатковано роботу над підручниками і додатковою навчальною літературою з іноземної мови для вищої школи; відбувався розвиток мовознавчих основ фахової підготовки.

Реалізуючи актуалізоване суспільне замовлення на володіння іноземними мовами, відома Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» вперше офіційно проголосила необхідність забезпечення знання однієї іноземної мови кожним, хто закінчує середню школу. У зв'язку з цим потреба у вчителів іноземних мов стрімко зростає. Після виходу 19 вересня 1932 р. Постанови ЦК СРСР «Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах» у лінгвістичних навчальних закладах було посилено роботу зі складання сталих навчальних планів, ліквідації багатопредметності, підвищення загальнотеоретичної і спеціальної підготовки фахівців, упорядкування виробничої практики. У змісті професійної підготовки вчителя відбувалися ті самі процеси, що в цілому характеризували тогочасну освітню парадигму як соціально спрямовану, авторитарно-директивну, суворо контрольовану державою і прагматичну: ідеологізація змісту освіти, активна політехнізація підготовки педагогічних кадрів, педагогізація професійної підготовки вчителя.

Згадана вище постанова про школу мала суттєве значення й для розвитку організаційної структури системи професійної підготовки вчителів іноземних мов: було розпочато заочне навчання в лінгвістичному інституті та технікумах і посилено діяльність лінгвістичних технікумів за рахунок денного і вечірнього відділень; планувалося відкриття нових закладів та відділень професійно-педагогічної лінгвістичної освіти.

Проте внутрішньополітичні події в країні внесли у ці плани свої корективи. Зокрема, в результаті уніфікації з початку 30-х рр. освітніх систем різних республік Радянського Союзу в Україні з 1933 р. було поновлено діяльність університетів, перед якими ставилося завдання підготовки висококваліфікованих спеціалістів із загальнонаукових дисциплін, а також педагогів. Відкритий при літературно-лінгвістичному факультеті Київського державного університету романо-германський відділ був долучений до підготовки вчителів іноземних мов для старших класів середньої школи. Через звинувачення у контрреволюційній діяльності, надмірній «зверненості на Захід» Український інститут лінгвістичної освіти було реформовано і переведено в 1934 р. до м. Харкова, де він продовжував існувати вже не в статусі провідного республіканського закладу вищої лінгвістичної освіти, а як Харківський педагогічний інститут іноземних мов. У 1936 р. при ньому було організовано Харківський учительський інститут іноземних мов для підготовки вчителів V–VII класів. Лінгвістичні технікуми поступово зникли з освітнього поля України. Натомість відкрився ще один педагогічний інститут іноземних мов у м. Дніпропетровську. У результаті згорання політики сприяння національному розвитку різних етносів було розформовано Одеський німецький педагогічний інститут, на його базі утворено Одеський інститут іноземних мов.

Виокремлення самостійних педагогічних і учительського інститутів іноземних мов у структурі вищої педагогічної освіти вможливило подальше розроблення специфічного саме для іншомовної професійної школи змісту освіти. До кінця 1930-х рр. у ньому були запроваджені певні інновації, які закріпилися у базовій фаховій освіті, а саме:

- відбувся поділ усього практичного курсу вивчення іноземної мови на окремі аспекти: фонетику, граматику, практику мовлення;
- уперше були виокремлені як самостійні навчальні дисципліни лексикологія та стилістика;
- уперше з'явився навчальний предмет «Країна, мова якої вивчається» (а не просто географія чи економіка цієї країни, як це було до того);
- як прояв загальної тенденції до звуження спеціалізації професійної освіти з програми підготовки вчителів іноземних мов було вилучено латинську мову й обов'язкову другу іноземну мову. Вивчення другої мови допускалося як факультативна дисципліна.

У воєнний період Дніпропетровський і Одеський педагогічні інститути та Харківський учительський інститут іноземних мов тимчасово були закриті. Події воєнних років показали, що практичні знання іноземних мов радянськими громадянами виявилися недостатніми як для кожної культурної людини, так і для спеціалістів. Постанова Ради Міністрів СРСР «Про покращення вивчення іноземних мов у середній школі» (4 жовтня 1947 р.) зобов'язувала «докорінно поліпшити» викладання мов у середніх школах, забезпечити до 1949–1950 н. р. обов'язкове викладання в усіх середніх школах однієї іноземної мови, розширити викладання англійської і французької мов, крім того, вперше в історії радянської школи

започатковано вивчення іспанської мови. В організації професійної освіти вчителів іноземних мов постановова сприяла негайному збільшенню кількості й покращенню якості підготовлених кваліфікованих педагогів, суттєвому розширенню мережі професійних освітніх закладів, введенню в них нової спеціальності «Іспанська мова».

В Україні продовжувалася розбудова системи професійної іншомовної освіти з метою забезпечення зростаючих потреб у вчителів іноземних мов. У 1948 р. відкрилися Київський та Дніпропетровський 4-річні педінститути іноземних мов, у 1949 р. – 2 трирічні учительські інститути – в Житомирі та Білій Церкві, 4 відділення іноземних мов учительських інститутів – при Ворошиловградському, Кіровоградському, Львівському і Сталінському педагогічних інститутах та 2 факультети іноземних мов у Вінницькому і Ніжинському педінститутах. Розширювалися можливості заочного навчання.

На формуванні змістового аспекту підготовки вчителів іноземних мов у повоєнний період позначилися такі загальні тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти:

- відносно покращилося навчально-методичне забезпечення вивчення і викладання іноземних мов, стабілізувалася життєдіяльність вищих навчальних закладів, відбулася уніфікація вимог кафедр;
- зменшилося аудиторне навантаження на студентів і вивільнився час для самостійної роботи та факультативного вивчення деяких предметів, у тому числі другої іноземної мови;
- відбулося посилення теоретичного навчання і зменшення годин на практичні заняття;
- певні якісні зміни було внесено у фахову підготовку: виокремлення курсів теоретичної фонетики і граматики; посилення уваги до практичних фонетичних навичок; зростання ролі літературознавчих дисциплін;
- посилилася індивідуальна робота зі студентами;
- зросла роль кабінетів як центрів самостійної роботи;
- розгорталася студентська науково-дослідна робота;
- ширше використовувалися технічні засоби навчання (фонолабораторії);
- розвивалася методика вищої школи;
- посилилося педагогічне спрямування змісту й процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, вдосконалено методику проведення педагогічної практики;
- спостерігалася надмірна заідеологізованість усього навчального процесу, домінування ідейно-політичного виховання студентів і викладачів над професійною підготовкою, відчутно зріс контроль за ідеологічною витриманістю і якістю навчання.

Таким чином, наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. ХХ ст. особливо активно розгорталася діяльність педагогічних інститутів/факультетів іноземних мов, проте, як зазначає з цього приводу З. Цветкова, швидке зростання кількості спеціальних педагогічних навчальних закладів, не підкріплене історичними традиціями, призводило до певної стихійності в організації професійної підготовки вчителів іноземних мов, яка до того ж не супроводжувалася будь-яким науковим аналізом чи узагальненням наявного досвіду роботи кращих фахових кафедр вишів [4, с. 59].

Демократичне оновлення суспільства, розпочате по завершенні сталінської доби, та необхідність перебудови виробничої сфери відповідно до науково-технічного прогресу потребували перегляду чинної освітньої парадигми в напрямі лібералізації освітньої галузі, технологізації наукових знань і кращої підготовки професійних кадрів, підвищення ролі моральних норм і принципів у суспільстві. У республіці, як і в цілому в країні, приступили до реформування системи народної освіти з метою наближення її до вимог життя і практики побудови нового – комуністичного – суспільства.

Нові суспільні й освітні орієнтири знайшли відображення в рішеннях ХХ і ХХІ з'їздів КПРС (1956, 1959) та Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958), відповідно до яких провідним освітнім завданням було визначено комуністичне виховання молодого покоління.

1956-57 рр. датується перша спроба запровадження підготовки у декількох педагогічних інститутах республіки вчителів широкого профілю за спеціальностями «українська/російська мова й література, іноземна мова». У педагогічних інститутах іноземних мов вводилася спеціалізація з двох іноземних мов («німецька мова, англійська мова», «французька мова, німецька мова»), а також з іноземної й української мов; протягом певного часу актуальною була підготовка педагогічних кадрів за спеціальністю «іноземна мова, вихователь школи-інтернату».

Разом з уведенням спеціальностей широкого профілю і початком нової реформи середньої і вищої школи відбувалася адаптація навчальних планів і програм до нової освітньої ситуації. Ускладнення підготовки з іноземних мов в умовах широкої профілізації посилювало увагу до вдосконалення процесу й методики викладання цих мов як фахових. Зокрема, поряд з аспектним викладанням фахової мови у роботі зі

студентами молодших курсів почали запроваджувати комплексний підхід. Посилювалося практичне спрямування в оволодінні мовою, акцентувалася необхідність розвитку усного мовлення майбутніх фахівців. Запроваджувалося викладання теоретичних фахових предметів мовою, що вивчається. Зміцнювалися наукові основи методики навчання іноземних мов. Актуалізувалася підготовка вчителя до здійснення політехнічного навчання в школі. У навчальний процес широко запроваджувалися технічні засоби, у тому числі навчальне кіно, програмоване навчання.

Підвищувався рівень самостійної роботи студентів. Відбувалася перебудова психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в напрямі посилення її зв'язку зі школою, ознайомлення студентів з педагогічним досвідом кращих учителів, підготовки їх до позакласної роботи в школі. Встановлювалися тісніші зв'язки педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов з середніми школами й інститутами вдосконалення вчителів. Удосконалювалися практичні педагогічні вміння студентів, вводилася педагогічна практика в сільських школах та літня практика в піонерських таборах. Заохочувалися різні форми суспільної активності й суспільно корисної праці майбутніх учителів.

Протягом 50-х рр. ХХ століття завершилося формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні. Закладені в попередні роки інституційні й змістові аспекти професійної підготовки вчителів іноземних мов проходили випробування часом й уточнювалися. Набувала все більших масштабів заочна форма навчання фахівців, особливо з числа вже працюючих учителів. Відбувалося коректування наявної мережі закладів: у результаті реорганізації вчительських інститутів головними закладами підготовки вчителів іноземних мов стали педагогічні інститути іноземних мов і факультети іноземних мов при педагогічних інститутах.

Четвертий період (1960-ті – 1980-ті рр.). Прийняття закону про зміцнення зв'язку школи з життям (1958) зобов'язувало вищі навчальні заклади більше уваги звертати на підготовку вчителя іноземних мов. Було посилено роль університетів у професійній підготовці вчителів зі спеціальності «романо-германські мови й література». У зв'язку з цим від 10 травня 1960 р. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР та Міністерство освіти УРСР видали Наказ «Про впорядкування справи підготовки вчителів для шкіл Української РСР в педагогічних інститутах, державних університетах та інших вузах республіки», згідно з яким з 1 вересня 1960 р. Харківський педагогічний інститут іноземних мов об'єднався з Харківським державним університетом, а Одеський педагогічний інститут іноземних мов – з Одеським державним університетом – з відкриттям у цих університетах факультетів іноземних мов.

На жаль, у реалізації процесу реформування вищої освіти з 1963–1964 рр. намітилися процеси гальмування, які знайшли відображення у згортанні професійної підготовки та виробничої практики у школі. Відповідні зміни відбулися і в університетських навчальних планах. Згідно з дослідженнями О. Околович з 1963–1964 н. р. педагогічні вищі відмовилися від підготовки фахівців широкого профілю й повернулися до однопрофільної освіти. Перебудова навчально-методичної роботи педагогічних навчальних закладів, у тому числі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, дала свої результати – у студентів значно покращилося володіння розмовною мовою, підвищився темп мовлення. Викладання педагогічних дисциплін стало більш наближеним до життя, дієвим, спрямованим на виховання у молодих спеціалістів самостійності, творчого підходу до вирішення практичних питань [5].

Наприкінці досліджуваного періоду система професійної підготовки вчителів іноземних мов набула у своїх основних рисах того вигляду, який протягом усього радянського періоду кардинально не змінювався. Вона мала такі специфічні особливості окремої якісної одиниці:

– *за формою* – спеціальні навчальні заклади (педагогічні інститути) чи підрозділи (факультети) іноземних мов;

– *за змістом* – базовий склад спеціальної підготовки (фахова іноземна мова у різних її аспектах – фонетика, граматики, практика мови, переклад; фахові теоретичні курси – історія мови, лексикологія, теоретична фонетика, теоретична граматики; методика викладання іноземної мови; література країни, мова якої вивчається; історія країни, мова якої вивчається);

– *специфічні закономірності*, які фіксували певну детермінованість явищ і процесів у цій підготовці, наприклад, щодо оволодіння практичними мовними вміннями й навичками (за аспектами чи комплексно), послідовності оволодіння практичними мовними вміннями й навичками та теоретичними знаннями; логічної послідовності вивчення спеціальних теоретичних предметів; кореляції у розташуванні мовних і літературних курсів тощо; вона була частиною своєї видо-родової макроструктури (вищої професійної педагогічної освіти) і повністю підпорядковувалася закономірностям розвитку цієї макроструктури; містила мікросистеми, що становили її структуру: систему суспільно-економічної підготовки, систему психолого-педагогічної підготовки, систему спеціальної підготовки, системи

теоретичної і практичної підготовки, систему політико-виховної підготовки тощо; здійснювала зовнішню взаємодію з умовами свого існування: підпорядковувалася радянсько-партійним директивам, виконувала певне соціальне замовлення, підтримувала зв'язок зі школами й педагогічною громадськістю, популяризувала іноземні мови серед широких кіл населення.

П'ятий період (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.). З 1994 р. почала запроваджуватися система ступеневої підготовки фахівців вищими навчальними закладами України, до навчальних планів було введено обов'язковий та вибірковий компоненти. Натомість аж до прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) проблема освітньо-кваліфікаційних рівнів не розв'язувалася.

Важливим інтеграційним заходом для всієї системи освіти України, входження до європейського освітнього простору став Болонський процес, за принципами якого з 2010 р. почали перебудовуватися вищі навчальні заклади. Як відомо, до завдань перебудови вищої освіти України в контексті ідей Болонського процесу віднесено:

1. Упровадження системи ступенів, що легко сприймаються і зіставляються, у тому числі через упровадження додатка до диплома (для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти).

2. Уведення двоциклового навчання. Перший цикл передбачає одержання першого академічного ступеня і триває не менше трьох і не більше чотирьох років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра або докторського ступеня за умови загальної тривалості навчання 7–8 років.

3. Запровадження кредитної системи. У зоні європейської вищої освіти пропонується запровадити систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах на основі системи ECTS (європейська система перерахування кредитів).

4. Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод для ефективного здійснення вільного пересування.

5. Сприяння європейській співпраці у забезпеченні якості освіти з метою розроблення зіставних критеріїв і методологій спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень [6].

Сьогодні підготовка вчителів іноземних мов здійснюється за освітніми рівнями «бакалавр», «магістр» за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)) галузі знань 01 Освіта. Підготовку таких фахівців здійснюють 43 ЗВО, з них 21 Національний навчальний заклад, 38 університетів, 3 академії, 1 інститут як відокремлений структурний підрозділ. З усіх закладів 1 – лінгвістичний, 20 – профільних (педагогічних).

Перелік педагогічних ЗВО, що готують майбутніх учителів іноземних мов і займають найвищі позиції в консолідованому рейтингу вищих навчальних закладів України «Топ 200 Україна» за 2018 рік, наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Перелік педагогічних ЗВО, що готують майбутніх учителів іноземних мов

№ з/п	Назва закладу	Місце у рейтингу
1.	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	49
2.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	55
3.	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського	63
4.	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	69
5.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	106
6.	Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка	116
7.	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	140
8.	Бердянський державний педагогічний університет	156–157
9.	Криворізький державний педагогічний університет	156–157
10.	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	158

Безумовно, важливим кроком у напрямі модернізації вищої освіти в XXI ст. стало надання українським закладам вищої освіти реальної автономії, яка стосується вибору методів навчання, змісту варіативної частини стандартів вищої освіти, організації внутрішнього життя закладів освіти, що знайшло відображення і у підготовці майбутніх учителів іноземних мов у різних типах ЗВО.

Так, ряд ЗВО, в яких здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти за освітніми програмами 035 Філологія. Переклад, присвоюють кваліфікацію вчителя іноземних мов випускникам цих програм. Проте, на нашу думку, це питання є проблемним, оскільки у навчальних планах підготовки таких фахівців не передбачено циклу педагогічних дисциплін, окрім методики навчання іноземних мов, тобто майбутні вчителі не отримують належної педагогічної підготовки.

Особливо гостро сьогодні постає і питання підготовки кваліфікованих учителів іноземних мов для початкової школи у зв'язку з уведенням у дію нового Державного стандарту початкової загальної освіти. З огляду на це системних змін потребує процес підготовки майбутніх учителів початкової школи, що зумовлює переорієнтацію змісту професіоналізації таких фахівців на оптимізацію їхньої іншомовної педагогічної освіти.

Висновки. Наприкінці зазначимо, що історичний шлях становлення і розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні був складним та неоднозначним. В освітній політиці держави в різні історичні періоди простежувався інтерес до якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що зумовлювалося соціально-економічними чинниками. Інституційні й змістові аспекти професійної підготовки вчителів іноземних мов проходили випробування часом й постійно уточнювалися.

Вирішення нагальних проблем сучасної системи вищої освіти України, зокрема в аспекті вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, вбачаємо за доцільне здійснювати з урахуванням накопиченого вищою школою досвіду. Провідні ідеї, що виникали на різних етапах становлення системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Список використаної літератури

1. Ряппо Я. Новый этап реформы педагогического образования. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924): сб. статей и докладов. Харьков: Госиздат Украины, 1925. С. 98–113.
2. План навчальних дисциплін і курсів на Практичних курсах нових мов (м. Харків). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 1227, арк. 142.
3. Засідання Колегії НКО УРСР від 31/V-1930. ЦДАВО України, ф. 1, оп. 6, спр. 41, арк. 125–127.
4. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков. ИЯШ. 1951. № 5. С. 53–62.
5. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2014. 200 с.
6. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні. Соціологія: теорія, метод, маркетинг. 2004. № 4. С. 189–199.

FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HISTORICAL RETROSPECTIVE

Tkachenko Nataliia

Pedagogical sciences candidate, Associate professor, Head of Postgraduate and Doctoral Studies
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Tkachenko Ivanna

Student of UK-81 group Faculty of Management and Marketing
National Technical University of Ukraine «Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

Introduction. *New conditions of life require fundamental changes in professional training of foreign languages teachers of new generation. It is necessary to take into account all civilization challenges - humanization and democratization of modern society, the growth of the social role of the individual, the development of its intellectual and creative potential, profound changes in the system and structure of education, positioning of education as the driving force of the civil society development, the dynamics of scientific and technical modernization, the need for rapid adaptation in the conditions of the information and technological society. Therefore, the purpose of the professional pedagogical education development lies in working out the system, based on both accumulated experience and actual European achievements. Thus, the problem of foreign languages teachers' professional training in different historical periods becomes actual and causes the necessity of studying it.*

Purpose. *The article is aimed at retrospective analysis of the emergence and development of foreign language teachers' professional training in Ukraine.*

Methods. *While conducting the investigation a set of scientific methods were used. Among them are theoretical analysis of scientific literature and historical sources to define the peculiarities of professional training in different historical periods; systematization and generalization of analysed material to determine factors that*

caused changes in professional training and work out periodization of the development of foreign languages teachers' professional training in Ukraine.

Results. Based on theoretical analysis of the scientific sources the historical periods of the emergence and development of foreign language teachers' professional training in Ukraine were defined and scientifically substantiated. They are: appearing the prerequisites for the development of professional training of Ukrainian teachers of new languages and the first steps in its organizing (second half of the 17th century – 1917); developing the foreign languages teachers' professional training in the conditions of forming the national educational system in Ukraine (1917 – 1920's); forming the systemic features of foreign languages teachers' professional training (1930's - early 1960's); further developing the system of foreign languages teachers' professional training in the context of the soviet educational paradigm (second half of the 1960's – 1980's); the era of rethinking the pedagogical process taking into account new national-democratic views (90's of the 20th century - the present day). The characteristic features and contradictions of each period were revealed and described.

Originality. The historical periods of the emergence and development of foreign language teachers' professional training in Ukraine were defined and scientifically substantiated based on theoretical analysis of the scientific sources.

Conclusion. The historical way of the emergence and development of foreign language teachers' professional training in Ukraine was complex and ambiguous. Social and-economic factors in various historical periods caused the state special interest to the institutional and substantive aspects of foreign languages teachers' training. We consider the gained experience to be expedient in solving some urgent problems of the modern system of higher education of Ukraine.

Key words: professional training; teacher of foreign languages; pedagogical education, teacher's institute.

References

1. Ryappo Ya. (1925) Novyyi etap reformy pedagogicheskogo obrazovaniya. Reforma vysshey shkoly na Ukraine v gody revolyutsii (1920–1924): sb. statey i dokladov. Harkov: Gosizdat Ukrainy [in Ukrainian].
2. Plan navchal'ny'x dy'sy'plin i kursiv na Prakty'chny'x kursax novy'x mov (m. Xarkiv). CzDAVO Ukrayiny', f. 166, op. 2, spr. 1227, ark. 142 [in Ukrainian].
3. Zasadnaya Kolegiya NKO URSR vid 31/V-1930. CzDAVO Ukrayiny', f. 1, op. 6, spr. 41, ark. 125–127 [in Ukrainian].
4. Tsvetkova Z. M. (1951) Osnovnyie voprosy metodiki obucheniya v pedagogicheskikh institutah i na fakultetah inostrannykh yazykov. IYaSh [in Russian].
5. Okolov'ch O. V. (2014) Pidgotovka vchy'telya inozemnoyi movy` u vy'shny'x pedagogichny'x navchal'ny'x zakladax Ukrayiny` (druga polovy'na XX – pochatok XXI stolittya). *Candidate's thesis*. Drogoby'ch [in Ukrainian].
6. Volovy'ch V. (2004) Bolons'ky'j proces i nova parady'gma osvity` v Ukrayini. *Sociologiya: teoriya, metod, markety'ng* [in Ukrainian].

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Ткаченко Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая аспирантурой и докторантурой
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Ткаченко Ивана Алексеевна

студентка УК-81 группы факультета менеджмента и маркетинга
Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт
имени Игоря Сикорского»

В статье определены и научно обоснованы периоды становления и развития профессиональной подготовки учителя иностранных языков, раскрыты характерные особенности и противоречия каждого из них, а именно: зарождение предпосылок для развертывания профессиональной подготовки собственных учителей новых языков и первые шаги в ее становлении (вторая половина XVI в. – 1917 г.); развертывание подготовки учителей иностранных языков в условиях становления в Украине национальной системы образования (1917–1920-е гг. XX в.); формирование системных признаков профессиональной подготовки учителей иностранных языков (1930-е – начало 1960-х гг.); дальнейшее развитие системы профессиональной подготовки учителей иностранных языков в русле советской образовательной парадигмы (вторая половина 1960-х – 1980-е гг.); период переосмысления педагогического процесса с новых национально-демократических позиций (90-е гг. XX в. – до настоящего времени).

Ключевые слова: профессиональная подготовка; учитель иностранного языка; педагогическое образование, учительский институт.

Отримано редакцією 06.03.2019 р.

УДК 378.014

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-40-50

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Зінченко Володимир Павлович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: volod_zin@i.ua
ORCID ID 0000-0002-2101-903X

У статті охарактеризовано основні методологічні підходи до вивчення процесу формування у майбутніх педагогів профорієнтаційної компетентності, яка являє собою комплекс особистісних можливостей педагога, які дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання профорієнтаційної роботи та реалізувати власну професійну траєкторію. А саме: системний, синергетичний, особистісний, гуманістичний, діяльнісний, аксіологічний, прагматичний, компетентнісний, інтердисциплінарний. які в своєму комплексі створюють передумови до того, щоб майбутній педагог постійно знаходився в умовах особистісного і профорієнтаційного становлення. Визначені методологічні підходи є основою для створення моделі формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів

Ключові слова: методологія, методологічний підхід, підготовка вчителя, профорієнтаційна компетентність.

Постановка проблеми. У концепції педагогічної освіти, затвердженій наказом МОН України від 16.07.18 р. № 776 наголошується на формуванні конкурентоздатних, мобільних, готових до творчого пошуку і самореалізації педагогів: «Конкурентоспроможність педагогічного працівника визначається його професіоналізмом, залежить від рівня кваліфікації, досвіду педагогічної діяльності, майстерності, наявності професійно значущих якостей, зокрема мобільності, особистої відповідальності за власний неперервний професійний розвиток, налаштованості на сприйняття нового, здатності до особистого творчого розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів» [16].

Важливим чинником професійної мобільності та конкурентоздатності педагога є рівень його профорієнтаційної компетентності. Тому питання, пов'язані з формуванням цієї інтегративної якості педагога слід розглянути з різних сторін.

Актуальність дослідження проблеми формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти обумовлена суперечностями між зростанням вимог до рівня розвитку профорієнтаційної компетентності педагогів і фактичним рівнем їх підготовленості до профорієнтаційної діяльності і формування власної професійної траєкторії педагогічної діяльності; між доцільністю формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів у ЗВО і недостатньою розробленістю теоретичних основ формування профорієнтаційної компетентності студентів в широкому розумінні в умовах закладу вищої освіти; між необхідністю методичного супроводу формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів і недостатністю його програмно-змістовного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів розглядалися низкою вітчизняних та зарубіжних дослідників. Насамперед вивчалися проблеми формування профорієнтаційної компетентності учителів технологій (Х. Процко [25], П. Дмитренко, І. Косяк [6]); фізичного виховання (П. Макаров [19]); інформатики (Г. Шліхта [31]); української мови і літератури (Н. Медвідь [13]); історії (В. Абакумова [11]); фізики (В. Шарко, Д. Грабчак [30]); географії (В. Щабельська, Ю. Пологовська [32]); соціальних педагогів (Л. Міщик [12], (В. Поліщук [23]), психологів (О. Зайцева [9]) та ін. Основний напрям цих досліджень – формування профорієнтаційної компетентності як здатності до організації та проведення профорієнтаційної роботи в закладах освіти. Але залишились не розкритими питання ролі профорієнтаційної компетентності у формуванні власної освітньої і професійної траєкторії, професійної мобільності і конкурентоздатності на ринку праці. Насамперед не визначені методологічні підходи до вивчення цієї проблеми.

Мета статті: полягає в обґрунтуванні методологічних засад дослідження процесу формування профорієнтаційної компетентності педагога у забезпеченні ефективності його профорієнтаційної роботи з учнями та власної професійної кар'єри.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалось, профорієнтаційна компетентність педагога стала предметом досліджень багатьох учених, хоча визначення даного поняття відрізняються. Тому зупинимось на методологічних підходах і принципах, які доцільно використати в під час дослідження процесу формування

профорієнтаційної компетентності.

«Методологічний підхід – це сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципи, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способи, прийоми, процедури, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності» [8, с. 113].

У нашому випадку – це сукупність вихідних положень, що визначають стратегію щодо дослідження змісту, технології та процесу формування профорієнтаційної компетентності педагога.

При цьому профорієнтаційну компетентність ми визначаємо як багаторівневе і багатовекторне утворення особистості, яке забезпечує здатність проведення профорієнтаційної роботи з учнями та формування власної професійної траєкторії, професійної мобільності та конкурентоздатності.

Важливим аспектом процесу формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів в умовах ЗВО є визначення сукупності наукових підходів і відповідних їм принципів, які впливають на вибір способів і засобів навчання, забезпечують побудову цілісного процесу професійної підготовки. Розглядаючи формування профорієнтаційної компетентності як складний і багатоаспектний процес, повноцінне вивчення якого не може здійснюватися з однієї точки зору, ми спиралися на поєднання **системного, синергетичного, гуманістичного, особистісного, діяльнісного, аксіологічного, праксеологічного, компетентнісного, інтердисциплінарного підходів**.

Виходячи з того, що виділяється 4 рівні методології (філософська, загальнонаукова, конкретної науки, конкретного дослідження), коротко зупинимось на реалізації цих методологічних підходів у дослідженні процесу формування профорієнтаційної компетентності педагогів.

Системний підхід (Е. Юдін [33], В. Беспалько, В. Костюк, О. Маліновський, А. Стогній, А. Уйюмов та ін.) передбачає розгляд досліджуваного об'єкта як цілісної динамічної системи, що входить на правах компонента до більшої метасистеми, а кожен компонент, в свою чергу, може розглядатись як підсистема. Цей загальнонауковий підхід дозволяє: розглядати процес формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів як складну педагогічну систему, що володіє специфічним змістом і основними ознаками педагогічної системи (компоненти, структура, функції, підпорядкованість тощо); визначити мету, як чинник формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів; спроектувати модель процесу формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів, виявити структурні компоненти, їх місце і значення; розкрити діалектику їх взаємозв'язку. Основними принципами системного підходу до дослідження проблеми формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів є:

– принцип цілісності, який відображає структуру педагогічної системи в різноманітті необхідних для її функціонування взаємопов'язаних, взаємодіючих компонентів і реалізується при побудові моделі процесу формування профорієнтаційної компетентності в умовах ЗВО; згідно з цим принципом система володіє новою інтегративною якістю, що не зводиться до суми якостей складових частин і являє собою здатність до здійснення профорієнтаційної діяльності з учнями і здатність до професійного саморозвитку;

– принцип комплексності – передбачає розгляд системи формування профорієнтаційної компетентності у її зв'язках на рівні метасистеми та підсистем з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на її функціонування;

– принцип системотвірних відносин – вимагає визначення тих компонентів і взаємозв'язків, які забезпечують її існування і функціонування; в даному випадку системотвірним компонентом формування профорієнтаційної компетентності є мета;

– принцип субординації – вимагає при дослідженні будувати ієрархію компонентів і відносин, що впливають на формування профорієнтаційної компетентності;

– принцип динамічності – передбачає розгляд компонентів процесу формування профорієнтаційної компетентності як змінних;

– принцип прогностичності – забезпечує прогнозування стану досліджуваного об'єкта в майбутньому.

Однак системний підхід, забезпечуючи загальний напрям дослідження, не повністю розкриває особливостей діючих суб'єктів формування профорієнтаційної компетентності.

Синергетичний підхід (Г. Хакен [36], В. Аршинов [1], В. Буданов [4], В. Кремень [17] та ін.), дозволяє розглядати педагога як самоорганізовану систему, здатну реалізувати свій профорієнтаційний потенціал через самоорганізацію в процесі освітньої та трудової діяльності; визначити сутність і зміст профорієнтаційного саморозвитку особистості майбутніх педагогів в умовах ЗВО, як стратегію розкриття їх професійного потенціалу; обґрунтовує роль саморозвитку особистості майбутнього педагога в процесі формування його профорієнтаційної компетентності.

«Синергетика – напрям і загальнонаукова програма міждисциплінарних досліджень, котрі вивчають процес самоорганізації нових упорядкованих структур у відкритих фізичних, біологічних, соціальних,

когнітивних, інформаційних, екологічних та інших системах» [29, с. 580–581].

В руслі синергетичного підходу основним є принцип саморозвитку майбутніх педагогів у навчальній та творчій діяльності, в рамках якої створюються умови для їх трансформації в суб'єктів освітньої діяльності – їх поетапного переходу від репродуктивної до активної, ініціативної, творчої освітньої діяльності в контексті саморозвитку особистості, на основі аналізу, корекції і прогнозування шляхів розвитку попереднього навчально-професійного досвіду. Полягає в самоуправлінні навчально-пізнавальною та квазіпрофесійною діяльністю, здатністю ставити цілі, вибирати засоби і методи, здійснювати процес, аналізувати і коригувати результат діяльності.

В якості психологічного базису дослідження проблеми формування профорієнтаційної компетентності педагога покладено **особистісний підхід**.

До основних особливостей особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів належать: використання суб'єктного досвіду студентів; створення ситуацій успіху; обмін думками, оцінками; дидактичний матеріал і його різноманітність за змістом; активну роботу з навчальним матеріалом; продумування можливості самоосвіти студентів; створення проблемних ситуацій; гнучку організацію навчальної діяльності; Використання різноманітного дидактичного матеріалу; активізацію суб'єктного досвіду; організацію спілкування; виконання творчого завдання. В особистісно орієнтованому навчанні основний акцент робиться не на результат засвоєння, а на процес його досягнення; засвоєне суб'єктом перетворюється в стійке особистісне утворення і вибірково використовується.

Основу особистісно орієнтованого навчання складає визнання учня головною фігурою в навчанні: учень - особистість, яка живе зараз; особистість - мета освіти; пріоритетні якості особистості - це важливі етичні цінності; кожен навчається має право вибору власного шляху розвитку через створення альтернативних форм навчання. В особистісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів необхідно, перш за все: виявлення особливостей студентів, як суб'єкта; визнання суб'єктного досвіду як самобутності й самоцінності; побудова педагогічних впливів з максимальною опорою на цей досвід; розкриття можливостей індивідуального отримання знань.

Гуманістичний підхід. Проблема організації освітнього процесу на засадах гуманізму досліджувалась багатьма науковцями (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, О. Вовк, С. Гончаренко, М. Дубоскін, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Максимова, В. Пастушенко, М. Романенко, К. Часова та ін.). У їх роботах викладені теоретико-методологічні підходи до гуманізації освітнього процесу, накреслені перспективні лінії запровадження гуманістичної освіти. Окремі питання гуманізації підготовки педагогічних кадрів окреслені в роботах А. Абдрафікової [1], М. Лазарева [18], М. Дубінки [7], Т. Харченко [26].

Гуманізація освіти покликана оптимізувати взаємодію особистості і соціуму, забезпечувати їх найбільш ефективний розвиток. Якщо в недавньому минулому акцент був в значній мірі зміщений в сторону домінуючої ролі соціуму, то в даний час має місце явне домінування пріоритету особистості.

Традиційна, класична модель освіти в усіх своїх варіантах ґрунтувалася на соціоцентризмі. Сучасне ж освіта повинна сприяти створенню суспільства і людини, що усвідомлює себе як особистість. Особистість формується особистістю. Нині заклади вищої освіти переходять у простір нової освітньої парадигми, пріоритетами якої є інтереси особистості, адекватні тенденціям розвитку суспільства..

Гуманізація освіти передбачає створення умов, спрямованих на розкриття та розвиток здібностей людини, її позитивну самореалізацію, в основі чого лежить повага до людини, визначення цілей, змісту, організації і засобів її життєдіяльності, а також характеру взаємодії з середовищем.

Процес гуманізації освіти спрямований на конструювання змісту, форм і методів навчання і виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності здобувача, його пізнавальних інтересів та процесів, професійно-особистісних якостей і створення таких умов, при яких він хоче і може оволодівати педагогічною професією.

Мета гуманізації педагогічної освіти – забезпечення основних вимог, спрямованих на формування у майбутніх педагогів гуманістичного світогляду, здатності до реалізації освітнього процесу в гуманістичному ключі. Реалізація завдань гуманізації ускладнюється тим, що, з одного боку, необхідно забезпечити формування духовної сутності майбутнього педагога, що впливає на його життєву змістотворну мотивацію, з іншого – необхідно створити умови для соціальної адаптації висококваліфікованого фахівця, орієнтованого на конкуренцію на ринку праці.

Аналіз стану педагогічної освіти в сучасній Західній Європі (Німеччина, Франція, Великобританія) засвідчив, що на початку XXI століття сформувались основні тенденції гуманізації педагогічної освіти: вдосконалення допрофесійної підготовки та посилення вимог до професійного відбору; гуманітаризація змісту підготовки; орієнтація освітнього процесу на саморозвиток особистості майбутнього педагога,

персоналізація професійної підготовки, модернізація підходів до організації самостійної роботи та педагогічної практики як засобів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів. Ці підходи чітко відображають необхідність формування у майбутніх учителів профорієнтаційної компетентності і повинні повною мірою реалізуватись у вітчизняній педагогічній освіті.

Практико-орієнтованої тактикою дослідження виступає **діяльнісний підхід** (П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтєв, Н. Талізіна та ін.), сутність якого полягає у визначенні тих видів діяльності, що забезпечують формування профорієнтаційної компетентності. Цей підхід який дозволяє розглянути структуру та особливості профорієнтаційної діяльності майбутніх педагогів; створити умови для формування профорієнтаційної компетентності і саморозвитку майбутніх педагогів за допомогою їх включення в різні види діяльності (навчальна, творча, ігрова, дослідницька, проектна та ін.); визначити зміст освіти, форми, методи для забезпечення активності майбутніх педагогів у формуванні профорієнтаційної компетентності.

Виходячи із загальних уявлень про діяльність, відзначимо, що відмінною рисою діяльності майбутніх педагогів в процесі оволодіння профорієнтаційною компетентністю в умовах ЗВО виступає її дуальність: 1) профорієнтаційна діяльність – вид діяльності (у зовнішньому плані), процесуальний аспект і специфіка якого обумовлена організацією освітнього процесу із застосуванням форм, методів, технологій освітнього процесу; 2) саморозвиток особистості (діяльність у внутрішньому плані) – це керований процес самовиявлення і це діяльність особистості, спрямована на чітко усвідомлений результат шляхом самопізнання, самовдосконалення і самореалізації своїх можливостей і творчого потенціалу, що забезпечує ефективне формування профорієнтаційної компетентності (процес саморозвитку особистості майбутнього педагога).

На основі вищевикладеного сформулюємо засади діяльнісного підходу до дослідження проблеми формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти.

Принцип рефлексивності діяльності майбутніх педагогів дозволяє задіяти їх особистісно-сміслову позицію шляхом включення механізмів самопізнання (самоаналіз, самооцінка), самопроекування і самоуправління та забезпечує ефективний зворотний зв'язок через аналіз кожним студентом реальних результатів своєї навчальної діяльності. Реалізація принципу рефлексивності передбачає використання різноманітних засобів самодіагностики та рефлексивної технології, що дозволяють їм самостійно вибудовувати траєкторію розвитку і саморозвитку профорієнтаційної компетентності: ставити цілі, вибирати засоби і методи, аналізувати і коригувати результати діяльності з опорою на сильні сторони своєї особистості.

Принцип самостійності забезпечує необхідні психологічні передумови для реалізації набутих профорієнтаційних здатностей та професійно важливих якостей у ситуаціях, що вимагають самостійного прийняття рішень, пов'язаних з власним професійним становленням. Реалізація цього принципу передбачає: надання альтернатив для самостійного вибору (творчого завдання, творчого проекту, теми власного дослідження, виду позанавчальної діяльності тощо); використання таких методичних прийомів і форм організації освітнього процесу, які передбачають самостійну аудиторну діяльність студентів (рольові ігри, дискусії, складання кросвордів, проблемних питань для обговорення на семінарі, добір ігор та вправ і т. п.) і позааудиторну (самостійне виконання творчих завдань проблемно-пошукового характеру, виконання творчих проектів та ін.).

Принцип творчої активності майбутніх педагогів означає доцільне поєднання керівництва діяльністю студентів з розвитком їх ініціативи і творчості, при цьому акцент поступово переноситься з викладацькою активності педагога на навчальну діяльність, засновану на ініціативі та творчості самих студентів. Дотримання принципу активності в освітньому процесі передбачає: врахування індивідуальних інтересів і потреб студентів; включення студентів у різноманітні види діяльності (навчальна, квазіпрофесійна, позанавчальна, практика); організацію активних видів пізнавальної діяльності у контексті оволодіння професією, використання активних форм і методів навчання (проблемних, евристичних, ігрових, тренінгових тощо), які ставлять студентів у активну позицію дослідників різних варіантів вирішення навчальних завдань.

Базисом дослідження на конкретно-науковому рівні виступає **компетентнісний підхід** (В. Байденко, Н. Бібік [3], І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Свистун, О. Лебедев, А. Хуторський та ін.), який дає можливість розглянути профорієнтаційну компетентність майбутніх педагогів; розкрити її зміст і сутність як результат професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти; визначити критерії та показники сформованості. Принципами компетентнісного підходу виступають: принцип діагностичності, що полягає в об'єктивній оцінці та самооцінці рівня сформованості профорієнтаційної компетентності на основі розроблених критеріїв і показників, що виконують роль

зворотного зв'язку в розвитку особистості. Принцип і передбачає можливість отримання оперативної інформації про стан розвитку профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів, прогнозування її результатів.

Принцип професійної спрямованості змісту підготовки, згідно з яким матеріал, яким оволодіває студент повинен бути орієнтований на формування у майбутніх педагогів здатності до здійснення профорієнтаційної роботи і створення власної професійної перспективи. Реалізація принципу професійної спрямованості полягає в організації різних видів профорієнтаційної діяльності. Цей принцип втілюється в навчальних програмах, доборі досліджуваного матеріалу, в застосовуваних формах і методах, за допомогою розширення профорієнтаційного компонента професійної підготовки майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід є за своєю сутністю **інтердисциплінарним**. Освітньо-професійна програма підготовки вчителя являє собою єдину систему освітніх дисциплін, котрі взаємопов'язані і взаємозалежні. Будь-яка компетентність не може бути сформована за рахунок однієї навчальної дисципліни. Кожна навчальна дисципліна сприяє формуванню декількох компетентностей, а кожна компетентність формується засобами декількох навчальних дисциплін. При цьому деяка конкретна навчальна дисципліна вносить свою частку в формування профорієнтаційної компетентності.

Аксіологічний підхід у педагогічній теорії відіграє важливу, визначальну роль.

Аксіологія – вчення про цінності, філософська теорія цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби, інтереси і бажання людей [29, с. 14]. Цінності являють собою смислотворчі засади людського буття, що визначають спрямованість життєвих домагань, еталонів для оцінки минулого, проектування і прогнозування майбутнього.

Різні сторони педагогічної аксіології відображені у дослідженнях В. Андрущенка, Ю. Бабанського, Н. Бібік, М. Євтуха, Б. Гершунського, Г. Єльнікової, І. Зязюна, Ю. Мальованого, В. Олійника, О. Рогової, О. Савченко, О. Сухомлинської, Т. Суценок. В їх роботах наголошується, що особистість постійно здійснює оцінку подій, цілей, результатів, засобів з різних позицій (моральної, естетичної, утилітарної тощо).

Аксіологічний підхід реалізується через низку системі аксіологічних принципів: принцип рівноправ'я філософських світоглядних позицій у межах єдиної гуманістичної системи цінностей; принцип рівнозначності традицій і новаторства, визнання необхідності творчого використання досягнень минулого і зорієнтованості на духовні відкриття в теперішньому та майбутньому часі; принцип екзистенціальної рівності людей, соціокультурного прагматизму замість суперечок про підґрунтя цінностей [27].

Розглядаючи цінності з позиції професійно-педагогічної культури педагогічної діяльності І. Ісаєв запропонував класифікацію професійних цінностей педагога, виділивши: цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відношення, цінності-знання, цінності-якості [15, с. 73]. Ми погоджуємось з такою класифікацією і трансформуємо її щодо формування профорієнтаційної компетентності майбутнього педагога.

1. Цінності-цілі – розкривають значення і сутність мети профорієнтаційної діяльності педагога та необхідності оволодіння профорієнтаційною компетентністю.

2. Цінності-засоби – характеризують значення способів і засобів здійснення профорієнтаційної діяльності і оволодіння профорієнтаційною компетентністю.

3. Цінності-відношення – розкривають значення і сутність стосунків і відношень у системі професійної підготовки майбутнього вчителя загалом і формування його профорієнтаційної компетентності зокрема.

4. Цінності-знання – визначають значення и роль психологічних, педагогічних, професіологічних знань під час здійснення профорієнтаційної діяльності і оволодіння профорієнтаційною компетентністю.

5. Цінності-якості – відображають значення особистісних якостей педагога у формуванні профорієнтаційної компетентності.

У аксіологічному аспекті проблема формування профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів передбачає розгляд профорієнтаційної діяльності (як по відношенню до інших так і стосовно власної кар'єри) з позиції антропоцентризму, а не соціоцентризму. Рівень профорієнтаційної компетентності розглядається як чинник гармонійного розвитку особистості педагога.

Праксеологічний підхід у дослідженні процесу формування профорієнтаційної компетентності майбутнього педагога.

«Основним завданням праксеології є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті» [23, с. 148]

У межах праксеологічного підходу П. Зуєв зазначає, що праксеологія спрямована на: 1) виявлення чинників та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості; 2) забезпечення

соціально-діяльнісної адаптації; 3) самовдосконалення суб'єкта діяльності; 4) поєднання теорії та практики суб'єктів діяльності [14, с. 9].

Дослідники П. Самойленко і С. Семенова [28] визначили основні принципи праксеології у навчанні, які можуть успішно використовуватись у професійній підготовці майбутніх педагогів, зокрема і при формуванні профорієнтаційної компетентності (діагностування цілей і результатів навчальної діяльності; забезпечення мотивації до навчання з урахуванням потреб та інтересів; добір адекватних меті ефективних методів, засобів і форм діяльності у освітньому процесі; наступність, взаємозв'язок та логічна взаємообумовленість етапів навчальної діяльності; значущості і практичного застосування результатів навчальної діяльності; створення умов для реалізації індивідуального стилю пізнавальної діяльності студентів).

До цих принципів слід додати принцип професійної перспективності (забезпечення розуміння студентом можливостей свого професійного зростання; принцип антропоцентризму (студентоцентризму) у освітньому процесі; принцип інтердисциплінарності, що передбачає основною метою не вивчення конкретних дисциплін, а формування визначених компетентностей).

У випадку розгляду профорієнтаційної компетентності праксеологічний аспект передбачає формування у майбутніх педагогів здатності до вивчення своїх індивідуальних особливостей, слабких та сильних сторін своєї особистості та діяльності, визначення шляхів подолання негативних сторін і опори на сильні сторони, визначенні своєї подальшої особистісної, професійної та життєвої траєкторій. Практичний аспект деякою мірою охарактеризований О. Зайцевою [10] та В. Поліщуком [23].

Профорієнтаційна компетентність (зокрема її праксеологічний аспект) є важливою умовою професійної мобільності і конкурентоздатності педагога.

Професійна мобільність педагогів охоплює різноманітні зміни змісту, характеру та умов праці вчителів, що торкаються змін їх статутних характеристик (внутрішньо професійних, категоріальних) і більш широких (соціальних).

Висновки. На основі викладеного вище, можна стверджувати, що сукупність системного, синергетичного, гуманістичного, діяльнісного, компетентнісного, інтердисциплінарного, аксіологічного та праксеологічного підходів визначає можливість всебічного і глибокого дослідження проблеми формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів в умовах ЗВО та конструювання цілісного процесу професійної підготовки. Ми вважаємо, що для продуктивного формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів, необхідне врахування основних філософських та педагогічних принципів (цілісності, комплексності, динамічності, прогностичності, саморозвитку майбутніх педагогів у навчальній та творчій діяльності, діагностичності, професійної спрямованості змісту підготовки, активності, самостійності й рефлексивності), які в своєму комплексі створюють передумови до того, щоб майбутній педагог постійно знаходився в умовах особистісного і профорієнтаційного становлення. Визначені методологічні підходи є основою для створення моделі формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

1. Абдрафикова А. Р. Гуманистическая парадигма современного педагогического образования. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2012. № 2 (20). С. 13–18.
2. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. Москва. ИФРАН, 1999. 203 с.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. С. 47–52.
4. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е испр. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 240 с.
5. Вайнола Р. Х. Реалізація особистісно орієнтованого підходу в процесі професійно-орієнтованої практики майбутніх соціальних педагогів *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 15. С. 28–32.
6. Дмитренко П. В. Косяк І. В. Формування профорієнтаційної компетентності як складової фахової підготовки майбутніх вчителів технологій *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 110. С. 39–45.
7. Дубінка М. Гуманізація навчально-виховного середовища як основа педагогічного спілкування у ВНЗ. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 135. С. 99–104.
8. Жигірь В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48 (101). с. 107–115.
9. Зайцева О. М. Зміст та особистісно-зорієнтовані технології підготовки практичних психологів до профорієнтаційної діяльності *Матеріали 5-го міжнародного симозіуму* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/simpoz5/72.pdf> (дата звернення: 13.02.2019).

10. Зайцева О. М. Кейс-метод у підготовці студентів педагогічного ВНЗ до професійної кар'єри. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*. Додаток 1 до Вип 35. Том 1X (60): Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". К.: Гнозис, 2015. С. 105–111.
11. Зінченко В. П., Абакумова В. І. Формування профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів історії в процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. 2016. № 10. С. 55–68.
12. Зінченко В. П., Міщик Л. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профорієнтаційної роботи засобами інформаційно-комунікаційних технологій та педагогічної проектної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О. О, 2011. Випуск 39. Частина 2. С. 110–116.
13. Зінченко В. П., Медвідь Н. С. Професійна орієнтація учнів на уроках української мови та літератури: метод рекомендації. Глухів: РВВ Глухівського ДПУ ім. О. Довженка. 2009. 54 с.
14. Зуев П. В. Практико-педагогічний підхід к решению проблемы повышения эффективности обучения. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 3. С. 7–15.
15. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
16. Концепція розвитку педагогічної освіти. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7b/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf> (дата звернення: 05.03.2019).
17. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 3–6.
18. Лазарев М. О. Гуманістична парадигма педагогічної освіти: генеза і концептуальні основи. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Частина третя*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. С. 61–68.
19. Макаров П. А. Формирование профорієнтаційної компетентності будущего учителя физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2005. 21 с.
20. Малихін А. О. Сутність і принципи практико-педагогічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. № 3. С. 72–77.
21. Пахтусова Н. А. Методологические основы формирования профессиональной творческой компетенции педагога профессионального обучения в условиях вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. Режим доступу: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17371> (дата звернення: 05.03.2019).
22. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2007. 272 с.
23. Поліщук В. А. Практико-педагогічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота"*. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Випуск 32. С. 148–150.
24. Пономарьова Н. О. Готовність вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальності як педагогічна проблема. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 59. № 3. С. 168–178.
25. Процко Х. В. Характеристика критеріїв та рівнів сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*. Чернігів: ЧДПУ, 2009. № 71. С. 121–124.
26. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 560 с.
27. Рогова О. Г. Аксиологічний аспект гуманітарної парадигми освіти. *Грані*. 2010. № 4 (72). С. 56–59.
28. Самойленко П. И., Семёнова С. В. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе практико-педагогического подхода. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*. 2003. Вип. ІХ. С. 65–68.
29. Філософський енциклопедичний словник / Редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
30. Шарко В. Д., Грабчак Д. В. Профорієнтаційна робота як вид діяльності вчителя фізики у профільній школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 289–293.
31. Шліхта Г. Стан підготовки майбутніх вчителів інформатики до профорієнтаційної діяльності із старшокласниками. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2008. № 8. С. 63–66.
32. Щабельська В. Г., Пологовська Ю. Ю. Дидактичні основи формування профорієнтаційної компетенції у майбутніх вчителів географії до профільного навчання у старшій школі. Режим доступу: ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/5756/1/Щабельська_Пологовська.pdf (дата звернення: 13.02.2019).
33. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.

34. Moss D. *Interdisciplinary Education in the Age of Assessment*. NY :Taylor & Francis, 2008. 205 p.
35. Augsburg T. *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies*. Kendall Hunt Publishing Company, 2016. 3rd Ed. 210 p.
36. Haken H. *The Science of Structure: Synergetics*. Hardcover. 1984.

RESEARCH METHODOLOGICAL BASIS OF PEDAGOGUES' VOCATIONAL COMPETENCE BUILDING

Zinchenko Volodymyr

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of Pedagogy and Educational Management Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The relevance of the educational study is resulted from the contradictions between the requirements' growing to the pedagogues' vocational competence level of development and the lack of its theoretical foundations formation development. Despite a substantial range of studies devoted to this issue, the role of vocational competence in the pedagogue's educational and professional trajectory, professional mobility and competitiveness in the labor market formation has remained unsolved.*

First of all, the methodological approaches to the process of vocational competence formation are not defined.

The purpose of article. *To substantiate the research methodological basis of pedagogues' vocational competence in the process of his effective vocational work with students and their own professional career ensuring.*

Methods. *Literary analysis, synthesis, comparison, systematization.*

Results. *Vocational competence is a set of personal pedagogues' capabilities, which allows him to implement the goals and objectives of professional orientation effectively and efficiently in the educational and extracurricular work on the subject and realize their own professional trajectory.*

Viewing the formation of competence as the complex and multidimensional process, a full study of which cannot be carried out from one point of view, we relied on the combination of systemic, synergetic, humanistic, personal, activity, axiological, praxeological, skills, interdisciplinary approaches.

The system approach allows us to consider the process of future pedagogues' vocational competence formation as the complicated pedagogical system with specific content and pedagogical system's main features (components, structure, functions, subordination, etc.); to determine the purpose as the factor of future pedagogues' vocational competence formation; to design a model of future pedagogues' vocational competence formation process, to identify its structural components, their place and importance, to reveal the dialectics of their relationship.

Synergetic approach makes it possible to study the pedagogue as the self-organized system, which is able to realize career potential through self-organization in the process of education and work activity too; to determine the future pedagogues' career-oriented self-development essence and content in the conditions of HEI, as the strategy of their professional potential unleashing; substantiates the future pedagogues' role of self-development in the process of their vocational competence formation.

As a psychological basis for the vocational competence problem's formation study of the pedagogue was put the personal approach.

In person-centric learning, the major focus is not on the result of assimilation, but on the process of achieving it; assimilated by subject turns into a stable personal education.

The humanistic approach in pedagogical education provides for the basic requirements aimed at the future pedagogues' humanistic worldview provision formation, the ability to the educational process in a humanistic way implementation.

It is aimed at the content, forms and methods of training designing that applicant's personality effective development are ensuring, his cognitive interests and processes, professional and personal qualities and the creation of such conditions under which he wants and can master vocational competence career.

Practice-oriented research tactics is the activity approach, the essence of which is to determine those activities that provide the vocational competence building. This approach allows us to consider the future pedagogues' vocational activity structure and features; to create conditions for the vocational competence building and future pedagogues' self-development through their inclusion in various activities (educational, creative, gaming, research, project, etc.); to determine the content of education, forms, methods for future pedagogues activity ensuring the vocational competence building.

The basis of the research at the specific scientific level is the skills approach, which allows to characterize the future pedagogues' vocational competence; to reveal its content and essence as a result of professional training

in the conditions of higher education; to define the criteria and indicators of its building.

The skills approach is closely linked to the interdisciplinary approach. Educational and professional teacher training program is a single system of educational disciplines that are interrelated and interrelated. Vocational competence cannot be formed through the one discipline, it is formed by means of several academic disciplines.

At the same time, some specific academic discipline contributes to the vocational competence building.

The axiological aspect of the future teachers' vocational competence building problem requires the vocational competence activity consideration (both in relation to others and in their own careers) from the perspective of anthropocentrism, not sociocentrism. The level of vocational competence is considered as the factor of pedagogues' personality harmonious development.

In the case of vocational competence consideration the praxeological approach involves the future pedagogues' ability to study their individual characteristics, strengths and weaknesses of their personality and activities, the definition of ways to overcome the negative aspects and reliance on the strengths in determining their future personal, professional and life trajectories building.

Originality. Methodological approaches to the study process of future teacher's vocational competence building are considered not only from the standpoint of the ability to carry out vocational work formation, but also from the standpoint of their own professional growth, professional mobility and competitiveness of the teacher ensuring.

Conclusions. The set of systemic, synergetic, humanistic, activity, skills, interdisciplinary, axiological and praxeological approaches determines the possibility of a comprehensive and in-depth study of the future pedagogues' vocational competence building in the conditions of HEI and the holistic process of professional training construction.

For the future pedagogues' vocational competence productively building is necessary to take into account the basic philosophical and pedagogical principles (integrity, complexity, dynamism, predictability, future teachers' self-development in educational and creative activity, training content diagnostics and professional orientation, activity, independence and reflexivity), which in its complex create the preconditions for the future teachers in which they are constantly placed in the conditions of personal and career-oriented full realization.

Key words: methodology, methodological approach, teacher training, vocational competence.

References

1. Abdrafy'kova, A. R. (2012) Gumany'sty' cheskaya parady' gma sovremennogo pedagogy' cheskogo obrazovany' ya. *Vestny' k Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogy' cheskogo uny' versy' teta y' m.* Issue 2, 13–18 [in Russian].
2. Arshy' nov, V. Y'. (1999) Sy' nergety' ka kak fenomen postneklassy' cheskoy nauky'. Moskva. Y' FRAN [in Russian].
3. Bibik, N. M. (2004) Kompetentnisny' j pidhid: refleksy' vny' j analiz zastosuvannya. *Kompetentnisny' j pidvid u suchasnij osviti: svitovy' j dosvid ta ukrayins' ki perspekty' vy' .* Ky' yiv: K.I.S. 47–52 [in Ukrainian].
4. Budanov, V. G. (2008) Metodology' ya sy' nergety' ky' v postneklassy' cheskoy nauke y' v obrazovany' y'. Y' zd. 3- e y' spr. M.: Y' zdatel' stvo LKY' [in Russian].
5. Vajnola, R. H. (2011) Realizaciya osoby' stisno oriyentovanogo pidhodu v procesi profesijno-oriyentovanoi prakty' ky' majbutnih social' ny' h pedagogiv. *Visny' k Gluhiv's kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy' tetu. Seriya: Pedagogichni nauky' .* Issue 15, 28–32 [in Ukrainian].
6. Dmy' trenko, P. V. Kosyak, I. V. (2013) Formuvannya proforiyentacijnoyi kompetentnosti yak skladovoyi fahovoyi pidgotovky' majbutnih vchy' teliv tehnologij. *Naukovi zapy' sky' Nacional' nogo pedagogichnogo universy' tetu im. M. P. Dragomanova. Seriya : Pedagogichni ta istory' chni nauky' .* Issue 110, 39–45 [in Ukrainian].
7. Dubinka, M. (2015) Gumanizaciya navchal' no- vy' hovnogo seredovy' shha yak osnova pedagogichnogo spilkuvannya u VNZ. *Naukovi zapy' sky' Kirovograds' kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy' tetu imeni Volody' my' ra Vy' nny' chenka. Seriya «Pedagogichni nauky' ».* Issue 135, 99–104 [in Ukrainian].
8. Zhy' gir', V. I. (2016) Metodologichni pidhody' yak osnova naukovo-pedagogichny' h doslidzhen' u profesijnij osviti. *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osoby' stosti u vy' shhij i zagal' noosvitnij shkolah.* Issue 48 (101), 107–115 [in Ukrainian].
9. Zajceva, O. M. Zmist ta osoby' stisno-zoriyentovani tehnologiyi pidgotovky' prakty' chny' h psy' hologiv do proforiyentacijnoyi diyal' nosti Materialy' 5-go mizhnarodzhnogo sy' moziumu. URL: <https://www.sworld.com.ua/simpoz5/72.pdf> [in Ukrainian].
10. Zajceva, O. M. (2015) Kejs-metod u pidgotovci studentiv pedagogichnogo VNZ do profesijnoyi kar' yery' . Gumanitarny' j visny' k DVNZ “Pereyaslav-Hmel' ny' cz' ky' j derzhavny' j pedagogichny' j universy' tet imeni Gry' goriya Skovorody”. Dodatok 1 do Issue 35. Tom 1H (60): Tematy' chny' j vy' pusk “Vy' shha osvita Ukrayiny' u konteksti integraciyi do yevropejs' kogo osvitn' ogo prostoru”. K: Gnozy' s, 105–111 [in Ukrainian].
11. Zinchenko, V. P., Abakumova V. I. (2016) Formuvannya proforiyentologichnoyi kompetentnosti majbutnih uchy' teliv istoriyi v procesi profesijnoyi pidgotovky' . *Visny' k Cherkas' kogo universy' tetu. Seriya: pedagogichni nauky' .* Issue 10, 55–68 [in Ukrainian].

12. Zinchenko, V. P., Mishhyk, L. I. (2011) Pidgotovka majbutnih social'nyh pedagogiv do proforiyentacijnoyi roboty zasobamy informacijno-komunikacijnyh tehnologij ta pedagogichnoyi proektnoy diyal'nosti. *Psyhologo-pedagogichni problemy sil'skoyi shkoly: zbirnyk naukovykh prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Pavla Tyshchyni*. Uman: PP Zhovtyj O. O. Issue 39. Chasty'na 2, 110–116 [in Ukrainian].
13. Zinchenko, V. P., Medvid, N. S. (2009) Profesiynna oriyentaciya uchniv na urokah ukrayins'koyi movy ta literatury: metod rekomendaciyi. *Gluhiv: RVV Gluhiv's'kogo DPU im. O. Dovzhenka*, 54 s. [in Ukrainian].
14. Zuev, P. V. (2008) *Prakseology'chekyj podhod k resheny'yu problemi povisheny'ya efektyvnosti obuchen'ya. Pedagogy'cheskoe obrazovany'e y' nauka*. Issue 3, 7–15 [in Russian].
15. Y'saev, Y. F. (2004) *Professy'onal'no-pedagogy'cheskaya kul'tura prepodavatelya: Ucheb. posoby'e dlya stud. vissh. ucheb. zavedeny'j. 2-e y'zd. M.: Y'zdatel'sky'j centr «Akademy'ya», 208 s.* [in Russian].
16. *Koncepciya rozvy'tku pedagogichnoyi osvity'.* Zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity' i nauky' Ukrayiny' vid 1 ly'pnya 2018 r. Issue 776. Rezhy'm dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf> [in Ukrainian].
17. Kremen, V. (2010) Sy'nergety'chna model' rozvy'tku osvity' yak vidpovid' na vy'kly'ky' s'ogodennya. *Ridna shkola* Issue 6, 3–6 [in Ukrainian].
18. Lazarev, M. O. (2005) *Gumanisty'chna parady'gma pedagogichnoyi osvity': geneza i konceptual'ni osnovy'. Zbirnyk naukovykh prac'. Pedagogichni nauky'.* Chasty'na tretya. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka, 61–68 [in Ukrainian].
19. Makarov, P. A. (2005) *Formy'rovany'e profory'entacy'onnoj kompetentnosti' budushhego uchy'telya fy'zy'cheskoj kul'turi. Extended abstract of candidate's thesis.* Tol'yatty', 21 s. [in Russian].
20. Malyhin, A. O. (2014) *Sutnist' i pry'ncy'py' prakseologichnogo pidhodu v metody'chnij pidgotovci majbut'ogo vchy'telya tehnologij. Naukovi zapysky' Ternopil's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni Volody'my'ra Gnatyuka. Seriya: Pedagogika.* Issue 3, 72–77 [in Ukrainian].
21. Pahtusova, N. A. (2015) *Metodology'chesky'e osnovi formy'rovany'ya professy'onal'noj tvorcheskoj kompetency' pedagoga professy'onal'nogo obuchen'ya v uslovy'jah vuza. Sovremennije problemi nauky' y' obrazovany'ya.* Issue 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17371> [in Russian].
22. Pyehota, O. M., Staryeva, A. M. (2007) *Osoby'stismo oriyentovane navchannya: pidgotovka vchy'telya: monografiya. My'kolayiv: Ilion, 272 s.* [in Ukrainian].
23. Polishhuk, V. A. (2014) *Prakseologichny'j pidhid yak innovacijna osnova vdoskonalennya profesijnoyi pidgotovky' majbutnih social'nyh pracivny'kiv. Naukovy'j visnyk Uzhgorods'kogo nacional'nogo universytetu. Seriya "Pedagogika, social'na robota". Uzhgorod: Vy'davny'ctvo UzhNU «Goverla».* Issue 32, 148–150 [in Ukrainian].
24. Ponomar'ova, N. O. (2017) *Gotovnist' vchy'telya informaty'ky' do proforiyentacijnoyi roboty' na IT-special'nosti yak pedagogichna problema. Informacijni tehnologiyi i zasoby' navchannya.* Issue 59. № 3, 168–178 [in Ukrainian].
25. Proczko, H. V. (2009) *Haraktery'sty'ka kry'teriyiv ta rivniv sformovanosti proforiyentacijnoyi kompetentnosti majbutnih vchy'teliv tehnologij. Visnyk Chernigivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni T. G. Shevchenka. Seriya: pedagogichni nauky'.* Chernigiv: ChDPU. Issue 71, 121–124 [in Ukrainian].
26. Harchenko, T. G. (2013) *Gumanizaciya suchasnoyi pedagogichnoyi osvity' u Franciyi: teoriya i prakty'ka: monografiya. Lugans'k: Vy'd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 560 s.* [in Ukrainian].
27. Rogova, O. G. (2010) *Aksiologichny'j aspekt gumanitarnoyi parady'gmy' osvity'.* Grani. Issue 4 (72), 56–59 [in Ukrainian].
28. Samojlenko, P. Y., Sem'anova, S. V. (2003) *Povisheny'e efektyvnosti' uchebnogo processa po fy'zy'ke na osnove prakseology'cheskogo pohoda. Zbirnyk naukovykh prac' Kam'yanecz'-Podil's'kogo derzhavnogo universytetu.* Issue IX, 65–68 [in Russian].
29. *Filosofy'ky'j ency'klopedy'chny'j slovnyk (2002).* / Redkol.: V. I. Shy'nkaruk (golova) ta in. Ky'yiv: Abry's, 742 s. [in Ukrainian].
30. Sharko, V. D., Grabchak, D. V. (2014) *Proforiyentacijna robota yak vy'd diyal'nosti vchy'telya fizy'ky' u profil'nij shkoli. Naukovi zapysky' Berdyans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Ser: Pedagogichni nauky'.* Issue 1, 289–293 [in Ukrainian].
31. Shlihta, G. (2008) *Stan pidgotovky' majbutnih vchy'teliv informaty'ky' do proforiyentacijnoyi diyal'nosti iz starshoklasny'kamy'. Naukovi zapysky' Ternopil's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni Volody'my'ra Gnatyuka. Seriya: Pedagogika.* Issue 8, 63–66 [in Ukrainian].
32. Shhabel's'ka, V. G., Pologovs'ka, Yu. Yu. *Dy'dakty'chni osnovy' formuvannya proforiyentacijnoyi kompetencyi u majbutnih vchy'teliv geografiyi do profil'nogo navchannya u starshij shkoli.* URL: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/5756/1/Shhabel's'ka_Pologovs'ka.pdf [in Ukrainian].
33. Yudy'n, E. G. (1978) *Sy'stemnij podhod y' pry'ncy'p deyatelnosti': Metodology'chesky'e problemi sovremennoj nauky'.* M.: Nauka. 391 s. [in Russian].
37. Moss, D. (2008) *Interdisciplinary Education in the Age of Assessment.* NY: Taylor & Francis., 205 p. [in English].
38. Augsburg, T. (2016) *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies.* Kendall Hunt Publishing Company. 3rd Ed. 210 p. [in English].
39. Haken, H. (1984) *The Science of Structure: Synergetics.* Hardcover [in English].

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Зинченко Владимир Павлович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье охарактеризованы основные методологические подходы к изучению процесса формирования у будущих педагогов профориентационной компетентности, которая представляет собой комплекс личностных возможностей педагога, позволяющих ему эффективно и целесообразно реализовывать цели и задачи профориентационной работы и реализовать собственную профессиональную траекторию. А именно: системный, синергетический, личностный, гуманистический, деятельностный, аксиологический, праксеологический, компетентностный, междисциплинарный, которые в своем комплексе создают предпосылки к тому, чтобы будущий педагог постоянно находился в условиях личностного и профориентационного становления. Данные методологические подходы являются основой для создания модели формирования профориентационной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: методология, методологический подход, подготовка учителя, профориентационная компетентность.

Отримано редакцією 04.03.2019 р.

УДК 378.016:811.161.2'36] – 054.62

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-50-56

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ГРАМАТИКИ: РОБОТА НАД ПРИКМЕТНИКАМИ З ІНШОМОВНОЮ АУДИТОРІЄЮ

Берега Людмила Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та загального мовознавства
Черкаський державний технологічний університет

e-mail: abtschinez@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-7142-6952

У статті висвітлено морфологічні аспекти прикметників української мови та особливості роботи з ними в іншомовній аудиторії. Зазначено, що першочергова мета навчання аспектів української мови як рідної та іноземної відрізняється. Навчаючи студентів-іноземців прикметників української мови, передусім, викладач формує навички й уміння використання в усному та писемному мовленні відмінкових форм прикметників в однині та множині, вироблення автоматизму в застосуванні відмінкових форм. Наголошено, що лише систематичне практичне використання прикметників у мовленні (як усному, так і писемному) сприяє засвоєнню лексичних і морфологічних аспектів прикметників української мови. Ґрунтовно проаналізовані види робіт над зазначеною темою.

Ключові слова: українська мова як іноземна, лексико-граматична категорія прикметників, прийменниково-відмінкова система мови, національно орієнтована методика навчання, комунікативно спрямоване вивчення прикметників.

Постановка проблеми. Навчання української мови іноземних студентів супроводжується низкою труднощів, спричинених різними чинниками. Насамперед, постає питання, як оптимізувати процес навчання та зробити його ефективним. У цій розвідці звернемо увагу на особливості роботи над морфологічними аспектами прикметників української мови в іншомовній аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні проблеми навчання української мови як рідної порушували у своїх працях такі дослідники, як З. П. Бакум, О. М. Біляєв, Т. К. Донченко, С. О. Караман, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, К. М. Плиско, І. О. Пометун та ін.; питання лінгвістичних засад методики викладання української мови як іноземної досліджували такі науковці, як Л. Є. Азарова, С. В. Альохіна, Н. В. Василенко, В. М. Вінницька, С. А. Воробйова, І. В. Жогіна, Н. Ф. Зайченко, Н. П. Плющ, Н. Й. П'яст, Л. А. Радомська та ін. Попри значну кількість напрацювань у галузі методики навчання української мови як іноземної, недостатньо вивченою залишається проблема навчання морфологічних аспектів різних частин мови в цілому та прикметника зокрема.

Мета статті – розкрити особливості навчання прикметників української мови як іноземної; з'ясувати шляхи оптимізації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що загальне категорійне значення прикметників полягає у вираженні ознаки предмета, що граматично виявляється в категоріях роду, числа та відмінка. Отже, в

українській мові прикметник характеризується словозмінними морфологічними категоріями роду, числа, відмінка. Рід прикметників залежить від роду, числа й відмінка іменників. Наприклад: *Це смачний чай. Це смачна кавка. Це смачне молоко. Це смачні яблука. На столі немає смачного чаю. На столі немає смачної кавки. На столі немає смачного молока. На столі немає смачних яблук.*

Варто зауважити, що першочергова мета навчання аспектів української мови як рідної та іноземної відрізняється. Навчаючи студентів-іноземців прикметників української мови, насамперед, формуємо навички й уміння використання в усному та писемному мовленні відмінкових форм прикметників в однині та множині, вироблено автоматизм у застосуванні відмінкових форм.

Навчання будь-якого аспекту іншомовної граматики повинне відбуватися поетапно. Відповідно, кожен етап навчання має свої особливості. Існують різні погляди на послідовність репрезентування навчального матеріалу. Аналізуючи підручники з української мови для іноземних студентів, зауважимо, що деякі автори пропонують таке розташування лексико-граматичного матеріалу на елементарному рівні навчання:

1. Розповідне речення. Питальне речення. Стверджувальне речення.
2. Іменники: рід і число. Протиставні речення. Заперечні речення.
3. Присвійні займенники *мій, твій*: рід і число, узгодження з іменниками. Прислівники *тут, там*.
4. Іменники чоловічого, жіночого і середнього роду. Множина. Присвійні займенники *наш, ваш, їхній*.
5. Питальне речення із словом *як*. Дієслова I і II дієвідмін. Іменники (неістота) у знахідному відмінку.
6. Закінчення іменників у місцевому відмінку. Множина іменників жіночого і чоловічого роду.

Прикметники: рід, число. Порядкові числівники. Узгодження прикметників з іменниками у роді та числі [3].

Отже, вивчення прикметника, за рекомендацією авторів, варто починати на шостому уроці, а саме після опанування студентами іменників у місцевому відмінку, а також за наявності в тих, хто навчається, знань про форму множини іменників. Така позиція не поодинокі, тому наголошуємо, що, навчаючи студентів-іноземців граматики матеріалу, необхідно враховувати також індивідуальні здібності студентів до засвоєння мови.

Розглянемо детальніше послідовність вивчення морфологічних аспектів прикметників української мови в іншомовній аудиторії, яка, на наш погляд, є не менш ефективною.

I. Прийменниково-відмінкова система української мови представлена іменником, прикметником та прийменником. **На початковому етапі** студенти ознайомлюються з тим, що прикметники, як і іменники, мають рід, число та змінюються за відмінками. Форма прикметника залежить від іменника, з яким він узгоджується. Ґрунтовно опанувавши називний відмінок іменника, варто вивчити 2–3 прикметники (або розмір предмета, або його колір). Проте не потрібно намагатися систематизувати граматику матеріал одразу, необхідно накопичити певну кількість знань шляхом заучування на прикладі комунікативних ситуацій: *Це стіл. Він великий і зелений. Це дошка. Вона велика і зелена. Це яблуко. Воно велике й зелене. Це яблука. Вони великі й зелені.* Доцільно запропонувати додати до іменників прикметники відповідно до питань: *стіл (який?) зелений, дошка (яка?) зелена, яблуко (яке?) зелене, яблука (які?) зелені* тощо.

Від моменту введення першого прикметника в мовлення студентів варто додавати по 3–5 прикметників щозаняття. Певний час іноземці вивчають сполучення іменника з прикметником лише в називному відмінку однини. Спостереження студентів необхідно організовувати за сполученнями іменників різних родів із однаковим прикметником:

<i>стіл (який?) велик...(-ий)</i>	<i>олівець (який?) син...(-ий)</i>
<i>дошка (яка?) велик...(-а)</i>	<i>ручка (яка?) син...(-я)</i>
<i>яблуко (яке?) велик...(-е)</i>	<i>небо (яке?) син...(-е)</i>

Із метою вироблення навичок розрізнення граматики особливостей прикметника доцільно виконувати тренувальні вправи на підстановку закінчень. Наприклад:

1. Напишіть правильно закінчення в словах.

червон... олівець	весел... студент	цікав... урок
червон... ручка	весел... студентка	цікав... книга
червон... сонце	весел... свято	цікав... кіно
червон... квіти	весел... друзі	цікав... країни

2. Поєднайте прикметники з іменниками.

красива	студенти
технологічний	волосся
кучеряве	університет
іноземні	студентка

На початковому етапі навчання студенти знайомляться з різновидами твердих і м'яких основ

прикметників на базі навчальних комунікативних текстів, вивчають варіанти закінчень, як-от: **зелений**, але **житній**, **літній**, **осінній**.

II. За називним відмінком рекомендуємо вивчати особливості вживання прикметника в **знахідному** відмінку. Але це вивчення повинно мати не граматичний характер, а комунікативний. Комунікативно спрямоване вивчення вживання прикметника в знахідному відмінку ґрунтується спершу на вивченні конструкцій з іменниками чоловічого роду на позначення **неістоти**, наприклад: *я слухаю класичну музику; я бачу старий університет; я читаю цікаву книгу; я дивлюсь новий фільм; я люблю тепле молоко*. Варто давати найбільш поширені прикметники, але вже відомі на початковому етапі навчання: *маленький, великий, новий, старий, розумний, дурний, гарячий, холодний, цікавий, тихий, гучний* тощо.

III. Після знахідного відмінка, на наш погляд, комунікативно вартісним видається вивчення прикметників (у сполученні з іменниками на позначення **неістот**) у **місцевому** відмінку. Наприклад: *тато сидить на червоному дивані; я навчаюся на підготовчому факультеті в Черкаському державному технологічному університеті*.

IV. У той час, коли в студентів сформовані навички використання прикметників у сполученні з іменниками чоловічого роду на позначення **неістот** у називному, знахідному та місцевому відмінках, варто вводити граматичний матеріал щодо використання прикметників у сполученні з іменниками чоловічого роду на позначення **істот** у знахідному відмінку. Наприклад: *я бачу новий журнал – я бачу нового студента*.

Закріплення навичок виявляти прикметники в писемному мовленні доцільно продовжити під час виконання лексикологічних вправ (без класифікації слів за лексико-граматичними розрядами¹). Ефективним вважаємо, зокрема, використання із цією метою двох художніх текстів-описів: студентам пропонується порівняти тексти, в одному з яких цілеспрямовано пропущено прикметники. Наприклад:

1. *Це моя подруга Аміна. У неї довге чорне волосся, маленький ніс, зелені очі. Вона часто слухає класичну музику та дивиться американські фільми. Аміна – арабська студентка. Вона зараз проживає в Україні й вивчає українську мову. Аміна дуже старанна дівчина. Вона часто готує смачний український борщ. Інколи ми разом ходимо в кав'ярню. Там замовляємо чорну каву без молока та молочний шоколад.*

2. *Це моя подруга Аміна. У неї волосся, ... ніс, ... і очі. Вона часто слухає ... музику та дивиться ... фільми. Аміна – ... студентка. Вона зараз проживає в Україні й вивчає ... мову. Аміна дуже ... дівчина. Вона часто готує ... борщ. Інколи ми разом ходимо в кав'ярню. Там замовляємо ... каву без молока та ... шоколад.*

Така робота передбачає не лише виразне читання текстів студентами. Після прочитання іноземці проводять невеликий аналіз тексту. У підсумку можна запропонувати тим, хто навчається, заповнити в тексті місця пропуску іншими відомими прикметниками або написати власний твір-опис за зразком.

Одночасно з процесом автоматизації навичок розрізнення й використання граматичних форм прикметників відбувається процес засвоєння нових, незнайомих іноземним студентам, слів, унаслідок чого розширюється словниковий запас іноземців і розвивається виразність їхнього мовлення. Лексичний мінімум іноземних студентів навіть на початковому етапі навчання охоплює прикметники, які належать до всіх морфологічних типів, однак не варто квапитися систематизувати граматичний матеріал (це не буде ефективно) і подавати у вигляді правил, як це відбувається під час навчання української мови як рідної.

Головна мета навчання іноземних студентів української мови – практичне оволодіння мовною системою задля використання в навчально-професійній та суспільно-побутовій сферах комунікації. Безумовно, володіння мовою на високому рівні не можливе без комплексного вивчення всіх елементів мовної системи.

Спостереження за навчальним процесом, аналіз морфологічних аспектів українського мовлення іноземними студентами засвідчують значну недосконалість його граматичного оформлення. Часом, попри швидке оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності, зокрема усним мовленням, спостерігається значна кількість граматичних помилок, пов'язаних із вивченням українських прикметників. Іноді такі труднощі спричинені значними розбіжностями в граматичних системах української мови та рідних мов студентів. Сюди зараховуємо, наприклад, відсутність граматичного явища в мові студента. Іменники української мови мають граматичну категорію роду. Наявність у іменників цієї категорії має важливе значення для синтаксичного зв'язку слів. Відсутність же граматичної категорії роду в тюркських мовах спричиняє труднощі для носіїв цих мов, які вивчають українську як іноземну. Опановуючи нові слова, іноземці ототожнюють їх зі словами рідної мови, нейтральними щодо роду. Отже, іменники української

¹ У статті використано термін «лексико-граматичні розряди» за В. О. Горпиничем [4, с. 98].

мови з погляду їх співвідносності з граматичним родом поділяються на три роди: чоловічий жіночий та середній. Розподіл іменників за родами проводиться за їхніми морфологічними ознаками, в основному за формою називного відмінка однини. Відсутність родової співвідносності в назвах осіб призводить до труднощів вивчення іноземцями не лише іменників української мови, а й прикметників. Тому подекуди в процесі навчання української мови як іноземної виникає необхідність створення *національно орієнтованої методики навчання*.

Деякі науковці зазначають, що національно орієнтована методика навчання є ефективною, оскільки вона скорочує час на навчання та збільшує обсяги матеріалу шляхом використання міжмовної подібності, а морфологічні явища опановують у процесі навчання на синтаксичній основі [1].

Звичайно, іншою видається ситуація з презентацією граматичного матеріалу, якщо є мова-посередник. Проте, на наш погляд, краще не зловживати використанням цих можливостей, а використовувати лише тоді, коли дійсно необхідно, або з метою систематизації та закріплення вивченого. Отже, на початковому етапі необхідно подавати в мовних ситуаціях для запам'ятовування фрази, що містять прикметники. Потім на прикладі найбільш уживаних прикметників розглядати відмінні ознаки кожного прикметника, які дозволяють віднести ці слова до певного типу/моделі (наприклад: *новий, старий, великий, добрий розумний, бідний, але пізній, літній, синій, середній тощо*). Поступово група слів для заучування буде поповнюватися. Не варто очікувати, що студенти одразу опанують усі морфологічні особливості кожної моделі. Що заняття необхідно активізувати набуті знання студентів, створюючи різні близькі до життя комунікативні ситуації.

Зі ступенями порівняння іноземні студенти ознайомлюються вже на початковому етапі: іноземцям необхідно представити декілька прикладів і наголосити, що не від усіх прикметників можна утворити ступені порівняння, проте розподіляти прикметники на якісні, відносні чи присвійні не ефективно й не доречно. Потім, на основному етапі навчання, варто розширювати ці знання. Навички використання ступенів порівняння прикметників виробляються спершу шляхом запам'ятовування. Пізніше, на основному етапі навчання, коли студенти вільно володітимуть іменниково-відмінковою парадигмою української мови, а здобуті знання будуть доведені до автоматизму, можна розширювати роботу над іншими морфологічними аспектами прикметників.

Виникає питання, чи доречно на початковому етапі вводити відносні та присвійні прикметники. На наш погляд, це необхідно робити, але не вдаючись до граматичних тлумачень.

На основному етапі можна групувати вивчені прикметники, наприклад:

якісні	відносні	присвійні
<i>великий будинок</i>	<i>державний університет</i>	<i>Іринин брат</i>
<i>зелений парк</i>	<i>студентський гуртожиток</i>	<i>мамина сукня</i>
<i>новий студент</i>	<i>новорічний концерт</i>	<i>братів телефон</i>

Маючи на цьому етапі значні мовні здібності, студенти спроможні виконувати такі вправи, як-от: замінити прикметникові сполуки безприкметниковими (іменниковими), наприклад: *Іринин брат – брат Ірини, мамина сукня – сукня мами тощо*. На початковому етапі навчання відмінювання присвійних прикметників дається студентам-іноземцям складніше, ніж якісних, тому ті, хто навчаються, скоріше скажуть «*я дав книгу брату Ірини*», ніж «*я дав книгу Ірининому братові*»

Як свідчить досвід, ефективним для запам'ятовування є ведення списку найбільш уживаних прикметників з відповідними закінченнями. Із часом у студентів починає розвиватися фонетичний слух, тому іноземці краще розрізнятимуть тверду і м'яку вимову. Проте, як підтверджує практика, *-и* та *-і* часто замінюють студенти навіть із високим рівнем володіння граматичним матеріалом. Це зумовлено артикуляційними можливостями носіїв окремих іноземних мов, а також перенесенням особливостей рідної мови студента-іноземця на українську як нову.

V. **На основному етапі** навчання граматичний матеріал можна пояснювати детальніше. Аналізуються прикметники з твердою чи м'якою основою. У цей навчальний період варто подати морфологічні моделі за особливостями основи (твердої / м'якої) та відмінкових закінчень. Ґрунтовно вивчаються лексико-граматичні розряди прикметників та природа творення ступенів порівняння цієї частини мови. Лише систематичне практичне використання прикметників у мовленні (як усному, так і писемному) допомагає ґрунтовно засвоїти лексичні й морфологічні аспекти прикметників української мови.

Якщо спочатку тренувальні вправи базувалися на підстановці закінчень, то в процесі подальшого вивчення теми (на основному етапі навчання української мови) такі вправи можна ускладнювати. Радимо групувати прикметники за типами (повні / неповні), наприклад: *зелен сад – зелений сад*; за розрядами: *яскравий, заячий, материн*.

Ознака відносності є постійною і не змінює своєї інтенсивності [5, с. 23], тому студентам необхідно пояснити, що відносні прикметники мають такі основні особливості:

- не утворюють ступенів порівняння;
- не поєднуються з прислівниками міри і ступеня (*дуже, надзвичайно, занадто, трошки та ін.*);
- не мають коротких форм;
- від них не утворюються прикметники суб'єктивної оцінки із суфіксами *-еньк-, -есеньк-, -ісіньк-, -юсіньк-*;
- не мають антонімів.

Зважаючи на те, що якісні прикметники студенти активно опановуються на початковому етапі навчання, відмінні ознаки відносних прикметників можна репрезентувати шляхом порівняння цих двох розрядів.

Організація навчання української граматики в іншомовній аудиторії – складний процес, який має непросту будову. З огляду на суб'єкт-суб'єктні відношення навчального процесу важливим видається з'ясувати суттєві об'єктивні зв'язки між усіма учасниками цього процесу. Необхідною умовою адекватного навчання вважаємо формування та реалізацію певних методичних принципів. Відповідно до основної мети навчання української мови як іноземної – практичного оволодіння мовою як способом навчання, який реалізується в мовленнєвій діяльності – основним принципом будемо визначати *мовленнєву спрямованість*. Унаслідок реалізації цього принципу на початковому етапі навчання українських прикметників передбачається, що іноземні студенти можуть на основі автоматизованих відповідних граматичних навичок розуміти зміст висловлення, відповідати на запитання, а також формулювати й висловлювати власне судження як в усній, так і писемній формах. Зауважимо, що мовний матеріал, на якому проявлятимуться сформовані вміння, обмежений та ретельно відібраний. Погоджуємося з науковцями, які визначають *принцип ситуативно-тематичної презентації мовного матеріалу* одним із найбільш ефективних у процесі навчання української як іноземної, оскільки ситуативно-тематична організація навчального матеріалу вважається суттєвим проявом комунікативності. За цим принципом, в основу спілкування покладено ситуації, типові для певної національної культури, які допомагають студентам засвоїти типи мовленнєвих реакцій і взаємодій, характерних для носіїв мови, що вивчається [2, с. 230].

Комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності в процесі опанування іноземцями морфологічних аспектів прикметників української мови забезпечує, на наш погляд, *принцип комплексності*, який перебуває в нерозривному зв'язку з принципом мовленнєвої спрямованості. У такий спосіб створюються умови для розвитку основних видів мовленнєвої діяльності (МД) в їх сукупності. Будь-які граматичні навички є універсальними, оскільки складно уявити який-небудь вид МД, у якому б вони не брали участі. Саме тому формування цих навичок варто реалізовувати на загальній основі у співвивченні різних аспектів мовного матеріалу від фонетики до синтаксису. Безсумнівно, комплексне вивчення потребує чіткого добору та організації навчального матеріалу на основі загальнодидактичного принципу «*від простого до складного*». Формуючи граматичний матеріал, керуватися необхідно не лише критерієм легкості/складності, а й важливості та послідовності. Тому, на наш погляд, очевидним є зв'язок зазначеного принципу з *принципом частотності* використання у сучасному мовленні. Формування відповідних граматичних умінь і навичок передбачає врахування провідних закономірностей організації засвоєння навчального матеріалу відповідно до стадій формування цих умінь і навичок. Ефективність навчання безпосередньо залежить від послідовності навчальних дій та їхньої відповідності стадіям формування умінь і навичок.

Результати дослідження. Ознайомлення з окремими аспектами граматики дозволяє іноземним студентам уже на початковому етапі вивчення української мови формувати уявлення про граматику в цілому. Отже, вивчення мови відбувається усвідомлено, з розумінням значення й ролі кожного елементу граматичної системи української мови. У процесі навчання студенти мають можливість не користуватися готовими граматичними конструкціями (моделями), а усвідомлювати механізми їх побудови, що сприяє ефективному вивченню мови.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підбиваючи підсумок розглянутого вище, ми дійшли висновку, що, насамперед, процес навчання морфологічних аспектів прикметників української мови в іншомовній аудиторії складний, тому вимагає поетапності репрезентування матеріалу та правильного

добору тренувальних вправ (за принципом від простого до складного). Схарактеризованими аспектами не вичерпується все розмаїття підходів до вивчення українських прикметників. Зважаючи на актуальність запропонованої теми, вважаємо за необхідне продовжити її дослідження.

Список використаної літератури

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії*. 2010. Вип. 5. С. 226–232.
3. Василенко Н. В., Мельникова Л. А., Деньга О. А. Вивчаємо українську мову: фонетико-граматичний курс для іноземних студентів (I частина). Черкаси, 2017. 210 с.
4. Горпинич В. О. Морфологія української мови: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академія, 2004. 336 с.
5. Кузнецова М. В. Работа над русскими прилагательными в аспекте преподавания РКИ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-nad-russkimi-prilagatelnyimi-v-aspekte-prepodavaniya-rki> (дата звернення: 15.02.2019).

TEACHING UKRAINIAN GRAMMAR: WORK ON ADJECTIVES IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Bereza Liudmyla

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Ukrainian language and general linguistics Department
Cherkasy State Technological University

Introduction. *The necessity of observance the strict sequence of studying the case of Ukrainian language by foreign students is researched. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of studying the prepositional-case forms of the adjectives in the Ukrainian language by the foreign students; to prove the need for a clear sequence of presentation of cases in the language learning process and to offer effective forms of work in the initial stages of learning.*

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of teaching the adjectives of the Ukrainian language as a foreign language; find ways to optimize the learning process.

The following methods were used in the investigation: theoretical – studying of scientific literature to determine the state of research in pedagogical and methodological science, the issue of the Ukrainian language learning process for foreign students in higher educational institutions of Ukraine; theoretical and methodological, terminological and system analysis.

Results. *The article deals with the morphological aspects of the adjectives of the Ukrainian language and the peculiarities of working on them in a foreign language classroom. It is noted that the primary goal of teaching aspects of the Ukrainian language as native and foreign is different. In teaching foreign-language students adjectives of the Ukrainian language, first and foremost, the teacher forms the skills and abilities of using in oral and written speech forms of adjectives in singular and plural form, making automatism in the application of case forms. It is noted that only the systematic practical use of adjectives in speech (both oral and written) will help to better understand the lexical and morphological aspects of the adjectives of the Ukrainian language. The article gives examples of work types on this topic. Articulation possibilities of individual speakers of foreign languages are accentuated, and the transfer of the peculiarities of the native language of the foreign student to the Ukrainian as a new one is noted. The process of teaching the morphological aspects of the adjectives of the Ukrainian language in the foreign language classroom is complicated, therefore, requires a step-by-step presentation of the material and the correct selection of training exercises (on a simple to complex basis). The classification of adjectives of the Ukrainian language is carried out and recommendations for the gradual study of this grammar material are provided. It is recommended to distribute the topic according to the knowledge, abilities and skills of foreign students in the initial and main stages of study.*

Originality. *The forms of work that involve the effective mastering of new grammatical material are offered.*

Conclusion. *Familiarization with certain aspects of grammar allows foreign students to form an idea of grammar in general at the initial stage of studying the Ukrainian language. Thus, the study of the language takes place consciously, with the understanding of the meaning and role of each element of the grammatical system of the Ukrainian language. In the process of learning, students have the opportunity not to use ready-made grammatical constructions (models), but to understand the mechanisms of their construction, which contributes to the effective study of the language. The described aspects do not exhaust the diversity of approaches to the study of Ukrainian adjectives. Given the relevance of the proposed topic, the need for further study of this topic is emphasized.*

Key words: *Ukrainian as a foreign language, lexical-grammatical category of adjectives, prepositional-case system of language, nationally oriented teaching method, communicative directional study of adjectives.*

References

1. Azimov, E. G., Schukin, A. N. (2009) *Novyyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. M. Izdatelstvo IKAR, 448 s. [in Russian].
2. Vasylenko, N. V., Melnykova, L. A., Denha, O. A. (2017) *Vyvchaiemo ukrainsku movu: fonetyko-hramatychnyi kurs dlia inozemnykh studentiv (I chastyna)*. Cherkasy, 210 s. [in Ukrainian].
3. Kuznetsova, M. V. *Rabota nad russkimi prilagatelnyimi v aspekte prepodavaniya RKI*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-nad-russkimi-prilagatelnyimi-v-aspekte-prepodavaniya-rki>. 19–25. [in Russian].

ОБУЧЕНИЕ УКРАИНСКОЙ ГРАММАТИКЕ: РАБОТА НАД ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ С ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИЕЙ

Береза Людмила Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и общего языкознания
Черкасский государственный технологический университет

В статье рассматриваются морфологические аспекты прилагательных украинского языка и особенности работы над ними с иноязычной аудиторией. Отмечается, что первоочередная цель обучения аспектам украинского языка как родного и иностранного отличается. Обучая студентов-иностранцев прилагательным украинского языка, прежде всего преподаватель формирует навыки и умения использования в устной и письменной речи надежных форм прилагательных в единственном и множественном числе, автоматизм в применении надежных форм. Отмечается, что только систематическое практическое использование прилагательных в речи (как устной, так и письменной) поможет лучше усвоить лексические и морфологические аспекты прилагательных украинского языка. Приводятся примеры видов работ над указанной темой.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, лексико-грамматическая категория прилагательных, предположно-надежная система языка, национально ориентированная методика обучения, коммуникативно направленное изучение прилагательных.

Отримано редакцією 04.03.2019 р.

УДК 378.091.39 : 614]: 796.4

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-56-61

ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ФІТНЕС-ПРОГРАМ ЯК КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ В СИСТЕМІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО

Сококонь Олена Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
e-mail: elena.sogokon@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9442-6616

У статті розглянуто пошук нових нетрадиційних форм і методик проведення занять з фізичного виховання зі студентами закладів вищої освіти. Проаналізовано вплив оздоровчих фітнес-програм на організм людини як один з ефективних видів рухової активності для студентської молоді. Ми пропонуємо студентам оволодіти здатністю індивідуально диференціювати напруження і розслаблення м'язів, виконувати різноманітні рухи у взаємодії з музикою. Необхідно створити умови, щоб знайти ефективні форми фізичного виховання, які б сприяли здоровому способу життя молоді – одному з найважливіших завдань сьогодення. Оздоровча спрямованість цього виду діяльності досягається добром загальнорозвивальних гімнастичних вправ для різних частин тіла, що виконуються потоковим способом з інтенсивністю, що змінюється під ритм музики.

Ключові слова: оздоровчі фітнес-програми, компетентісний потенціал, здоров'язбереження, студентська молодь, рухова активність.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими завданнями. На сучасному етапі розвитку України в умовах активного реформування освітньої, соціокультурної сфери, в тому числі галузі фізичної культури та спорту, назріла необхідність пошуку нових ефективних шляхів та засобів удосконалення фізичного виховання у закладах вищої освіти. Оздоровчі фітнес-програми як спеціально організована форма рухової активності можуть мати як оздоровчо-кондиційну направленість, тобто зниження рівня захворювань, досягнення і підтримку потрібного рівня фізичного стану, а також удосконалення здібностей для вирішення рухових і спортивних завдань. Сучасні фітнес-програми сприяють гармонійному розвитку всіх фізичних якостей, покращують роботу серцево-судинної системи, зростають

показники розумової працездатності, збільшується індивідуальна здатність витримувати навантаження, відзначений позитивний вплив на психофізіологічний стан студентів, формується відчуття ритму, музикальності. В експериментальній роботі ми спробуємо довести, що такі заняття позитивно впливають на психоемоційний стан студентів, підвищують працездатність та інтерес до фізичного виховання, мотивують до ведення здорового способу життя, а також впливають на функціональні можливості організму. Наше дослідження є складовою комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, що виконується за проблемою «Реалізація здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні в умовах європейської інтеграції України» № 0117U003236.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи погляди різних науковців щодо дослідження оздоровчих фітнес-програм, виділяємо оптимізацію занять оздоровчої спрямованості у фізичному вихованні на основі диференціації за віком, статтю, рівнем фізичної підготовленості та стану здоров'я: К. Айрапетова, О. Андреева, Ж. Белокопитова, Т. Бондар, І. Гасюк, В. Дорошенко, Г. Зайцева, М. Курочкіна, Т. Лисицька, К. Сидорченко, Ю. Юрчишин, Є. Хоулі та інші [1; 2; 4; 9]. Великий внесок у розвиток сучасних напрямів оздоровчих видів гімнастики та їх упродовження в практику фізичної культури та фітнесу, зробили такі українські фахівці: М. Батішева, Є. Бірюк, І. Грибовська, О. Губарева, М. Данилевич, В. Іваночко, О. Корносенко, О. Остапенко, Т. Пасічна, К. Сидорченко, С. Синиця, Ю. Стецюра [5; 6; 7; 8].

Метою статті є пошук нових підходів у сфері фізичного виховання, які б дозволили студентам оздоровлюватися, зміцнювати функціональний стан організму, формувати впевнену красиву поставу, створювати позитивні емоції й оптимістичне світовідчуття, підтримувати фігуру і покращувати настрій.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням закладів вищої освіти є збереження і розвиток інтелектуального і фізичного потенціалу нації, який досягається за рахунок фізичної активності. Унаслідок зниження рухової активності при зростаючому статичному та психоемоційному напруженні, впровадженні комп'ютерних технологій у повсякденний побут, несприятливих економічних умов, впливу неправильного харчування та негативних звичок руйнується здоров'я нашої молоді. На сьогоднішній день в Україні недостатньо приділяється уваги фізичній підготовці підростаючого покоління. Через відсутність пропаганди здорового способу життя абітурієнти приходять навчатися до закладів вищої освіти вже з незадовільною фізичною підготовленістю. Викладачі з фізичного виховання ЗВО змушені виправляти ці недоліки, мотивувати та зацікавлювати студентів за допомогою фізичних вправ зміцнювати свій організм. Для виконання цих завдань потрібно впроваджувати сучасні оздоровчі програми, переймати позитивний зарубіжний досвід. Різноманіття фітнес-програм, постійне оновлення логічно побудованих, науково обґрунтованих оздоровчих видів занять, високий емоційний фон, що створюється завдяки музичному супроводу, дозволяє цим видам оздоровчого тренування утримувати високий рейтинг.

Фітнес-програми – це система гімнастичних, танцювальних, силових, координаційних вправ, головним завданням яких є оздоровлення, профілактика, формування культури рухів і розвиток основних фізичних якостей. Оздоровчі фітнес-програми як спеціально організована форма рухової активності має свої специфічні особливості, велику різноманітність засобів і дає можливість багатофункціонального їх використання з метою оздоровчого та лікувально-профілактичного впливу на опорно-руховий апарат, дихальну, серцево-судинну і нервову системи організму студентської молоді. Тривалий вплив регулярних навантажень приводить до оздоровлення і підвищення стійкості організму до хвороб, покращення статури тіла, що у свою чергу позитивно впливає на загальний стан людини. Важливою особистістю оздоровчих фітнес-програм є взаємозв'язок рухів і музики, яка може збуджувати нервову систему, сприяти підвищенню тону м'язів, позитивно впливати на працездатність, регулювати функціональні показники дихальної та серцево-судинної систем.

Після ґрунтовного огляду оздоровчих методик, які можливо застосовувати у закладах вищої освіти, ми зупинили свій вибір саме на оздоровчому фітнесі, оскільки він має досить глибоку історію, його ефективність була доведена фахівцями з фізичного виховання і потребує мінімальних затрат на закупівлю обладнання для тренувань. Завданнями нашого дослідження стали:

1. Виявлення особливостей впливу оздоровчого фітнесу на організм студентської молоді.
2. Розвиток функціональних можливостей організму, удосконалення рухових якостей та вмінь: спритності, координації рухів, гнучкості, формування правильної постави.
3. Вивчення комплексів різних видів оздоровчого фітнесу; побудова танцювальних композицій; ознайомлення з основними елементами фітнес-програм, формування відчуття ритму та такту.

У своїй роботі ми застосовували такі методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури, метод системного аналізу, метод порівняння та зіставлення. Завдання дослідження полягає у систематизації форм роботи, аналізі структури та методичних особливостей, що використовуються

під час проведення фітнес-програм. Результати досліджень дозволили виділити в оздоровчих фітнес-програмах індивідуальну, самостійну та групову форми роботи. Зазначимо, що індивідуальна форма роботи дозволяє максимально врахувати індивідуальні особливості й психофізичний стан особистості, що займається, рівень фізичної і координаційної підготовленості, її мотивацію, проте до недоліків відносимо відсутність соціальної підтримки з боку інших учасників оздоровчого процесу, що впливає на зниження мотивації до занять. Групова форма роботи є досить поширеною в оздоровчих фітнес-програмах при проведенні різних видів аеробних та аеробно-силових занять. Колективне виконання спільних дій створює соціальну підтримку, підвищує емоційний фон, сприяє покращенню мотивації, проте можливості персонального контролю за технікою виконання вправ обмежуються. В умовах самостійної форми занять студент сам відповідальний за відповідність програми своїх дій, при цьому можливі негативні наслідки тренувань у разі некоректної техніки виконання вправ, недотримання режиму занять тощо.

Спостереження за проведенням занять за сучасними фітнес-технологіями дозволяє виділяти в структурі традиційні частини заняття – підготовчу, основну та завершальну. Вважаємо за доцільне звернути увагу на особливості проведення основної частини, оскільки під час проведення занять вона може мати певні формати побудови, які обираються не тільки для підвищення емоційного фону занять, але й безпосередньо впливають на ефективність тренувальних навантажень. Система фітнес-програм складається з декількох видів тренувань:

- фітнес-програми аеробного спрямування;
- фітнес-програми, засновані на оздоровчих видах гімнастики;
- фітнес-програми силового спрямування;
- фітнес-програми, які передбачають танцювальні елементи;
- фітнес-програми, що проводяться у воді [6].

Наведемо характеристику фітнес-програм, що засновані на оздоровчих видах гімнастики, за характером навантажень:

- засоби аеробного характеру, спрямовані на розвиток кардіореспіраторної витривалості організму, стимуляцію метаболічного обміну;
- засоби, спрямовані на розвиток гнучкості;
- засоби силової спрямованості, направлені на розвиток сили, витривалості та корекцію тілобудови;
- засоби координаційного характеру, спрямовані на вдосконалення психомоторної координації.

Під час дослідження студентів закладів вищої освіти рівень їхньої фізичної підготовки до недавнього часу визначався фізичною силою, гнучкістю, координацією і композицією тіла (співвідношенням м'язової, кісткової і жирової тканин). Зараз почала приділятися велика увага їхньому психічному здоров'ю, правильному харчуванню, дотриманню здорового способу життя, відмові від шкідливих звичок і жорстких дієт.

Нами були розроблені фітнес-програми, в основу яких покладено оздоровчі види гімнастики з метою поліпшення психічного і фізичного стану людини до рівня нормалізації стану здоров'я. Рухові навантаження під час занять були ретельно дозовані, темп і тривалість виконання вправ суворо регламентовані, без перенапруження і надмірних зусиль. Фітнес-програми, в основу яких покладено види оздоровчої гімнастики, ми поділили на три групи:

- до першої групи ми відносимо фітнес-програми, які передбачають танцювальні елементи, до них належать: ритмічна гімнастика, танцювальні види аеробіки, які припускають використання елементів якого-небудь конкретного танцювального стилю (диско-гімнастика, джаз-гімнастика або модерн-гімнастика);
- до другої групи відносимо види, які припускають цілеспрямований вплив вправ на розвиток конкретних частин тіла або певних функцій організму: калланетику, шейпінг, стретчинг, гімнастику для спини, дихальні види фітнесу;
- до третьої групи відносимо фітнес-програми, які утворені на основі популярних східних систем, мають особливу філософію і відрізняються тим, що вдосконалення тіла відбувається одночасно зі зміцненням духу і посиленням мотивації (різні види йоги, даоська система, система Пілатеса, китайська оздоровча гімнастика), де особлива увага приділяється хребту, шлунково-кишковому тракту, дихальній системі.

Нами було проведено дослідження з упровадження інноваційних оздоровчих фітнес-програм у ПНПУ імені В. Г. Короленка на природничому, історичному та фізико-математичному факультетах. Ми з'ясували, що більшість студентів веде малорухливий спосіб життя (69%), тільки 6% дівчат виконують вправи ранкової гігієнічної гімнастики регулярно, 35% – займаються фізичними вправами епізодично, а

59 % – взагалі не займаються фізичним вихованням. Педагогічний експеримент проводився протягом навчального року (90 год.) серед I курсу природничого, історичного та фізико-математичного факультетів. Контрольна група (КГ) в кількості 24 студентів займалася фізичним вихованням за стандартною програмою, а експериментальна група (ЕГ) в кількості 22 студентів займалася за розробленою нами фітнес-програмою з оздоровчих видів гімнастики. На початку семестру був визначений фізичний розвиток студентів обох груп: визначений індекс Руф'є, проведена проба Штанге (затримка дихання на вдиху), проба Генчі (затримка дихання на видиху), тестові нормативи з гнучкості, пресу – підняття тулуба за 1 хвилину, підняття ніг до прямого кута, згинання рук в упорі лежачи. Вивчення показників рівня фізичного стану під час занять показало, що після завершення експерименту показники замірів тіла у порівнянні з аналогічними, проведеними на перших заняттях, знизились у середньому на 10–20 %; відзначилось підвищення імунітету організму; за період занять кількість та інтенсивність перебіг захворювань знизилась на 70–80 %; збільшилась життєва ємність легень та еластичність легеневої тканини, що виражалось у тому, що дихання стало рідше (до 12–14 в. за хв.), ритмічніше та глибше. Це, в свою чергу, вплинуло на периферійний кровообіг, полегшивши доступ венозної крові до серця.

Серед суб'єктивних методів учасники занять відзначили :

- самопочуття – під час занять та після них фіксували як «добре», «дуже добре» (62 %);
- настрої – «добрий» або «дуже добрий» (75,9 %);
- сон характеризується як спокійний, глибокий, міцний, легке засинання (42,8 %);
- больові відчуття: після занять відчувалось приємне відчуття тону м'язів без надмірної перевтоми (45,8 %).

Після 8 тижнів регулярних занять було проведено анкетування студентів експериментальної групи. Ми дослідили зміни мотивації занять фізичним вихованням. За результатами анкетування визначено:

- 97 % дівчат експериментальної групи змінили своє ставлення до занять фізичним вихованням у позитивний бік;
- 88,7 % набули впевненості у власних фізичних можливостях;
- 75,3 % студенток зазначили, що за допомогою таких занять вони отримують нові знання та інформацію про сучасні фітнес-програми, ведуть здоровий спосіб життя;
- 65,5 % дівчат зазначають, що отримують регулярне навантаження майже на всі групи м'язів;
- 48,5 % досліджуваних опанували нову техніку рухів;
- 35,7 % студенток відзначили, що заняття оздоровчими видами гімнастики допомогли подолати страх і невпевненість, підвищили самооцінку.

Середні показники рівня фізичної підготовленості значно покращилися, студенти з великим бажанням продовжують відвідувати оздоровчі види гімнастики в позанавчальний час. Займаючись за запропонованою програмою, студенти досягають гарної фізичної форми, зміцнюють здоров'я, поліпшують самопочуття.

Висновки. Отже, рухова активність взаємопов'язана з психоневрологічними характеристиками організму і психічним станом людини. Під час інтенсивних занять оздоровчими видами гімнастики у центральній нервовій системі виділяються ендорфіни, які викликають відчуття задоволення і гарного настрою. Тривалий вплив регулярних навантажень з оздоровчих фітнес-програм приводить до оздоровлення і підвищення стійкості організму до хвороб, покращення статури тіла, що, у свою чергу, позитивно впливає на загальний стан людини. Важливою особистістю фітнес-програм є взаємозв'язок рухів і музики, яка може збуджувати нервову систему, сприяти підвищенню тону м'язів, позитивно впливати на працездатність, регулювати функціональні показники дихальної та серцево-судинної систем. Незважаючи на різноманітність засобів оздоровчого фітнесу, режиму їх виконання, доцільність використання в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладах обумовлюється такими методичними особливостями: різноманітність та взаємозамінність, можливість чіткої регламентації комплексів вправ, здатність до трансформації з метою диференціації навантажень, забезпечення вибіркового впливу на організм, можливість одночасного вирішення широкого кола оздоровчих завдань, високий ступінь інновації та емоційності.

Дослідження сучасних учених у галузі фізичної культури та власні спостереження доводять, що оздоровчі фітнес-програми мають ряд переваг:

- найкраща мотивація занять фізичними вправами – це різноманітність комплексів вправ і емоційність занять;
- силове навантаження дозволяє підтягнути м'язи проблемних зон, зробити їх більш пружними;

- дихальні вправи забезпечують загальне оздоровлення організму, нормалізують роботу всіх його систем;
- регулярні заняття призводять до зниження ваги тіла;
- засвоєння простих комплексів вправ підвищує інтерес до занять, створює мотиваційну базу для продовження тренувань самостійно;
- поєднання занять з раціональним харчуванням та відмовою від шкідливих звичок гарантує повний оздоровчий вплив на організм людини.

Ми пропонуємо використовувати інноваційні програми оздоровлення сучасної молоді: калланетику, фітбол, стретчинг, шейпінг, гімнастику для хребта, дихальну, водну гімнастику. Популярність оздоровчих видів гімнастики пояснюється доступністю її засобів, різноманітністю видів занять, регулюванням навантаження під час занять, незначними матеріальними затратами на її проведення. На нашу думку, для покращення оздоровчої системи в нашій країні необхідно реалізувати набуті знання в практичній діяльності та створювати умови розвитку оздоровчих фітнес-програм закладів вищої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок будуть спрямовані на впровадження експериментальної програми з видів оздоровчих фітнес-програм у фізичне виховання студентів закладів вищої освіти Полтавщини.

Список використаної літератури

1. Белокопытова Ж. А. Содержание и методика оздоровительных занятий по аэробике: учеб. пособ. Киев: НУФВСУ, 2006. 72 с.
2. Гаврильченко Л. В., Безгребельна Є. І. Методика підготовки студенток до здачі державних тестів і нормативних оцінок фізичної підготовленості студентів вузів засобами ритмічної гімнастики: методичні рекомендації. Херсон: Айлант, 2001. 28 с.
3. Жабокрицька О. В., Язловецький В. С. Нетрадиційні методи й системи оздоровлення: навч. посіб. для студ. ф-тів фіз. виховання пед. ун-тів. Кіровоград: РВЦ КДПУ імені В. Винниченка, 2001. 183 с.
4. Зайцева Г. А., Медведева О. А. Оздоровительная аэробика в высших учебных заведениях: учеб. пособ. Москва: Фізкультура и спорт, 2007. 104 с.
5. Корносенко О. К. Теорія і практика жіночого оздоровчого фітнесу: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Полтава, 2014. 308 с.
6. Лисицька Т. З. Навчально-методичний посібник з комп'ютерної версії: Аеробіка. Хореографія і дизайн уроку. Москва: Федерація аеробіки Росії, 2005. 280 с.
7. Синиця С. В., Шестерова Л. Є. Оздоровча аеробіка. Спортивно-педагогічне вдосконалення: навчальний посібник. Полтава, 2010. 244 с.
8. Стецура Ю. Фітнес шлях до здоров'я і краси: монографія. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2006. 256 с.
9. Хоули Э. Т., Френкс Б. Д. Оздоровительный фитнес: монографія. Київ: Олимпийская лит-ра, 2000. 368 с.

APPLYING HEALTHY FITNESS PROGRAMS AS A COMPETENT POTENTIAL IN THE HEALTHCARE SYSTEM OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Sohokon' Olena

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor of the Chair of biomedical disciplines and physical education
V. Korolenko Poltava National Pedagogical University

Introduction. *The article deals with the search for new non-traditional forms and methods of conducting physical education classes with students of higher educational institutions. The influence of health fitness programs on the human body as one of the most effective types of motor activity for students is analyzed. We offer students the ability to individually differentiate stress and relaxation of muscles, perform various movements in interaction with music. The influence of fitness programs on the human organism as one of the effective types of motor activity for students of higher educational institutions is analyzed.*

Purpose. *The purpose of the investigation is the search for new approaches in the field of physical education that would allow students to heal, motivate independent exercises, strengthen the functional state of the body, form a confident beautiful posture, create positive emotions and optimistic attitudes, correct the figure and improve the mood.*

Methods. *The expediency of its use in the educational process of higher educational establishments is determined by the following methodological features: diversity and interchangeability, the possibility of clear regulation of exercise complexes, the ability to transform to differentiate loads, provide selective effects on the body, the possibility of simultaneous solution of a wide range of health problems, high degree innovation and emotionality. The broad and diverse organizational and methodological resource of recreational gymnastics will allow it to be used as an industry with the powerful potential for improving the population.*

Results. *We have introduced fitness programs based on recreational types of gymnastics in order to improve the mental and physical state of the person to the level of normalization of health. Motorloading during classes was thoroughly dosed, the pace and duration of the exercises are strictly regulated, without overstrain and excessive effort.*

Conclusion. *We propose the use of innovative programs for the improvement of modern youth: callanetics, fitball, stretching, shaping, gymnastics for the spine, breathing, and water gymnastics. The popularity of recreational types of gymnastics is due to the availability of its facilities, the variety of classes, the regulation of the load during classes, the insignificant material costs for its conducting. In our opinion, in order to improve the health protection system in our country, it is necessary to realize the acquired knowledge in practical activities and to create qualitative conditions for the prosperity of health fitness programs in higher educational institutions.*

Key words: *fitness programs, health gymnastics, new approaches, student youth, motor activity, physical education.*

References

1. Belokopytova, Zh. A. (2006). Contents and methodology of improving classes in aerobics: study. way. Kiev.: NUFVSU [In Russian].
2. Gavrilenko, L. V. Bezgrebelna, E. I. (2001). Methodology of preparing students for passing state tests and normative assessments of physical preparedness of students of universities by means of rhythmic gymnastics: methodical recommendations - Kherson: Ayalant [In Ukrainian].
3. Zhabokryts'ka, O. V., Yazlovets'kyi, V. S (2001). Nontraditional methods and systems of healing: teaching. manual for studio Ft. Phys. pedagogical education university. Kirovograd: RSV KDPU named after V. Vynnychenko [In Ukrainian].
4. Zaitseva, G. A., Medvedev, O. A. (2007). Health Aerobics in Higher Educational Institutions. Moscow: Physical Culture and Sport [In Russian].
5. Kornosenko, O. K. (2011). The theory and practice of women's health fitness: educators. for the stud higher education Poltava [In Ukrainian].
6. Lisitskaya, T. Z. (2005). Educational and methodical manual on the computer version. aerobics. Choreography and lesson design. Moscow: Federation of Aerobics of Russia [In Ukrainian].
7. Sinita, S. V. Shesterova, L. E (2010). Health-improving aerobics. Sports-Pedagogical Improvement: Textbook [In Ukrainian].
8. Stetsura, Yu. (2006). Fitness Way to Health and Beauty: Monograph. Donetsk: Open Joint-Stock Company "BAO" [In Ukrainian].
9. Hawley, E. T. Frenks, B. D. (2000). Healthy Fitness. Kiev.: Olympic litra [In Ukrainian].

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ФИТНЕС-ПРОГРАММ КАК КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В СИСТЕМЕ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ЗАВЕДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согоконь Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания
Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко

В статье проанализировано влияние оздоровительных фитнес-программ на организм человека как один из эффективных видов двигательной активности для студентов высших учебных заведений. Влияние регулярных физических нагрузок приводит к оздоровлению и повышению стойкости организма и профилактике заболеваний, улучшает конституцию тела, что, в свою очередь, положительно влияет на общее состояние человека. Целью работы стал поиск новых подходов в системе физического воспитания, которые позволят студентам оздоравливаться, укрепят функциональное состояние организма, сформируют красивое тело, создадут положительные эмоции и улучшат настроение.

Ключевые слова: *оздоровительные фитнес-программы, новые подходы, студенческая молодежь, двигательная активность, оздоровительная направленность, физическое воспитание.*

Отримано редакцією 22.02.2019 р.

УДК 378:51

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-62-70

ОСВІТНІ ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЗАЦІЇ НАУК

Фугело Микола Антонович

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальних дисциплін
Університет державної фіскальної служби України
Кам'янець-Подільський навчально-науковий інститут
e-mail: MFugelo@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-2470-8885

Васильсва Олена Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри професійної освіти
Подільський державний аграрно-технічний університет
e-mail: asodsm@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-0608-5709

Фугело Павлівна Миколаївна

кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів, банківської справи та страхування
Подільський державний аграрно-технічний університет
e-mail: ole18@meta.ua
ORCID ID: 0000-0002-2166-0206

У статті розкрито суть, причини і значення математизації знань. Досліджено математичний апарат економіки і психології. Висвітлено освітні проблеми, пов'язані з інтенсивною математизацією фахових дисциплін. Зосереджено увагу на питаннях педагогіки математики в умовах сучасності. Виявлено причини малоефективності навчальних інновацій у математичній освіті вітчизняної школи. Досліджено фактори позитивного впливу на якість математичної освіти та задоволеність навчанням. Розглянуто процеси інтеграції, ідентифікації та синтезу знань у контексті проблем освіти сьогодення.

Ключові слова: математизація наук, математичний апарат, інтеграція знань, освітні інновації, стартова готовність, педагогіка математики, задоволеність навчанням.

Постановка проблеми. Нинішній період суспільної історії характеризується стрімким прогресом наукових знань, математизацією не тільки науки, але й більшості практичних видів діяльності.

Математизація знань актуалізувала проблеми математичної освіти в закладах освіти держави. Суть їх полягає в необхідності підвищення рівня математичної підготовки не тільки студентів, але й викладачів спеціальних дисциплін. Потребує осучаснення педагогіка математики. Розв'язання цих задач вимагає пошуку шляхів, що сприяють активізації та оптимізації математичної освіти і потреби виявлення та посилення дієвості основних факторів впливу на ефективність навчання.

Таким чином, актуальність зазначеної проблеми, відсутність досконалих теоретичних і методичних її розробок, які враховують сучасні вимоги до освітнього процесу в контексті математизації та інтеграції наук, а також потреби освіти як головного чинника прогресу держави визначили вибір теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Великий внесок у розкриття суті математизації наук, розвитку методології математичної освіти зробили П. Верченко, В. Віплінський, Б. Гнеденко, А. Кудрявцев, А. Матвійчук, Н. Машина, С. Наконечний, Т. Терещенко, І. Фішман, В. Шаталов, М. Стоун і Ж. Дьедоне (США), А. Фуше і Г. Шоке (Франція) та інші.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності досліджується в роботах педагогів і психологів М. Данилова, М. Скаткіна, Л. Арістової, Я. Бурлаки, Т. Щукіної та інших. Ці науковці розкривають природу пізнавальної діяльності, її методологічні та психологічні основи.

Детальне ознайомлення з роботами цих науковців показує, що на сьогодні принциповими моментами проблеми математичної освіти залишаються: початкова (стартова) готовність особистості до вивчення та використання математики, вибір обсягу і змісту математичних курсів, значення і місце математики в інших дисциплінах та її роль в інтеграції наук, питання мотивації і розвитку задоволеності під час вивчення математики, методологічні та організаційні моменти тощо.

Метою статті є аналіз чинників, що сприяють ефективності педагогіки математики у вищій професійній школі в умовах зростання математизації, інтеграції та синтезу знань.

Виходячи із поставленої мети, визначаємо завдання дослідження:

- 1) розкрити суть математизації наук та її причини;

- 2) дослідити сучасний математичний апарат дисциплін фахової підготовки;
- 3) виокремити освітні проблеми, пов'язані з математизацією навчальних предметів;
- 4) висвітлити роль викладача в математичній освіті;
- 5) провести аналіз ефективності освітніх інновацій в умовах вітчизняної школи;
- 6) дослідити фактори впливу на задоволеність навчанням в обставинах сьогодення;
- 7) з'ясувати сутність інтеграції, ідентифікації, синтезу наукових знань та їх вплив на якість математичної освіти.

Методологічну основу дослідження становлять психологічні принципи та положення про системний підхід до розуміння особистості, про діяльнісний підхід до розвитку особистості, про готовність особистості до навчальної діяльності. Також було використано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичні – для аналізу, зіставлення, порівняння, узагальнення, систематизації наукової літератури з питань математичної освіти в контексті математизації та інтеграції знань в Україні і за кордоном; методи системного аналізу – для визначення найбільш ефективних методів управління системою профільної освіти; метод групування – для виявлення чинників, що впливають на рівень математичних знань та рівень задоволеності навчанням.

Виклад основного матеріалу. Характерною ознакою розвитку науки в наш час є її математизація. Математика дедалі більше проникає у всі сфери знань, в тому числі й такі, які протягом віків залишалися на рівні якісного вивчення. Математичні методи пронизують теоретичні розділи природничих наук і домінують у них. Головний критерій успіху в сучасних емпіричних науках здебільшого вбачають в тому, наскільки ці науки виявляються у сфері дії математичного методу.

Запровадження математичних методів перетворює галузі знання і не лише ставить їх на вищий щабель логічного мислення, а й відкриває нові можливості, нові постановки задач, дає можливість по-новому дивитися на явища. Суть математизації знань полягає не в тому, щоб все пізнання звести до створення логічних і обчислювальних схем і не залишити місця ні експерименту, ні безпосередньому спостереженню. Така програма завела би пізнання в безвихідь. Цілі математизації більш реальні й плідні. Їх зміст можна визначити таким чином: із точно сформульованих передумов виводити логічні висновки, в тому числі й такі, які доступні спостереженню; зробити доступними логічному і кількісному аналізу складні й заплутані процеси, на які, як правило, нашаровується безліч другорядних впливів; шляхом математичного аналізу описувати не лише вже встановлені факти, але і передбачати нові закономірності; отримувати можливість прогнозувати потік явищ, домагаючись не лише якісного, але й кількісного узгодження із реальним їх перебігом [1, с. 45].

Процес математизації тієї чи іншої науки благотворно діє і на цю науку, і на математику, приводить їх до взаємного збагачення та розвитку. Незаперечним є факт, що втілення математичних методів у науки позитивно впливає на психічний розвиток осіб, що їх вивчає. Також варто підкреслити роль математики при формуванні загальної культури особистості. Заняття математикою сприяє набуттю раціональних якостей думки і її вираження: порядок, точність, ясність, стислість. Отже, математизація знань виконує важливу роль не тільки рушія прогресу держави, але й сприяє розвитку інтелекту та формуванню характеру її громадян.

Застосування сучасного математичного апарату під час вивчення наукових дисциплін при здобутті фаху набуває дедалі більшого значення і стає необхідністю. На жаль, реалізація цього процесу пов'язана з низкою проблем (ускладнення навчального матеріалу, зростання його обсягу, недосконалість його оптимізації, недостатня математична підготовка студентів та викладачів спеціальних дисциплін, низький рівень освітньої мотивації в студентів, проблеми методичного та організаційного характеру, соціальні питання тощо). Очевидно, що вирішення цих проблем є досить залежним від людського фактора та політики держави у сфері освіти. Насиченість навчальних предметів математикою можна бачити на прикладі економіки і психології.

Перші роботи із застосування математики в економіці не виходили за рамки найпростішого опрацювання результатів спостережень. Прогрес у самій математиці, особливо в галузі прикладної математики, заклав основу дедалі вищого рівня формалізації мікро- і макроекономіки та прикладних економічних дисциплін. Ця тенденція спостерігається і в працях багатьох українських науковців (В. Вітлінського, С. Ілляшенко, І. Івченко, Н. Машиної, А. Матвійчука, О. Ястремського та інших).

У підручниках для студентів економічних спеціальностей, авторами яких є вищезгадані вчені, використовуються досить наукоємні математичні методи (оптимізації, гіперболічних розподілів, Монте-Карло, системного аналізу), теорії (ймовірностей, математичної статистики, масового обслуговування, нечіткої логіки), моделі (теоретико-ігрові, програмування, імітаційні, адаптивні регресійні) та багато іншого.

Як бачимо, сучасна економічна наука характеризується високим ступенем математизації. Професійний рівень економіста багато в чому залежить від того, чи засвоїв він сучасний математичний апарат та чи вміє його використовувати під час аналізу складних економічних процесів і під час прийняття

рішень. Перспективи використання математики в економіці зростають, і в недалекому майбутньому дедалі частіше виникатимуть різні економічні проблеми, для розв'язання яких буде потрібне широке використання різноманітних математичних методів [2, с. 151].

Застосування математичних методів в економіці, тією мірою, якою самі моделі адекватні об'єкту дослідження, дає можливість:

- точно і компактно викладати положення економічної теорії;
- виділяти і формально описувати найістотніші зв'язки економічних змінних і характеристик;
- отримувати нові знання про об'єкт;
- приймати оптимальні рішення;
- передбачати майбутню поведінку об'єкта у разі зміни якихось його параметрів [3, с. 8].

Математизація сьогодні торкнулась і тих наук, які за своїм предметом вивчення далекі від точних, наприклад, психології.

Можливість застосування математичних методів у психології перестала викликати сумніви з 1825 року, після виходу у світ книги І. Гербарта під назвою «Психологія як наука, заново обґрунтована на досвіді, метафізиці і математиці». Але питання про необхідність їх застосування до цих пір викликає дискусію. Між іншим, проблема може бути розв'язана визнанням того, що психологія – це і наука, і мистецтво. Дійсно, мистецтву практичного консультування або терапії навряд чи потрібне математичне забезпечення. А ось наукове пізнання в доповнення до здорового глузду (а не замість нього) обов'язково передбачає застосування математичних методів, які здебільшого представляються у вигляді трьох класів моделей: вимірювання, опису і статистичного висновку [4, с. 15].

Видатний американський математик Біркгоф Гаретт писав, що математика як найбільш розумова галузь наук має природну спорідненість з психологією – наукою про розум. Це підтверджується тим, що дослідження в будь-якій галузі, в тому числі і в психології, передбачає отримання результатів – як правило у вигляді чисел. Тому досліднику необхідне вміння організувати зібрані дані, опрацювати їх та інтерпретувати, що неможливо без застосування методів математичної статистики, факторного і кластерного аналізу, матричних операцій, теорії гіперболічних розподілів тощо. Використання сучасних комп'ютерних програм не звільняє психолога від необхідності володіння вищевказаними вміннями. Основне завдання математизації психології – формування вмінь самостійно аналізувати і, головне, інтерпретувати емпіричні дані – результати досліджень. «У психології варто розрізняти і вміти виконувати чотири види інтерпретацій: психолого-психологічні, психолого-математичні, математико-математичні і (обернені) математико-психологічні [5, с. 242].

Психолого-математична інтерпретація полягає в математичній ідентифікації дослідної ситуації, яка зводиться до вибору методів аналізу даних. Математико-математичній інтерпретації відповідають обчислення: перехід за допомогою вибраного методу від довгої вихідної послідовності чисел до більш короткого їх набору – результатів опрацювання. Математико-психологічна інтерпретація – допустиме і можливе змістове тлумачення числових результатів.

Математизація психології дає можливість оцінювати реалістичність дослідного проекту та перевірку адекватності методів обробки даних і коректності відповідних висновків. Кількісні методи підвищують якість і переконливість результатів «якісних» досліджень.

Математизація наук висвітлила низку недоліків в освітній сфері України. Найважливішими серед них є невідповідність результатів загальної математичної підготовки студентів потребам часу і недооцінювання точних наук, зокрема математики, у фаховій підготовці. На жаль, математика в багатьох закладах освіти перебуває у заганні порівняно зі спеціальними дисциплінами. Вона все більше витісняється ними, і це дає свої наслідки. Багато випускників вишів мають низький фаховий рівень. Відсутність належної математичної підготовки пророкує їм долю спеціалістів якісного толку, що негативно відбиватиметься на їхньому кар'єрному зростанні. Недооцінювання математики як основного рушія прогресу держави спостерігається і в шкільній освіті. Невелика кількість годин, нехтування потреб ділити класи з наповненістю більше 15 осіб на підгрупи, недостатня оптимізація та збалансованість навчальних програм, одноманітність методики проведення уроків, ігнорування зв'язку математики з функціонуванням довкілля, низький рівень задоволеності вчителів професійною діяльністю, а подекуди недостатній рівень їхньої кваліфікації – непоодинокі реалії нашого часу. Недостатня математична підготовка школярів негативно відбивається на освітніх процесах вищої школи, вона їх просто гальмує.

Аналіз наукових джерел показує, що помітне зниження якості математичної підготовки в закладах освіти України розпочалося більше 30 років назад. Наслідки цього процесу чітко проявляються в наш час. «Сьогодні в Україні майже відсутні спеціалісти, які здатні були б в умовах економічної кризи та високого

фінансового ризику ефективно займатися розробленням і оцінюванням інвестиційних проектів та прогнозуванням курсів цінних паперів на фондовому ринку» [6, с. 8].

Відсутність якісної математичної освіти є причиною недооцінювання ролі математики багатьма молодими науковцями. Ми проаналізували зміст 50 дисертацій з економіки і таку ж кількість з психології. Наші дослідження показують, що тільки в кожній третій дисертаційній роботі з економіки використовується математичний апарат для обґрунтування отриманих результатів. Що стосується дисертаційних робіт з психології, то тут лише в 10 % робіт використовуються елементи математики. На жаль, ми оперували із нерепрезентативною вибіркою і отримані нами висновки не є достатньо достовірними, але дають уявлення про стан справ у питанні, що досліджується. Автори статті розуміють, що штучно притягати математику до обґрунтування результатів досліджень є абсурдом, а використання математичних методів у науковій роботі не є догмою. Але незаперечним є той факт, що науковець, який володіє математичним апаратом, має більші можливості в розкритті суті досліджуваних явищ, а отримані ним результати є більш обґрунтованими і не викликають сумнівів. Тому підвищення рівня математичної освіти в тих, хто навчається, є життєво необхідною потребою нашого часу. Це стосується як школи, так і закладів вищої освіти.

Серйозне навчання – це велика праця. Її ефективність, як і будь-якої праці, багато в чому залежить від її організації. Типовим недоліком такої організації на сьогодні, як свідчить усебічне вивчення наукової літератури, є порушення педагогічної технології.

Під педагогічною технологією в структурі вищої освіти ми розуміємо таку систему загальнопедагогічних, дидактичних, методичних, психологічних процедур взаємодії викладачів і студентів, що спрямована на проектування і реалізацію змісту, методів, форм та засобів навчання, адекватну цілям освіти, змісту майбутньої фахової діяльності та вимогам до професійних якостей фахівців.

Принциповим моментом проблеми математичної освіти є вибір найбільш ефективних і раціональних шляхів навчання. Керуючись власним педагогічним досвідом та результатами наукових досліджень в галузі педагогіки математики, ми підтримуємо ідею, що в умовах, коли більшість дисциплін користуються математичними методами, викладання математики вимагає об'єднання зусиль кафедри математики та спеціальних кафедр. Викладачі спецдисциплін повинні знати, як висвітлюються в курсі математики ті математичні питання, з якими їм доводиться мати справу і які вони часто викладають інакше. Між методами, викладеними в математичних дисциплінах, і математичними методами, які використовуються в спецдисциплінах, повинен бути встановлений органічний зв'язок. Для створення умов якісного засвоєння понять, явищ, закономірностей, технологій обов'язковим має бути зв'язок між навчальними темами, спільний термінологічний апарат та спрямованість на формування професійних компетенцій.

Серед вимог, які ставляться до викладання математики помітно виділяється своєю значимістю і актуальністю вимога прикладної її направленості, безпосереднього її зв'язку з професійною підготовкою фахівця. Очевидно, що вимога прикладної направленості вузівського курсу означає не тільки формування у студентів прикладних математичних навичок, вона стосується і стилю викладання, і вибору рівня строгості, і розстановки акцентів в кожному розділі курсу. Не вимагає доведення й те, що прикладна спрямованість викладання математики здійснюється тим ефективніше, чим тісніше вона пов'язана із спеціальністю студента. Але при цьому слід пам'ятати, що в цілому курс математики повинен зберігати передбачений програмою обсяг і логічність викладання.

Систематична самостійна робота студентів є наріжним каменем основ вищої школи. Структура самостійності є складною і розкривається через єдність таких компонентів: мотиваційного, змістово-операційного, емоційно-вольового, соціального тощо. Викладач має спонукати студента до самостійної роботи всіма можливими способами. Сприяє цьому постійний контроль, який гармоніює з методом індивідуалізації, зміст якого зводиться до навчання кожного студента за особистим планом, розробленим викладачем із урахуванням індивідуальних рис і можливостей студента. Виконання плану постійно контролюється і корегується викладачем. Метод досить трудомісткий, але один із найгуманніших і результативних, оскільки базується на повазі, виявленні й розвитку особистості.

Позитивний вплив на засвоєння студентом необхідного математичного апарату має керована діяльність педагогів щодо розвитку в нього високого ступеня пізнавальної активності. У нашому трактуванні це досить стійка якість особистості, яка характеризується:

- a) наявністю пізнавальних потреб, глибоко осмислених мотивів пізнавальної діяльності, постійним прагненням студента відкривати нові для себе знання, нові способи дій;
- b) певним рівнем володіння загальними інтелектуальними операціями (аналіз, синтез, абстракція, узагальнення), формами логічного мислення (поняття, судження, умовивід) і специфічними для даної науки математичними методами та прийомами пізнання;
- c) самостійністю діяльності, яка передбачає вміння самостійно організувати свою діяльність і самооцінювати отримані результати, здатність до самовдосконалення.

Ефективно керувати процесом вивчення математики можна лише тоді, коли педагогічні впливи будуються відповідно до психологічних механізмів засвоєння знань і систематично здійснюється корекція пізнавальної діяльності студентів. Ключову роль при цьому відіграє система способів, з допомогою яких цей освітній процес реалізується.

Більшість традиційних методів навчання в математиці (і в інших науках) ґрунтується на активній діяльності та ініціативі викладача, а студент – виконавець задумів. Учнівський чинник у таких методах відтісняється на другий план. Потреби часу активізували необхідність виправлення такого методичного недоліку. Результатом цього є новітні підходи до організації навчання з урахуванням людського чинника. Головним у цій концепції є те, що вона розглядає студента в усій багатогранності його здібностей, потреб, ціннісних орієнтацій як активну рушійну силу освітнього процесу. Інтерактивне навчання змінює звичні ілюстративні форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні між викладачем та студентом.

Сприяють ефективності такого способу передавання і засвоєння знань освітні інновації. Слід відзначити, що проектування і реалізація таких інновацій є сьогодні однією із складових педагогічної технології системи вищої освіти України. На жаль, ефект від інновацій, що впроваджуються у вищій школі нашої держави, є низьким. Не вдається остаточно об'єднати процес навчання і наукового дослідження, побудувати науково-педагогічні концепції вищої освіти, пристосовані до умов нашої країни, а не копіювати зарубіжжя. Не вдається створити ефективні орієнтовані на найближче майбутнє програми і предмети навчання, не розроблено концепції підготовки фахівців із перспективних спеціальностей на випередження потреб часу. Головна причина всіх цих недоліків системи освіти криється в низькій «стартовій готовності» до інновацій не лише студентів, викладачів, освітніх структур, але й держави в цілому. Компоненти «стартової готовності» (економічний, соціальний, освітній) перебувають на даний час к кризових ситуаціях і не можуть повною мірою сприяти реалізації освітніх інновацій. Тому сьогодні продуктивно використовувати інноваційні методи як основні в системі методологічного навчання не дозволяє реальність нашого буття. У багатьох випадках немає умов для їх утілення у формі авторського трактування. Незважаючи на труднощі, в яких перебуває сьогодні система освіти, вітчизняні педагоги, користуючись позитивами традиційних методів навчання, прагнуть також адаптувати до умов України новітні досягнення світової освітньої методології. Нині активні методи навчання добре відомі в багатьох вишах держави, але результативність їх через вищезгадані причини бажає бути кращою. Слід відзначити, що ефективне використання таких методів може забезпечити викладач, який володіє не тільки відповідними знаннями, але й педагогічною майстерністю. Тим же викладачам, які перебувають на стадії професійного становлення, не варто ризикувати в угоду моді. Мети заняття можна досягти не обов'язково проведенням ділової гри чи мозкового штурму. Уміле використання традиційних методів навчання інколи не менш ефективно, ніж інноваційних. У процесі передавання знань головним є не метод, а викладач, оскільки саме йому дано переплавити знання в переконання, надати їм силу морального впливу. Продуктивність заняття досягається новизною, коли викладач глибоко відчуває науку, коли він користується саме тими методами, які потрібні в даному випадку, і, звичайно ж, любов'ю та захопленістю його своєю справою, вірою в її виняткову суспільну цінність. «Викладач повинен перш за все любити свою професію. Кожен як для свого власного щастя, так і для блага інших людей повинен любити свою професію. Але викладач більше, ніж хто б то не був, повинен бути відданий своїй роботі, вважати її метою всіх своїх зусиль» [7, с. 43]. Результат навчання оцінюється не формою і кількістю повідомленої інформації, а якістю її засвоєння і розвитком здібностей студентів до подальшого самостійного навчання.

Викладач – головна дійова особа системи освіти. Щоб стати висококваліфікованим викладачем, необхідно виховувати в собі певні властивості [8, с. 16]. При цьому не слід забувати, що внаслідок постійного прогресу науки поняття про високу кваліфікацію підлягає часовій зміні, тому необхідно звертати постійну увагу на підтримку кваліфікації викладачів на належному рівні і застосовувати своєчасні міри з його підвищення. Зниження професійного рівня і поява дилетантизму серед викладачів небезпечні тим, що вони лавиноподібно призводять до випуску спеціалістів, які мають ті самі недоліки [9, с. 135].

Проблема розуміння студентами значення математичних знань безпосередньо пов'язана з математичною підготовкою викладачів спеціальних кафедр, яка в багатьох випадках не відповідає сучасним вимогам. Частково це пояснюється тим, що аспіранти – майбутні викладачі спеціальних дисциплін у період навчання в аспірантурі практично не займаються математикою. Це призводить до того, що молодий спеціаліст за своєю математичною підготовкою перебуває на рівні студента. Природно, що це визначає характер його подальшої педагогічної діяльності. Такі викладачі спрощують, а інколи і уникають вивчення програмового матеріалу, суть якого аргументується математично, що відбивається на якості придатності

майбутніх спеціалістів. Посилення математичної підготовки аспірантів, безсумнівно, благотворно вплине на стан математичної освіти студентів вищів. Сприяє мотивації та ефективному навчанню математики студентів також математизація їхніх курсових, дипломних та наукових робіт, участь викладача математики в державній екзаменаційній комісії.

На основі власних результатів дослідження [10] можемо стверджувати, що на ефективність навчальної роботи студента має великий вплив його емоційний стан.

Задоволеність навчанням залежить від багатьох складових. Авторські дослідження були зосереджені на динаміці задоволеності навчанням у процесі вивчення математики і факторах, що впливають на неї. В основі спеціально розробленої методики лежать 7 факторів: задоволеність викладанням, орієнтація на суспільну корисність навчання, зміст навчання, організація навчання, відносини в колективі, стиль керівництва, мотиви. Кожний з факторів охоплює декілька показників. Наприклад, стиль керівництва навчальним процесом включає такі показники, як компетентність, організаторські здібності, управління увагою студентів, принциповість. Такі показники, як естетика робочого місця, зміст та естетичне оформлення підручника, вплив зовнішніх чинників притаманні фактору організації навчання.

Якість освіти студента взагалі й математичної зокрема великою мірою є залежною від його ставлення до фаху, який йому доводиться опановувати. Дуже важливим з психологічної та педагогічної точок зору для вищої школи, а також економічної і соціальної для держави в цілому є питання правильного вибору студентом майбутнього фаху. Сьогоднішня методика відбору майбутніх студентів є недосконалою в плані їх гармонізації з обраною спеціальністю. Наші дослідження, проведені у закладах вищої освіти Хмельницької, Чернівецької та Тернопільської областей, показують, що тільки в 32 % студентів здійснилися мрії щодо обраного вишу і обраного фаху, 28 % студентів вступили в бажаний заклад освіти, але, на жаль, опановують іншу від бажаної спеціальність, і 40 % студентів навчаються не там, де хотіли, і опановують кваліфікацію, до якої немає хисту. Зрозуміло, що отримані результати досліджень у вказаному регіоні ми не можемо легалізувати і узагальнювати в межах усієї держави, але вони змушують замислитися. Майже половина тих, хто здобуває освіту, мають підстави бути невдоволеними навчанням. Адже ці студенти постійно спонукають себе до дій, які здійснюються ніби за власним рішенням, але таких, що не відповідають їхнім бажанням. Велика доля провини за зраду власним мріям лежить на самих студентах, але не менша приходить на недосконалість сучасної системи правил прийому до закладів вищої освіти. Авторами статті розроблено пропозиції щодо внесення змін до правил, які сприятимуть значному зростанню емоційної якості навчання студентів [11, с. 72]. Зокрема, з метою збільшення шансів особистості отримати улюблену професію ми пропонуємо потенційним абітурієнтам подавати заяви для вступу в заклади вищої освіти до проведення зовнішнього тестування (лютий–березень). Усі інші документи подавати згідно з правилами прийому. Окрім того, ми вважаємо, що кількість закладів вищої освіти, в які може подавати заяви абітурієнт і кількість спеціальностей, які він може обирати, має бути не більше двох. Такі нововведення сприятимуть вибору фаху за покликом серця, а не за кількістю набраних балів на ЗНО, а також впливатимуть на підвищення наповнюваності периферійних закладів вищої освіти. На жаль, питанням відповідності бажання людини щодо майбутньої фахової діяльності і пропонованою можливістю щодо набуття спеціальності нехтують і в зарубіжних навчальних закладах, де приймають на навчання українську молодь. Проблема задоволеності роботою є соціально значущою, оскільки пов'язана зі здоров'ям працюючих, продуктивністю праці, соціальним кліматом у державі та її безпекою.

Слід також відзначити, що на формування якісних показників особистості в період навчання мають математизація й інтеграція наук. Математизація сприяє розширенню поняттєвого апарату наук, синтезу наук у цілісну систему знань, їх переходу на більш високий теоретичний рівень. Необхідною ж умовою для здійснення різних форм синтезу знань є інтеграція. Точність, компактність, цілісність знань, перспектива можливості розширення меж творчої діяльності як фахівця, які є результатом згаданих процесів, є одночасно і чинниками задоволеності навчанням.

Під інтеграцією наукового знання слід розуміти не просте підсумування дійсних теоретичних систем, а їх об'єднання, в основі якого лежить процес взаємозв'язку, взаємодоповнення. Взаємопроникнення методів, понять, теорій, які входять в ці системи, їх застосування для вивчення об'єктів, що становлять сферу дослідження, а також для найбільш повної акумуляції наукової інформації про ці об'єкти [12, с. 55].

Об'єднання розрізнених знань у цілісну систему є одним зі шляхів подолання суперечності між постійно зростаючим обсягом і різноманітністю наукової інформації та її практичним застосуванням. Тенденція до математизації та інтеграції стає фарватером у розвитку сучасної науки. Математика належить до інтегративних наук як робочий апарат, як концептуальна система і є основною мовою, яка перебуває над специфічними мовами інших наук і водночас не замінює їх.

Важливо зазначити, що в процесах розвитку якісно різних сфер природи часто спостерігається

аналогія, подібність, ідентичність як у самих формах, так і підходах до їх вивчення. Тому дослідження таких відношень в одній науці – математиці – усуває можливість повторення одних і тих самих трудомістких досліджень в інших науках. Окрім того, один у той самий математичний апарат описує явища суттєво різних галузей знань, що підкреслює роль математики як зміцнювача єдності наукового знання.

Математика на відміну від природничих і суспільних наук, які розглядають дійсний світ з точки зору відмінностей специфічності структур, вивчає його з точки зору аналогії і подібності, сприяючи синтезу наукових уявлень. Математичні структури об'єднують різні сфери і тому створюють передумови для організації єдиного людського знання і становлять його основу [12, с. 66].

Щоб іти в ногу з вимогами часу, спеціалісту необхідно постійно оновлювати знання. Звідси виникла потреба оволодівати у вищі не стільки конкретними практичними знаннями, скільки загальнонауковим логічним мисленням та самонавчанням. Тільки фундаментальна математична підготовка та ознайомлення з різноманітними математичними методами, що застосовуються в інших науках, дає змогу майбутньому спеціалісту творчо підходити до розв'язання будь-яких своїх фахових завдань, збагачує його мислення, відкриває широкі горизонти пошуку.

Висновки:

1. Одним із головних факторів впливу на оптимізацію освітнього процесу є математизація знань. Математизація знань підвищує вимоги щодо математичної підготовки спеціалістів, удосконалення і оновлення педагогіки математики.

2. Сучасний математичний апарат дисциплін фахової підготовки є досить наукоємним і має тенденцію до поповнення новітніми теоріями та методами. Математизація навчального предмета веде до розширення сфери його застосування.

3. Математизація фахових дисциплін у закладах освіти породила ряд освітніх проблем, пов'язаних зі структурою навчального матеріалу, людським фактором, методологією та організацією навчального процесу, соціальними чинниками.

4. Викладач – головна дійова особа системи освіти. Підвищення ефективності процесу навчання і виховання нерозривно пов'язані з професійним і загальним самовдосконаленням особистості викладача. Математизація знань актуалізувала проблему відповідності математичної підготовки викладачів спеціальних кафедр сучасним вимогам.

5. Відносно новітніх способів активізації навчання з математики слід відзначити, що багато з них є цікавими та ефективними. На жаль, низький рівень «стартової готовності» до інновацій у державі стоїть на заваді повноцінного впровадження їх в освітній процес. Основний недолік таких нововведень – відсутність цілісних теоретичних концепцій.

6. Задоволеність студентів навчанням великою мірою залежить від правильного вибору ними майбутнього фаху. Чинні правила прийому в заклади вищої освіти України нехтують питання професійного відбору абітурієнтів, а тому потребують корегування.

7. Інтеграція, ідентифікація, синтез наукових знань сприяють ефективності процесу їх засвоєння. Такі зміни в галузі знань позитивно впливають на розширення меж творчої діяльності фахівців. В умовах постійно зростаючої математизації та інтеграції наук позитивний ефект у математичній освіті майбутніх фахівців великою мірою залежить від шкільного рівня, математичної підготовки, який на сьогодні в цілому є досить низьким.

Дослідження питання математичної підготовки у вищій фаховій школі важливе не тільки для учасників освітнього процесу, але й суспільства в цілому, оскільки рівень математичної освіти держави віддзеркалює рівень її економічного розвитку.

Перспективи подальших розвідок пов'язуємо із дослідженням процесів інтеграції, ідентифікації та синтезу знань і їх впливу на якість, структуру та оволодіння ними. Особливо актуальним і маловивченим є питання інтеграції змісту математичної освіти в контексті його оптимальності. Дослідження цього питання сприятиме побудові освітніх математичних курсів, які характеризуватимуться лаконічністю і вичерпністю. Це не тільки мінімізуватиме час на вивчення необхідних математичних теорій, але й позитивно впливатиме на їх засвоєння.

Список використаної літератури

1. Гнеденко Б. В. Математика и научное познание. Москва: Знание, 1983. 64 с.
2. Vasulyeva Olena, Fugelo Pavlina. Agrarian education of Ukraine: psychological, pedagogical, and economic aspects. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph* / edited by authors. 1st ed. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2018. P.140–157. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-571-27>. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/download/pedpsy-science/7.pdf> (дата звернення 17.02.2019).
3. Машина М. І. Математичні методи в економіці. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 148 с.

4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Санкт Петербург: Речь, 2008. 392 с.
5. Суходольский Г. В. Математические методы психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 320 с.
6. Матвійчук А. В. Аналіз і управління економічним ризиком. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
7. Остроградский М. В. Педагогическое наследие. Документы о жизни и деятельности. Москва, 1961. С. 32–52.
8. Васильева Е. Н., Фугело П. Н., Фугело Н. А. Преподаватель как главное действующее лицо системы образования. *Professional formation of the future teacher: materials of the II international scientific conference on May 22–23, 2018.* Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. С. 15–19. URL: http://sociosphere.com/files/conference/2018/k-05_22_18.pdf (дата звернення 17.02.2019).
9. Кудрявцев Л. Д. Современная математика и ее преподавание: учебное пособие. 2-е изд., доп. Москва: Наука, 1985. 176 с.
10. Фугело М. А., Фугело О. М. Динаміка задоволеності навчанням в процесі вивчення математики. *Матеріали VIII Міжнародної наукової конференції ім. академіка М. Кравчука.* Київ, 2000. С. 492.
11. Васильева Е. Н. Фугело Н. А. Удовлетворенность обучением – активная проблема образования. *Науковий огляд.* 2017. № 6 (38). С. 49–79. URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1250/1355> (дата звернення 17.02.2019).
12. Кикель П. В. Математизация научного знания. Минск: Университетское, 1989. 85 с.

EDUCATIONAL PROBLEMS IN MATHEMATIZATION OF SCIENCES

Fugelo Mykola

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of General Disciplines
State University of the Fiscal Service of Ukraine, Kamianets-Podilskyi institute, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Vasulyeva Olena

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education
Podilskyi State Agrarian Engineering University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Fugelo Pavlina

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Finance, Banking and Insurance
Podilskyi State Agrarian Engineering University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Introduction. Use and development of abstract and mathematical methods of research became a prerequisite of the progress. Intrusion of mathematics into all fields of knowledge made actual intensification of the mathematics education in the educational institutions of the state.

The purpose of the article is research of the problems associated with pedagogy of mathematics and determination of the factors assisting in increase of effectiveness of the mathematics education in a higher vocational school under the conditions of mathematization increase.

Methods. The essence of mathematization of sciences was revealed and the modern mathematical apparatus of the disciplines of the professional training was studied as well as the educational problems associated with mathematization of the academic subjects were singled out based on the following main methods: theoretical and system analysis, grouping and use of a number of psychological principles and conditions. Based on the present problem we have revealed the influence factors on each of them and determined the methods of optimization of the mathematics education in the process of training of specialists in various specialties.

Results. We have studied and determined that increase of the knowledge mathematization not only resulted in complication of the teaching materials but also changed its structure, resulted in the need to modernize the curriculum, optimize their content and raised the demand in rising of the qualification level of the teachers. Inadequate mathematics training of students is a significant obstacle on the way to increase of effectiveness of the educational process in institutions of higher education under the modern conditions. A low level of the mathematics education in schools limits their capabilities to master qualitatively the teaching material. We have also revealed that many students do not have a formed need in learning, they do not have any motivation to obtain knowledge and there are present some signs of dissatisfaction with training. Textbooks and teaching aids are of great importance in the educational process. The analysis of the content and the structure of the academic books carried out by the authors of the article concerning their compliance with the demands of the time in terms of growing mathematization of sciences demonstrates that in the most of textbooks the logic of description and presentation of the material is incorrect and realization of the interdependence between the subjects is very poor or absolutely absent, there is no common methodology and symbology in the mathematical explanation of the represented concepts, sometimes the used mathematical theories and methods in the vocational subjects are beyond the scope of the educational program in mathematics.

We have studied the influence of mathematization of knowledge on the mathematics education process in the profession-oriented institutions of higher education what allows to obtain the following results: the logical connection between the level of a specialist's training in mathematics and the quality of the product as a result of its

work is reasoned; the problems of mathematics pedagogy associated with the increasing intrusion of mathematics into the academic disciplines are revealed; a comprehensive examination of the textbooks in the specialized subjects is carried out concerning the level and the quality of use of the materials in mathematics; the factors of positive effect on the effectiveness of mathematics education are singled out; the analysis of educational innovations is carried out and the effect of their implementation in the institutions of higher education of the country is assessed; the essence of the knowledge integration and their role in the mathematics education is revealed.

Conclusion. *The effectiveness of mastering of knowledge in mathematics in the profession-oriented institutions of higher education depends on the solution of the problems of the methodological and organizational nature the essence of which is reduced to a low starting preparedness of all levels in social life concerning the implementation of the innovative changes in the field of education. The results of this research can be used by the administrations of the institutions of higher education to improve organization of the educational process, by the teachers in mathematics to intensify the classes and improve the quality of the independent work of students, by the teachers in specialized subjects for correction of the curriculum frameworks.*

Key words: *mathematization, integration, pedagogy of mathematics, educational innovations, satisfaction with learning, influence factors, starting preparedness.*

References

1. Gnedenko, B. V. (1983). *Matematika i nauchnoe poznanie*. Moscow: Znanie [in Russian].
2. Vasulyeva, Olena, Fugelo, Pavlina (2018). Agrarian education of Ukraine: psychological, pedagogical, and economic aspects. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine*: monograph / edited by authors. 1st ed. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 140–157. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-571-27-5>. [in Ukrainian]
3. Mashyna, M. I. (2003). *Matematychni metody v ekonomici*. Kiev : Centr navchalnoji literatury [in Ukrainian].
4. Nasledov, A. D. (2008). *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh*. Saint Petersburg : Rech' [in Russian].
5. Sukhodol'skiy, G. V. (2003). *Matematicheskie metody psikhologii*. Saint Petersburg : Piter [in Russian].
6. Matvijchuk, A. V. (2005) *Analiz i upravlinnja ekonomichnym ryzkom*. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
7. Ostogradskiy, M.V. (1961) *Pedagogicheskoe nasledie. Dokumenty o zhizni i deyatel'nosti*. Moscow [in Russian].
8. Vasil'eva, E.N., Fugelo, P.N., Fugelo, N.A. (2018). *Prepodavatel' kak glavnoe deystvuyushchee litso sistemy obrazovaniya. Professional formation of the future teacher: materials of the II international scientific conference on May 22–23. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»,15-19. URL: http://sociosfera.com/files/conference/2018/k-05_22_18.pdf [in Russian].*
9. Kudryavtsev, L.D. (1985) *Sovremennaya matematika i ee prepodavanie: uchebnoe posobie. 2-e izd., dop.* Moscow : Nauka [in Russian].
10. Fughelo, M.A., Fughelo, O.M.(2000) *Dynamika zadovolenosti navchannjam v procesi vyvchennja matematyky. VIII Mizhnarodna Naukova Konferencija im. akadematika M. Kravchuka. Materialy konferenciji*. Kyiv, 492 [in Ukrainian].
11. Vasil'eva, E.N., Fugelo, N.A. (2017) *Udovletvorennost' obucheniem – aktivnaya problema obrazovaniya. Naukoviy oglyad*, no. 6 (38), 49-79. URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1250/1355> [in Russian].
12. Kikel', P.V. (1989). *Matematizatsiya nauchnogo znaniya*. Minsk : Universitetskoe [in Russian].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЗАЦИИ НАУК

Фугело Николай Антонович

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общих дисциплин
Университет государственной фискальной службы Украины
Каменец-Подольский учебно-научный институт

Васильева Елена Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры профессионального образования
Подольский государственный аграрно-технический университет

Фугело Павлина Николаевна

кандидат экономических наук, доцент кафедры финансов, банковского дела и страхования
Подольский государственный аграрно-технический университет

В статье раскрыта суть, причины и значение математизации знаний. Исследован математический аппарат экономики и психологии. Освещены образовательные проблемы, связанные с интенсивной математизацией профессиональных дисциплин. Сосредоточено внимание на вопросах педагогики математики в условиях современности. Выявлены причины малоэффективности учебных инноваций в математическом образовании отечественной школы. Исследованы факторы положительного влияния на качество математического образования и удовлетворенность учебой. Рассмотрены процессы интеграции, идентификации и синтеза знаний в контексте проблем образования современности.

Ключевые слова: *математизация наук, математический аппарат, интеграция знаний, образовательные инновации, стартовая готовность, педагогика математики, удовлетворенность обучением.*

Отримано редакцією 07.03.2019 р.

УДК 378.14

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-71-77

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ MOODLE В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Рибалко Антоніна Павлівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики та економіко-математичних методів
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця,
e-mail: antonina.rybalko@hneu.net
ORCID ID: 0000-0002-2253-1393

Роботу присвячено вивченню можливостей використання програмно-інструментальної платформи Moodle під час викладання вищої математики. Проаналізовано наявні в системі засоби з точки зору доцільності їх використання в контексті математичної підготовки бакалаврів. Наведено досвід автора стосовно створення електронного курсу з навчальної дисципліни «Вища математика» для студентів галузі «Інформаційні технології». Запропоновано структуру електронного навчально-методичного комплексу, висвітлено методику та численні переваги впровадження розглянутих засобів у навчальний процес. Доведено ефективність їх використання під час організації змішаного навчання, що є вкрай актуальним саме для студентів комп'ютерних спеціальностей, оскільки майбутні ІТ-фахівці часто поєднують навчання з роботою у своїй професійній сфері.

Ключові слова: вища освіта, викладання вищої математики, студенти комп'ютерних спеціальностей, змішане навчання, електронний навчальний курс, платформа Moodle.

Постановка проблеми. Технічний прогрес, глобальна інформатизація та економічний розвиток суспільства зумовлюють значні зміни у вимогах до вищої освіти в наш час. Якість підготовки фахівця сьогодні визначається не тільки його готовністю виконувати свої професійні обов'язки, але й здатністю до неперервного особистісного та професійного вдосконалення. Тому дедалі більшу увагу педагоги приділяють створенню нових освітніх моделей та систем, що мають стимулювати студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. У цьому контексті актуальними стають питання впровадження змішаного навчання та практичного використання електронних інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальним питанням математичної підготовки у вищій школі, зокрема майбутніх фахівців сфери інформаційних технологій, присвячені роботи Т. П. Березюк, Д. Д. Гельфанової, В. В. Поладової, С. А. Ракова, О. М. Дубініної, Л. Н. Журбенко, О. Я. Кучерук, М. С. Львова та ін.

Основні засади та методи впровадження змішаного навчання досліджено в роботах К. Л. Бугайчука [1], С. В. Желнової, В. М. Кухаренка [2], Н. Г. Сиротенко [2], Н. В. Рашевської та ін.

Проблеми застосування комп'ютерних технологій у процесі навчання розглядалися у працях Ю. К. Бабанського, В. Ю. Бикова [3], М. І. Жалдака [4], В. Морзе, Ю. С. Рамського та багатьох інших авторів. Можливості використання у викладацькій практиці навчальної платформи Moodle вивчали А. В. Андреев, А. М. Анісімов [5], В. І. Солдаткін, Ю. В. Триус [6], В. М. Франчук, Л. Ю. Шапран та ін.

При цьому недостатньо висвітленими залишаються питання особливостей впровадження змішаного навчання із застосуванням системи Moodle в процесі вивчення вищої математики студентами комп'ютерних спеціальностей.

Формулювання мети статті. Метою статті є: аналіз можливостей використання засобів програмно-інструментальної платформи Moodle в процесі математичної підготовки студентів галузі інформаційних технологій; наведення власного досвіду створення електронного навчально-методичного комплексу з вищої математики в рамках організації моделі змішаного навчання; обґрунтування доцільності та ефективності його впровадження в навчальний процес з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та підвищення якості отриманих знань.

Виклад основного матеріалу. Одним з найважливіших завдань національної вищої освіти є її реформування відповідно до міжнародних стандартів. У всьому світі сьогодні навчання трансформується з процесу передавання інформації на співпрацю викладача і студента під час отримання останніми знань, умінь та навичок. Це стимулює освітню спільноту до пошуків нових технологій та форм навчання, впровадження яких потребує ґрунтовного науково-методичного супроводу. Слід зазначити, що при всій різноманітності майже будь-який напрям модернізації освіти неминуче пов'язаний з інформатизацією в тому чи іншому сенсі.

Технологія змішаного навчання передбачає збалансоване поєднання традиційних та дистанційних

форм пізнавальної діяльності. Така модель організації навчального процесу відповідає багатьом сучасним світовим тенденціям в освіті, тому має великий потенціал. Змішане навчання дозволяє реалізовувати компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи, сприяє самоосвітній діяльності студентів, забезпечує доступність навчання тощо.

На цьому шляху саме інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною навчального процесу. По-перше, відповідні системи надають широкий спектр програмних та технічних засобів, що дозволяють як раціонально організувати навчальне середовище, так і налагодити спілкування між усіма учасниками навчального процесу. Але головною перевагою ІКТ є те, що їх функціонування базується на використанні мережі Інтернет. Це дозволяє викладачеві безперешкодно постачати навчальну інформацію, а студентам гарантує вільний доступ до знань у будь-який час і незалежно від їх місця перебування.

Програмно-інструментальна платформа Moodle зарекомендувала себе як зручний та надійний технічний засіб з багатими функціональними можливостями, тому з часом вона набуває все більшого поширення у світовому інформаційному освітньому просторі.

Викладачі Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця протягом останніх десяти років активно використовують у навчальному процесі сайт персональних навчальних систем на базі Moodle. Можна з упевненістю сказати, що весь цей час спостерігається інтенсифікація самостійної пізнавальної діяльності студентів, що дозволяє значно підвищити якість підготовки фахівців.

Упровадження моделі змішаного навчання за допомогою дистанційної платформи Moodle дозволяє викладачеві вирішувати такі актуальні проблеми вищої школи:

- компенсувати дефіцит часу, відведеного на аудиторні заняття з дисципліни;
- поглибити та розширити змістове наповнення навчальної інформації;
- урізноманітнити засоби навчання та форми передавання знань, що використовуються під час викладання;
- забезпечити вільний та рівний доступ до навчальних матеріалів у реальному масштабі часу, зручність у їх використанні;
- активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів шляхом розширення форм взаємодії студентів із навчальним матеріалом, а також спілкування між студентами в процесі навчання;
- реалізувати індивідуальний підхід до кожного учасника освітнього процесу;
- організувати зворотний зв'язок зі студентами, що дозволяє оперативно коригувати ти чи інші аспекти навчального процесу;
- забезпечити регулярність занять з дисципліни, відповідність встановленим термінам, що є необхідною умовою ефективності навчання;
- оптимізувати контроль та оцінювання якості отриманих знань;
- виявляти гнучкість у плануванні та координації навчального процесу в цілому;
- підвищувати якість освіти шляхом постійного змістового оновлення та вдосконалення форм електронного освітнього середовища.

Однак використання електронного освітнього середовища має не тільки організаційні переваги. На погляд автора, найголовнішою функцією такої навчальної технології є ефективне формування значної кількості загальних, предметних та професійних компетентностей, отримання яких і є реальним результатом навчання. Особливо слід відзначити ті компетентності, формування яких переважно відбувається саме в рамках дистанційних форм навчання:

- здатність до самоорганізації, самостійного визначення цілей та планування часу;
- усвідомлення потреби в отриманні знань;
- здатність до самоосвіти, самостійного пошуку та оволодіння інформацією;
- вміння обробляти отриману інформацію: виділяти необхідні дані, аналізувати їх, розуміти можливості використання наявних даних тощо;
- автономність у прийнятті рішень;
- спроможність обґрунтовувати вибір обраного методу чи підходу вирішення завдання, вміння вести дискусію;
- здатність до ефективної співпраці при вирішенні поставлених завдань;
- уміння бути толерантним до думки опонента, здатність до самокритики;
- відповідальність за результат роботи;
- здібність до креативного мислення і творчого підходу при розв'язанні поставлених задач;

– здатність до особистісного росту та неперервного підвищення професійної кваліфікації.

Для практичного переходу до моделі змішаного навчання викладачеві необхідно насамперед ретельно переосмислити самі засади навчального процесу, визначити роль кожної його складової. Потрібно чітко розуміти, як саме відбуватиметься розподіл між традиційними та дистанційними формами навчання. Окремої підготовчої роботи вимагає навчально-методичне розроблення як структури курсу в цілому, так і його окремих компонент.

Упровадження змішаного навчання не може мати стихійного характеру, лише за умови органічного поєднання всіх елементів та належного методичного супроводу цей підхід дійсно сприятиме інтенсифікації та ефективності пізнавальної діяльності.

Необхідно пам'ятати, що робота викладача не завершується в момент, коли електронний курс створений. Керування курсом не може бути формальним, це порушує основні принципи змішаного навчання, підриває авторитет викладача та навіть знецінює проведenu роботу. Тільки відповідальне ставлення лектора до координації пізнавальної діяльності студентів може дійсно сприяти особистісному та професійному становленню майбутніх спеціалістів.

У зв'язку з тим, що чимала кількість теоретичних і практичних завдань відведена на самостійне опрацювання, викладач повинен ретельно продумати формат консультативного супроводження. По-перше, обов'язково слід скласти зручний розклад контактних годин для очних зустрічей, а також запровадити можливість віртуального спілкування для того, щоб студенти могли отримати допомогу в будь-який час.

Розглянемо тепер основні етапи, що були здійснені автором у процесі створення навчального електронного курсу в системі Moodle.

Перші кроки з організації освітнього середовища є стандартними і добре відомими, тому детально зупинятися на них не будемо. Зазначимо лише деякі моменти, які, на думку автора, підвищують зручність у користуванні навчальною платформою як студентам, так і викладачам:

- у назві курсу бажано вказувати: дисципліну, що вивчається; спеціальності або галузі, за якими навчаються студенти; прізвище викладача, що є відповідальним за даний курс;
- електронний курс має супроводжуватись коротким описом (анотацією), що розміщується на сайті (для глобального пошуку серед інших курсів) та в загальній, вступній частині курсу (рис. 1);
- у структуруванні навчального матеріалу для студентів денної форми навчання дотримуватись потижневого (календарного) формату;
- необхідно організувати груповий режим, особливо у випадку великих потоків.

Наповнення курсу починається із загальних відомостей про курс. Уже тут можна рекомендувати використовувати елементи не тільки на контентному (пасивному), але і на інтерактивному рівні. Зручно розмістити в цій секції документальне супроводження курсу, а також матеріали та комунікативні елементи, що використовуються студентами протягом усього періоду навчання.

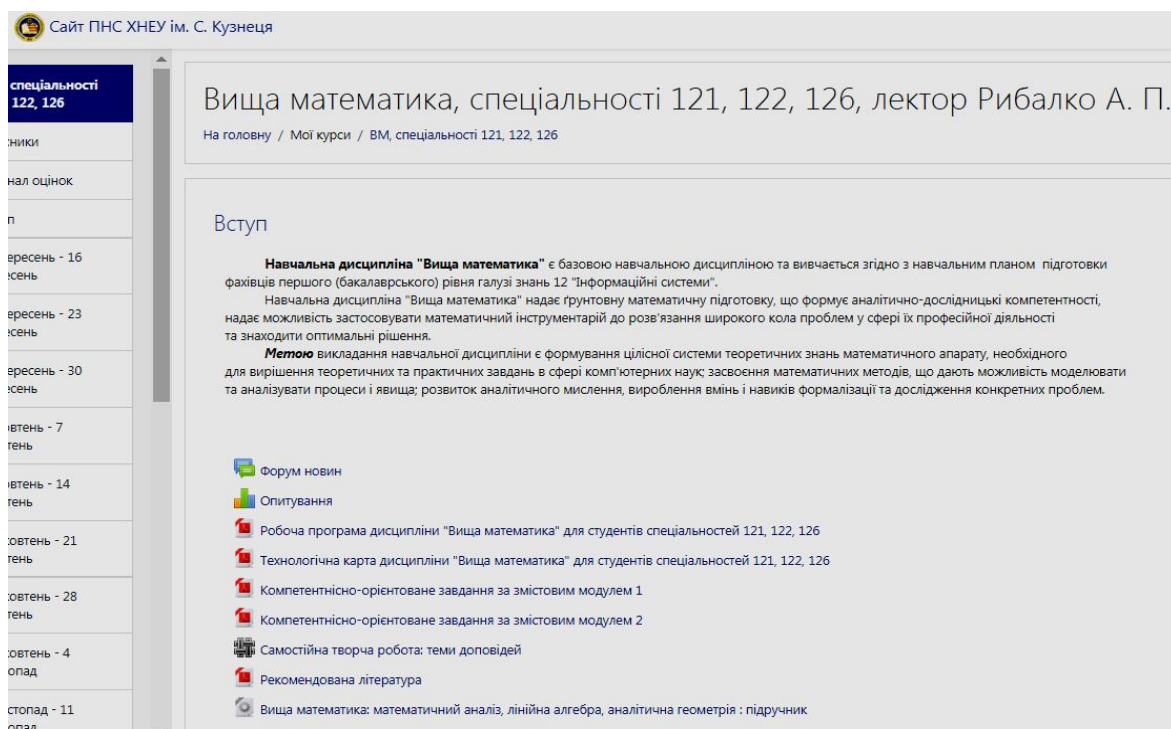
Автор, зазвичай, практикує такі складові загального розділу (рис. 1):

- форум новин, що дозволяє підтримувати постійний зв'язок з аудиторією, інформувати про зміни у розкладі, домовлятися про зустрічі тощо;
- анкетування студентів;
- робоча програма дисципліни;
- робочий план (технологічна карта) з навчальної дисципліни, який містить усі відомості про накопичення балів протягом семестру;
- компетентнісно орієнтовані завдання (відповідно до кожного змістового модуля) та методичні вказівки до їх виконання;
- перелік рекомендованих навчальних ресурсів, у тому числі мультимедійних та інтерактивних;
- вікі (інструмент взаємодії студентів) з приводу виконання творчих завдань.

Звичайно, в залежності від перебігу навчального процесу та інших обставин контент цього (як і будь-якого іншого) розділу доповнювався додатковими елементами, що відповідали поточним освітнім потребам.

Перейдемо до основного змісту електронного курсу, охарактеризуємо його типові структурні компоненти та обговоримо особливості викладання вищої математики в рамках технології змішаного навчання.

Як вже зазначалось, автор пропонує використовувати календарний формат курсу, але не буде зайвим додати в заголовок тижня тему, що вивчається в цей період (рис. 2). Згідно з програмою аудиторні заняття з вищої математики для студентів галузі «Інформаційні технології» у ХНЕУ ім. С. Кузнеця поділяються на лекційні, практичні та лабораторні. Електронний курс містить компоненти відповідно до кожного виду занять.



Сайт ПНС ХНЕУ ім. С. Кузнеця

спеціальності 122, 126

Вища математика, спеціальності 121, 122, 126, лектор Рибалко А. П.

На головну / Мої курси / ВМ, спеціальності 121, 122, 126

Вступ

Навчальна дисципліна "Вища математика" є базовою навчальною дисципліною та вивчається згідно з навчальним планом підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня галузі знань 12 "Інформаційні системи".

Навчальна дисципліна "Вища математика" надає ґрунтовну математичну підготовку, що формує аналітично-дослідницькі компетентності, надає можливість застосовувати математичний інструментарій до розв'язання широкого кола проблем у сфері їх професійної діяльності та знаходити оптимальні рішення.

Метою викладання навчальної дисципліни є формування цілісної системи теоретичних знань математичного апарату, необхідного для вирішення теоретичних та практичних завдань в сфері комп'ютерних наук; засвоєння математичних методів, що дають можливість моделювати та аналізувати процеси і явища; розвиток аналітичного мислення, вироблення вмінь і навиків формалізації та дослідження конкретних проблем.

- Форум новин
- Опитування
- Робоча програма дисципліни "Вища математика" для студентів спеціальностей 121, 122, 126
- Технологічна карта дисципліни "Вища математика" для студентів спеціальностей 121, 122, 126
- Компетентнісно-орієнтоване завдання за змістовим модулем 1
- Компетентнісно-орієнтоване завдання за змістовим модулем 2
- Самостійна творча робота: теми доповідей
- Рекомендована література
- Вища математика: математичний аналіз, лінійна алгебра, аналітична геометрія : підручник

Рис. 1. Вступна частина електронного курсу

Математика є фундаментальною дисципліною, а значить, перша її функція – надати майбутнім спеціалістам систематизовані теоретичні знання. Саме тому лекція в класичному розумінні залишається головною ланкою процесу навчання. У зв'язку з об'єктивною складністю предмета для глибокого осмислення матеріалу студент потребує живого пояснення викладача, можливості розпитування та обговорення під час оволодіння знаннями. Але і в контексті лекційних занять використання електронних засобів суттєво оптимізує навчання.

По-перше, в електронній версії лекції викладач має можливість надати матеріал за темою в значно більшому обсязі, ніж в аудиторії, доповнити його розділами для поглибленого вивчення та цікавими фактами. При цьому має сенс доручити студентам самостійно опрацювати такі аспекти, як узагальнення, доведення деяких фактів, довідковий матеріал тощо.

По-друге, бажано представити теоретичний матеріал у більш наочному вигляді. Автор зазвичай, створює презентацію за темою, що містить основні поняття та формули, алгоритми у вигляді блок-схем, ілюстрації, таблиці тощо. Крім того, студентам пропонується ознайомитись з лекцією у вигляді анімації (рис. 2). Слід зазначити, що широке використання таких засобів навчання стало можливим завдяки тому, що зусиллями викладачів кафедри вищої математики та економіко-математичних методів за технічної підтримки відділу електронних засобів навчання ХНЕУ ім. С. Кузнеця був створений мультимедійний інтерактивний підручник з дисципліни «Вища математика» [7]. За кожною темою є можливість розмістити відповідний розділ підручника, що зручніше для використання. Інноваційні засоби навчання завжди викликають у студентів інтерес та підвищують засвоєння матеріалу.

Під час навчання практичного застосування математичного апарату можна також порекомендувати комбінувати традиційні та інноваційні форми роботи. Переважно навички розв'язання задач студенти отримують під час практичних занять, розгорнуті конспекти яких розташовані на поточному тижні. Це дозволяє цінний аудиторний час витратити на найбільш складні та суттєві моменти, а, наприклад, рутинні розрахунки відкласти на самостійне опрацювання. Крім того, студентам пропонується вправи для самостійної роботи, що містять лише завдання та відповіді. Їх виконання дозволяє студентам удосконалювати свої вміння, доводити навички розв'язання типових завдань до автоматизму та ознайомлюватися з більш широким колом прикладних задач.

Щодо інтерактивних засобів, автор використовує тести, створені в системі Moodle, а також інтерактивні тренувальні вправи та тести, розроблені в Adobe Captivate, що є складовими мультимедійного підручника [7] (рис. 2). Під час практичних занять до цих ресурсів студенти звертаються за допомогою мобільних пристроїв, і така зміна діяльності значно поживляє перебіг навчального процесу. Але, переважно, тестування проводиться на лабораторних заняттях у комп'ютерних класах.

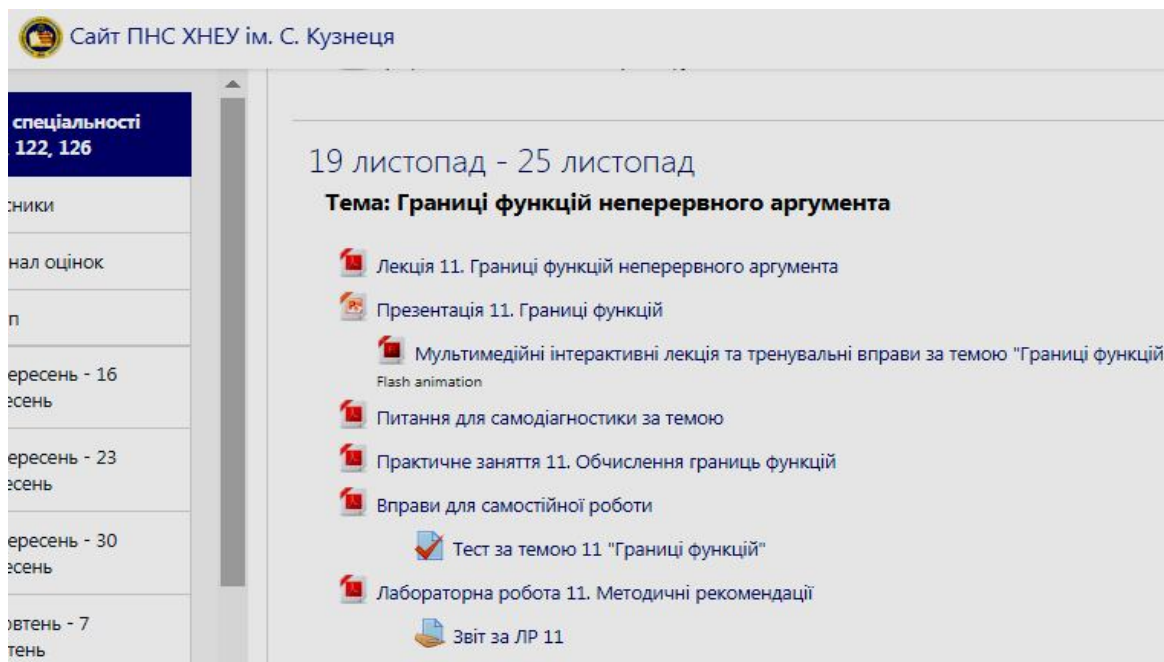


Рис. 2. Типове наповнення тижня

Головним чином, лабораторні роботи присвячені, звичайно, оволодінню навичками використання систем комп'ютерної математики, таких як MatLab, MathCad, Octave тощо. На кафедрі вищої математики та економіко-математичних методів ХНЕУ ім. С. Кузнеця розроблені численні лабораторні практикуми для роботи з різними пакетами прикладних програм математичного спрямування.

На поточному тижні розміщені методичні рекомендації до виконання завдань за темою, що вивчається, та інтерактивний елемент типу «Завдання». У рамках останнього студенти здають звіти за лабораторними роботами, отримують коментарі та оцінку викладача.

У своїй викладацькій практиці автор вимагає виконання лабораторних робіт у визначені терміни, але водночас студентам надає можливість кількох спроб складання, тобто роботи над помилками.

Створений автором електронний навчальний курс з вищої математики пройшов апробацію впродовж кількох років. Весь цей час відзначалась велика зацікавленість студентів у роботі з сайтом персональних навчальних систем, що підтверджується статистикою активності в середовищі (рис. 3).

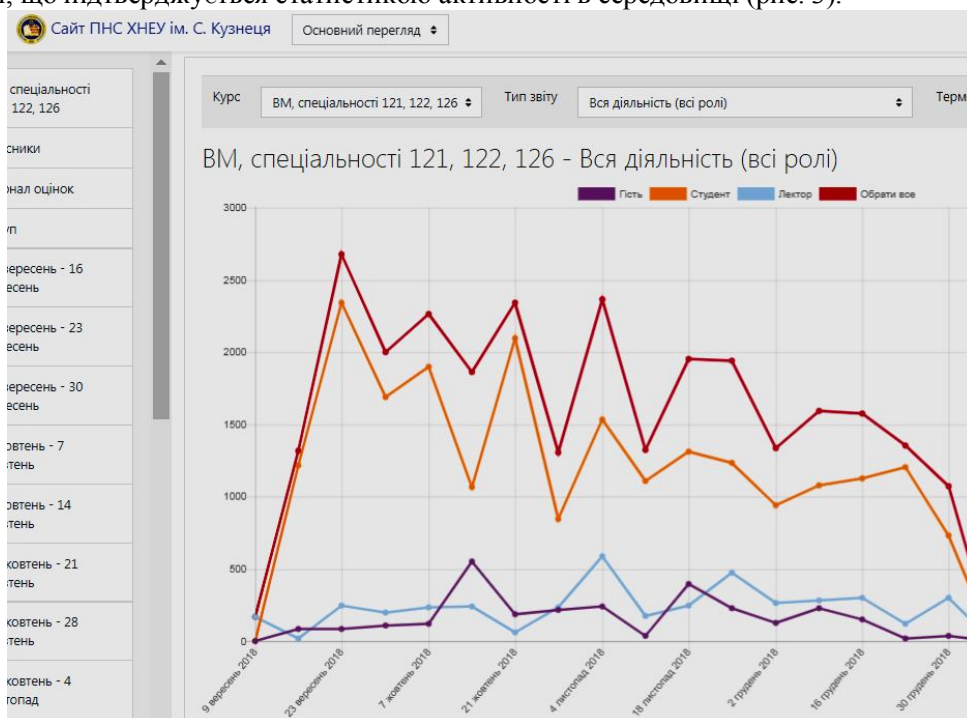


Рис. 3. Статистика активності

Досвід автора дозволяє стверджувати, що порівняно з традиційними формами технологія змішаного навчання є значно результативнішою. З одного боку, покращується якість отриманих знань, з іншого – розвивається особистий потенціал майбутніх спеціалістів. Студенти проявляють більше ініціативи, стають більш самостійними, відповідальними та впевненими у своїх силах.

Висновки. З огляду на зазначене вище можна зробити висновок, що впровадження моделі змішаного навчання із використанням засобів середовища Moodle є ефективним як з точки зору інтенсифікації пізнавальної діяльності в цілому, так і в контексті формування професійних і загальних компетентностей майбутніх фахівців. Крім того, наведений підхід розв'язує поширену сьогодні проблему організації навчального процесу для студентів ІТ-спеціальностей денної форми, які паралельно з навчанням працюють або проходять стажування за фахом.

Подальші дослідження цієї проблеми можуть бути присвячені покращенню науково-методичного забезпечення змішаного навчання, вивченню додаткових можливостей системи Moodle, використанню хмарних технологій тощо. До того ж розвиток інформаційних комп'ютерних технологій дозволяє постійно вдосконалювати наявні та розробляти нові засоби навчання та методи їх використання в організації навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4 (54). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434> (дата звернення: 28.02.2019).
2. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / Кухаренко В. М. та ін.; за ред. В. М. Кухаренка. Харків, 2016. 284 с.
3. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 32–40.
4. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики: навч. посіб. / Корольський В. В., Крамаренко Т. Г., Семеріков С. О., Шокалюк С. В. Кривий Ріг: Книжкове видавництво Киреевського, 2009. 334 с.
5. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: уч. пособ. Изд. 2-е, испр. и дополн. Харьков: ХНАГХ, 2009. 292 с.
6. Триус Ю. В., Герасименко І. В., Франчук В. М. Система електронного навчання ВНЗ на базі Moodle: методичний посібник. Черкаси, 2012. 220 с.
7. Вища математика: математичний аналіз, лінійна алгебра, аналітична геометрія: підручник / Пономаренко В. С. та ін.; за ред. В. С. Пономаренка. Мультимедійне інтерактивне електрон. вид. комбінованого використ. (412 Мб). Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. ISBN 978-966-676-3.

FEATURES OF USING THE MOODLE SYSTEM IN THE PROCESS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS

Rybalko Antonina

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of Higher Mathematics, Economic and Mathematical Methods Department

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

Introduction. *Technical progress, global informatization, and economic development of society have led to significant changes in the requirements for higher education in our time. The quality of training of specialists today is determined not only by their readiness to perform their professional duties, but also the ability for continuous personal and professional development. Therefore, teachers increasingly pay attention to the creation of new educational models and systems that should encourage students to self-study and cognitive activity. In this context, issues of introducing blended learning and the practical use of electronic information and communication educational technologies are becoming topical.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyze the possibilities of using the tools of the e-learning platform Moodle in the process of mathematical training of computer science students and to propose a structure of the educational process combining traditional and innovative forms.*

Methods. *In this study, the author used the theoretical and empirical methods such as the analysis of pedagogical literature, observation and generalization of pedagogical experience.*

Results. *Various tools of the Moodle learning platform are studied, the features of their use in the process of teaching mathematics are analyzed. The author presents the experience of implementing an electronic learning complex on higher mathematics within the framework of the organization of blended learning model. The expediency and efficiency of its introduction into the educational process with the aim of enhancing students' cognitive activity*

and improving the quality of knowledge is substantiated.

Originality. *The originality of this work lies in the presentation of the author's personal practical experience in creating an e-learning course on higher mathematics and its use in the mathematical training of computer science students.*

Conclusion. *We conclude that the implementation of the blended learning model using the Moodle platform is effective in the context of the formation of professional competencies of future specialists. In addition, this approach solves the problem of organizing the educational process for students of IT specialties that work in parallel with training. Further research on this problem may be devoted to improving the scientific and methodological support of blended learning, studying the additional capabilities of the Moodle system, the use of cloud technologies, etc.*

Keywords: *higher education, teaching of higher mathematics, computer science students, blended learning, e-learning course, Moodle platform.*

References

1. Buhaichuk, K. L. (2016) Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvittii protses vyshchykh navchalnykh zakladiv [Blended learning: theoretical analysis and implementation strategy in the educational process of higher education institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technology and learning tools*, issue 4 (54). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434> [in Ukrainian].
2. Kukhareno, V. M., Berezenska, S. M., Buhaichuk, K. L. et al. (2016). Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu. (2012). Innovatsiyni rozvytok zasobiv i tekhnologii system vidkrytoi osvity [Innovative development of tools and technologies of open education systems]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metody u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Informational Technologies and Innovative Methods in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, issue 29, 32–40 [in Ukrainian].
4. Korolskyi, V. V., Kramarenko, T. H., Semerikov, S. O. et al. (2009). Innovatsiini informatsiino-komunikatsiini tekhnologii navchannia matematyky. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
5. Anysymov, A. M. (2009). Rabota v systeme dystantsyonnoho obucheniia Moodle. Kharkov : KhNAHKh [in Russian].
6. Tryus, Yu. V., Herasymenko, I.V., Franchuk, V.M. (2012). Systema elektronnoho navchannia VNZ na bazi Moodle. Yu.V. Tryus (Ed.). Cherkasy [in Ukrainian].
7. Ponomarenko, V. S., Maliarets, L. M., Afanasieva, L. M. et al. (2015). Vyshcha matematyka: matematychnyi analiz, liniina alhebra, analitychna heometriia. Kharkiv [in Ukrainian].

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

Рибалко Антонина Павловна

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики
и экономико-математических методов

Харьковский национальный экономический университет имени Семена Кузнеця

Работа посвящена изучению возможностей использования программно-инструментальной платформы Moodle во время преподавания высшей математики. Проанализированы имеющиеся в системе средства с точки зрения целесообразности их использования в контексте математической подготовки бакалавров. Приведен опыт автора создания электронного курса по дисциплине «Высшая математика» для студентов области информационных технологий. Предложена структура электронного учебно-методического комплекса, освещены методика и многочисленные преимущества внедрения рассмотренных средств в учебный процесс. Доказана эффективность их использования при организации смешанного обучения, которое является крайне актуальным именно для студентов компьютерных специальностей, поскольку будущие IT-специалисты часто совмещают учебу с работой в своей профессиональной сфере.

Ключевые слова: *высшее образование, преподавание высшей математики, студенты компьютерных специальностей, смешанное обучение, электронный учебный курс, платформа Moodle.*

Отримано редакцією 02.03.2019 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-78-86

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ MOODLE

Бикова Тетяна Борисівна

аспірантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: profpedkoledg@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7347-7713

У статті здійснено аналіз вітчизняних досліджень і публікацій щодо визначення функціональних можливостей модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle для створення та використання дистанційних курсів, які визначено необхідною складовою процесу організації змішаного навчання. Висвітлено досвід експериментального використання дистанційних курсів у процесі викладання спеціальних дисциплін швейного профілю (основи композиції одягу, історія дизайну костюма і матеріальної культури, обладнання та автоматизація швейного виробництва). Наведено результати аналізу активності студентів за умови добровільної участі в середовищах розроблених курсів, що підтверджують доцільність їх використання як ресурсного компонента у процесі реалізації змішаного навчання під час викладання спеціальних дисциплін швейного профілю.

***Ключові слова:** змішане навчання, дистанційний курс, курс-ресурс, Moodle, спеціальні дисципліни швейного профілю, майстри виробничого навчання.*

Постановка проблеми. Зважаючи на загальні положення Закону України "Про освіту" [16], слід зазначити, що з метою задоволення потреб людини та суспільства на основі наукових досліджень, вітчизняного та іноземного досвіду у сфері освіти формується і реалізується державна політика. Зокрема, з-поміж принципів її втілення, на наш погляд, особливого значення набувають принципи сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу, створення умов для освіти протягом життя, доступності, міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України до Європейського простору [15].

Крім того, особливої актуальності набуває інноваційна діяльність закладів вищої освіти щодо пошуку ефективних шляхів створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, розширення можливостей для їх здобуття, а також освіти протягом життя з урахуванням потреб і особи, і роботодавців. Не викликає сумніву те, що інноваційний характер діяльності закладів освіти реалізується через інноваційну діяльність усіх учасників освітнього процесу, однак визначальна роль має належати науковим, науково-педагогічним та педагогічним працівникам.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій [13], починаючи з шостого рівня, що відповідає ступеню вищої освіти «бакалавр», вимагається вміння застосування інноваційних підходів, їх провадження – на сьомому рівні (магістр), ініціювання інноваційних комплексних проектів – на восьмому (доктор філософії) та ініціювання оригінальних дослідницько-інноваційних комплексних проектів, спрямованих на розв'язання складних соціально значущих проблем, – на дев'ятому рівні (доктор наук). З огляду на досвід упровадження змішаного навчання як інноваційного підходу до організації освітнього процесу в Україні та світі ми обрали його для впровадження та подальшого ініціювання (у разі підтвердження ефективності) як раціональний шлях розв'язання проблем професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Змішане навчання в Україні та світі слід розглядати як відносно нове освітнє утворення. Загальноновизнане у світі визначення цього феномену як змішування очного навчання і навчання за допомогою комп'ютера пов'язане із виданням «The Handbook of Blended Learning» [18, с. 5] Бонком і Гремом у 2005 році. Більшість відомих вітчизняних дослідників (О. Барна, В. Биков, Ю. Богачков, К. Бугайчук, І. Воротникова, М. Іващенко, О. Коротун, В. Кухаренко, Н. Морзе, І. Пучков, Н. Рашевська, О. Рафальська, Н. Сиротенко, Г. Ткачук, Т. Шроль, Б. Шуневич та інші), які у своїх наукових працях висвітлили проблеми інформатизації освіти, впровадження дистанційного навчання, стверджує перспективність упровадження змішаного навчання в умовах сучасної освітньої ситуації.

Так, наприклад, Ю. Богачков та В. Кухаренко розглядали перспективи впровадження дистанційного навчання, починаючи ще з 90-х років. Б. Шуневич з 1998 року досліджував термінологічні проблеми дистанційного навчання, визначаючи його як перспективний напрям розвитку освіти. Він виявив відмінності між заочним та дистанційним навчанням, розробив вимоги до укладання курсів для дистанційного навчання, тестування у дистанційному навчанні, проаналізував особливості діяльності центрів дистанційного навчання

(1999 рік), з'ясував особливості мережевої термінології дистанційного навчання (2000 рік).

Приблизно з 2000 року на проблемах наукового забезпечення дистанційної освіти зосередив увагу В. Биков. У 2001 році В. Кухаренко та Н. Сиротенко опублікували посібник «Дистанційне навчання у схемах» [8], у 2002 – «Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс» [7]. З 2002 року Н. Морзе почала репрезентувати результати досліджень з проблеми впровадження дистанційного навчання та використання інноваційних педагогічних методів (інтерактивних методів, технології співробітництва, роботи в групах) у процесі його реалізації.

З 2003 року Б. Шуневич здійснив порівняльний аналіз витрат на традиційне та дистанційне навчання, зіставив вітчизняні та закордонні віртуальні середовища, дослідив періодизацію розвитку дистанційного навчання.

У 2005 році за редакцією В. Бикова та В. Кухаренка видано навчальний посібник «Дистанційний навчальний процес» [9]. В. Биков у 2007 році опублікував енциклопедичне визначення дистанційної освіти як різновиду освітньої системи, в якій використовуються переважно дистанційні технології навчання та організації освітнього процесу [1].

З 2007 року починає публікувати результати своїх досліджень з проблеми використання дистанційного навчання К. Бугайчук. У 2008 році група авторів (В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, Ю. Богачков) видала навчальний посібник «Технологія розробки дистанційного курсу», у якому описано практичні результати комбінування очного і дистанційного навчання через сайт НТУ «ХП» [2]. З 2008 року виходять публікації Н. Морзе стосовно використання платформ дистанційного навчання, а з 2009 року до кола її наукових інтересів додається проблема використання хмарних технологій.

У 2009 році група фахівців (Ю. Богачков, В. Биков, В. Красновська, В. Кухаренко) ініціювала впровадження дистанційного навчання в школі [6]. З 2009 року Б. Шуневич розглядає особливості комбінованого навчання (blended learning) у закладах вищої освіти в аспекті використання дистанційних курсів або їх елементів у традиційному навчанні [17, с. 231].

Приблизно з 2010 року увагу вчених привертає методика підготовки тьюторів (педагогів, діяльність яких спрямована на здійснення координації, модерації та фасилітації процесу становлення особистості в сучасних умовах навчання [4, с. 4]) для загальноосвітніх навчальних закладів та закладів вищої освіти.

З 2010 року К. Бугайчук публікує дослідження щодо можливостей використання системи Moodle в навчальному процесі; Н. Рашевська студіює використання змішаного навчання як психолого-педагогічну проблему та його можливості у процесі вивчення вищої математики, а також специфіку впровадження дистанційної освіти.

Починаючи з 2011 року, активно досліджують проблеми використання (К. Бугайчук, В. Кухаренко) та можливості засобів мобільного навчання (Н. Рашевська). У 2012 році до вивчення можливостей системи дистанційного навчання Moodle долучаються Н. Рашевська та О. Рафальська.

З 2012 року В. Кухаренко активно використовує окреслені напрацювання у процесі дослідження змішаного навчання, натомість О. Рафальська розглядає технологію змішаного навчання як інновацію дистанційної освіти. У 2013 році було розроблено Положення про дистанційне навчання [11].

Г. Ткачук, детально дослідивши особливості розроблення та використання веб-ресурсів, у 2014 році представила результати вивчення особливостей організації навчальних ресурсів дистанційного курсу на базі платформи MOODLE та використання хмарних технологій, а у 2015 році описала особливості створення тестів у системі Moodle.

Коло наукових інтересів І. Воротникової становлять проблеми використання ІКТ, інтернет-сервісів, мобільних технологій, які є основою запровадження змішаного навчання. Результати її досліджень щодо можливостей використання змішаного навчання публікуються з 2015 року.

З 2015 року О. Коротун розглядає змішане навчання у процесі формування ІКТ-компетентності вчителів. У 2016 році вона досліджує педагогічні принципи та методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. У цьому ж році вийшла колективна монографія «Теорія та практика змішаного навчання» [10], після чого до вивчення його особливостей долучилися О. Барна, І. Пучков, Т. Шроль, Г. Ткачук та інші. Особливої актуальності проблема змішаного навчання набуває у період 2017–2018 років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що в Україні є достатня кількість теоретичних напрацювань щодо функціональних можливостей модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle, методичних праць, що стосуються особливостей побудови дистанційних курсів на платформі Moodle, які визначено необхідною складовою процесу організації змішаного навчання. Однак, незважаючи на зазначені можливості використання окреслених напрацювань у напрямі досягнення більш високих показників ефективності освітнього процесу, в Україні вони не набули масового характеру.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення досвіду використання дистанційних курсів, створених засобами Moodle, як ресурсного компонента забезпечення дистанційної складової змішаного навчання у процесі викладання спеціальних дисциплін швейного профілю.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що змішане навчання реалізується шляхом поєднання елементів он-лайн навчання, традиційного навчання, самостійного навчання, воно дозволяє модернізувати освітнє середовище у напрямі забезпечення інноваційності, доступності, прозорості, гнучкості й відкритості освітнього процесу. Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна освіта» на період до 2027 року саме ці характеристики набувають пріоритетності [5]. Крім того, з огляду на особливу потребу реалізації права на освіту впродовж життя для майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю, для яких нині особливо гостро постала проблема необхідності поєднувати навчальну та трудову діяльність, було прийнято рішення організувати спеціальні умови для забезпечення ефективної діяльності у процесі виконання ними завдань самостійної роботи. Розглядаючи самостійну роботу як плановану роботу студентів щодо виконання завдань під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі [14], ми розробили три дистанційні курси-ресурси для адаптованого використання змішаного навчання: «Основи композиції одягу» (ДК «ОКО»), «Історія дизайну костюма і матеріальної культури» (ДК «ІДК і МК»), «Обладнання та автоматизація швейного виробництва» (ДК «ОАШВ»). Розглянемо особливості створення цих курсів більш детально.

У результаті виконання програми відкритого дистанційного курсу «Змішане навчання», що проводився Проблемною лабораторією дистанційного навчання Національного технічного університету «ХПІ» у 2017 році, було розроблено дистанційний курс «Основи композиції одягу». Його зміст побудований відповідно до однойменної програми вивчення навчальної дисципліни самостійного вибору навчального закладу навчального плану підготовки молодшого спеціаліста за спеціальністю Професійна освіта (Технологія виробів швейного виробництва). Він орієнтований на студентів, що навчаються на випускних курсах: четвертому (вступ на основі базової загальної освіти) і другому (вступ на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник»).

Загалом, основними елементами дистанційного курсу, крім структурованого тексту, є: система навчально-методичних матеріалів та система освітніх послуг, які різняться своїм призначенням, а також формою і змістом [9]. Система освітніх послуг охоплює підсистеми, спрямовані на доставку навчальних матеріалів, забезпечення адаптації та мотивації, організації самостійної роботи, самооцінювання та контроль результатів навчання, технічну підтримку [10, с. 28].

Для поєднання аудиторних занять та самостійної роботи студентів у дистанційному курсі було обрано варіант викладання лекційного матеріалу в аудиторії відповідно до розкладу та перенесення частини навчального матеріалу в тижневий формат ДК «ОКО». Кожен тиждень організовано за однотипною структурою:

1. Тема тижня.
2. Мотиваційний блок. Мета тижня побудована відповідно до таксономії Блума [10, с. 91].
3. Блок тижневих завдань. Завдання тижня деталізують мету, акцентуючи увагу на умовах її реалізації. Основним елементом завдань є ключове дієслово, що відображає передбачуваний результат діяльності.
4. Допоміжні матеріали (інформаційного-довідкового, процедурного та рекомендаційного характеру). Під час створення допоміжних матеріалів було здійснено спробу реалізації способу наочного подання. Задля цього були використані інформаційні матеріали у вигляді презентацій, відеофрагментів, ментальних карт, інфографіки, веб-посилань на зовнішні ресурси Інтернету. Серед варіантів створення процедурних допоміжних матеріалів було обрано формат ілюстрованих покрокових інструкцій, призначених для виконання студентами певних дій та операцій технічного характеру (використання можливостей збереження навчальних матеріалів та обміну ними засобами Google Діску, шаблони та приклади виконання завдань, ілюстроване пояснення, що таке опорний конспект, тощо). Окремим видом процедурних матеріалів є тести. Вони розміщені наприкінці тижневих тем, що містять значну кількість теоретичного матеріалу. Тестові завдання створені з використанням системного модуля Moodle «Тест», що вможливує створення завдань різних типів (множинний вибір, на відповідність, коротка відповідь, перетягування слів на зображення тощо) та спеціальних налаштувань (способу відображення завдань, оцінювання окремих завдань та тесту в цілому, процесу та результату виконання тесту, присвоювання балів відповідно до рівня впевненості у правильності відповіді, обмеження часу, кількості спроб тощо).

5. Блок результатів (форум «Результати тижня» та елемент «Тижневе опитування» (опитувальник для реалізації рефлексії, створений засобом Google Форми)).

Підготовка до виконання та захисту завдань аудиторних практичних робіт відбувалась із використанням контенту дистанційного курсу. Для забезпечення педагогічної підтримки засобами системи Moodle було створено середовище взаємодопомоги (форуми «Новини курсу» (для розміщення загальних новин та оголошень щодо окремих подій процесу навчання), «Є питання» (для спілкування з викладачем та однокурсниками (запитання, проблеми, підтримка, обмін досвідом)) та веб-посилання на інфографіку «Прості поради, як виконувати потижневі завдання»). Варіант виконання та захисту практичних робіт відповідно до своїх можливостей студенти обирають самостійно. За умови традиційного варіанта студенти можуть виконувати завдання практичних робіт у паперовому варіанті та захищати їх на аудиторних заняттях. За умови вибору дистанційного варіанта студенти можуть працювати над виконанням тижневих завдань, розміщених у дистанційному курсі, викладаючи результати роботи у тижневих форумах «Результати тижня». Елемент курсу «Форум» надає можливість студентам додати нову тему, де вони мають розміщувати виконані завдання для обговорення та оцінювання навчальних досягнень.

Крім оцінювання діяльності викладачем, студентам надано можливість залишати коментарі та поради один одному та викладачу. Так, захист робіт здійснюється шляхом групових обговорень результатів навчальної діяльності у відповідних форумах. Змішаний варіант передбачає гнучкий вибір варіантів виконання завдань (паперовий чи електронний) та формату захисту робіт (аудиторний чи дистанційний). Причому електронний варіант виконання практичних робіт може бути захищений в аудиторії [3].

У межах курсу передбачена рейтингова система оцінювання – це система визначення якості виконаної слухачем аудиторної, дистанційної й самостійної навчальної роботи та рівня набутих ним знань та вмінь шляхом оцінювання в балах результатів цієї роботи [3].

Зважаючи на те, що ДК «ОКО» та ідея апробації дієвості змішаного навчання в умовах професійно-педагогічного коледжу були експериментальними, студентам було надано право вибору щодо використання дистанційних елементів у процесі навчання. Слід зазначити, що 39 % студентів зареєструвалися в дистанційному курсі та використовували його матеріали у процесі підготовки до занять, 15 % – прийняли рішення не використовувати дистанційний курс, оскільки аудиторних занять їм достатньо, 25 % – не мали доступу до Інтернету, решта (21 %) недостатньо володіє навичками використання комп'ютера в навчальних цілях, тому від використання дистанційного навчання відмовились. 36 % студентів, зареєстрованих у ДК «ОКО», частину практичних завдань намагалися виконувати в дистанційному середовищі, 9 % – виконали завдання курсу дистанційно в повному обсязі.

З метою розширення можливостей використання дистанційних курсів у 2018 році було виконано програму відкритого дистанційного курсу «Основи дистанційного навчання» Проблемної лабораторії дистанційного навчання Національного технічного університету «ХПІ». Результатом навчання було розроблення дистанційного курсу «Історія дизайну костюма і матеріальної культури». Його зміст відображає програму курсу відповідної навчальної дисципліни самостійного вибору навчального закладу навчального плану підготовки молодшого спеціаліста за спеціальністю Професійна освіта (Технологія виробів швейного виробництва). Курс орієнтовано на студентів, що навчаються на третьому (вступ на основі базової загальної освіти) і другому (вступ на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник») курсах.

Структура курсу подібна до ДК «ОКО». Однак у ДК «ІДК і МК» блок завдань передбачає розміщення кожного з них як окремого елемента. Такий спосіб дозволяє заносити оцінки за виконання кожного завдання тижня окремо в блок системи Moodle «Журнал оцінок» на відміну від відображення підсумкової оцінки за тиждень у «Журналі оцінок» ДК «ОКО». Суттєва відмінність полягає в тому, що варіант відображення підсумкової оцінки за тиждень вимагає ведення окремого журналу успішності для реєстрації результатів виконання тижневих завдань з використанням редактора електронних таблиць MS Excel.

Незначні зміни також було внесено в спосіб організації роботи форуму «Результати тижня». Автором курсу попередньо розміщено теми в кожному тижневому форумі результатів для подання студентами створених матеріалів як коментарів. У курсі ДК «ОКО» студенти створювали відповідні теми самостійно.

У блоці результатів елемент «Тижневе опитування» ДК «ОКО», створений засобом Google Форми, було замінено на елемент «Рефлексія тижня», створений з використанням системного модуля зворотного зв'язку в ДК «ІДК і МК». Цей модуль дозволяє викладачеві організувати власне опитування для ознайомлення з думками учасників дистанційного курсу. Метою тижневої рефлексії було зібрати інформацію щодо задоволеності результатами власної діяльності, витрат часу на виконання завдань, виявлення найбільш складних та найбільш простих завдань, побажань студентів щодо вдосконалення процесу навчання в дистанційному курсі.

Слід зазначити, що для забезпечення завершеності курсу «ІДК і МК», крім тематичних тижнів, було створено підсумковий тиждень. Змістовим наповненням тижня передбачено створення студентами звітів особистих досягнень, їх рецензування за спільно створеними та узгодженими критеріями. Рецензування студентських звітів забезпечує модуль «Семинар». На завершення курсу студентам також було запропоновано фінальну анкету (соціологічне дослідження, створене розробниками системи Moodle) з вибором типу обстеження COLLES (від англ. Constructivist On-Line Learning Environment Survey – конструктивістське On-Line опитування про навчальне середовище), зокрема варіант анкети COLLES («фактично»), що передбачає оцінювання особистого досвіду респондентів [12].

Аналізуючи активність залучення студентів до роботи в середовищі ДК «ІДК і МК», зауважимо, що 39 % студентів зареєструвалися в дистанційному курсі, 20 % – не мали доступу до Інтернету, 24 % відзначили, що недостатньо володіють комп'ютером, 17 % не виявили бажання використовувати дистанційний курс, оскільки вони надають перевагу аудиторним заняттям. Використовувати дистанційний курс повною мірою не вирішив ніхто, скористався інформаційними ресурсами 71 % зареєстрованих студентів, 29 % – використали можливості дистанційної звітності під час захисту результатів виконання практичних робіт.

До початку 2018–2019 навчального року було прийнято рішення щодо розроблення дистанційного курсу з навчальної дисципліни «Обладнання та автоматизація швейного виробництва» для студентів третього (вступ на основі базової загальної освіти) і першого (вступ на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник») курсів спеціальності Професійна освіта (Технологія виробів швейного виробництва). Зважаючи на те, що студенти, які вступили на навчання на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник», у закладах професійно-технічної освіти вже набули досвіду вивчення відповідної дисципліни, навчальний матеріал вони вивчають протягом лише одного семестру. Натомість студенти, які вступили на навчання на основі базової загальної освіти, мали можливість вивчати лише окремі теми на уроках трудового навчання та технологій. Тому зміст навчальної дисципліни було поділено на два блоки. Матеріал першого блоку (загальні уявлення про види обладнання цехів швейного виробництва, їх призначення, історичні відомості стосовно їх створення та розвитку) вивчається лише студентами третього курсу (вступ на основі базової загальної освіти). Матеріал другого блоку (будова та принцип роботи технологічного обладнання цехів швейного виробництва, напрями його автоматизації) вивчається студентами третього курсу (вступ на основі базової загальної освіти) та першого курсу (вступ на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник»). Для організації додаткової педагогічної підтримки вивчення матеріалу другого блоку розроблено дистанційний курс «Обладнання та автоматизація швейного виробництва» (ДК «ОАШВ»). Він побудований не за тижневим (як два попередні), а за тематичним форматом. Вибір формату пов'язаний з можливими розбіжностями в академічному розкладі двох різних груп.

Загальна структура тем відповідає структурі тижнів попередніх дистанційних курсів (тема, мотиваційний блок, блок завдань, допоміжні матеріали, блок результатів). Блок завдань не передбачає їх поділ на окремі структурні елементи, розміщення результатів виконання завдань студентами у форумі «Результати до теми» передбачено у самостійно створених темах (так само, як у ДК «ОКО»). Для організації рефлексії використано елемент «Рефлексія тижня», створений з використанням системного модуля зворотного зв'язку (аналогічно до ДК «ІДК і МК»).

Оскільки вивчення навчальної дисципліни завершується складанням екзамену, то наприкінці дистанційного курсу введено елемент (останню тему) «Підсумки вивчення курсу». Він уміщує перелік питань до екзамену, «Фінальний тест» та «Підсумковий форум». Фінальний тест надає можливість перевірити рівень засвоєння теоретичного матеріалу, а підсумковий форум створено для спільного обговорення проблем, що можуть виникати у процесі підготовки до екзамену.

За умови виконання студентами всіх завдань курсу, успішного проходження підсумкового тесту (оцінка «відмінно») та отримання середнього рейтингового бала за курс у межах від 85 до 100 студент має право на автоматичне зарахування результату вивчення навчального курсу.

Активність залучення студентів до роботи в середовищі ДК «ОАШВ» має такі показники: 28 % студентів зареєструвалися в курсі, 35 % не мають доступу до Інтернету, 23 % осіб недостатньо володіють комп'ютером, тому не використовували ДК, 14% прийняли рішення не використовувати дистанційну підтримку навчання принципово. Натомість 22 % зареєстрованих використовували ресурси дистанційного курсу, 67 % використовували інформаційні ресурси та можливості дистанційного варіанта виконання всіх практичних завдань, 33 % виконали програму курсу достроково завдяки використанню ДК «ОАШВ», 44 % брали активну участь в обговореннях результативності свого навчання в дистанційному курсі та

проблем, що виникали в процесі, надаючи рекомендації щодо поліпшення змістового наповнення дистанційного курсу.

З метою унаочнення результатів використання створених дистанційних курсів та їх порівняння у межах формальної освіти за денною формою навчання було використано зведену діаграму (рис. 1). Результати засвідчують такі факти: для значної кількості студентів затребуваною є ресурсна функція дистанційних курсів, що проявляється у потребі студентів отримувати структуровану, мультимедійну інформацію, яка відповідає змісту навчальної дисципліни; достатня кількість студентів зацікавлена у якісному, зрозумілому та доступному контенті (підтверджується результатами щотижневих обговорень щодо задоволеності контентом та виявленими недоліками); наведені показники епізодичного та постійного використання засвідчують готовність студентів до застосування нового для них способу навчання (показники будуть збільшуватися за умови педагогічної вимоги або стимулювання). Останнє підтверджено у процесі навчально-пізнавальної діяльності у ДК «ОАШВ» відповідно до програми вивчення навчальної дисципліни, для якої передбачено складання екзамену.

Проведене дослідження також показало, що недоцільно нехтувати проблемою недостатньої технічної забезпеченості студентів (відсутність доступу до Інтернету). Інакше кажучи, для більш ефективної реалізації запровадження дистанційних курсів за умови змішаного навчання необхідно надавати студентам доступ до мережі у процесі проведення аудиторних занять. Натомість ситуація стосовно проблеми недостатнього рівня комп'ютерної грамотності поступово починає поліпшуватись. До того ж можливість демонстрації прийомів мережевої роботи з навчальним контентом в аудиторії (за умови належного рівня матеріального забезпечення викладання дисциплін) забезпечить більш швидкі темпи подолання комп'ютерної та цифрової безграмотності деяких студентів.

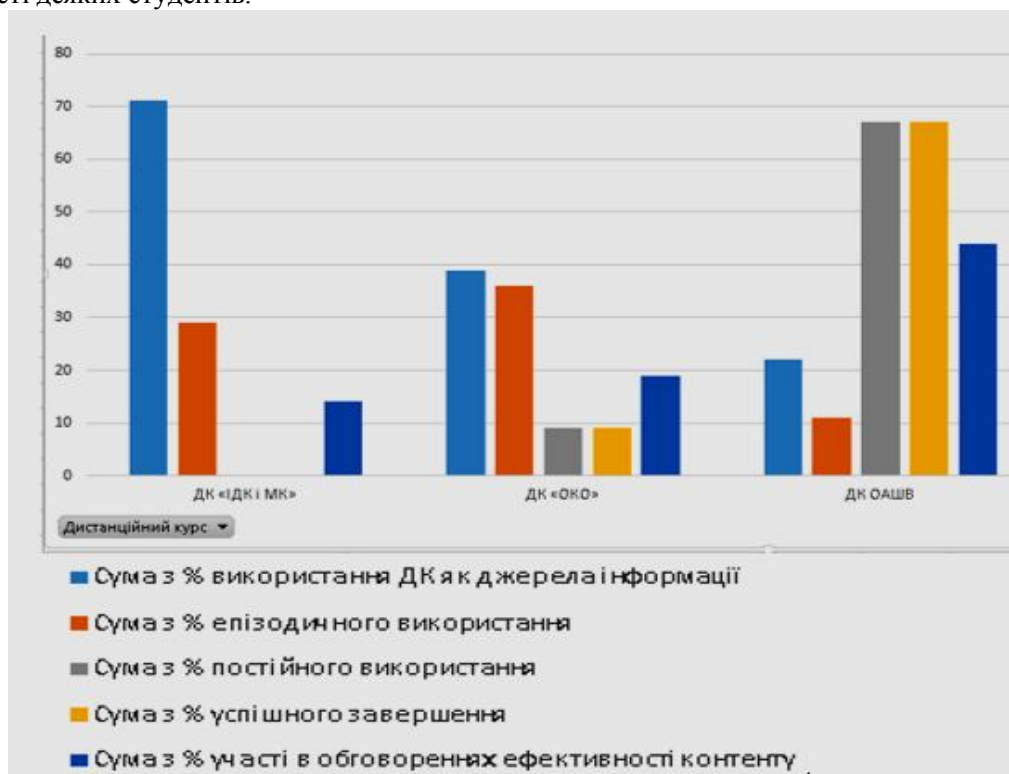


Рис. 1. Результативність використання дистанційних курсів

Висновки. Отже, досвід експериментального використання дистанційних курсів, створених засобами Moodle, підтверджує доцільність їх використання як ресурсного компонента у процесі реалізації змішаного навчання під час викладання спеціальних дисциплін швейного профілю. Отримані результати засвідчують перспективність розроблення методичного супроводу впровадження змішаного навчання в професійну освіту та обґрунтовують необхідність проведення спеціальних заходів для викладачів професійно-педагогічного коледжу з метою стимулювання їх до впровадження цієї інновації в професійну діяльність.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Дистанційна навчання. Енциклопедія освіти України / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 191–193.
2. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія створення

дистанційного курсу: навчальний посібник / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. К.: Міленіум, 2008. 324 с.

3. Іващенко М. В., Бикова Т. Б. Особливості підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю з використанням елементів дистанційного навчання. Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 22–23 травня 2018 р. Глухів: РРВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2018. С. 40–41.

4. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 234 с.

5. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна освіта» на період до 2027 року: Проект. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/10/17/1kontseptsiya.docx> (дата звернення: 02.03.2019).

6. Кухаренко В. М., Богачков Ю. М., Биков В. Ю., Красношарпа В. О., Пасіхов Ю. Я. Концепція проекту «Дистанційне навчання школярів». Інформаційні технології і засоби навчання. Київ, 2009. № 5 (13). URL: <http://web.kpi.kharkov.ua/krio/wp-content/uploads/sites/41/2013/04/Vogachkov.pdf> (дата звернення: 02.03.2019).

7. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посібник / за ред. В. М. Кухаренка, 3-є вид. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.

8. Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання у схемах: посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2001. 64 с.

9. Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Молодих Г. С., Твердохлебова Н. Є. Дистанційний навчальний процес: навчальний посібник / за ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка. К.: Міленіум, 2005. 292 с.

10. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л., Олійник Н. Ю., Олійник Т. О., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г., Столяревська А. Л. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / ред. В. М. Кухаренко. Харків: Міськдрук, 2016. 284 с.

11. Малоюкова І. Г., Богачков Ю. М. Положення про дистанційне навчання URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1321> (дата звернення: 02.03.2019).

12. Микитенко П. В. Соціологічні дослідження засобами LCMS MOODLE. FOSS Lviv-2015: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 2015. С. 70-72. URL: <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/123456789/17101> (дата звернення: 02.03.2019).

13. Національна рамка кваліфікацій: Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Дата оновлення: 06.01.2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-#n12> (дата звернення: 02.03.2019).

14. Організація самостійної роботи студентів: методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів 1-2 рівнів акредитації. URL: <https://vseosvita.ua/library/organizacia-samostijnoi-roboti-studentiv-metodicni-rekomendacii-dla-vikladaciv-visih-navcalnih-zakladiv-1-2-rivniv-akreditacii-50980.html> (дата звернення: 02.03.2019).

15. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 01.01.2019. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 02.03.2019).

16. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 19.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.03.2019).

17. Шуевич Б. І. Тенденції розвитку складових частин організації дистанційного навчання. Вісник Національного університету "Львівська політехніка": Інформаційні системи та мережі. Львів, 2009. № 653. С. 231–239.

18. Bonk, Curtis J. & Graham, Charles R. (2005). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. 585 p. (in English)

THE IMPLEMENTATION OF A DISTANCE COMPONENT IN BLENDED LEARNING BY MOODLE MEANS

Bykova Tetyana

Post-graduate Student of the Department of General Pedagogy and Educational Management
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *In conditions of modern education the principles of promoting sustainable development of society, implemented through the introduction of innovative activities of higher educational institutions, acquire special significance. The experience of introducing the blended learning as an innovative approach to the organization of educational process in Ukraine and in the world was chosen to solve the problems of professional education. In particular it may be used for expanding the opportunities of quality assurance to the education of future Masters of Industrial Training of the sewing profile.*

Purpose. *The purpose of the article is presentation of the experience of using distance courses created by Moodle as a resource component of providing the distance component of blended learning in teaching special disciplines of the sewing profile.*

Methods. *Theoretical methods (analysis, synthesis, comparison, generalization) were used to find out the results of research by native scientists in the field of informatization of education, introduction of distance learning,*

blended learning. The foundations of pedagogical designing were used in the process of creation of the distance courses by means of Moodle for teaching special disciplines of the sewing profile. Confirmation of the effectiveness of the developed distance courses was carried out through their experimental use. To obtain empirical data on students' satisfaction by the processes and outcomes of learning activities in the distance learning environment we used survey and questioning methods. For the visual presentation the study results, the mathematical processing of data with the construction of the consolidated diagram were used.

Results. *In the process of the experimental use the distance courses created by means of MOODLE, the appropriateness of their use as a resource component in the process of implementing blended learning during the teaching special disciplines of the sewing profile have been confirmed.*

Originality. *For the first time the distance courses-resources on special disciplines were used in the process of training the Masters of Industrial Training of the sewing profile in the Professional Pedagogical College.*

Conclusion. *The obtained results demonstrate the prospect of the developing methodological support for the introduction of blended learning in professional education and organization the special measures for teachers of the Professional Pedagogical College in order to encourage them to implement the indicated innovation in their professional activities.*

Key words. *Blended learning, distance course, course-resource, Moodle, special disciplines of sewing profile, the Masters of Industrial Training.*

References

1. Bykov, V. Ju. (2008). Distance learning. *Encyklopedija osvity Ukrainy*. (pp. 191–193). Kyiv: Junikom Inter [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Ju., Boghachkov, Ju. M., Kukharenko, V. M., Syrotenko, N. Gh., & Rybalko, O. V. (2008). Tekhnologhija stvorennja dystancijnogho kursu [in Ukrainian].
3. Ivashhenko, M. V., Bykova, T. B. (2018) Osoblyvosti pidgotovky majstriv vyrobnychogho navchannja shvejnogho profilju z vykorystannjam elementiv dystancijnogho navchannja. *Aktualjni problemy tekhnologhichnoji i profesijnoji osvity*. (pp. 40–41) [in Ukrainian].
4. Ivashhenko, M. V. (2011). *Forming Readiness of Students to Tutor's Activity in Higher Pedagogical Educational Institutions*. Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Konceptcija realizaciji derzhavnoji polityky u sferi profesijnoji osvity «Suchasna profesijna osvita» na period do 2027 roku: Project. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennja/2018/10/17/1kontseptsiya.docx> [in Ukrainian]
6. Bogachkov, Y. M., Bykov, V. Y., Krasnoshapka, V. O., Kukharenko, V. M., & Pasikhov, Y. Y. (2009). Konceptcija Proektu «Dystancijne navchannja shkoljariv». *Informacijni tekhnologhiji i zasoby navchannja*, 13 (5). <http://web.kpi.kharkov.ua/krio/wp-content/uploads/sites/41/2013/04/Bogachkov.pdf>.
7. Kukharenko, V.M., Rybalko, O.V., Syrotenko, N.Gh (2002) Dystancijne navchannja: Umovy zastosuvannja. Dystancijnyj kurs: Kharkiv: NTU "KhPI", "Torsingh" [in Ukrainian].
8. Kukharenko, V. M., & Syrotenko, N. Gh. (2001). Dystancijne navchannja u skhemakh. Posibnyk. Kharkiv: NTU «KhPI». [in Ukrainian].
9. Kukharenko, V. M., Syrotenko, N. Gh., Molodykh, Gh. S., & Tverdokhljebova, N. Je. (2005). Distance learning process. Kyiv: *Milenium*. [in Ukrainian].
10. Kukharenko, V. M. (2016). Theory and practice of blended learning / V. M. Kukharenko, S. M. Berezenska, K. L. Buhachuk, N. Yu. Oliinyk, T. O. Oliinyk, O. V. Rybalko, N. H. Syrotenko, A. L. Stoliarevska. Kharkiv : *Miskdruk, NTU "KhPI"*, 284 p. [in Ukrainian].
11. Maljukova I.Gh., Boghachkov Ju.M. Polozhennja pro dystancijne navchannja. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1321>. [in Ukrainian].
12. Mykytenko, P. V. (2015). Sociological research by means LCMS MOODLE. *FOSS Lviv 2015*, 71–73. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1321> [in Ukrainian].
13. Nacionaljna ramka kvalifikacij: *Dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy from November 23rd*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p#n12>. [in Ukrainian].
14. Orghanizacija samostijnoji roboty studentiv: metodychni rekomendacii dlja vykladachiv vyshhykh navchalnykh zakladiv 1-2 rivniv akredytaciji. <https://vseosvita.ua/library/organizacia-samostijnoi-roboti-studentiv-metodicni-rekomendacii-dla-vykladaciv-visih-navcalnih-zakladiv-1-2-rivniv-akreditacii-50980.html>. [in Ukrainian].
15. Pro vyshhu osvitu. № 1556-VII. (2014). <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian].
16. Pro vyshhu osvitu. № 2145-VIII. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
17. Shunevych, B. I. (2009). Tendenciji rozvytku skladovykh chastyn orghanizaciji dystancijnogho navchannja <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/mtb/2301>. [in Ukrainian].
18. Bonk, Curtis J. & Graham, Charles R. (2005). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. 585 p. [in English].

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ MOODLE

Быкова Татьяна Борисовна

аспирантка кафедры педагогики и менеджмента образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье проведен анализ отечественных исследований и публикаций по определению функциональных возможностей модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды Moodle для создания и использования дистанционных курсов, которые являются необходимой составляющей процесса организации смешанного обучения. Освещен опыт экспериментального использования дистанционных курсов в процессе преподавания специальных дисциплин швейного профиля (основы композиции одежды, история дизайна костюма и материальной культуры, оборудование и автоматизация швейного производства). Поданы результаты анализа активности студентов при условии добровольного участия в средах разработанных курсов, подтверждающие целесообразность их использования в качестве ресурсного компонента процесса реализации смешанного обучения во время преподавания специальных дисциплин швейного профиля.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционный курс, курс-ресурс, Moodle, специальные дисциплины швейного профиля, мастера производственного обучения.

Отримано редакцією 07.03.2019 р.

УДК 373.3.011.3-051:316.72

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-86-92

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ РОБОТИ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ РЕГІОНІ

Атрощенко Тетяна Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Мукачівський державний університет

e-mail: tatiyana05071976@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4595-1662

У статті розкрито особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів для роботи в поліетнічному регіоні. Представлено аналіз феномену професійної підготовки та діяльності вчителя початкових класів. Запропоновано власне визначення понять «професійна підготовка вчителя початкових класів» та «готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з багатонаціональним контингентом учнів». Визначено основні шляхи забезпечення ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів для роботи в поліетнічному регіоні.

Ключові слова: вчитель початкових класів, готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з багатонаціональним контингентом учнів, міжетнічна толерантність, поліетнічний регіон, полікультурна освіта, професійна підготовка вчителя початкових класів.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси в сучасному світі здійснюють відповідний вплив на вітчизняну систему освіти, вимагаючи педагога нового покоління, здатного здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами полікультурної освіти. Професія вчителя початкових класів, особливо в умовах поліетнічного регіону, є унікальною, адже від рівня фахової підготовки та полікультурної компетентності першого вчителя, його професіоналізму, готовності до міжетнічної взаємодії, творчості, самовдосконалення залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку, що питання підготовки вчителів знайшли розв'язання у працях О. Абдуліної, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Крутецького, Н. Ничкало, М. Фіцули, В. Семиченко, М. Ярмаченка та ін. Науковці (О. Будник, О. Васильєва, О. Дубасенюк, Ю. Клименюк, С. Мартиненко, О. Савченко, Н. Теличко та ін.) відзначають особливості професійної підготовки вчителя початкової школи та різноаспектно досліджують її. Полікультурна освіта є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (Д. Бенкс, Л. Гайсіна, О. Грива, О. Гуренко, Г. Дмитрієв, Т. Коваль, Г. Палаткіна, В. Подобед, К. Юр'єва, Н. Якса та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів для роботи в поліетнічному регіоні.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка визначається більшістю науковців як процес формування фахівця певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Контент-аналіз наукових джерел свідчить про неоднозначність розуміння терміна «професійно-педагогічна підготовка». У зв'язку з цим проаналізуємо позиції вітчизняних і зарубіжних науковців щодо трактування цього феномену та сформулюємо власне бачення окресленого питання.

За визначенням Н. Волкової, професійна підготовка – це оволодіння системою професійних знань, яку утворюють: загальнокультурні знання (знання про людину, її становлення, розвиток, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права); психологічні знання (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, увага та ін.); методів психологічного дослідження закономірностей навчання і виховання; особливостей засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання в педагогічній діяльності; педагогічні знання (знання основних теорій формування і розвитку особистості, принципів педагогіки і психології, конструювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку, позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності, та ін.); знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки. Науковець стверджує, що успішність професійної підготовки залежить від деяких положень, серед яких такі інтегральні показники: якість професійно значущих потреб і мотивів вибору педагогічної професії; рівень знань про сутність професії та професійної ролі педагога, структуру педагогічної діяльності, здатність вирішувати комунікативні завдання, стабільність професійних інтересів; ступінь інтеріоризації професійних ролей, усвідомлення відповідальності за результати комунікативної діяльності; стан мобілізації (актуалізації) комунікативних знань, умінь і навичок та професійно значущих властивостей особистості, а також час адаптації до вимог професійної ролі педагога та до умов педагогічної діяльності; якість професійних установок («настрою») на взаємодію [1, с. 477].

Т. Сидоренко вважає, що професійно-педагогічна підготовка – це широка за своїм змістом категорія, яка ґрунтується на загальній підготовці особистості, інтегративна підсистема в цілісній соціальній системі, а тому вона, як уся підготовка у цілому, діалектично взаємопов'язана із суспільними процесами та явищами, які відбуваються сьогодні, і обумовлена законами суспільного розвитку. У ній подані разом професійні та людські якості вчителя. Це показник сформованості різних видів його професійно-педагогічної підготовки, умова і результат ефективної педагогічної діяльності [2, с. 7]. Нам імпонує визначення І. Ісаєва, який розглядає професійно-педагогічну підготовку як міру та засіб творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямовану на засвоєння, передачу й створення педагогічних цінностей та технологій [3, с. 56]. Важливим аспектом професійної діяльності сучасного вчителя, на думку І. Беґа, є поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Учитель повинен не тільки володіти професійними знаннями і вміннями, а й уміти творчо змінювати свою особистість на основі використання психологічних знань відповідно до морально-духовних цінностей суспільства з урахуванням власної індивідуальності [4, с. 5–6].

Професійна діяльність учителя початкових класів крізь призму виконуваних ним функцій усебічно розглядається в педагогічній науці. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [5] визначає такі функції вчителя початкових класів: планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти. Для кожної функції конкретизовано професійні компетентності, знання, вміння та навички, якими має володіти педагог. Слід також зазначити, що потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи пов'язані з різними аспектами її модернізації: переходом до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти, підтримкою гуманізації освіти, ідей дитиноцентризму в навчанні, запровадження принципів компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів у навчанні молодших школярів, запровадження інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи [6].

Н. Теличко, аналізуючи дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, констатує наявність багатьох напрямів наукових пошуків вирішення проблеми формування педагога-майстра для роботи з молодшими школярами. Це формування національної свідомості

та духовних цінностей у майбутніх учителів початкових класів; формування ергономічних компетенцій з урахуванням специфіки організації здоров'язбережувального навчально-виховного процесу на основі екологічної компетенції в майбутніх учителів початкової школи; формування інформаційної культури та підвищення професійної компетентності вчителів початкових класів з проблеми громадянського виховання; підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвивальних ігор, до особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів, до проектування уроку, до організації проєктної діяльності молодших школярів і діагностики їхнього розвитку та ін. [7, с. 77].

Аналіз положень сучасних науково-педагогічних джерел дає можливість запропонувати власне визначення поняття «професійна підготовка вчителя початкових класів». Це - спеціально організований освітній процес у закладах вищої освіти, що забезпечує набуття знань, умінь і навичок, неперервної практичної підготовки та формування на цій основі професійних компетенцій, необхідних для належного здійснення професійної діяльності в початковій ланці освіти. Відповідно, процес професійної підготовки майбутнього вчителя має певні етапи та повинен передбачати загальну, спеціально-професійну та особистісну підготовку студента.

Підготовка майбутнього вчителя, на думку О. Савченко, потребує посилення культуротвірних складових у моделі педагога, зокрема діяльнісних і особистісно-характерологічних. За цих умов засвоєння психологічних, педагогічних і предметних знань стає передусім засобом збагачення і розвитку особистості педагога, який має бути «людиною культури», що визначає самоцінність кожної дитини [8].

Погоджуємося з К. Волинець, що професійна підготовка майбутнього вчителя може бути реалізована лише на гуманістичних засадах суб'єкт – суб'єктної взаємодії учасників професійної підготовки, яка передбачає співпрацю та співтворчість викладачів і студентів, упровадження особистісно-орієнтованої ступеневої моделі професійної підготовки майбутнього вчителя. Особистісно-орієнтований тип навчання передбачає глибоку психологізацію підготовки вчителя, розвиток педагогічного мислення. Останнє передбачає формування здатності: до педагогічного цілепокладання, аналізу педагогічних ситуацій, синтезування педагогічних і психологічних знань, проектування і організацію ефективного освітнього процесу, педагогічної рефлексії процесів і результатів педагогічної діяльності. Науковець зауважує, що одним із головних чинників, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх педагогів, є зміст педагогічної освіти. Зміст вищої освіти може бути визначений як структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої дає особі змогу здобути освіту і певну кваліфікацію. Це зумовлена потребами суспільства система знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з огляду на перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури, мистецтва. Визначаючи зміст навчання, стверджує К. Волинець, ми повинні керуватися дидактичними вимогами, а саме: по-перше, завданнями формування гармонійно розвиненої особистості; по-друге, вимогами побудови органічно цілісної системи підготовки спеціалістів; по-третє, науково-педагогічними вимогами формування способів і прийомів пізнавальної і професійної діяльності, поставлені метою навчання [9, с. 7].

Підготовка сучасних учителів початкових класів у закладах вищої освіти здійснюється в процесі теоретичної, практичної підготовки та позааудиторної професійно спрямованої виховної діяльності. Основними шляхами забезпечення ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, результатом якої є становлення конкурентоздатного фахівця в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті, науковці вважають: оновлення змісту професійної підготовки, в якому панує пріоритет професійно-особистісного розвитку студента та викладача; наскрізність та варіативність освітніх програм; створення насиченого розвивального освітнього середовища, наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників неперервної педагогічної системи університету.

У рамках нашого дослідження та відповідно до вимог сучасної полікультурної освіти, вважаємо за необхідне доповнити цей перелік, оскільки вважаємо, що ефективна професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи, зокрема до педагогічної діяльності в умовах поліетнічного регіону, неможлива без сформованості відповідного рівня міжетнічної толерантності та готовності до роботи з багатонаціональним контингентом учнів. А що стосується розвивального освітнього середовища університету, то воно повинно створюватись з урахуванням полікультурного фактора. Розглянемо це детальніше.

Школа – це заклад освіти, в якому діти всіх культур мають можливість отримати в спадок духовні цінності як свого народу, так і народів, які проживають поруч. Учитель початкових класів повинен бути підготовленим до створення можливостей для індивідуального розвитку представників різних культур. Окрім цього, педагог для молодшого школяра є винятковим авторитетом, прикладом толерантного

ставлення до себе й інших людей, його поведінка наслідуються та надовго стає нормою, еталоном.

Феномен толерантності на сучасному етапі розвитку суспільства став предметом широкого кола наукових досліджень і отримав міждисциплінарний та міжкультурний характер. Він міцно входить у тезаурус суспільних наук, політики, громадських організацій різного рівня тощо. Значення толерантності підтверджено на найвищому міжнародному рівні – Організація Об'єднаних Націй з ініціативи ЮНЕСКО оголосила 1995 рік «роком толерантності», а у листопаді 1995 року прийняла Декларацію принципів толерантності, давши повне міжнародно-правове та наукове визначення толерантності, трактуючи її як «... повагу, прийняття і розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності, ... гармонію в різноманітті, ... активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини, ... цінність і соціальну норму громадянського суспільства, ... готовність до порозуміння та співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями і віруваннями» [10, с. 66].

Міжетнічна толерантність, за визначенням З. Мубінової, – це системна сукупність психологічних установок, почуттів, визначеного набору знань і суспільно правових норм (виражених через закон або традиції), а також світоглядно-поведінкових орієнтацій, які припускають приймаюче ставлення представників якої-небудь однієї нації до інших, іонаціональних явищ (мови, культури, звичаїв, норм поведінки і т. д.). При цьому автор вказує, що міжнаціональна толерантність становить процес, що постійно розвивається і охоплює: емоційно-психічні норми, почуття по відношенню до інших національностей; широкий набір знань, інформаційних уявлень про інші культури, мови; власне поведінкові установки, світоглядні погляди стосовно іонаціонального [11, с. 28].

Отже, міжетнічна толерантність – складний соціально-психологічний феномен життєдіяльності сучасного суспільства, який необхідно вивчати всебічно. На нашу думку, міжетнічна толерантність є потужною якістю особистості, яка є найбільш ефективною у формуванні взаєморозуміння і взаємоповаги до іншої нації, етносу, культури, раси, конфесії тощо.

Під готовністю до діяльності, зазвичай, розуміють стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій. У педагогічному плані готовність до діяльності найбільш повно розкривається В. Сластьоніним. Виходячи із функціональних особливостей особистості педагога, він виділив такі сторони її готовності до професійної діяльності: морально-психологічна, науково-теоретична, практична, психофізіологічна, фізична [12, с. 37].

Проаналізувавши різні складові професійної готовності майбутнього педагога, можемо виділити основні компоненти готовності майбутнього вчителя до роботи з багатонаціональним контингентом учнів: мотиваційний, операційний, результативний.

Мотиваційний компонент виражається у позитивній установці на роботу з багатонаціональним учнівським колективом, у бажанні знайомитися з культурою різних народів, виступати у якості носія цієї культури для дітей, у прагненні опанувати основи народної педагогіки та використовувати все це в реальній діяльності. Операційний компонент знаходить вираження у знаннях з етнопедагогіки, етнопсихології, спеціально розроблених дисциплін за вибором студентів полікультурної спрямованості та використанні їх у педагогічному процесі. Результативний компонент – у здатності досягати високих позитивних результатів.

Зазначене вище дозволило нам розуміти поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з багатонаціональним контингентом учнів» як інтегральну характеристику особистості, яка за своєю суттю є поєднанням мотиваційної, операційної, результативної складових, що забезпечують оптимальне співвідношення у діяльності вчителя загальнолюдського, інтернаціонального та національно-специфічного факторів навчання і виховання молодого покоління.

Формування міжетнічної толерантності та готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з багатонаціональним контингентом учнів здійснюється шляхом введення полікультурного компонента до змісту навчальних дисциплін спеціальності 013 «Початкова освіта» та розроблення спеціальних дисциплін полікультурної спрямованості. Однією із таких є розроблена нами дисципліна «Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи», метою якої є сприяння засвоєнню студентами на міждисциплінарній основі найважливіших понять і категорій полікультурної освіти, технологій діагностики і формування міжетнічної толерантності, полікультурного виховання і оцінювання реальних педагогічних ситуацій в умовах полікультурної взаємодії. Дисципліна розрахована на 3 кредити, складається з 2 змістових модулів «Полікультурна освіта в контексті сучасної освітньої парадигми» та «Сучасні технології формування міжетнічної толерантності». Загальна кількість годин – 90 (з них лекційних – 16 год., практичних – 14 год. та 60 год. для самостійної роботи студентів). Основним завданням викладача в процесі викладання дисципліни є формування у студентів – майбутніх

учителів початкових класів знань з питань формування міжетнічної толерантності в рамках мультикультурної освіти, надання їм практичної спрямованості та формування вміння використовувати їх у практичній діяльності.

Що стосується практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах поліетнічного регіону, то нами запропоновані методичні рекомендації «Особливості організації практики майбутніх учителів початкових класів в умовах поліетнічного регіону», в яких представлено матеріали для проходження практики з урахуванням специфіки поліетнічного регіону для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітніх ступенів «Бакалавр» і «Магістр». У процесі відповідних видів практики у майбутніх учителів початкових класів формуються особистісні здатності, які виражаються певними психологічними якостями й уможливають здійснення професійної діяльності фахівця у поліетнічному соціумі; система знань про природну, етнічну, культурну, конфесійну багатоманітність України та регіону, в якому він працюватиме, моральні норми та необхідність їх дотримання у власному житті; про особливості педагогічної роботи в поліетнічному суспільстві та володіння спеціальними технологіями її здійснення; здатності до виконання професійних завдань при взаємодії із представниками різних етнічних груп, що забезпечують дотримання соціальних норм та правил поведінки в полікультурному суспільстві, досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур і реалізується через комплекс складних дослідницьких умінь, умінь критично мислити, вести діалог, розв'язувати проблеми і конфлікти; здатності до самоаналізу та самооцінки професійних дій у поліетнічному просторі (вміння критично аналізувати власні дії, конкретну соціальну ситуацію в умовах багатокультурності та приймати обґрунтоване рішення).

Висновки. Професійна діяльність в умовах полікультурного регіону має свою особливість, пов'язану зі специфічними характеристиками етнічного різноманіття. Відповідно, професійно компетентним можна назвати вчителя початкових класів, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні учнів з урахуванням даної особливості. Це вимагає впровадження полікультурного компонента до змісту фахової підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Вважаємо, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, зокрема до педагогічної діяльності в умовах поліетнічного регіону, неможлива без сформованості міжетнічної толерантності та готовності до роботи з багатонаціональним контингентом учнів, створення освітнього полікультурного середовища закладів вищої освіти. Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження особливостей формування міжетнічної толерантності майбутнього вчителя початкових класів в процесі позааудиторної діяльності.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник. 2-ге вид, доп. Київ: Видавництво «Академвидав», 2007. 615 с.
2. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кривий Ріг, 2002. 20 с.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва: Академия, 2004. 240 с.
4. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/109/2/03bidpnd.pdf> (дата звернення: 24.02.2019).
5. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Наказ Мінсоцполітики. № 1143 від 10.08.2018 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61635/ (дата звернення: 25.02.2019).
6. Олефіренко Н. В. Модернізація підготовки сучасного вчителя початкової школи в умовах інформатизації освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки, 2013. № 3. С. 144–148.
7. Теличко Н. В. Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: дис. ... докт. : 13.00.04. Тернопіль, 2014. 421 с.
8. Савченко О. Я. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. Чернівці: «Митець», 1996. 152 с.
9. Волинець К. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті. *Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика*: моногр. / упоряд.: К. І. Волинець, Т. І. Ляуріна, О. Я. Митник; за заг. ред. К. І. Волинець. Київ, 2012. С. 7–27.
10. Декларация принципов толерантности. *Век толерантности*. Научно-публицистический вестник, 2001. № 1. С. 62–68.
11. Перепелкин Л. С., Соколовский С. В. Этносоциология: учеб. пособие. Новосибирск. 1995. 365 с.
12. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование: Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / под ред. В. А. Сластенина. Москва: МГПИ, 1982. 182 с.

THE PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR WORK IN THE MULTICULTURAL REGION

Atroschenko Tetiana

associate professor of the department of pedagogics of pre-school and primary education
Mukachevo state university

Introduction. *Globalization processes in the modern world have a corresponding impact on the national educational system, requiring a teacher of a new generation capable of carrying out professional activities in accordance with the requirements of multicultural education. The profession of a primary school teacher, especially in a multicultural region, is unique, because the effectiveness of the educational process in primary school depends on the level of professional training and the multicultural competence of the first teacher, his professionalism, readiness for interethnic interaction, creativity, and self-improvement.*

Purpose of the article: *to substantiate the peculiarities of the vocational training of primary school teachers for work in a multicultural region.*

Methods. *Analysis of scientific literature on research.*

Results. *In the framework of our research and in accordance with the requirements of modern multicultural education, we believe that the effectiveness of the training of a future primary school teacher for teaching in a multicultural region is impossible without the formation of an appropriate level of interethnic tolerance and readiness to work with the multinational contingent of students, and a developing educational environment of the university should be created taking into account the multicultural factor.*

Originality. *The article has firstly presented the author's definition of the conception "professional training of primary school teacher", "the readiness of the future teacher of primary school to work with the multinational contingent of students".*

Conclusion. *Professional activity in a multicultural region has its own peculiarity associated with specific characteristics of ethnic diversity. Accordingly, the vocational competence can be called the teacher of primary school, which at a rather high level carries out pedagogical activity, pedagogical communication, achieves stably high results in teaching and upbringing of pupils taking into account this peculiarity. This requires the introduction of a multicultural component in the content of future teacher training at higher educational establishments.*

Keywords: *primary school teacher, readiness of the future primary school teacher to work with a multinational contingent of pupils, interethnic tolerance, polyethnic region, multicultural education, training of primary school teacher.*

References

1. Volkova N. P. Pedagogika: navchalnyi posibnyk / N. P. Volkova [2-he vyd, dop.]. K.: Vydavnytstvo «Akademydav», 2007. 615 s.
2. Sydorenko T. D. Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia u protsesi navchannia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / T. D. Sydorenko; Kryvorizkyi derzh. ped. in-t. Kryvyi Rih, 2002. 20 s.
3. Isaev I. F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya / I. F. Isaev. M.: Akademiya, 2004. 240 s.
4. Bekh I. D. Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi diialnosti [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/109/2/03bidpnd.pdf>
5. Ppo zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Elektronnyi resurs]. Nakaz Minsotspolityky. № 1143 vid 10.08.2018 roku. Rezhym dostupu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61635/
6. Olefirenko N. V. Modernizatsiia pidhotovky suchasnoho vchytelia pochatkovoii shkoly v umovakh informatyzatsii osvity / N. V. Olefirenko // Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu im. Mykoly Hoholia. Ser.: Psykholoho-pedahohichni nauky. 2013. № 3. S. 144-148.
7. Telychko N. V. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia osnov pedahohichnoi maisternosti maibutnoho uchytelia pochatkovykh klasiv: dys. dokt.: 13.00.04 /N.V.Telychko. Ternopil, 2014. 421 s.
8. Savchenko O.Ia. Systema neperervnoi osvity: zdobutky, poshuky, problemy / O.Ia.Savchenko. Chernivtsi: «Mytets», 1996. 152 s.
9. Volynets K. I. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly v umovakh neperervnosti pedahohichnoi osvity v universyteti / K.I. Volynets // Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly: teoriia i praktyka: monohr. / uporiad. : K.I. Volynets, T.I. Liurina, O.Ia. Mytnyk; za zah. red. K. I. Volynets. K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2012. S. 7-27.
10. Deklaraciya principov tolerantnosti // Vek tolerantnosti. Nauchno-publicisticheskij vestnik, 2001. № 1. S. 62-68.
11. Perepelkin L. S. EHtnosotsiologiya: ucheb. Posobie / L.S.Perepelkin, S.V.Sokolovskij. Novosibirsk, 1995. 365 s.
12. Slastenin V. A. Professional'naya gotovnost' uchitelya k vospitatel'noj rabote: sodержanie, struktura, funkcionirovanie: Professional'naya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya / pod red. V.A. Slastenina. M. : MGPI,1982. 182 s.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ

Атрощенко Татьяна Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Мукачевский государственный университет

В статье раскрываются особенности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов для работы в полиэтническом регионе. Представлен анализ феномена профессиональной подготовки и деятельности учителя начальных классов. Предложено собственное определение понятий «профессиональная подготовка учителя начальных классов» и «готовность будущего учителя начальных классов к работе с многонациональным контингентом учащихся». Определены основные пути обеспечения эффективности профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в полиэтническом регионе и основные компоненты готовности будущего учителя к работе с многонациональным контингентом учащихся.

Ключевые слова: учитель начальных классов, готовность будущего учителя начальных классов к работе с многонациональным контингентом учащихся, межэтническая толерантность, полиэтнический регион, поликультурное образование, профессиональная подготовка учителя начальных классов.

Отримано редакцією 25.02.2019 р.

УДК 378.14+37.02

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-92-99

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ І ВИКЛИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Кушнір Наталія Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики, програмної інженерії та економічної кібернетики
Херсонський державний університет
e-mail: kushnir@ksu.ks.ua
ORCID ID 0000-0001-7934-5308

Шакотько Віктор Васильович

кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчальної роботи
Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка
e-mail: w_sh@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-3004-5045

У статті обґрунтовано необхідність унесення суттєвих змін у методичну систему підготовки вчителів початкових класів в умовах педагогічного коледжу та університету з урахуванням вимог концепції «Нова українська школа» та нового Державного стандарту початкової освіти. Зміни в системі загальної середньої освіти і насамперед упровадження вже з 1 вересня 2018 року нових вимог не тільки до результатів навчання, але й до організації освітнього процесу в початковій школі вимагає забезпечення підготовки вчителя початкових на нових засадах. Ці зміни повинні бути внесені негайно і одночасно для різних курсів підготовки бакалаврів та молодших спеціалістів з початкової освіти. Постає питання про необхідність унесення змін до змісту підготовки вчителів, до переліку навчальних дисциплін, структури педагогічної практики, що, у свою чергу, вимагає підвищення кваліфікації викладачів педагогіки, психології й особливо методик навчання предметів початкової школи з питань педагогіки співробітництва, застосування інноваційних педагогічних технологій, вимог нових освітніх стандартів до результатів навчання, до ролі вчителя початкової школи в сучасному навчально-виховному процесі, забезпечення його прав на автономію педагогічної діяльності.

Ключові слова: підготовка вчителя, НУШ, зміст навчання, підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. Готуючи впровадження нових стандартів початкової освіти [6] та Концепції Нової української школи (НУШ) [4], Міністерство освіти і науки провело цілий ряд організаційних заходів, пов'язаних з підготовкою вчителів до реалізації положень зазначених документів:

- видані накази:
- «Про організаційні питання запровадження Концепції Нової української школи у загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня» від 13.07.2017 р. № 1021;
- «Про проведення всеукраїнського експерименту на базі загальноосвітніх навчальних закладів» від 13.07.2017 р. № 1028;
- «Про затвердження експериментального навчального плану початкової школи експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють в межах дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-

методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти» від 16.08.2017 р. № 1181;

- «Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи» від 15.01.2018 р. № 34;
- «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» від 15.01.2018 р. № 36;
- проведено підвищення кваліфікації на засадах НУШ вчителів перших класів експериментальних шкіл, які розпочали експеримент з 01.09.2017 року;
- розроблені й постійно оновлюються на сайті <http://nus.org.ua> навчальні та методичні матеріали до організації навчального процесу в експериментальних класах за вимогами Концепції НУШ;
- здійснено дистанційне підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, які з 01.09.2018 року розпочали реалізацію нових стандартів початкової освіти в перших класах усіх шкіл України на сайті <https://courses.ed-era.com>
- проведено ряд нарад, семінарів, конференцій тощо.

Водночас до питання підготовки вчителів початкової і в подальшому всієї середньої школи **на системній основі** не залучені вищі педагогічні навчальні заклади та інші ВНЗ, що здійснюють підготовку вчителів. У жодному із зазначених документів не йде мова про внесення суттєвих змін в освітні програми підготовки вчителів, в галузеві стандарти педагогічної освіти. Окремі ініціативи університетів та коледжів, викладачів лише підтверджують відсутність цілісної програми підготовки вчителів відповідно до Концепції НУШ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Концепції НУШ [4, с. 16] зазначено, що «нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін». У цьому ж документі деталізуються певні вимоги до фахової та загальної підготовки вчителя:

- уміти готувати власні авторські навчальні програми;
- власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання;
- активно виражати власну фахову думку;
- уміти виконувати нові ролі вчителя: коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини;
- уміти організовувати навчально-виховний процес на принципах дитиноцентризму відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних);
- мати сформовані навички інтегрувати навчальний матеріал у змісті споріднених предметів або окремих модулів;
- урахувати вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей;
- уміти організовувати навчання через діяльність, ігрові методи як у класі, так і поза його межами;
- володіти навичками здійснювати електронний документообіг у системі освіти;
- уміти навчати дітей справлятися зі стресом та напруження, забезпечувати під час навчання атмосферу психологічного комфорту та підтримки;
- забезпечувати навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах;
- виховувати в дитині відповідальність не лише за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства;
- здійснювати оцінювання результатів освітньої діяльності учнів з використанням описового формувального оцінювання, підтримуючи в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання;
- уміти виявляти індивідуальні нахили та здібності кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації;
- володіти навичками спілкування з учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу на основі взаємної поваги та діалогу.

Окремі положення Концепції НУШ, на думку Вадима Лунячека, мають декларативний характер, «залишається невирішеним питання узгодження педагогічної підготовки майбутнього вчителя у класичних і педагогічних університетах, навчальні плани яких суттєво відрізняються. Щодо підготовки вчителя, то повинні бути сформульовані чіткі вимоги з боку замовника, яким є держава, для програм педагогічної підготовки у ВНЗ» [3].

Намагання вирішити ці проблеми простежується в затвердженому у 2018 році Професійному стандарті «Вчитель початкової школи» [7]. Більшість вимог до вчителя відповідно до Концепції НУШ знайшла відображення в описі трудових функцій учителя цієї ланки:

1. Трудова функція А «Планування і здійснення освітнього процесу» (6 рівень НРК).
2. Трудова функція Б «Забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі і родині» (6 рівень НРК).
3. Трудова функція В «Створення освітнього середовища» (6 рівень НРК).
4. Трудова функція Г «Рефлексія та професійний саморозвиток» (7 рівень НРК).
5. Трудова функція Д «Проведення педагогічних досліджень» (7 рівень НРК).
6. Трудова функція Є «Надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти» (7 рівень НРК).
7. Трудова функція Ж «Узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті» (7 рівень НРК).
8. Трудова функція З «Оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти» (8 рівень НРК).

У Професійному стандарті передбачено, що трудові функції А, Б і В формуються після завершення навчання за освітньою програмою молодшого бакалавра, трудові функції Г, Д і Ж після отримання диплома бакалавра та практичної діяльності в школі, а трудова функція З – після отримання диплома магістра і досвіду практичної діяльності, що підтверджується встановленням вищої кваліфікаційної категорії.

Водночас слід зазначити, що окремі вимоги до сучасного вчителя відповідно до Концепції НУШ не найшли відображення в зазначеному стандарті. Насамперед це стосується таких навичок, як «готувати власні авторські навчальні програми», «вміти навчати дітей справлятися зі стресом та напруженням, забезпечувати під час навчання атмосферу психологічного комфорту та підтримки», «здійснювати електронний документообіг у системі освіти» тощо.

Формулювання мети статті. Метою написання статті є обґрунтування необхідності розроблення нових освітніх програм підготовки вчителів початкової школи, що корелюють з вимогами нового Державного стандарту початкової освіти, Концепцією НУШ, унесення змін в організацію освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що здійснюють підготовку педагогів, на засадах партнерства, педагогіки співробітництва та практичної спрямованості.

Виклад основного матеріалу. Зміст підготовки вчителя початкової ланки освіти значною мірою узгоджується з вимогами Державного стандарту початкової освіти. Учитель повинен мати достатній рівень професійних компетентностей для реалізації змістової складової стандарту, для формування в учнів ключових компетентностей, за рівнем сформованості яких визначаються обов'язкові результати навчання. До таких компетентностей, відповідно, належать [6, с. 3]:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- 5) інноваційність;
- 6) екологічна компетентність;
- 7) інформаційно-комунікаційна компетентність;
- 8) навчання впродовж життя;
- 9) громадянські та соціальні компетентності;
- 10) культурна компетентність;
- 11) підприємливість та фінансова грамотність.

Для формування цих компетентностей стандарт визначає кілька освітніх галузей [6, с. 3-4]:

- мовно-літературна;
- математична;
- природнича;
- технологічна;
- інформатична;
- соціальна і здоров'язберезувальна;
- громадянська та історична;
- мистецька;
- фізкультурна.

При цьому відповідно до Базового навчального плану початкової освіти для закладів загальної середньої освіти [6, с. 29] для значної частини освітніх галузей передбачено інтеграцію (табл. 1).

Таблиця 1

Інтеграція освітніх галузей у Базовому навчальному плані початкової школи

Назва освітньої галузі	Кількість годин на рік				
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	разом
Інваріантний складник					
Природнича	140	175	210	210	735
Соціальна і здоров'язбережувальна					
Громадянська та історична					
Технологічна					
Інформатична					

У планах реалізації концепції Нової української школи визначені заходи з перенавчання вчителів, підвищення їхньої кваліфікації. На це спрямований онлайн курс для вчителів початкової школи [5], передбачено цикл заходів у схваленій Кабінетом Міністрів України Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [2].

Крім загальних питань організації навчального процесу в перших класах НУШ (модулі «Загальний огляд» та «Організація класу»), онлайн курс містить матеріали для ознайомлення з інтегрованим навчанням, методиками викладання (чому не навчання? – авт.) у першому класі, інклюзивною освітою.

Урахування психологічних особливостей учнів початкової школи є однією з головних умов реалізації дитиноцентризму, тому, мабуть, он-лайн курс уміщує окремий модуль «Нейропсихологія». Матеріали модуля охоплюють цикл лекцій, що орієнтовані на ознайомлення вчителів з особливостями вищих психічних функцій дитини молодшого шкільного віку, особливостями функціонування мозку та тим, як ці особливості впливають на процеси пізнання навколишнього світу.

Майже половина змісту он-лайн курсу присвячена ознайомленню вчителів з інтегрованим навчанням. На це спрямовані 44 відеомінілекції тривалістю від 3 до 14 хвилин. Передбачено як ознайомлення із самим поняттям «інтегроване навчання», так і особливостями планування навчального процесу в умовах інтеграції навчальних предметів у початковій школі, формування та розвитку наскрізних умінь, організації групової роботи тощо.

Значно менше (4 відеомінілекції) відведено на ознайомлення з «методиками викладання» предметів початкової школи – української мови, математики та інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Це, мабуть, зумовлено тим, що онлайн курс передбачений для вчителів, що закінчили університет чи коледж за спеціальністю Початкова освіта та мають практичний досвід навчання дітей 1–4 класів.

Порівняння змісту онлайн курсу з вимогами до вчителя, що визначені у Концепції НУШ та професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», дає підстави стверджувати, що зазначений онлайн курс є дуже ефективним засобом підготовки вже практикуючих учителів початкових класів до реалізації вимог нового стандарту початкової освіти. Однак він, на жаль, не зможе замінити фундаментальної професійної підготовки вчителя початкових класів у педагогічних університетах та коледжах.

Яким повинен бути вчитель Нової української школи, описано в зазначених документах реформування середньої освіти. Однак на сьогодні відсутні методичні системи підготовки вчителя для роботи в нових умовах. Не визначено зміст, форми, методи та засоби такої підготовки.

Базуючись на вимогах до вчителя, окреслимо коло питань, які необхідно врахувати в процесі розроблення такої методичної системи та орієнтовні шляхи їх вирішення (табл. 2).

Таблиця 2

Варіанти оновлення змісту підготовки вчителів початкових класів відповідно до викликів Нової української школи

Виклики НУШ	Варіанти вирішення проблеми
Оновлений зміст початкової освіти (новий Державний стандарт початкової освіти, Освітні програми початкової освіти)	– оновити освітньо-професійні програми підготовки вчителів початкових класів – унести до них компетенції пов'язані із новим змістом освіти; – оновити навчальні плани – відмовитись від деяких дисциплін, окреме вивчення яких не передбачено типовими навчальними планами початкової школи, наприклад, методики навчання основ здоров'я, методики навчання «Я у світі» тощо; увести нові дисципліни відповідно до освітніх програм

Виклики НУШ	Варіанти вирішення проблеми
	початкової школи; – оновити програми з методики навчання основних предметів початкової школи (українська мова і література, математика, іноземна мова тощо); – ознайомлення з підручниками та посібниками різних авторських колективів, орієнтація на найбільш розповсюджені в регіоні підручники, створення електронної бібліотеки підручників;
Формування навичок забезпечувати інтеграцію змісту різних освітніх галузей	– уведення в систему підготовки інтегративного курсу «Методика навчання в початковій школі (педагогіка, психологія, часткові методики, школознавство)»; – уведення в зміст часткових методик особливостей проведення інтегрованих занять відповідно до практики початкової школи; – інтеграція окремих методик в інтегровані курси (методика навчання мистецтва, методика навчання освітньої галузі «Я досліджую світ» тощо)
Уведення в практику роботи вчителя початкових класів елементів тренінгової методики, дослідницьких методів, проектних технологій тощо.	– навчання нових методик, прийомів, способів організації освітнього процесу в курсах методик початкової освіти; – ознайомлення з практикою реалізації зазначених методів у ході спостереження навчальних занять у школі; – формування навичок використання нових методів організації освітнього процесу в ході пробної та переддипломної практик (унесення змін до програм педагогічної практики); – удосконалення знань і вмінь використання сучасних методик початкової освіти в ході вивчення інтегративного курсу «Педагогічні технології Нової української школи».
Формування навичок організації сучасного освітнього середовища в початкових класах	– створення в педагогічних університетах та коледжах лабораторій, що моделюють освітнє середовище класної кімнати за вимогами Нової української школи; – ознайомлення з вимогами до створення освітнього середовища, прийомами та засобами використання елементів освітнього середовища, власних навчальних матеріалів в освітньому процесі (педагогічна практика+ інтегративний курс «Педагогічні технології Нової української школи»); – уведення в курс методики навчання інформатики в початковій школі розділів «Методика використання сучасних мобільних комп'ютерів, програмного середовища для організації віртуального освітнього середовища» та «Особливості використання електронних підручників в освітньому процесі початкової школи»;
Формування вмінь організувати навчально-виховний процес на принципах дитиноцентризму відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів	– практична спрямованість курсів вікової та педагогічної психології; – опора курсів педагогіки та методик навчання в початковій школі на знання закономірностей психологічного розвитку дитини дошкільного та початкового шкільного віку, особливостей формування її вищих психічних функцій; – узагальнення знань про особливості формування вищих психічних функцій дитини, формування вмінь прогнозувати можливі проблеми в організації навчального процесу на основі цих знань та запобігати їх виникненню в ході вивчення інтегративного курсу «Педагогічні технології Нової української школи»;

Виклики НУШ	Варіанти вирішення проблеми
Забезпечення інклюзивного навчання в умовах початкової ланки середньої освіти	– унесення змін до програми курсу «Корекційна педагогіка» або виділення її в окрему дисципліну, передбачення вивчення особливостей взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу дітей, що потребують інклюзивного навчання – асистентом вчителя, шкільним психологом, медичним працівником, батьками.

З наведеної таблиці можна з'ясувати, що однією з основних складових оновлення змісту підготовки вчителів початкових класів повинен стати інтегративний курс «Педагогічні технології Нової української школи». На думку авторів, цей курс повинен передбачати попереднє вивчення студентами курсів психології, педагогіки, методик початкової освіти, а також первинний досвід майбутніх учителів застосовувати набуті знання з цих дисциплін в ході проведення навчальних занять у початкових класах. Це, як правило, останній рік підготовки молодших спеціалістів або бакалаврів. Набутий рівень сформованості професійних компетентностей майбутніх учителів початкових класів дозволить їм більш творчо та критично підійти до добору форм, методів та засобів організації освітнього процесу, зрозуміти наукову базу запропонованих змін у початковій школі, причинно-наслідкові зв'язки труднощів та проблем в організації навчання учнів 1–4 класів.

Подібний інтегративний курс введено в експериментальному порядку з 2017–2018 навчального року в кількох педагогічних коледжах південного регіону України, наприклад, у Балтському та Кременчуцькому.

У змісті робочої програми цієї дисципліни Кременчуцького педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка виділено три змістові модулі:

Змістовий модуль 1. Сучасний учитель як провідник змін

Змістовий модуль 2. Зміст початкової освіти у вимірі сьогодення

Змістовий модуль 3. Інтегроване навчання

Обсяги цієї статті не надають можливостей деталізувати зміст кожного модуля, зазначимо лише, що значною мірою він узгоджується з онлайн курсом для вчителів початкової школи та з програмами тренінгів для вчителів закладів освіти з питань упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, які проводять інститути післядипломної освіти.

Основою для таких кардинальних нововведень у методичну систему підготовки вчителів початкових класів повинен стати Державний стандарт спеціальності Початкова освіта, розроблення якого продовжується вже кілька років з часу прийняття оновленого Закону України «Про вищу освіту», однак до цього часу не завершено. Це не дозволяє повністю врахувати вимоги сучасної школи у ході підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Висновки та перспективи дослідження. Проведений аналіз нормативної документації, змісту онлайн курсу та змісту програми тренінгів для вчителів закладів освіти з питань упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» дозволяють зробити висновок, що на сьогодні відсутній як державний стандарт з підготовки вчителя початкових класів, так і науково обґрунтована методична система підготовки майбутніх учителів початкових класів, що передбачає реалізацію Концепції Нової української школи та зазначеного професійного стандарту.

Результати перших кроків експериментів з упровадження елементів такої методичної системи підтверджують необхідність унесення кардинальних змін до змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів, використання сучасних методів навчання, орієнтованих на розвиток, самостійності, творчості, активізацію пізнавальних процесів учнів, на діяльнісні підходи до організації освітнього процесу. Оновлена методична система підготовки вчителів початкових класів повинна передбачати формування у вчителя вмінь інтегрувати зміст навчальних предметів для підвищення ефективності освітнього процесу, створення у дітей цілісної картини світу на основі сучасних наукових теорій., формування вмінь створювати сучасне навчальне середовище, ефективно використовувати сучасне, в тому числі і комп'ютерне, обладнання для забезпечення освітніх потреб учнів. Діяльність учителя повинна базуватись на знаннях особливостей розвитку дитини, особливо з точки зору специфіки перебігу пізнавальних процесів.

Окреслені попередні кроки розроблення методичної системи підготовки вчителів початкових класів на засадах Нової української школи потребують подальшої експериментальної перевірки, розроблення змісту нових курсів, узагальнення досвіду перших кроків реалізації Концепції НУШ. Авторами планується

деталізувати зміст інтегративного курсу Педагогічні технології Нової української школи, узгодити його зі змістом інших методик початкової освіти.

Список використаної літератури

1. Гриневич Л. План впровадження реформи загальної середньої освіти «нова українська школа» на період до 2029 року. URL: [http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG\(1\).pdf](http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG(1).pdf) (дата звернення: 21.02.2019).
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року / схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення: 21.02.2019).
3. Лунячек В. Нова українська школа: практична реалізація. URL: <https://osvita.ua/school/reform/53666> (дата звернення: 21.02.2019).
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич та ін. за загальної редакції М. Гришенка URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konceptczia.pdf> (дата звернення: 21.02.2019).
5. Он-лайн курс для вчителів початкової школи / Ed-era. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about> (дата звернення: 21.02.2019).
6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> . (дата звернення: 21.02.2019).
7. Професійний стандарт "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" / Затверджено наказом Міністерства соціальної політики України 10.08.2018 № 1143. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18> (дата звернення: 21.02.2019).

TRAINING TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION AND CHALLENGES OF NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS)

Kushnir Nataliya

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor of the Chair of Informatics, Software Engineering and Economic Cybernetics
Kherson State University, Kherson, Ukraine

Shakotko Viktor

PhD (pedagogical sciences), deputy director
A. Makarenko Kremenchuk Pedagogical College, Kremenchuk, Ukraine

Introduction. *Changes in the system of general secondary education and, first of all, the introduction, starting from September 1, 2018, of new requirements not only to the results of training, but also to the organization of the educational process in primary school requires providing teachers' training on the new basis. These changes should be made immediately and simultaneously for the various courses of bachelors and junior specialists' preparation in elementary education. There is a question arisen about the necessity to introduce changes into the content of teachers' training, into the list of academic disciplines, the structure of pedagogical practice that requires the skills improvement of teachers of pedagogy, psychology and especially teaching methods for primary school subjects.*

The purpose. *Substantiation of the necessity to develop new educational programs for training primary school teachers that are correlated with the requirements of the new State standard of elementary education, the Concept of New Ukrainian School, the introduction of changes into the educational process organization in higher educational establishments that train teachers, on the basis of partnership, cooperative pedagogy and practical orientation.*

Methods. *The analysis of methodological and normative literature in order to establish modern requirements for the system of preparation of primary school teachers, modeling elements of the methodical system of training future teachers of primary school, pedagogical experiment on introducing the integrated course of Pedagogical technologies of the New Ukrainian school*

Results. *The analysis of normative documentation, the online course content and the content of the training program for school teachers on the implementation of the new State standard of primary general education allows us to conclude that today there is no national standard or scientifically grounded methodical training system for the preparation of elementary school teachers which involves the implementation of Concept of the New Ukrainian School and specified professional standard.*

The results of the first steps of experiments on the introduction of elements of such a methodological system confirm the necessity to make radical changes in the content of the primary school teachers' training, the use of modern learning methods, oriented on the development, autonomy, creativity, students' cognitive process activation, on the activity approaches to the educational process organization.

Originality. *The preliminary steps in the development of primary school teachers' training methodical system based on the principles of the New Ukrainian School are outlined. The necessity of essential changes in the*

primary school teachers' training is substantiated, a number of measures are proposed for leveling the challenges of the New Ukrainian School in the system of pedagogical personnel's training.

Conclusion. *The outlined preliminary steps in the development of primary school teachers' training methodical system based on the principles of the New Ukrainian School require further experimental verification, the development of the content for new courses, the synthesis of experience of the first steps of the NUS Concept implementation. These steps should include introducing changes into the methodological courses of primary education and provide a generalized integrated course which can help to get acquainted with the modern pedagogical technologies.*

Key words: *teachers training; New Ukrainian School; the content of training.*

References

1. Ghrynevych Lidija. Plan vprovadzhennja reformy zaghaljnoji serednjoji osvity «nova ukrajinsjka shkola» na period do 2029 roku / Lidija Ghrynevych URL: [http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG\(1\).pdf](http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG(1).pdf).

2. Konceptija realizaciji derzhavnoji polityky u sferi reformuvannja zaghaljnoji serednjoji osvity "Nova ukrajinsjka shkola" na period do 2029 roku / skhvaleno rozporjadzhennjam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 ghrudnja 2016 r. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975.

3. Lunjachek Vadym. Nova ukrajinsjka shkola: praktychna realizacija / Vadym Lunjachek. URL: <https://osvita.ua/school/reform/53666>.

4. Nova ukrajinsjka shkola. Konceptualjni zasady reformuvannja serednjoji shkoly / L. Ghrynevych ta in. za zaghaljnoji redakciji M. Ghryshhenka. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konceptciya.pdf>.

5. On-lajn kurs dlja vchyteliv pochatkovoji shkoly / Ed-era. <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about>.

6. Pro zatverdzhennja Derzhavnogho standartu pochatkovoji osvity / Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 ljutogho 2018 r. # 87. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.

7. Profesijnij standart "Vchytelj pochatkovykh klasiv zakladu zaghaljnoji serednjoji osvity" / Zatverdzheno nakazom Ministerstva socialjnoji polityky Ukrainy 10.08.2018 № 1143. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫЗОВЫ НУШ

Кушнир Наталия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, программной инженерии и экономической кибернетики
Херсонский государственный университет

Шакотько Виктор Васильевич

кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе
Кременчугский педагогический колледж имени А. С. Макаренко

В статье обосновывается необходимость внесения существенных изменений в методическую систему подготовки учителей начальных классов в условиях педагогического колледжа и университета с учетом требований концепции Новой украинской школы и нового Государственного стандарта начального образования. Изменения в системе общего среднего образования и в первую очередь внедрение уже с 1 сентября 2018 года новых требований не только к результатам обучения, но и к организации образовательного процесса в начальной школе требует организовывать подготовку учителя начальных классов на новых принципах. Эти изменения должны быть внесены немедленно и одновременно для разных курсов подготовки бакалавров и младших специалистов по начальному образованию. Актуальным становится вопрос о необходимости внесения изменений в содержание подготовки учителей, в перечень учебных дисциплин, структуру педагогической практики, что, в свою очередь, требует повышения квалификации преподавателей педагогики, психологии и особенно методик обучения предметам начальной школы по вопросам педагогики сотрудничества, применения инновационных педагогических технологий, содержания требований новых образовательных стандартов к результатам обучения, к роли учителя начальной школы в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: *подготовка учителя, Новая украинская школа, содержание обучения, повышение квалификации.*

Отримано редакцією 07.03.2019 р.

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-100-106

СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пінчук Ірина Олександрівна

докторант кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: Pinchukiryna6@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1376-3977

У статті проаналізовано погляди закордонних і вітчизняних учених на особливості, структуру й складові іншомовної комунікативної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти. Встановлено, що єдиного тлумачення досліджуваного феномену не існує, різні дослідники по-різному тлумачать це поняття та його компонентний склад, що вміщує від трьох до шести складників за даними різних учених. У роботі схарактеризовано поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи» і визначено, що вона складається з таких елементів: лінгвістичного, мовленнєвого, лінгвосоціокультурного та прагматично-стратегічного, що взаємодіють і доповнюють один одного та функціонують як єдина система.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи, структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, міжкультурна комунікація.

Постановка проблеми. Глобальна інформатизація й інтернаціоналізація суспільства, розширення та якісні зміни міжнародних зв'язків, домінування їх у суспільному житті визначають необхідність змін у системі вищої освіти України та в професійній підготовці майбутніх фахівців. Професійне міжнародне спілкування, можливості стажування за кордоном обумовлюють необхідність формування майбутніх фахівців із достатнім рівнем знань іноземної мови для успішного обміну професійними досягненнями, здійснення іншомовного спілкування з фахівцями з інших країн, виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Поступово іноземна мова перетворилася на необхідний компонент професійної реалізації особистості майбутніх учителів початкової школи, основною метою вивчення якої стала сформована іншомовна комунікативна компетентність фахівця, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теорії й практики розвитку іншомовної комунікативної компетентності висвітлювалося в наукових працях багатьох закордонних дослідників: Н. Гез, І. Зимньої, А. Маркової, Ю. Пасова, В. Сафонові, А. Хуторського, В. Ек, С. Савіньон та ін.

Вагомий внесок у розвиток іншомовної комунікативної компетентності вчителів початкової школи було зроблено науковцями Л. Биркун, Р. Джонсоном, Г. Китайгородською, С. Козак, С. Ніколаєвою, Д. Хаймсом та ін.

У центрі уваги сучасних науковців перебувають питання модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до розуміння та реалізації іншомовної комунікативної компетентності: розроблено й теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів до іншомовної комунікативної компетентності (В. Кан-Калик, А. Капська, О. Леонтьєв, Л. Савенкова); визначено глибинно-психологічні передумови активізації процесу комунікації (М. Зажирко); сформовано моделі комунікативної підготовки майбутніх учителів (О. Грейліх, В. Зінкевічус, С. Коваль, А. Москаленко).

Однак велика кількість існуючих публікацій із досліджуваної проблеми не забезпечила єдиного тлумачення іншомовної комунікативної компетентності. Автори підкреслюють, що недостатньо вивченими залишається ще багато її аспектів, і серед них насамперед сама дефініція поняття «іншомовна комунікативна компетентність», її компонентний склад, особливості її формування, визначення критеріїв та показників її сформованості.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є аналіз і теоретичне обґрунтування сутності, структури і змісту головних компонентів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У наукових працях багатьох учених, як вітчизняних, так і закордонних, поняття іншомовної комунікативної компетентності розглядалося досить часто і детально. Однак досліджувана нами дефініція на сьогодні так і не має як єдиного визначення, так і однозначного компонентного складу. Тому, на нашу думку, доцільно ознайомитися з тлумаченням досліджуваної якості та її складниками, запропонованими різними дослідниками, та на основі здійсненого аналізу дати власне

визначення іншомовної комунікативної компетентності.

Зарубіжні дослідники виділяють різні аспекти цього поняття. Згідно з моделлю, запропонованою Радою Європи, комунікативна компетентність складається з трьох основних компонентів: лінгвістичного (фонологічні, лексичні й граматичні знання й вміння), соціолінгвістичного (визначається соціокультурними умовами використання мови) та прагматичного (екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування, такі, як міміка, пантоміміка та ін.).

Дослідниця С. Савіньон визначала комунікативну компетентність як здатність функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетентність повинна вміщувати велику кількість інформації як лінгвістичної, так і паралінгвістичної. Учена акцентує увагу на успішності іншомовної комунікації, що залежить як від готовності й бажання комуніканта йти на ризик висловлювати свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості щодо вміння користуватися власним словниковим запасом та відомими йому граматичними структурами для передавання повідомлення. На її думку, важливу роль в іншомовній комунікації відіграють невербальні засоби (жести, міміка, інтонація), а лінгвістична правильність може бути одним з компонентів іншомовного комунікативного обміну [1; 4]. С. Савіньон виділяє чотири компоненти іншомовної комунікативної компетентності: граматичний, соціолінгвістичний, компенсаторний і компетентність мовленнєвої стратегії [2].

В. Ек виокремлює шість складників вищезазначеної дефініції: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний і соціальний. Так, соціокультурна компетентність передбачає знання студентами національно-культурних особливостей соціальної й мовленнєвої поведінки носіїв мови та вміння використовувати їх у процесі спілкування. Дискурсивна компетентність – це вміння породжувати дискурс, тобто використовувати й інтерпретувати форми слів і значень для складання зв'язних текстів. Стратегічна (або компенсаторна) компетентність передбачає використання вербальної та невербальної комунікативних стратегій з метою компенсації нестачі знань граматичного коду [3].

Аналіз поглядів на поняття іншомовної комунікативної компетентності, проведений Л. Гейхман, показує, що дослідники мають на увазі вміння та готовність здійснювати іншомовне спілкування згідно з певними вимогами, які, у свою чергу, і спираються на певний комплекс специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок, що, у свою чергу, передбачають володіння мовними засобами та процесами створення й розпізнавання мовлення; граматичні, лексичні й орфографічні знання, вміння і навички; вимовні вміння та розпізнавання мовлення на слух, а також уміння порозумітися (тобто вийти зі скрутного з мовної точки зору становища) в процесі мовленнєвої комунікації тощо [4].

Заслуговують на увагу праці М. Кенела і М. Свейна, які в моделі іншомовної комунікативної компетентності виокремлюють чотири компоненти: граматичну компетентність – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, що вміщує словниковий запас, правила правопису й вимови, словотворення й побудови речень; соціолінгвістичну компетентність – уміння доречно використовувати й розуміти граматичні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); дискурсивну, або компетентність висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, користуючись різними синтаксичними й семантичними засобами; стратегічну компетентність – здатність використовувати вербальні й невербальні засоби з метою підтримання й продовження спілкування в ситуації, якщо є можливість непорозуміння або припинення комунікації у випадку недостатнього рівня комунікативної компетентності учасника розмови або через наявність якихось інших суб'єктивних чи об'єктивних побічних ефектів» [5; 10].

Л. Бахман пропонує зовсім іншу модель іншомовної комунікативної компетентності, до складу якої відносить мовну, стратегічну, психофізіологічні механізми. Мовна компетентність визначається автором як «знання мови» і вміщує організаційний та прагматичний компоненти. Під організаційним учений розуміє граматичну й текстуальну компетентності, а під прагматичним – іллокутивну і соціолінгвістичну. У свою чергу, кожна з чотирьох субкомпетентностей складається з дрібних структурних частин: граматична включає лексику, морфологію, синтаксис та орфографію; текстуальна складається з когезії та риторичної організації; іллокутивна розглядається як здатність висловлювати думки та емоції, а також маніпулятивні, евристичні й творчі можливості суб'єкта іншомовного спілкування; соціолінгвістична відображає сензитивність до діалектних і стильових відмінностей мов, природність (аутентичне використання мови), розуміння культурних феноменів і риторичних фігур [6, с. 449].

Російські дослідниці А. Морозова й Т. Костюкова на основі проведеного контент-аналізу поняття «іншомовна комунікативна компетентність», історичного та власного педагогічного досвіду в галузі викладання іноземної мови в закладах вищої освіти, а також вивчення наукових позицій широкого спектру фахівців з досліджуваної проблеми (Н. Гез, І. Зимня, Ю. Пасов, Н. Хомський та ін.) охарактеризували

структуру зазначеного поняття як ситуативну категорію, що вміщує здібності майбутнього фахівця щодо реалізації знань (професійні й лінгвістичні), іншомовних комунікативних умінь (здійснювати ефективне спілкування), професійно-особистісних якостей студента (комунікативність, толерантність, здібності до подолання психологічних перешкод під час іншомовного спілкування) і досвід іншомовного професійного спілкування, що сприяє креативному вирішенню практично орієнтованих завдань [7].

До компонентів (так званих «субкомпетентностей»), що виділяються більшістю авторів, відносять: 1) мовну (лінгвістичну) (що трактується як “здатність мовця користуватися ланцюгом граматичних фраз, навіть безвідносно до їх змісту, на основі вивчених правил”) [8, с. 28.]; 2) соціолінгвістичну (здатність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуації, тобто, здійснювати вибір мовних форм залежно від характеристик комунікативної ситуації: місця, відносин між співрозмовниками, комунікативного наміру тощо); 3) соціокультурну (що вміщує знання соціокультурного контексту, де використовується мова, а також знання того впливу, який виявляє соціокультурний контекст на вибір мовних форм); 4) дискурсивну (як здатність розуміти й досягати когерентності окремих висловлювань у значущих комунікативних моделях); 5) стратегічну (як здатність використовувати вербальні й невербальні стратегії для компенсації недоліків у знанні кода користувачем) [4].

Тобто на сьогодні теоретичне розуміння іншомовної комунікативної компетентності обмежується лише сукупністю специфічних для іноземної мови знань, умінь та навичок. Комунікативна компетентність визначається як основна мета навчання іноземної мови в системі вищої освіти й трактується як сукупність декількох субкомпетентностей, а саме: лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної і соціокультурної [9].

В. Сафонова виокремлює такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: мовну (граматичну, лінгвістичну); мовленнєву (прагматичну, стратегічну, дискурсивну); соціокультурну (соціолінгвістичну, лінгвокраїнознавчу) [10].

Науковець та дослідник питань комунікативної компетентності Н. Завініченко виділяє такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: гностичний: система знань про сутність та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність, яка дозволяє вловити, зрозуміти приховані змісти, асоціації співрозмовника тощо; комунікативний: комунікативні вміння, які дозволяють встановлювати контакт зі співрозмовником; керувати ситуацією взаємодії з суб'єктом іншомовної комунікації, культура мовлення; експресивні вміння, перцептивно-рефлексивні вміння, що забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе; емоційний: гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини; готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція та психоемоційний стан [11, с. 47].

Щодо визначення структури іншомовної комунікативної компетентності, то дослідники виділяють такі складові: дискурсивна компетентність – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби; соціолінгвістична компетентність – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, що відповідають певному соціолінгвістичному контексту іншомовної комунікації; стратегічна компетентність – здатність ефективно брати участь в іншомовній комунікації, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації; лінгвістична компетентність – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання іншомовного середовища [12, с. 191].

Дослідниця Н. Сура наголошує: «Іншомовна професійно орієнтована комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань під час природного іншомовного професійно орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями. Комунікативна компетентність є особливим видом професійної компетентності, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні» [12, с. 190].

На думку російської дослідниці С. Барішнікової, іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративна особливість особистості, що характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок з іноземної мови та формується в процесі моделювання іншомовної професійної діяльності, що має складну структуру й постає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно

здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію [13, с. 3].

Визначені компоненти, на думку дослідників, найбільш повно відображають зміст іншомовної комунікативної компетентності й відповідають цілям навчання іноземної мови в закладах вищої освіти.

Отже, на нашу думку, іншомовна комунікативна компетентність постає ефективним засобом формування особистості майбутнього вчителя. Цей вид компетентності сприяє розвитку особистісних якостей, підвищенню рівня зацікавленості в оволодінні іноземною мовою, дає змогу задіяти не лише свідомість, а й почуття та емоції, дозволяє успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості. Іншомовна комунікативна компетентність – це інтегральна, відносно стабільна, цілісна особистісно-професійна якість, що проявляється в індивідуально-психологічних особливостях поведінки і спілкування конкретного індивіда. Це складна, багаторівнева система, з певними внутрішніми якостями, зв'язками й відносинами. Оскільки це системний об'єкт, то можливий його поділ на мікросистеми. Пояснити й досліджувати таке складне явище можна, тільки виділяючи ці мікросистеми й елементи, серед яких можна виокремити лінгвістичний, мовленнєвий, лінгвосоціокультурний та прагматико-стратегічний складники. Однак, незважаючи на різні підходи до визначення та розуміння, іншомовна комунікативна компетентність має цілком чітку структуру, основні компоненти якої з різних точок зору характеризують її та дають у сукупності загальну, досить повну характеристику поняття «іншомовна комунікативна компетентність».

На основі проаналізованих досліджень змісту іншомовної комунікативної компетентності та її структурних компонентів можемо зробити певні узагальнення:

1) поняття іншомовної комунікативної компетентності розуміємо як здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови;

2) крім того, така здатність і готовність формується на основі певного комплексу складників і якостей, які становлять структуру іншомовної комунікативної компетентності особистості.

Важливим аспектом нашого дослідження є відстеження взаємозв'язку між усіма складниками іншомовної комунікативної компетентності, якими вважаємо лінгвістичний, комунікативний, лінгвосоціокультурний, прагматико-стратегічний компоненти.

Лінгвістичний компонент складається з системи внутрішньо засвоєних комунікантом знань (правил) функціонування іноземної мови на рівні всіх аспектів мови (фонетика, лексика, граматики), зокрема володіння нормативними знаннями семантики мовних одиниць різних рівнів; засвоєння словникового запасу, правил правопису й вимови, словотворення і побудови речень; знань засобів мови, одиниць і категорій усіх рівнів, правила побудови мовних конструкцій і проявляється в їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності.

Комунікативний компонент передбачає володіння всіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо як в усній, так і в писемній формах), володіння дискурсивною компетентністю, що передбачає володіння правилами побудови змісту конкретного висловлювання. Дискурсом називається форма комунікативного змісту («що сказати» і «як сказати»), що адресується співрозмовнику, слухачеві або читачеві, і характеризується такими якостями: зв'язністю, логічністю, організацією [13]. Зазначені якості дискурсу особливо помітні в писемному мовленні, а в усному найбільш важливими є лексико-граматичний зв'язок, змістова логічність і відповідна організація висловлювання. Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмета спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент отримує набір необхідних понять, що описують ту чи іншу ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і зразків поведінки, знання навколишньої дійсності, здатність описати її та своє ставлення до неї в іншомовній формі, загальний світогляд тощо. Цей компонент дозволяє встановлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії в процесі іншомовної комунікації.

Лінгвосоціокультурний компонент розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний та міжкультурний елементи, що сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури на основі традицій та ідеалів рідної. Варто підкреслити, що соціокультурний розвиток через вивчення іноземної мови має важливе значення для професійного становлення майбутнього фахівця будь-якого напрямку. З появою міжкультурної дидактики виникає нова термінологія та відбувається уточнення взаємозв'язку між іншомовною комунікативною компетентністю та усвідомленням деяких аспектів національної культури. У такий спосіб з'являється потреба взаємодіяти, спілкуватися в міжкультурному контексті, отже, важливим складником, що розширює й уточнює сутність основного поняття, є міжкультурний складник, що розглядається нами як частина лінгвосоціокультурного компонента комунікативної компетентності й визначається як здатність адекватно і гнучко поводити себе в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та

очікуваннями представників інших культур. Це означає, що процес вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти можна частково розглядати як міжкультурне спілкування зі всіма його особливостями. Отже, в такому спілкуванні (звісно, частково) актуалізується поняття міжкультурної компетентності.

Прагматико-стратегічний компонент передбачає знання і користування правилами входження в контакт зі співрозмовником, здатність підтримувати його впродовж усього процесу спілкування та логічно завершити його. Іншими словами, комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. Відомий український психолог В. Семиченко цю готовність пояснює наявністю (сформованістю) такої особистісної якості людини, як контактність (здатність перебороти психологічні бар'єри спілкування, розпочати його, підтримувати впродовж певного часу й логічно завершити). На заняттях з іноземної мови така готовність пов'язана, як правило, зі спроможністю студента оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто вмінням адаптувати мовленнєво-мисленнєві процеси до умов, заданих ситуацією спілкування. Студенти зацікавлені в можливостях застосування іноземної мови для розширення своїх знань зі спеціальності, що, у свою чергу, є значним стимулювальним мотивом.

Таким чином, вивчивши і проаналізувавши думки вітчизняних і зарубіжних дослідників, можемо зробити спробу дати власне визначення досліджуваного поняття. На нашу думку, іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися в міжкультурній комунікації, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність і успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості, й уміщує такі складники як лінгвістичний, мовленнєвий, лінгвосоціокультурний та прагматично-стратегічний, що взаємодіють і доповнюють один одного та функціонують як єдина система.

Висновки. Сучасні теоретичні уявлення полягають у дослідженні такого поняття, як іншомовна комунікативна компетентність, що вміщує: оволодіння механізмами побудови і перефразування висловлювання; вміння породжувати дискурс, погодившись з культурно-мовною ситуацією, що включає параметри адресата, місця, часу й умов спілкування; вміння здійснювати свідоме і автоматичне перетворення мовних засобів з одного виду мовленнєвої діяльності на інший. Формування іншомовної комунікативної компетентності є безперервним процесом вирішення завдань, що ведуть до розширення кордонів комунікації, готовності гнучкої взаємодії з партнером у процесі спілкування, до розвитку рефлексивної мовленнєвої діяльності. Ми вважаємо, що комунікативна компетентність є провідною серед інших компетентностей, оскільки комунікація – необхідна умова й спосіб реалізації інших компетентностей.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в дослідженні особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. 532 p.
2. Savignon S. J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education. Yale University Press. New Haven & London, 2002. 243 p.
3. Van Ek J. A., Trim J. L. M. Threshold 1990. Strasbourg, Council of Europe Press, 1991.
4. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дисс. ... доктора пед. наук. Екатеринбург, 2003.
5. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy: Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. London: Longman, 1983. P. 2–27.
6. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. TESOL Quarterly. 1982. Vol. 16. September. № 3. P. 449–465.
7. Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 118 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 221 с.
9. Сахарова Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета. М.: Творческий центр, 2003.
10. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дисс. ... доктора пед. наук. М., 1993. 47 с.
11. Завиниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2003. 216 с.
12. Барышникова С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Саратов, 2005. 24 с.
13. Гутник Е. П., Шереметьева Е. В. Сучасні теоретичні уявлення про комунікативні компетенції. *Молодий вчений*. 2016. № 27. С. 774–778. URL: <https://moluch.ru/archive/131/36559/> (дата звернення: 20.03.2019).

THE STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATING COMPETENCE OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Pinchuk Iryna

Postgraduate doctoral student at the Pedagogical and psychological primary education chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Global informatization and internationalization of society, expansion and qualitative changes in international relations, their domination in public life determine the need for changes in the system of higher education in Ukraine and in the training of intending primary school teachers. Professional international communication, opportunities for internship abroad necessitate the forming future specialists with a sufficient level of foreign language knowledge for the successful exchange of professional achievements, the implementation of foreign language communication with specialists from other countries, the pursuit of professional activities in a foreign language environment.*

The purpose of our research is to analyze and theoretically substantiate the structure and content of the main components of the foreign language communicative competence of intending primary school teachers.

Methods.

Results. *The article deals with the views of foreign and domestic scientists on the features, structure and components of foreign language communicative competence of pedagogical higher educational institutions students. It has been established that there is no single interpretation of the phenomenon, since different researchers interpret this concept and its component composition in different ways, which contains from three to six components according to various scientists.*

The linguistic component contains the knowledge (rules) of a foreign language functioning at all the level of language aspects (phonetics, vocabulary, grammar), in particular normative knowledge of the semantics of linguistic units of different levels; assimilation of vocabulary, rules of spelling and pronunciation, word formation and constructing sentences; knowledge of means of language, units and categories of all levels, the rules for constructing language structures and manifests itself in their use in speech and thought activities.

The communicative component involves the mastering all the kinds of foreign language activities (listening, speaking, reading, writing both in oral and written forms), discourse competence. Discourse is the form of communicative content ("what to say" and "how to say"), which is addressed to the interlocutor, listener or reader, and is characterized by the following qualities: connectivity, logic, organization. Students should have the ability to describe their thoughts according to problem and its relation to it in a foreign language, the general world outlook and more. This component allows you to establish contact with the interlocutor, to manage the situation of interaction in the process of foreign communication.

The sociocultural component is revealed through socio-cultural, sociolinguistic and intercultural elements that contribute to the realization of the main aim of modern education, when the foreign language is considered as a means of socio-cultural development of the individual, enriching the knowledge of a new culture based on the traditions and ideals of the native. It should be emphasized that socio-cultural development through the study of a foreign language is important for the professional development of a future specialist.

The pragmatic-strategic component involves knowledge of the rules of contact with the interlocutor, the ability to support it throughout the entire communication process and logically complete it. In other words, communicative pragmatism means readiness to convey communicative content in a particular communication situation.

Originality. *In our opinion, the foreign language communicative competence of intending primary school teachers is a dynamic combination of knowledge, skills, ways of thinking, views, values, and other personal qualities, which determines the ability of a person to successfully socialize in intercultural communication, to conduct professional and further educational activities and successfully use a foreign language both in professional activity and for self-education and self-development of the individual, and it includes such components as linguistic, communicative, sociocultural and pragmatic-strategic, which interact and complement each other and function as a single integrated system.*

Conclusion. *The work describes the definition of "foreign language communicative competence of intending primary school teachers" and determines that it consists of the following components: linguistic, communicative, sociocultural and pragmatic-strategic, interacting and complementing each other and functioning as a single integrated system.*

Key words: *intending primary school teachers, foreign language communicative competence of intending primary school teachers, foreign language communicative competence structure of intending primary school teachers, intercultural communication.*

References

1. Hadley, A. (1993) Teaching Language Cultural in Context. Boston: Heinle and Heinle Publishers [in English].
2. Savignon, S. J. (2002) Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education. Yale University Press. New Haven & London [in English].
3. Van Ek J. A., Trim J. L. M. (1990, 1991) Threshold. Strasbourg, Council of Europe Press [in English].
4. Gejkhman, L. K. (2003) Interaktivnoe obuchenie obshheniyu (obshhepedagogicheskij podkhod). *Doctor's thesis*. Ekaterinburg [in English].
5. Canal, M. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy: Richards J. and Schmidt R., London: Longman [in English].
6. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. (1982) The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. TESOL Quarterly [in English].
7. Morozova, A. L. Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov neyazykovykh vuzov: monografiya. Tomsk [in Russian].
8. Zimnyaya, I. A. (1991) Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M. [in Russian].
9. Sakharova, N. S. (2003) Razvitie inoyazychnoj kompetentsii studentov universiteta. M. [in Russian].
10. Safonova, V. V. (1993) Sotsiokul'turnyj podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti. *Extended abstract of doctor's thesis*. M. [in Russian].
11. Zaviny'chenko, N. B. (2003) Osobly' vosti rozvy'tku komunikaty'vnoyi kompetentnosti majbutn'ogo prakty'chnogo psy'xologa sy'stemy' osvity'. *Doctor's thesis*. Instytut psy'xologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayiny' [in Ukrainian].
12. Baryshnikova, S. N. (2005) Formirovanie kommunikativnoj kompetentsii v sisteme obucheniya inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti studentov meditsinskih vuzov. *Extended abstract of candidate's thesis*. Saratov [in Russian].
13. Gutny'k, E. P., Sheremet'yeva, E. V. (2016) Suchasni teorety'chni uyavlennya pro komunikaty'vni kompetencyi. Molody'j vcheny'j. URL: <https://moluch.ru/archive/131/36559/> [in Ukrainian].

СТРУКТУРА ІНОЯЗЫЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Пинчук Ирина Александровна

докторант кафедри педагогіки і психології начального образования
Глуховський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

В статье проанализированы взгляды зарубежных и отечественных ученых на особенности, структуру и составляющие иноязычной коммуникативной компетентности студентов педагогических высших учебных заведений. Установлено, что единого толкования исследуемого феномена не существует, так как различные исследователи по-разному толкуют это понятие и его компонентный состав, который содержит от трех до шести составляющих по данным различных ученых. В работе охарактеризовано понятие «иноязычная коммуникативная компетентность будущих учителей начальной школы» и определено, что она состоит из таких компонентов: лингвистический, речевой, лингвосоциокультурный и прагматико-стратегический, взаимодействующих и дополняющих друг друга и функционирующих как единая система.

Ключевые слова: будущие учителя начальной школы, иноязычная коммуникативная компетентность будущих учителей начальной школы, структура иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей начальной школы, межкультурная коммуникация.

Отримано редакцією 05.03.2019 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-106-112

ЛІДЕРСТВО ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Козаченко Юлія Сергіївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов

Сумський державний університет

e-mail: yl.kozachenko@el.sumdu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0001-9111-8220

У статті визначено актуальні питання сучасної української освіти. Виявлено, що до основних проблем підготовки медиків належать питання лідерства. Охарактеризовано поняття «лідерство», «лідерські якості» та «лідер». Зазначено, що лідерство – це основа формування особистості будь-якого медичного працівника. Визначено теорії формування лідерства. Встановлені основні характеристики лідерів як важливих суб'єктів професійної сфери. Досліджено останні українські та зарубіжні публікації з основ формування лідерських якостей серед студентів. Зазначено основоположні принципи формування лідерських якостей. Вказані основні стратегії, методи, форми та засоби формування лідера. Виявлено певні недоліки в роботі лідерів. Подано основні поради щодо формуванні лідерських якостей.

Ключові слова: лідер, лідерство, студент-медик, якості, формування, особистість.

Постановка проблеми. Лідерство є однією з важливих форм розвитку особистості. Сьогоднішні зміни спричиняють постійне вдосконалення освітніх послуг. Студенти є особливою групою населення, за якою можна оцінити суспільство загалом. На розвиток молоді впливає: сім'я, виховання, школа (або інші навчальні заклади), навколишнє середовище, оточення, економічний та соціальний стан суспільства. Негативні зміни в суспільстві також залишають свій відбиток на студентській молоді. Однак багато залежить і від особистості. Наприклад, сприйняття проблем у людей абсолютно різне. Деяких вирішення проблем може призвести до знесилення та зневірити, а інших, навпаки, робить сильнішими та більш умотивованими.

У сучасних умовах питання лідерства відіграє важливу роль у формуванні особистості. Слід зазначити, що людство розвивається і з'являються нові завдання, для вирішення яких необхідна сильна та активна молодь, готова вдосконалюватись, працювати над новими технологіями та винаходами. Звичайно, особливий акцент у кожній розвинутій країні роблять на підготовці медичного працівника.

Мета статті – охарактеризувати основні принципи формування лідерських якостей і вказати основні методи, форми і засоби формування лідера.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студент медичного закладу освіти належить до молоді, яка чітко повинна розуміти, що від її роботи залежить життя та здоров'я пацієнта. Під час навчання студенти навчаються бути відповідальними, уважними, толерантними, а головне, вони повинні вміти організовувати лікувальний процес, дбати про пацієнтів та відповідати за свої дії та рішення. Отже, вважаємо, що особливе місце повинно приділятися питанням лідерства в медицині. Почнемо наше дослідження з визначення поняття «лідерство», «лідер» та «лідерські якості». Важливо зазначити, що ці поняття більш притаманні для економічних та політичних галузей науки, а в педагогіці цьому питанню приділяють увагу з кінця XIX століття.

За визначенням Л. Сергєєвої, лідерство – це вміння пробудити в людях мрію, до якої вони будуть наближатися. Це можливість впливати на людей, спрямовувати їхню діяльність на досягнення цілей команди, організації чи підприємств [1, с. 12].

Уважаємо, що лідер – це особистість, яка має можливість організовувати колектив, це означає не тільки розподіляти завдання, поводити себе авторитарно та вимагати досконалості від працівників. Звичайно, це не про лідера, особливо коли мається на увазі медичний процес. Під час роботи медичних працівників важливо враховувати специфіку роботи. Медики постійно працюють на благо суспільства, намагаються покращувати свої навички та знання, використовуючи нові методики та технології. Однак у колективі завжди повинна бути така особистість, до якої можна звернутися по допомогу, почути об'єктивну оцінку, порадитися з приводу методів лікування. Це повинна бути досвідчена особистість, яку поважає колектив.

Лідер – це найавторитетніша особистість в будь-якому колективі, вважає О. Слюсаренко. На її думку, лідер завдяки своїм особистим якостям відіграє головну роль у більшості ситуацій, які можуть відбуватися в колективі, саме він несе відповідальність за прийняття рішення в колективі [2, с. 245].

Аналізуючи поняття «лідерство», важливо згадати про основи менеджменту. Зазначимо, що лідер може бути відповідальним за колектив. Однак існують різні обставини, і робота кожного важлива, а перекладати всю відповідальність за результат на одну особистість вважаємо неправильним. Упевнені, що справжній лідер зможе організувати колектив так, щоб усі учасники виконували свої функціональні обов'язки з розумінням, що від їх роботи залежить кінцевий результат. Зазначимо, що негативно може вплинути розуміння колег, що лідер є відповідальним за все. Наприклад, серед медиків робота кожного є важливою. Починаючи з молодших спеціалістів, які роблять аналізи, ін'єкції, тобто піклуються за пацієнтів щодня. Від того, як зібрано анамнез лікарем, який перший співпрацював з пацієнтом, залежить подальше доцільне лікування. На жаль, не завжди можна уникнути помилок у роботі, помилки в медицині є фатальними, тому для ефективної колаборації медиків слід урахувати, що від того, як одна людина виконує свою роботу, залежить робота інших, а отже, результат загалом.

Лідер визначається як професіонал, особистість, яка має спроможність впливати на соціальні групи чи окремі індивіди. Він користується великим авторитетом та повагою за свої результати, інтелектуальні здібності чи фахові якості [1, с. 12].

Упевнені, що лідерство досягається титанічною роботою над собою, своїми вміннями, професійною кваліфікацією. Однак, як відомо, може існувати як офіційний, так і неофіційний лідери. Лідер-керівник може бути лише по факту головним серед колег, лідер неофіційний – це та особистість, яку поважають у колективі, з якою радяться, думка якої є важливою для прийняття правильного рішення.

Лідерські якості визначаються за успіхом трудового процесу. Часто їх пов'язують з роботою керівника та його вмінням організовувати трудовий процес. Л. Сергєєва аналізує роботу лідерів і характеризує їх як професіоналів, які вміють упорядковувати роботу інших. У свою чергу, працівники виконують її чесно та наполегливо [1, с. 12–13].

Уважаємо, що успіх колективу – це суспільні зусилля всіх. Від того, як організована робота та розподілені функціональні обов'язки, залежить і результат загалом. Однак слід пам'ятати і про індивідуальні досягнення, які можуть бути успішною реалізацією особистості як професіонала, так і сприйнятливою атмосферою для розвитку кожної окремої індивідуальності в колективі.

За визначенням Б. Головешка, лідерство – це внутрішній стан особистості, яка спрямована на досягнення успіху, вмотивована та веде активний спосіб життя, впевнена у своїх діях та рішеннях [3, с. 33].

Впевнені, що вмотивованість в будь-якій роботі – це запорука позитивної роботи, ефективної співпраці та здорової атмосфери в колективі. Медичний працівник повинен бути позитивно налаштованим на робочий процес. Постійна взаємодія з людьми, комунікація з пацієнтами доводять необхідність внутрішньої гармонії особистості та її професійного налаштування на досягання успіху.

Виклад основного матеріалу. Існує дві основоположні функції лідера – інтегративна та цілеспрямовувальна. Учений Б. Головешко визначає поняття «лідер» як член групи, який своїми діями інтегрує та цілеспрямовує її. У свою чергу, під лідерськими якостями автор розуміє індивідуально-особистісні та соціально-психологічні якості особистості, що дозволяють їй виконувати роль лідера в групі [3, с. 69].

Можемо зазначити, що лідер не повинен бути осторонь своєї команди, він повинен бути частиною команди, легко вписуватись в атмосферу колективу, максимально докладати зусиль для покращення внутрішньої атмосфери та інтегрувати в різні сфери розвитку його команди. Цілеспрямовувальна функція – це основні цілі та завдання, які ставить лідер своїм колегам, але до того, як він їх озвучує та розподіляє, він повинен чітко спланувати, як ці завдання можна реалізувати та хто краще впорається з ними.

Отже, як бачимо, поняття «лідерства» завжди пов'язано з сильною та амбітною людиною, якій під силу організувати роботу інших. Насправді, інколи ототожнюють поняття «лідерство» та «керування». Вони абсолютно різні. Поняття «керування» визначається як виконання доручень, які надаються підлеглим зі встановленим терміном його виконання. Лідерство – це зовсім інша форма роботи з людьми. Насамперед лідер не обов'язково може бути керівником, це особистість, якій притаманні професійні знання та організаторські вміння. Лідер може впливати на прийняття рішень, уміє чітко доносити свою точку зору до оточуючих, а головне, його думка є важливою для його колег. Визначаємо поняття «лідер» як особистість, яка має набір професійних якостей, внутрішніх мотивів та набір внутрішніх особливостей, які допомагають йому відчувати впевненість, амбітність та бажання до реалізації себе та своєї команди.

На нашу думку, лідерство – це організація членів однієї команди для гармонійної роботи, виконання поставлених завдань та досягнення цілей. Лідерство є невід'ємною частиною будь-якого колективу. Лідерство в медичному колективі – це організація учасників медичного процесу для вдосконалення своєї роботи, планування перспективних та фактичних цілей, подолання проблем для вдосконалення лікувального процесу. Формування лідерських якостей студента-медика полягає у виробленні комплексу професійних якостей, внутрішніх мотивів, інтелектуальних здібностей та зовнішніх аспектів діяльності медика, які базуються на відповідальності, впевненості та постійному бажанні вдосконалення та розвитку.

Стабілізація лідера завжди пов'язана з теоріями, які описують та характеризують лідера з різних ситуацій.

1. «Теорія рис», або харизматична теорія. Означена теорія походить від слова «харизма», виходить з німецької психології ХХ – початку ХХІ століття. Харизматична теорія пов'язана з природженою якістю лідера. За цією теорією, лідером може стати людина, яка має набір особистісних якостей або певних психологічних особливостей. Харизматичний лідер розглядається як суб'єкт, який може перебудувати колектив та запропонувати позитивне бачення світу. Лідер-харизматик завжди прагне змінити світ, покращити ситуацію та дбає про зміцнення пріоритетів. Він пропонує своє власне бачення цінностей, а найголовніше, може пожертвувати собою для ідеї, цілей та мрій [3, с. 65].

Зазначимо, що харизматичні лідери часто є в медичних колективах. Вони відповідальні та дбають про свій колектив. Лідер-харизматик цікавий колективу, він імпульсивний, емоційний та легко йде на контакт. Однак якщо харизматик щось задумав, то він буде йти до кінця. У формуванні особистості студента-медика слід обов'язково звертати увагу на його риси характеру, не кожний лідер може бути харизматичним. Особистість повинна бути цікавою та мати харизму. Звичайно, це є внутрішньою особливістю, яка притаманна лише обраним.

2. Ситуаційна теорія лідерства – це теорія, яка означає, що лідерами можуть ставати не за рахунок особистісних якостей, а за допомогою певних ситуацій. Саме від ситуації особистість стає сильнішою та проявляються її лідерські якості. На становлення лідера можуть вплинути: посада (лідер, який має більше повноважень, може бути більш упевненим та готовий вести за собою), завдання (від поставлених завдань, які

повинен вирішувати лідер, він стає відповідальним, а їх досягнення впливає на самооцінку особистості) та взаємовідносин (людина, ставши лідером, зовсім по-іншому будує свої відносини з оточуючими) [3, с. 65].

Зазначимо, що найкраще демонструє ситуаційну теорію лідерства у формуванні особистості студента-медика період проходження інтернатури. Інтернатура – це період, коли студенти повноцінно працюють у відділеннях, вчать взаємодіяти з колегами, набувати навички самостійності, відповідальності, уважності, тренують свої комунікативні вміння та навички взаємопідтримки, співпраці та командного духу. Протягом навчання всі вищезазначені якості є зрозумілими, але на практиці вони стають невід’ємною частиною медика. Одним із випадків ситуаційного лідерства є участь медиків у олімпіадах та конференціях. Студенти беруть участь у конкурсах та олімпіадах, в яких обов’язковою умовою є знання, впевненість, умотивованість та велике бажання перемогти. Конкурси допомагають студентам відчути дух конкуренції та досягнення перемоги, що і є показниками лідерства.

3. Системна теорія лідерства – це процес організації відносин, під час якої відбувається організація міжособистісних відносин. Лідер управляє цим процесом. У зв’язку з розвитком організації він зміцнює свої позиції, це пов’язано з зовнішніми проявами своєї діяльності та внутрішніми амбіціями особистості [3, с. 66–67].

Системна теорія лідерства чітко структурує ієрархію взаємовідносин лідера з його колегами. Відносини лідера та його колег залежать від багатьох чинників. Найголовніше, вважаємо, це внутрішня атмосфера в колективі. Дуже велику роль в організації міжособистісних стосунків відіграє ставлення лідера до колективу. Якщо він ставить себе вище за інших і постійно дає це зрозуміти, то ставлення до нього буде недовірливими. Колектив повинен відчувати підтримку, розуміння того, що лідер є один з них, але за допомогою плідної праці та професійних якостей досяг успіху і є вищим за своїми результатами та вміннями. Це і повинно бути мотивацією для колег, а отже, він буде мати велику повагу та авторитет у колективі. Один із таких прикладів можемо спостерігати в студентських групах. Студенти медичних навчальних закладів – амбітні особистості, які прагнуть мати гарні успіхи, навчатися та вдосконалюватись. Одну із ситуацій прояву лідерських якостей можемо помітити під час вибору старости групи. Обрати старосту можуть група або студенти. По-перше, обирають студента, який є відповідальним, активним та добре навчається. По-друге, він завжди готовий до відповідальності, під час навчання староста постійно отримує доручення, стежить за змінами в розкладі, відвідує старостати, інформує групу про нововведення та є з’єднувальною ланкою між викладачами та студентами. По-третє, староста є авторитетним для студентів, вони можуть порадитися з ним. Якщо в групі склалися дружні відносини, то староста буде об’єднувати всіх для досягнення спільних результатів та покращення загального рейтингу групи.

До основних стилів лідерства відносять: демократичний, авторитарний та ліберальний. Демократичний стиль характеризується обговоренням з членами групи діяльності їхньої команди. У групі чітко розподіляються всі права та обов’язки між членами команди абсолютно рівно. Лідер ставиться до всіх однаково [4, с. 30].

Звичайно, демократичний стиль повинен існувати в медичному колективі, а його впровадження повинно починатися ще зі студентських груп. Починаючи з другого–третього курсів, студенти вчать клінічні дисципліни, відвідують лікарні, проходять практику в медичних закладах. Усе це є основою формування їхніх знань, професійних умінь і навичок. Однак важливо зазначити, що формування особистості – це не тільки тренування його професійних навичок та умінь, викладачі обов’язково повинні працювати над удосконаленням внутрішнього світу студентів, їх цінностями, рисами їх характеру, формуванням почуття відповідальності, уважності, дбайливості та чесності. Важливу роль у підготовці медиків відіграє лідерство. Уважаємо, що за допомогою основ лідерства студенти стають більш упевненими, самостійними та розуміють, що саме вони відповідають за свої дії, слова та рішення. Одна із форм підготовки студентів до лідерства – це робота в групі. Студенти розподіляють завдання, обговорюють можливі недоліки та перспективні результати. Головна мета – це організація групи, командне обговорення, врахування всіх переваг та недоліків. Однак це не означає, що лідер у колективі може бути один. Робота медичних працівників доводить необхідність формування навичок лідерства у кожного студента, що дозволить медикам у майбутньому організувати лікувальний процес, дбати про пацієнта, брати на себе відповідальність за його лікування. Пацієнт повинен відчувати підтримку та те, що на лікаря можна покладатися.

Авторитарний стиль пов’язаний з тим, що лідер приймає всі рішення одноосібно. Усі рішення за лідером, він розподіляє завдання, обов’язки та побажання [4, с. 30]. Уважаємо, що авторитарний стиль у медичному колективі може існувати частково, не в повному обсязі. Якщо лідер приймає рішення одноосібно і не радиться з колегами, то це свідчить про неготовність його до співпраці зі своїми колегами. Це означає, що стосунки в колективі збудовані на недовірі та абсолютному ігноруванні думки інших. Чи може справжній лідер так себе поводити? Звичайний керівник може, однак лідер повинен бути готовим до

саморозвитку та самовдосконалення, чути думку оточуючих та виважено приймати рішення. Доречно використання авторитарного стилю можемо простежувати у чіткому регламентуванні роботи медиків, організації робочого процесу, безперечному слідуванні своїм обов'язкам та виконанні розпоряджень адміністрації медичного закладу.

Ліберальний стиль характерний тим, що лідер надає максимальну свободу своїй команді. У зв'язку з цим можуть виникати суперечності. Лідер не є відповідальним за результат, він намагається зробити відповідальними своїх підлеглих [4, с. 30–31].

Звісно, що для отримання нових надбань працівникам важливо давати можливість проявляти себе, у зв'язку з цим доречним є використання ліберального стилю. Цей стиль можна розглядати для організації медичного процесу, коли йдеться про нові винаходи та пошук нових методик лікування. Медики повинні мати можливість удосконалюватись, шукати нові форми та методи роботи. Звичайно, застосування ліберального стилю може мати суперечності. Однак при цьому можуть народжуватися нові ідеї, прийматися нові рішення та обговорюватись переваги та недоліки наявних методик та засобів лікування. Уважаємо, що найкраще у лідерстві як основі формування особистості студента-медика – це залучення всіх трьох стилів, але у різних ситуаціях та для вирішення будь-яких завдань.

Як зазначає Л. Бондарчук, лідерство будується за такими рисами, які відрізняють сучасного лідера від просто керівника, а саме: лідер повинен бути інноватором, застосовувати нові технології, ідеї, думки для отримання найкращих результатів; мотиватором, тобто спонукати своїх колег до роботи, результатів та досягнень; ентузіастом, бачити перспективи та перетворювати недоліки на переваги; бути емоційно активним та використовувати свою інтуїцію для досягнення результатів; приймати рішення та бути готовим до відповідальних кроків; мати повагу в колективі [5, с. 664].

Отже, погодимося з автором, що справжній лідер – це не просто керівник, а сильна особистість усередині та дієва зовні. Упевнені, що майбутній медик повинен володіти набором таких якостей, які допоможуть йому бути успішним у професії. По-перше, це швидко вчитися, виконувати роботу над своїми помилками, щоб у подальшому не вирішувати одні й ті самі ситуації, а рухатися вперед. По-друге, постійно вдосконалювати свої знання, відвідувати майстер-класи, читати сучасні медичні журнали, цікавитися інноваціями, які є актуальними у XXI столітті, та ті, що будуть ще дивувати весь світ. По-третє, важливим фактором є набір особистісних якостей. Вважаємо, що медик не повинен бути песимістом. Якщо лікар не є позитивно налаштованим, то його пацієнти просто втрачають з ним час. Віра у свої сили, добро та перемогу є важливими показниками сучасного лідера. Упевнені, що емоційна людина – більш чутлива, однак не можна забувати, що медики повинні бути стриманими і готовими до різних ситуацій. Звичайно, реакція на складні випадки чи конфліктні ситуації повинна бути стриманою. Щоб не відбувалося лікар повинен не втрачати витримки. Лікар повинен бути готовим до постійного вибору, від якого залежить життя та здоров'я його пацієнтів. Важливим аспектом є авторитет. Якщо лікаря поважають його колеги та пацієнти, то самооцінка медика буде підвищуватись.

Існує чотири групи якостей лідера, які характеризують його як особистість (за О. Романовським):

- когнітивно-емоційні якості: когнітивний, емоційний та соціальний інтелект особистості;
- морально-вольові якості: рівень морального розвитку, спрямованість на успіх, цінності особистості;
- соціально-комунікативні якості: комунікативні та організаційні здібності, емпатія, вміння налагоджувати взаєморозуміння, відкритість новому соціальному досвіду;
- індивідуально-парадоксальні якості: набір індивідуальних якостей та особливостей [6, с. 7–8].

Особистість студента-медика повинна базуватися на когнітивній складовій передусім. Лідера виділяють такі якості, як інтуїція та націленість на успіх. Майбутній медик повинен чітко прогнозувати всі «за» і «проти» його рішень. До важливих складових лідера також віднесемо відкритість. Особистість повинна бути готовою до взаємодії з людьми різного соціального стану, інших національностей, носіїв абсолютного відмінних від нього ментальностей та людей, які можуть викликати абсолютно неприємні емоції. Лікар повинен сприймати людей з повагою та розумінням, поважливо ставитися до кожного, незважаючи на соціальний статус. Упевнені, що індивідуальні особливості є візитною карткою кожної людини, це і відрізняє нас один від одного. Звичайно, індивідуальність – це показник особистості, яка має свій власний стиль, чітке уявлення про свої цілі та бажання, відкрита до соціуму та всього, що змінює наш світ (інновації, технології, нові виміри), готовність до експериментів та зовсім іншого бачення світу.

Велику увагу слід приділити комунікативним навичкам у процесі формування лідера. Комунікативна культура є важливим показником людини, яка розвивається та для якої є важлива думка оточуючих. Комунікативна майстерність – це сформовані комунікативні навички, ціннісні орієнтації, професійні знання та вміння, які людина реалізує на практиці. Комунікативна майстерність відрізняє лідера від просто адміністратора, який дбає про свою культуру та ставиться виважено до кожного сказаного слова.

Звернемо особливу увагу на недоліки лідерів, адже кожній особистості притаманні помилки. Один із недоліків лідерів – це постійний акцент на перемозі та конкуренції. Особливо можна помітити такі недоліки в студентів. Студенти-медики вчаться за кредитно-модульною системою і для отримання балів, вони готуються до практичних занять, виступають на семінарах, пишуть тести на кожному занятті, однак, якщо лідер отримав нижчий бал, ніж його однокурсник, це може бути складною психологічною перешкодою для його нормального сприйняття дійсності. Звичайно, одним із недоліків лідерів може бути акцент на їхній думці й повне або часткове ігнорування точки зору колег. Ще одна із проблем пов'язана із залученням авторитарного стилю в роботі, коли лідер забуває радитися з колегами або просто вважає непотрібним. Ситуативний лідер не може сприймати свої підвищення як звичайний робочий процес. Для цього потрібен час. Інколи він починає зверхньо ставитися до своїх колег, а це негативно позначається на атмосфері колективу.

Для уникнення вищезазначених недоліків звернемося до методів навчання, які допоможуть у формуванні лідерських навичок. Л. Кайдалова рекомендує застосування інтерактивної моделі навчання, яка впливає на розвиток самостійності, вмінь працювати в команді, колективного духу та взаємодії. Учена рекомендує метод проектів як один із методів, який дозволяє самостійно здобувати знання, планувати й виконувати професійні завдання. Важливо звернути увагу на метод ролівої гри, що дозволяє моделювати ситуацію майбутньої професії, занурившись у взаємовідносини між учасниками гри. Також учена робить акцент на тренінгах, що дозволяє суттєво покращувати професійні навички та вміння [7, с. 36].

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що лідерство – це невід'ємна частина розвитку студента медичних закладів освіти. Лідерство в медицині розглядаємо як організацію учасників медичного процесу для вдосконалення своєї роботи, планування перспективних та фактичних цілей, подолання проблем для вдосконалення лікувального процесу.

Існують три основні теорії формування лідерства: харизматична теорія, або «теорія рис», ситуаційна теорія та системна. На нашу думку, всі ці теорії допомагають зрозуміти особистість лідера та охарактеризувати її таким чином: харизматичний лідер є відповідальним та уважно ставиться до свого колективу; ситуаційний лідер формується за рахунок певних ситуацій, які впливають на його становлення; системна теорія лідерства – це процес організації відносин, під час якої відбувається організація міжособистісних відносин.

До основних стилів лідерства відносять: демократичний, авторитарний та ліберальний. Демократичний стиль характеризується обговоренням з членами групи діяльності колективу. Авторитарний стиль пов'язаний з тим, що лідер приймає всі рішення одноосібно. Ліберальний стиль характерний тим, що лідер надає максимальну свободу своїй команді. Уважаємо, що найкращим способом формування особистості є залучення всіх трьох стилів. Гармонійне поєднання стилів є ефективним у роботі з різними студентами (інтравертами або екстравертами). Залучення елементів вищезазначених стилів допоможе уникнути непорозуміння з колегами, а головне, збільшить ефективність будь-якої діяльності. До основних принципів формування лідерів відносимо: когнітивність, умотивованість, позитивність, стабільність емоційного стану, відповідальність, безконфліктність та авторитетність серед колег.

Характеристики лідерства – це когнітивний аспект, ціннісні особливості та комунікативна культура. Вважаємо, що сучасні форми роботи та засоби вже є нормою роботи з молоддю. Зазначимо, що такі методи, як «наставник на хвилину», проекти, роліві ігри, ситуаційні завдання та майстер-класи є ефективними для формування сучасних лідерів. Упевнені, що постійна робота над собою, вдосконалення своїх внутрішніх якостей, щирість, відкритість та навчання протягом життя повинні бути основами формування сучасної особистості студента-медика. У подальшому плануємо досліджувати організаційну теорію в медичному колективі.

Список використаної літератури

1. Сергеева Л. М., Кондратьева В. П., Хромей М. Я. Лідерство: посібник. Івано-Франківськ, 2015. 296 с.
2. Слюсаренко О. О. Поняття «лідер» і «лідерство» в сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2016. № 2 (39). С. 244–246.
3. Філатова Л. С., Новохацька Л. С. Теоретичні аспекти теорій лідерства крізь призму ефективного лідерства. *Підприємництво. Менеджмент. Маркетинг. Логістика*. 2014. № 3 (13). С. 64–69.
4. Головешко Б. Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 294 с.
5. Бондарчук Л. В., Крамаренко К. В., Рудик Т. О. Теоретичне дослідження понять «лідерства» та «керівництва»: сутність та особливості. *Молодий вчений*. 2016. № 12 (39). С. 664–667.
6. Романовський О. Г., Пономарьов О. С., Гура Т. В., Книш А. Е., Бондаренко В. В. *Психологія управлінської діяльності лідера*: навч. посібник. Харків, 2017. 100 с.
7. Кайдалова Л., Шокіна Н., Альохіна Н. Формування лідерських якостей студентів на основі інноваційних методів навчання. *East European Scientific Journal*. 2016. № 7. С. 34–37.

LEADERSHIP AS A BASIS OF FORMING MEDICAL STUDENT'S IDENTITY

Kozachenko Yuliia

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of foreign languages
Sumy state university

Introduction. Leadership is one of the most important forms of person's development. Today's changes lead to continuous improvement of educational services. Students are a special group of people, on which one can evaluate society as a whole. Youth is a reflection of all the processes that take place in the country, how society cares about development and what it does, eventually it can be seen. Such things influence on the development of the youth: family, education, school (or other educational institutions), environment, economic and social conditions of society. However, much depends on the personality. For example, the perception of problems for a person is completely different. For some people, problems can be depleted, and others, on the contrary, become much stronger and more motivated. In modern conditions, we believe that the issue of leadership plays an important role in the formation of the individual.

The purpose of the article is to characterize the basic principles of forming leadership qualities and indicate the basic strategies, methods, forms and means of forming a leader.

The methods of the article are psychological and educational literature analysis, induction and deduction, system approach, theoretical and empirical methods.

The results of the item are: definition of the concepts "leader", "leadership" and "leadership qualities", determination of the leadership theories, research of the latest Ukrainian and foreign publications on the basics of forming the leadership qualities of medical students. The main strategies, methods, forms, principles, means of forming leaders are investigated and the basic tips for forming leadership qualities are defined.

The originality of the article consists in the development of tips for forming leadership qualities of medical students and definition of the foundations leadership forming of a medical student.

Conclusion. Forming leadership qualities of a medical student is a combination of professional qualities, internal motives and external aspects of the physician's activity, based on responsibility, confidence and constant desire for improvement and development.

Keywords: leader, leadership, student, medical worker, qualities, formation, personality.

References

1. Serheieva L.M., V.P. Kondratieva & M.Ia. Khromei (2015). *Liderstvo*. Ivano-Frankivsk: Lileia NV [in Ukrainian].
2. Sliusarenko O.O. (2016). Poniattia «lider» i «liderstvo» v suchasni naukovi literature. *Scientific herald of Uzhgorod University*, 2 (39), 244 – 246 [in Ukrainian].
3. Filatova L.S. & Novokhatska L.V. (2014). Teoretychni aspekty teorii liderstva kriz pryzmu efektyvnoho liderstva Pidpriemnytstvo. *Management. Marketing. Logistics*, 3 (13), 64 – 69 [in Ukrainian].
4. Holoveshko B.R. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannia lider skykh yakosti u maibutnikh fakhivtsiv z administratyvnoho menedzhmentu u vyshchomu navchalnomu zakladi*. (Dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk). Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, Kharkiv [in Ukrainian].
5. Bondarchuk L.V., Kramarenko K.V., Bondarchuk L.V. & Rudyk T.O. (2016). Teoretychne doslidzhennia poniat «liderstva» ta «kerivnytstva»: sutnist ta osoblyvosti. *Young scientist*, 12 (39), 664 – 667 [in Ukrainian].
6. Romanovskyi O.H., Ponomarov O.S., Hura T.V., Knysh A.E. & Bondarenko V.V. (2017). *Psykhologhiia upravlinskoj diialnosti lidera : Navchalnyi posibnyk*. Kharkiv: Kharkivskiy politekhnichnyi instytut [in Ukrainian].
7. Kaidalova L., Shchokina N. & Alokina N. (2016). Formuvannia lider skykh yakosti studentiv na osnovi innovatsiinykh metodiv navchannia. *East European Scientific Journal*, 7, 34 – 37 [in Ukrainian].

ЛИДЕРСТВО КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Козаченко Юлия Сергеевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Сумской государственной университет

В статье определены актуальные вопросы современного украинского образования. Выявлено, что к основным проблемам подготовки медиков относятся вопросы лидерства. Охарактеризованы понятия «лидерство», «лидерские качества» и «лидер». Указано, что лидерство – это основа формирования личности любого медицинского работника. Охарактеризованы теории формирования лидерства. Определены основные характеристики лидеров как важных субъектов профессиональной сферы. Исследованы последние украинские и зарубежные публикации по основам формирования лидерских качеств среди студентов. Указаны основополагающие принципы формирования лидерских качеств. Охарактеризованы основные стратегии, методы, формы и средства формирования лидера. Выявлены определенные недостатки в работе лидеров. Поданы основные советы по формированию лидерских качеств.

Ключевые слова: лидер, лидерство, студент-медик, качества, формирование, личность.

Отримано редакцією 07.03.2019 р.

УДК: 372.03+ 802.1 +808.2: 802.1
DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-113-119

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Ярмолівч Оксана Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент навчального центру «Marine Lingua»

Національний університет «Одеська морська академія»

e-mail: Ok-yarm@rambler.ru

ORCID: 0000-0002-8273-7254

У статті розглянуто основні питання лінгвокраїнознавчої проблематики, методологічні принципи лінгвокраїнознавства, цілі засвоєння лінгвокраїнознавства, пов'язані з навчанням іноземних мов. Автор статті робить висновок, що іноземні мови є одним з основних аспектів формування міжкультурної комунікації в полікультурному суспільстві. У роботі подано теоретичні й практичні рекомендації щодо формування здібностей майбутніх учителів мови до діалогу культур через лінгвопедагогічну комунікацію. Зроблено акцент на актуальності вивчення і використання художньої літератури (твори поета О. Толстого) на різноспрямованих практичних заняттях.

Ключові слова: лінгвокраїнознавчий аспект, діалог культур, міжкультурна комунікація, художня література, поет О. Толстой, художньо-естетичний розвиток.

Постановка проблеми. Дослідники, педагоги, лінгвісти та фахівці з гуманітарних дисциплін дедалі більше цікавляться ефективністю взаємодії та взаєморозуміння між учасниками процесу комунікації на різних його рівнях. Особливо важливим це питання постає при спілкуванні представників різних націй, культур, конфесій.

Розвиток міжнародних зв'язків у політиці, економіці, культурі та інших сферах вимагає від сучасної педагогіки, методики навчання нерідної мови орієнтуватися на реальні умови комунікації. Комунікативна компетенція як кінцевий результат навчання передбачає не тільки володіння відповідною іншомовною технікою, а й засвоєння позамовної інформації, необхідної для адекватного навчання та взаєморозуміння. Сучасна лінгвопедагогіка характеризується особливою увагою до розвитку мови як засобу комунікативного впливу, що здійснюється в широкому соціальному контексті.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні одним з основних завдань висунув проблему підготовки освітян до комунікативного сприйняття навчального процесу, в чому полягає актуальність статті. У наш час навчання іноземної мови розглядається як відображення культури народу, мова якого вивчається. Оволодіння іншомовною культурою і засвоєння світових духовних цінностей – складові навчання іноземної мови. Майбутні вчителі, перекладачі, викладачі, виконуючи соціальне замовлення, готуються формувати у своїх учнів на заняттях з іноземної мови іншомовні навички та вміння, а також на їх базі знайомлять з культурою країни, її традиціями, історією та подіями сучасності. Лінгвокраїнознавство досліджує питання відбору сучасних прийомів подання відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення практичного володіння цією мовою.

Лінгвокраїнознавство є аспектом методики викладання іноземних мов, який відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу. Лінгвокраїнознавство реалізується як кінцева мета навчання іноземної мови, тобто навчання іншомовної комунікації. Ця мета потребує від учнів норм адекватної мовної поведінки, що розуміє демонстрацію національно-культурних знань. Постановка такої проблеми визначає, що розроблення лінгвокраїнознавчого аспекту в навчанні іноземної мови є надзвичайно актуальною та важливою.

Лінгвокраїнознавчу проблематику становлять два великі кола питань – філологічні та лінгводидактичні. Предметом лінгвокраїнознавства є аналіз мови з метою виявлення національно-культурної семантики. Дослідження лінгвокраїнознавства вказує на пошук викладацьких прийомів об'єкта викладання: презентацій, закріплення, активізація національно-специфічних мовних одиниць, культурологічне прочитання текстів на практичних мовних заняттях, обговорення, підготовка до професійної іншомовної комунікації.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що найбільш результативним механізмом вирішення завдань сучасної навчальної комунікації є лінгвопедагогічна комунікація, яка передбачає широкий художньо-естетичний розвиток учнів. Лінгвопедагогічна комунікація ґрунтується на сукупності досягнень: філософії (теоретичні погляди В. Вернадського на особистість); філософії освітнього простору (В. Кремень); філософії освіти в контексті полікультурної парадигми (С. Черепанова); художньо-естетичній освіті

(І. Зязюн, О. Семашко, В. Бутенко); педагогіки (А. Богуш, С. Гончаренко, В. Васянович, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Пехота); лінгвопедагогіки (В. Москаленко, Г. Резніцька, Л. Скуратівський, О. Тарнопольський); методики навчання іншомовної комунікації та виховання особистості засобами художньої літератури (І. Бухбіндер, М. Вайсбурд, П. Гурвич, Н. Жинкин, Н. Зимня, З. Кличникова, В. Кондратьєва, С. Ніколаєва, Т. Серова, Н. Скляренко) [1; 2; 4; 7].

Є. Верещагін, В. Костомаров першими з'ясували, що лінгвокраїнознавство є аспектом педагогіки і методики навчання іноземних мов. Проблемою засвоєння лінгвокраїнознавства як навального предмета, займалися відомі лінгвісти, педагоги: Л. Щерба, В. Гумбольдт, О. Міролюбов, І. Бім, М. Шанський, М. Ісаєв, І. Зимня, І. Халєєва, Н. Гальськова та інші [1; 2; 3; 6; 7; 9].

Творчість О. Толстого вивчали: П. Евстаф'єв, О. Майорова, О. Миллер, А. Скабичевський, В. Соловійов, Н. Соколов, В. Покровський, Є. Прокоф'єва, Г. Стафєєв, І. Ямпольський, інші історики, літературознавці, мовознавці [5; 8].

Метою статті є викладання теоретичних положень та практичних рекомендацій лінгвокраїнознавства щодо розроблення методики формування діалогу культур студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури, а саме при використанні творів О. Толстого, на відповідних заняттях з лінгвокраїнознавства.

Дослідження відбиває одну з проблем навчального процесу – використання художньої літератури як одного з базових практичних матеріалів освіти. Формування навичок діалогу культур приводить до формування художньо-творчого мислення у майбутніх вчителів мови і літератури [1, с. 111–112].

Виклад основного матеріалу. Кожна національна культура складається з національних і інтернаціональних елементів. При цьому національні культури не збігаються цілком з іншими культурами. Тому в процесі викладання іноземної мови ми змушені витратити час та енергію на формування у свідомості учнів різного віку або студентів поняття про нові предмети і явища, що не знаходить аналогів ні в рідній культурі, ні в рідній мові. При навчанні іноземної мови відбувається введення елементів країнознавства у викладання мови. Ми пропонуємо назвати практичний вид діяльності, коли викладач об'єднує загальне країнознавство з навчальним процесом – лінгвокраїнознавчим викладанням.

Ю. Веклич, А. Сабітова, Н. Стецько дали майже однакове визначення поняття «лінгвокраїнознавство» і його складових. Це аспект викладання іноземної мови, у якому з метою забезпечення комунікативності навчання та для вирішення загально освітніх і гуманістичних задач реалізується кумулятивна функція мови і здійснюється аккультурація адресата, причому методика викладання має філологічну природу. Ознайомлення здійснюється за допомогою іноземної мови та в процесі її вивчення [2, с. 451]. У працях дослідників можна простежити п'ять методологічних принципів, які є основою лінгвокраїнознавства:

– лінгвістичний. Суспільна природа мови постає як об'єктивна можливість залучення до нової дійсності. Єдність мови і національної культури реалізується в ряді функцій: комунікативній, тобто бути знаряддям передавання інформації; культуросна; накопичувальна;

– соціальний. Засвоюється якісно інформація середовища, в якому відбулось національне формування. Викладання нової інформації про іншомовну країну має відбуватися за принципом позитивного ставлення до неї;

– психологічний. Правильно сформована мета, позитивна установка до народу – носія мови пов'язана з вивченням і мов, і всього навчального матеріалу;

– дидактичний. Відбувається втілення вимог цілісності та єдності мовного навчального процесу. Все іншомовне навчання не відбувається в природних умовах, тому країнознавча інформація поєднується з навчальними текстами і відпрацьовується на практичних заняттях;

– лінгводидактичний, методичний. Філологічне вивчення країнознавчої бази є способом вторинного пізнання іншомовної дійсності [2, с. 451].

Одним із важливих питань сучасної освіти є питання про створення такого освітнього простору, який би сприяв підготовці майбутніх фахівців до діалогу культур [3, с. 172–173].

Проведені підготовчі етапи нашого дослідження показали, що цільовий компонент методики формування діалогу культур як складової міжкультурної комунікації базується для студента на аспекті засвоєння, а для викладача – викладанні іноземної мови. Аспект викладання – це підготовка мовного матеріалу і прийомів викладання, які необхідні для даного мовного матеріалу. Зазначимо, що прийоми викладання залежать від висунутих цілей і етапів роботи: первісного ознайомлення з новим матеріалом; закріплення, в дії воно відбувається переведення первісних знань, умінь і навичок з короткочасної в довготривалу пам'ять і, як результат, індивідуальну свідомість людини; активізація, виведення засвоєного

матеріалу в діяльність мовою, яка вивчається [4, с. 138–139].

Практичний етап дослідження виявив, що майбутній професіонал-учитель зі сформованою компетенцією діалогу культур поєднує високий професіоналізм та гуманізм, має сформовану міжкультурну комунікативну компетенцію і володіє засобами естетичної і полікультурної свідомості завдяки лінгводидактичному опрацюванню країнознавчих матеріалів. Сформований діалог культур демонструється через такі складові: філологічно-мистецьку, міжкультурну освіченість, емоційне і естетичне самовдосконалення. Усі вказані складові взаємореалізуються в методичній праці з країнознавчими матеріалами.

Лінгвокраїнознавство є аспектом, який сприяє формуванню іншомовної компетенції. Викладачі стверджують, що лінгвокраїнознавство є самостійним аспектом викладання іноземних мов. Доведенням цього є вказані в працях методистів етапи праці з лінгвокраїнознавчим матеріалом (презентація, закріплення, активізація). Наступним підтвердженням є проблеми відбору навчального матеріалу. Матеріал (лексичний, фразеологічний) характеризується національно-культурною семантикою. Фонетичний і граматичний матеріали має характеризуватись за наявністю конструкцій культури потенційних її носіїв. Підтвердженням лінгвокраїнознавства як окремого аспекту викладання мов є також самостійні країнознавчі прийоми викладання, пов'язані із образним дидактичним компонентом: експлікація лексичного фону, додатковість зорового та вербального рядів, виявлення проєктивного країнознавчого змісту художнього тексту, системне/повне коментування [5, с. 70–71].

Вивчення культури країни, мова якої вивчається, спонукає до розвитку ціннісно-орієнтаційної діяльності та сприйняття своєрідності, особливості іншої культури. І. Ставицька використала образне слово «сплав», щоб передати поняття «діалог культур». Дійсно, діалог культур – це форма спільного існування та взаємодії сплаву багатьох взаємодіючих самотутніх культур різних цивілізаційних регіонів, етносів, поколінь тощо [2, с. 452–453].

Методичні прийоми приводять до сприйняття, розуміння унікальності іншої культури. На вмінні інтерпретувати іншомовні культурні цінності базується методика формування компетенції діалогу культур студентів, які вивчають іноземну мову і особливо гуманітарних спеціальностей, майбутніх філологів [3, с. 173–174].

Лінгвокраїнознавчий аспект у процесі підготовки полікультурності потребує від фахівців філологів пізнавальної активності. Пізнавальна активність студентів виявляється в готовності та бажанні до вивчення нового матеріалу за розширеною тематикою. Бажання самостійно розширювати знання з іноземної мови виявляється в ініціативі пошуку цікавої інформації, що стосується вивчення іноземної мови та особливостей країни, мова якої вивчається. Є. Пассов зазначав, що ідеї розвивального навчання важливі й сприяють самостійній продуктивній праці. Формування особистісної активності учнів забезпечує активне ставлення до знань, систематичність і наполегливість у навчанні, позитивні результати та успішну безперервну освіту [4, с. 140–142].

На XVI Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» в 2013 році, у процесі обговорення полікультурності в навчальному процесі і її прояву через діалог культур у міжкультурній комунікації особливе значення приділялось самостійній роботі з вивчення іноземної мови. На першому місці серед якостей майбутнього викладача-філолога як повноцінного члена європейського демократичного співтовариства було визначено фахівця зі “здатністю до самоорганізації, незалежності, висока самосвідомість, поєднання незалежності мислення і дій із соціальною відповідальністю”. Такі педагогічні задачі можуть бути вирішені на базі дисциплін і матеріалів, які призводять до бажання застосувати їх в повсякденному житті або при вивченні іншомовних предметів [1, с. 114–116].

Стимулювання пізнавальної і самостійної активності студентів розвинеться в разі використання на заняттях матеріалів, які вони самостійно підготували за програмовою темою лінгвокраїнознавства: події в країні, історія країни, видатні діячі країни. Самостійна підготовка матеріалу – дидактичний прийом, використання якого приводить до розвитку творчої ініціативи і пізнавальної активності. «Лінгвокраїнознавство» передбачає нові завдання: зробити рекламу фільму, передачі, події. Творчі завдання створюють психологічну готовність сприйняття нової інформації [5, с. 67–69].

Лінгвокраїнознавчий аспект знаходить відображення в цілях та задачах навчання іноземної мови, а також у змісті та прийомах навчання, що дає можливість цілеспрямовано проводити роботу з формування фонових країнознавчих знань з перших кроків вивчення лінгвокраїнознавства [6, с. 10–11].

На сьогоднішній день існує достатня кількість навчального матеріалу з лінгвокраїнознавства (С. Андрєєва, Т. Беркович, Н. Борисенко, М. Возна, О. Гапонів, Г. Мельніченко та інші). При тому всі іншомовні підручники можуть бути охарактеризовані як матеріали з лінгвокраїнознавчим компонентом

(зміст підручників, цілі, зміст, прийоми навчання, навчальний матеріал, завдання).

Вивчення дисципліни «Лінгвокраїнознавство» потребує від студентів знань та вмінь, які були сформовані при засвоєнні дисциплін: «Практика усного та писемного мовлення», «Стилістика», «Лексикологія», «Історія мови, що вивчається». Коректно розроблена навчальна програма дає змогу викладачу використовувати додатковий матеріал. Читання книг, журналів та газет, а потім отримання інформації через перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів іноземною мовою є прийомами, які сприяють формуванню іншомовної компетенції, а також передбачають розширення світогляду. Нами була розроблена методика, в основі якої студенти на практичних заняттях проводили порівняння художніх творів [5, с. 84–85].

Художня література використана нами як основа методики формування діалогу культур, виходячи з отриманих навичок і знань різних навчальних дисциплін. В. Сафонова, В. Царькова вказують, що іноземна мова є комплексним навчальним предметом, який є інструментом розвитку полікультурної особистості. Формування моральних, культурних, естетичних цінностей проходить передусім через обговорення і вивчення художньої літератури. За О. Тарнопольським, образне і словесно-логічне мислення через тематичну комунікацію формує творче, конструктивне мислення і виражається в разі достатнього рівня самосвідомості людини [5, с. 12–13].

Художня література є одним із важливих джерел знайомства учнів і студентів з культурною цілісністю, історичним минулим. Реалізація навчальної мети сформувала книжкову базу: підручники, хрестоматії з літературно-художнім матеріалом. Вони не є книгою для простого читання, а навчальними посібниками [3, с. 178]. Ми вже вказували, що підручники з іноземної мови характеризуються лінгвокраїнознавчим аспектом. Художня література відіграє провідну роль у позааудиторній і позакласній майбутній роботі молодих учителів-філологів. Практика мови буде проходити через обговорення прочитаного, драматизацію, привітання, вітання, прощання і майже в кожному заході будуть використані художні твори з подальшим обговоренням їх утілення в навчальний процес. Студентам для розуміння принципів певного навчального предмета рекомендується самостійне читання пропонованої художньої літератури [3, с. 180; 5; 6]. У цій статті ми актуалізуємо проблему пошуку сучасних форм навчального процесу, які будуть прогресивними в роботі з творами О. Толстого для різних суб'єктів освітнього процесу.

О. Толстому належить особливе місце в історії українсько-російських культурних і літературних зв'язку. Він писав твори високого естетичного рівня, які демонструють і традиції, і мораль, і ритм мов, як слов'янських, так і західноєвропейських народів [7, с. 27–29].

Дослідження творів літератури виявляє напрям діалогу культур у тому разі, якщо сам автор задав його. Говорячи про діалог культур, звернемо увагу, що одним з перших дослідників творчості О. Толстого є французький професор Андре Лірондель (1879–1952). На його працю посилаються і сучасні дослідники [7, с. 16–17].

Концепція постійного руху часу: минуле впливає на сьогодення, сьогодення – на майбутнє – лишає свій слід в просторі. «Хронотопічний» навчальний діалог є у творах О. Толстого, і тому освітяни розглядають його як змістовний структурний навчальний текст [7; 8, с. 4].

Поетичні та прозові праці Олексія Костянтиновича Толстого "Василий Шибанов", "Князь Серебряний", "Смерть Іоанна Грозного", "Царь Федор Іоаннович", "Царь Борис" мають локально-темпоральні зв'язки, оскільки демонструють його світосприйняття мовної особистості з унікальним дуалістичним підходом до плину часу [7, с. 26–27]. Обговорення концепції постійного руху часу, тобто вказаного історичного циклу, лишило слід розуміння минулого в рефлексії сьогодення не тільки у майбутніх учителів мови, але й історії.

Актуалізація праць О. Толстого в навчальному процесі з підготовки майбутніх учителів іноземної мови відбувається під час вивчення фонетики, стилістики, граматики, історії мови, лінгвокраїнознавства. Однак ми звернули увагу на вірші-переклади О. Толстого. Порівняльний аналіз творів проводився як приклад складання поетичного перекладу. На заняттях зі спецкурсів «Стилістика мови», «Теорія практики перекладу», «Лінгвокраїнознавство» студенти розглядали вірші: "Anden Nachtwächter" («Безоблачно небо, нет ветру с утра...»), "König Richard" («Ричард Львиное Сердце») Г. Гейне и Джорджа Гордона Байрона "The destruction of Sennacherib" («Ассирияне шли, как на стадо волки»), "Sun of the sleepless" («Грустная звезда!...») [7, с. 603, 605, 624, 627].

Культурно-навчальна діяльність на заняттях з лінгвокраїнознавства має різноманітні форми втілення: від свідомого здобуття художньо-естетичних знань до підготовки доповідей на заняття, конференції, розроблення комп'ютерних презентацій за завданням викладача, написання самостійного художнього перекладу, активної участі в аудиторних і позааудиторних заходах, театралізованих

постановках тощо.

У своїх доповідях студенти звернули увагу на «забутість» письменника, поета Олексія Костянтиновича Толстого, висунули і обґрунтували свою позицію. Майбутні вчителі доповіли про рішення ЮНЕСКО всесвітньо відзначити 150-річчя з дня народження поета (1967 р.); про симпозиум американських славістів (1075 р.). Метою симпозиуму було відзначення сторіччя з дня смерті поета. Оброблений матеріал дав можливість студентам пов'язати біографію О. Толстого з загальною характеристикою його творчості. Визначення, що «головним критерієм «якості студента», тобто майбутнього вчителя, стає не сукупність засвоєної інформації, а творча робота, в якій ця інформація використовується», сприяло розробленню відповідного типу завдань [9, с. 65].

Викладач стежить за творчою працею. Студенти аналізували видання, пов'язані з творчістю О. Толстого; робили висновок щодо його популярності в країні вже в XIX столітті; вивчали вступні статті (І. Ямпольського до повної збірки) [7, с. 5–50].

Інколи студенти можуть формулювати цікаві висновки. Наприклад: було запропоновано вважати походження О. Толстого полікультурним. Зрозуміло, що такий сучасний висновок має підґрунтя. О. Толстой – нащадок гетьмана України, велику частину життя провів у Малоросії, Росії, Європі. Надалі студенти почали обговорювати теми життя українського селянства, козацького устрою, заміни топонімів історії України. Така комунікація показала, що якість формування діалогу культур потребує постійного контролю професійно підготовленого керівника.

Аудиторне тематичне спілкування показало, що студенти виділили шляхи полікультурної спрямованості творчості О. Толстого. Увагу привернув студентський висновок, що О. Толстой сформував не просто індивідуальну інваріанту світової міфологічної традиції, але й загальне розуміння світу як цілісності. Підтвердженням діалогу культур світової цілісності став вірш поета *«Ты знаешь край, где всё обильем дышит...»* і вірші-переклади: *«Георг Гервег»*, *«Поражение Сенахерима»*, *«Ричард Львиное Сердце»* [7, с. 61, 603, 627, 630]. Практичні заняття за темою «Творчість О.К.Толстого» дали змогу студентам зрозуміти філософський термін «просторово-часовий синкретизм», побачити його у творчості О. Толстого і його словах про самого себе: *«Моя плоть – русская, славянская, но душа моя – только человеческая»* [8, с. 133].

Студенти продемонстрували діалог культур творчості О. Толстого, аналізуючи вірші і життя поета. Письменник постійно з натхненням мандрував країнами Західної Європи, Російської імперії, Малоросії. Але вірші і листи вказують, що він з радістю повертався на рідну Чернігівщину: *«Где гнутся над омутом лозы, Где летнее солнце печёт, Летают и пляшут стрекозы, Весёлый ведут хоровод»* [7, с. 18]. Було з'ясовано, що поета притягували німецькі, англійські вірші з подібним естетичним ритмом. Діалог культур для студентів виявився в перекладах О. Толстого віршів з естетичним ритмом близьким до рідного. Поет переклав російською мовою праці Дж. Г. Байрона, Андре Шенье, Йоганна Вольфганга фон Гете, Генріха Гейне, шотландських поетів, а німецькою – російських.

На заняттях зі стилістики мови аналізували вірші Джорджа Гордона Байрона і Генріха Гейне в перекладах О. Толстого. На заняттях з лінгвокраїнознавства аналізувалась інформація щодо авторів віршів, історії і місця віршів у культурному житті соціуму. Аналіз студенти проводили колективно й індивідуально. Обговорення проходило мовою, яку вивчають студенти (англійською, німецькою). Студенти зробили акцент на емоційному впливі віршів, їх розумінні, спрямованості на використання в навчальному процесі на різних навчальних рівнях (аудиторних, позааудиторних).

Сформований професійний діалог культур приводить до міжкультурної комунікації, грамотності майбутніх фахівців і їхніх учнів.

Висновки. У статті були викладені методологічні принципи, які є основою лінгвокраїнознавства; теоретичні основи лінгвокраїнознавства; питання, які становлять лінгвокраїнознавчу проблематику та мотиваційні стимули вивчення іноземної мови як бази формування діалогу культур. Виходячи із вищесказаного, дійшли висновку, що висунуту нами мету щодо формування діалогу культур у навчальних умовах, можливо реалізувати при використанні художньої літератури під час вивчення дисципліни «Іноземна мова» шляхом активізації лінгвокраїнознавчого аспекту. Теоретичне дослідження показало, що лінгвокраїнознавчий аспект навчання є самостійним аспектом навчання іноземної мови. Лінгвокраїнознавчий аспект демонструє національно-культурний компонент мовного матеріалу, особливо при використанні художньої літератури. Практична складова нашого дослідження показала, що кінцева мета засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту приводить до формування в учнів лінгвокраїнознавчої компетенції, тобто діалогу культур. Процес формування діалогу культур показав, що навчальна діяльність неможлива без практичної навчальної комунікації; якісне формування лінгвокраїнознавчої компетенції діалогу культур орієнтується на навчальну комунікацію; діалог культур орієнтує студентів на особисте вивчення

культурного шару і представлення набутої інформації в різних методичних формах; художня література є методично якісним матеріалом для формування діалогу культур у майбутніх філологів.

Перспективами подальшої роботи є вивчення і розроблення сучасних методик з проблеми підготовки фахової мовленнєвої комунікації, що дасть можливість педагогам України сприяти вихованню українських конкурентоспроможних фахівців.

Список використаної літератури

1. Литвиненко О. М. Діалог культур і цілісність особистості. Фундаментальные и прикладные исследования в практике ведущих научных школ. Київ. 2014. № 5. С. 111–122. URL: fund-issled-intern.esrae.ru/5-67 (дата звернення: 01.03.2019).
2. Стеценко Н. До характеристики поняття «Лінгвокраїнознавство». Наукові записки. Секція: філ. науки. 2009. Випуск 81 (2). С. 450–453.
3. Вдович С. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання особистості. Професійно спрямоване навчання і виховання особистості. 2006. С. 172–180.
4. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи. Москва: Форум, 2005. С. 138–143.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: Фірма “ІНКОС”, 2006. 248 с.
6. Ferguson H. Manual for multi cultural education. Yarmouth, Maine, 1987. 60 с.
7. Толстой А. К. Собр. соч.: в 4 т. / Вступ. ст. и примеч. И. Ямпольского. Т. 1, М., 1964. 800 с.
8. Прокоф'євої К. А. Своєрідність міфопоетики російської історичної драматургії XIX століття: О. С. Пушкін, О. К. Толстой, О. М. Островський: монографія. Д.: Порог, 2007. 232 с.
9. Орлов О. М. Профессионально ориентированная риторика: содержание и методика обучения., Дис. док. пед. наук: 13.00.02. М., 2003. 539 с.

COUNTRY STUDY ASPECT OF FORMING INTERCULTURAL DIALOGUE COMPETENCE OF INTENDING PHILOLOGISTS

Yarmolovich Oksana

candidat of pedagogical sciences, Associate Professor of the educating center “Marine Lingua”
National University “Odessa Maritime Academy”

Introduction. Country study is an aspect of the methodology of teaching foreign languages, which reflects the national and cultural component of the linguistic material. Country study is realized as the ultimate goal of teaching any foreign language, which is based on teaching foreign language communication. This goal requires from the students the rules of adequate linguistic behavior, which presupposes the demonstration of national and cultural knowledge. The resolution of such a problem determines that the development of the linguistic and national aspect in teaching a foreign language is extremely relevant and important.

Purpose. The article is devoted to the problem of the educational process, i.e. the use of fiction as one of the basic practical materials of education. The formation of skills of the intercultural dialogue leads to the formation of artistic and creative thinking of the future teacher of language and literature.

The purpose of the article is to give the theoretical and practical recommendations of the Country study for the developing of the methodology for forming the intercultural dialogue for students of the humanitarian specialties by means of fiction, namely, using the works of O.K. Tolstoy, in the corresponding classes on Country study.

Methods. There were used the theoretical (were analyzed the sources of the problem), practical (was selected material and used in the lessons of Country study with the purpose of developing intercultural dialogues; were analyzed the selected material and its using at the lessons of Country study with the purpose of developing intercultural dialogues; was analyzed the independent work of students with fiction materials).

Results. In this article we consider development of professional communicative ability as the main stage in future foreign language teachers training. A link is drawn between teaching practice and forming professional intercultural dialogue in oral communicative skills through fiction literature. This article includes monitoring results of a group of students, who took part in a professional communication training session focused on a biography and works of the poet O.K. Tolstoy. Students were intrigued with the poet's kind as the peace of the Country Studies-Linguistics as an aspect of Teaching Foreign Language. Those studies were the steps in forming the professional intercultural dialogue.

Originality. This article focuses on the main problems and the methodological principles of Country Study, and aims of studying foreign languages. The fiction work helps to broaden students' outlook and the intercultural dialogue becomes a part of multicultural policy.

Conclusion. The conclusion of our study is that educational activity is impossible without practical training and a perfect high-quality material for that is fiction. The studies of the works of the famous authors are forming

professional communicative skills. Such methodically well reasoned trainings outcomes in a rise of linguo and pedagogically, aesthetically, artistically, culturally developed teachers with high motivation and striving for self-improvement.

The training session we have conducted, may go on in a deeper study so that the results of this study will be used as a basis for developing a new teaching method aiming at educating institutions of any level. The study was the steps in forming the professional intercultural dialogue.

Key words: *educational process, intercultural dialogue, intercultural discussion, works of fiction, poet, creativity, artistic and aesthetic development.*

References

1. Litvinenko, O.M. (2014). Dialog kultur i teilisnist osobistosti [The intercultural dialogue and the integrity of the individual person]. *Fundamentalnye i prikladnye issledovanija v practice vedutschih shkol - Fundamental and applied research in the practice of leading scientific schools*, 5, 111-122 URL: fund-issled-intern.esrae.ru/5-67 [in Ukrainian].
2. Stetcenko, N. (2009). Do harakterystyky ponjattia "Lingvokrainoznavstvo" [Prior to the characteristics of understanding "Country Studing-Ligvistics"]. *Naukovi zapyski. Sekcija filologichnih nauk - Science notes. Section: philological science*, 81(2), 450-453. [in Ukrainian].
3. Vdovich, S. (2006). Suchasni zarubigni kontsheptchij estetjchnogo vjhovannija osobjstoste. Profesijno sprjamovane neyavchannja i vjhovannija osobistosti. [Contemporary foreign concepts of aesthetic education of personality. Professionally directed education and upbringing of the person]. *L.:LDU BDG*, 172-180. [in Ukrainian].
4. Ginkin, N.I. (2005). *Psihologicheskie osobennosti spontannoju rechi [Psychological features of spontaneous speech]*. Moscow: Forum. 138-143. [in Russian].
5. Tarnopolskij, O.B. (2006). *Metodologija navchannja inizemnim movam v vischij shkoly. [Methodology of FLT in a High Level Educating Institutes]*. Kiev: Reprinting [in Ukrainian].
6. Ferguson, H. (1987). *Manual for multicultural education*. Yarmouth, Maine. [in English].
7. Tolstoj, A.K. (1964). *Sobran. Soch [Collection of works]*. V.1, Moscow. [in Russian].
8. Prokofjeva, K.A. (2007). *Svoeridnist miphopoetiki Rosijskoj istorichnoj dramaturgiji XIX stolotrj: O.S.Pushkin, O.K.Tolstoj, O.M.Ostrovskij. [Originality of mythopaths of the Russian historical playwrighting in the XIX century: O.S.Pushkin, O.K.Tolstoj, O.M.Ostrovskij]*. Mong-ph, Dnepropetrovsjk: Porog, [in Russian].
9. Orlov, O.M. (2003). *Profesijno orijentirovannaja ritorika: soderganie i metodica obuchenija. [Professionally oriented rhetoric: content and training method]*. Doctor's thesis. Moscow [in Russian].

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Ярмолович Оксана Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент ученого центра «Marine Lingua»
Национального Университета Одесская Морская Академия

В статье рассматриваются основные вопросы лингвострановедческой проблематики, методологические принципы лингвострановедения, а также цели усвоения лингвострановедения при обучении иностранным языкам. Автор статьи делает вывод, что иностранные языки являются одним из основных аспектов формирования межкультурной коммуникации в поликультурном обществе. В работе анализируются теоретические и практические рекомендации по формированию способностей будущих учителей языка к диалогу культур через лингвопедагогическую коммуникацию. В статье сделан акцент на актуальности изучения и использования художественной литературы (произведения поэта О. Толстого) на разнонаправленных практических занятиях.

Ключевые слова: *лингвострановедческий аспект, диалог культур, межкультурная коммуникация, художественная литература, поэт А. Толстой, художественно-эстетическое развитие.*

Отримано редакцією 04.03.2019 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 377.35

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-120-132

УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ) ОСВІТІ

Ковальчук Василь Іванович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: v.i.kovalchuk@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-5006-573X

Ігнатенко Сергій Віталійович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва, декан факультету технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: sergeyvit@i.ua

Проаналізовано характеристики дуальної освіти, узагальнено сутність поняття «дуальна освіта», визначено переваги дуальної форми навчання. Проаналізовано нормативно-правову базу дуальної освіти в Україні та подано коротку характеристику основних документів. Здійснено соціологічне дослідження щодо визначення стану професійної освіти та готовності суб'єктів освітньої діяльності до впровадження дуальної освіти. Встановлено, що визначальною ідеєю дуальної освіти є тісна залежність системи П(ПТ)О від ринку праці та роботодавців, її функціонування на основі соціального партнерства. Для впровадження дуальної освіти необхідно вдосконалити матеріально-технічну базу, покращити методики навчання, налагодити співпрацю між закладом освіти та роботодавцем.

Ключові слова: дуальна освіта, дуальне навчання, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, професійна (професійно-технічна) освіта, ринок праці, соціальне партнерство, роботодавець.

Постановка проблеми. Конкурентоспроможність будь-якої держави на світовому ринку та якість життя її населення залежить від рівня професійної підготовки кадрів. Найважливішою якісною характеристикою сучасного етапу розвитку професійної освіти є інтеграційні процеси, які відображають, з одного боку, змістові та структурні зміни всередині системи освіти, а з іншого – процеси взаємодії професійної освіти і виробничої сфери. У проекті Концепції розвитку освіти до 2025 року [1] одним із головних напрямів є приведення структури освіти у відповідність до потреб сучасної економіки та інтеграції України в європейський економічний та культурний простір.

Освіта як засіб визначення орієнтирів реформування галузей економіки та інших сфер діяльності повинна мати випереджувальний характер унаслідок упровадження новітніх технологій в усі сфери виробництва та потреби оволодіння необхідними комплексними вміннями й навичками. Головне – оволодіння не тільки професійними знаннями, а насамперед уміннями і навичками професійної діяльності, що зумовлює необхідність посилення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців [2].

Система професійної (професійно-технічної) освіти вимагає реформ в управлінні закладами освіти та побудові освітнього процесу, урахування потреб регіональних ринків праці та міжнародних трендів [3–7].

Сьогодні в Україні великою проблемою професійної (професійно-технічної) освіти є розрив між теорією, яку учні отримують у закладі освіти, і практичними навичками, яких чекають від них роботодавці і ринок праці. Головне завдання, яке стоїть перед навчальними закладами професійної (професійно-технічної) освіти – сформулювати нову модель професійної підготовки, яка б скоротила цей розрив та забезпечила якість трудових ресурсів.

Вирішити цю проблему може система дуальної освіти, що поєднує в освітньому процесі теоретичну і практичну підготовку. Перевагою дуальної освіти є забезпечення високого відсотка працевлаштування

випускників, оскільки вони повністю відповідають вимогам роботодавця, а навчання максимально наближене до запитів виробництва. Учасником дуальної форми навчання може бути найменша група, в якій досягається висока мотивація отримання знань, формується психологія майбутнього працівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дуальної освіти досліджувалася зарубіжними та вітчизняними науковцями (Г. Бауман, А. Шельтен, К. Штратман, Г. Штегман, К. Шульц, Б. Унайбаєв, В. Татишев, А. Ліпсмаєр, Н. Абашкіна, С. Амеліна, В. Базова, О. Дмитренко, Т. Іщенко, Т. Козак, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун та ін.).

Мета статті. Обґрунтувати необхідність упровадження дуальної форми професійного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Виклад основного матеріалу. Ідея дуальної освіти набуває свого поширення та реалізації. Взаємодія освіти з бізнесом, суб'єктами ринками праці – це одна зі складових сучасної моделі, яка затребувана суспільством. Тому саме зараз потрібна всебічна підтримка концепції дуальної освіти, повинна бути продовжена робота щодо її реалізації в тісній співпраці з роботодавцями та соціальними партнерами, зацікавленими у розвитку дуальної освіти. Адже від такої освіти виграють як учні, так і роботодавці.

У будь-якій розвиненій країні постійно оновлюються вимоги до учасників ринку праці, які впливають на систему освіти. Цей факт обумовлений постійними економічними змінами і зростаючими темпами технологічної революції [8, с. 32]. Підготовка робітничих кадрів в Україні є предметом серйозних дискусій, оскільки за останні роки збільшився дефіцит фахівців чи не в усіх сферах народного господарства. Назріла проблема побудови нової системи професійної освіти, яка б відповідала світовим тенденціям та задовольняла вимоги ринку праці. У цьому процесі важливо використати здобутки провідних країн світу в підготовці робітничих кадрів. Європейський Союз на даний момент є одним із лідерів світу у сфері підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Таких якісних результатів ЄС досяг завдяки дуальній системі професійної освіти.

На сьогоднішній день дуальна система підготовки – одна з найефективніших форм підготовки кадрів у світі, яка поширена в промислово розвинених країнах і є основною системою підготовки кадрів більш ніж в 60 країнах.

Відповідно до Міжнародної стандартної кваліфікації ЮНЕСКО дуальна система освіти – це організований навчальний процес реалізації освітніх програм, що поєднують часткову зайнятість на виробництві та навчання з неповним навантаженням у традиційній шкільній і університетській системі [9].

Поняття «дуальна система професійного навчання» започаткована німецьким комітетом з питань професійної освіти (1964) і належить німецькому педагогу в галузі професійної освіти Абелью. Дуальна система професійної підготовки зарекомендувала себе як одна з найдинамічніших в Європі, здатна адекватно реагувати на економічні зміни і пристосовуватися на ринку праці [10].

Поняття «дуальна освіта» («*Duales Studium*») прийнято розглядати як комбіновану модель організації професійної освіти, що полягає в проходженні важливої практичної частини підготовки фахівців на робочому місці, а теоретичної – на базі професійних навчальних закладів [11].

Дуальна система професійної підготовки отримала широку популярність і визнання у світовій практиці професійної освіти.

Підготовка фахівця здійснюється відповідно до законодавства про професійну освіту. Ця система охоплює два різні навчально-виробничих середовища: підприємство і професійний заклад освіти, які здійснюють спільну діяльність з метою підвищення якості професійної підготовки студентів. При цьому і підприємство, і професійний заклад освіти зацікавлені не тільки в результатах навчання, але і в змісті навчання і його організації. На думку А. Шельтена, в дуальній системі «ведуться пошуки педагогічної взаємодії двох навчально-виробничих середовищ – підприємства та навчального закладу» [12]. Професійно-практичне навчання на підприємстві та професійно-теоретичне в закладі освіти перетинаються, утворюючи в зоні перетину сферу, яку А. Шельтен називає «експериментально-конструктивне навчання» в спеціальних приміщеннях, обладнаних за типом лабораторій. У даній моделі заклад освіти поряд з професійно-теоретичним навчанням здійснює і теоретичне навчання, що не має професійної спрямованості.

Дуальна система забезпечує тісний взаємозв'язок і взаємодію професійного навчання з виробничою сферою, своєчасне реагування на зміну її потреб і врахування тенденцій розвитку [13].

Визначаючи в загальному вигляді суть дуальної системи освіти, слід зазначити, що вона підсилює практичну спрямованість підготовки фахівців шляхом інтеграції в освітній процес великого обсягу виробничої практики, що значно підвищує професійну мобільність випускників. Разом з тим упровадження дуальної системи передбачає принципову зміну організації освітнього процесу, в основу якого покладено раціональне поєднання протягом усього навчального року теоретичної підготовки та розширеної виробничої практики на підприємствах і в організаціях. Упроваджується принцип індивідуалізації практичної

підготовки та наближеності її змісту до реальних умов господарюючих суб'єктів, яка проявляється в максимальній орієнтації завдань на практику, курсових та дипломних робіт – на умови господарювання і вимоги підприємств і організацій – майбутніх потенційних місць працевлаштування випускників [14].

У дуальній моделі створюються умови для залучення підприємств до процесу підготовки кадрів, зокрема, ідеться про значні витрати, пов'язані з підготовкою фахівців. При цьому підприємства стають зацікавленими не лише в результаті навчання, але й у його змісті та організації. У цьому полягає значення дуальної системи як моделі організації професійної освіти, яка дає змогу долати неузгодженості між виробничою та освітньою сферами у процесі підготовки кадрів. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає побудовану на єдиних методологічних засадах узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфер з підготовки спеціалістів певного профілю в рамках організаційно відмінних форм навчання [15].

Дуальні системи навчання передусім використовуються в таких галузях, як економіка, техніка і соціальне забезпечення [16].

До незаперечних переваг дуального навчання потрібно віднести і те, що:

1. Забезпечується високий відсоток працевлаштування випускників, оскільки вони повністю відповідають вимогам роботодавця. Навчання максимально наближено до запитів виробництва.

2. Досягається висока мотивація в отриманні знань. Формується нова психологія майбутнього працівника. Студенти на підприємстві навчаються зовсім по-іншому, більш усвідомлено і зацікавлено. Позиція пасивного споживача навчальної інформації змінюється на ініціативного фахівця на виробництві, якому треба приймати рішення і нести за них відповідальність. Студент швидше адаптується до виробничих відносин у колективі, формує соціальні навички.

3. Працює принцип «від практики до теорії», студент більше працює не з текстами і знаковими системами, а з виробничими ситуаціями. Складні теорії легше засвоюються через практику і вирішення реальних професійних завдань.

4. Оцінювання якості підготовки фахівців проводиться самими роботодавцями. З перших днів студент більшу частину часу проводить на робочому місці, показує свої навички і старання. Роботодавці отримують можливість оцінити рівень підготовленості майбутніх фахівців безпосередньо у виробничих умовах.

5. Викладачі повинні мати не тільки хороші теоретичні знання, а й володіти всіма нововведеннями на виробництві.

6. Знижується навантаження на бюджет. Частину витрат з підготовки кваліфікованих кадрів несе підприємство [17].

В Україні напрацьована нормативно-правова база щодо впровадження дуальної системи освіти в професійній (професійно-технічній) освіті.

Закон України «Про освіту» – регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти [18].

Закон України «Про вищу освіту» – встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [19].

Закон України «Про професійно-технічну освіту» визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи професійно-технічної освіти, створення умов для професійної самореалізації особистості та забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках [20]. У новому проекті Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [21] в статті 4 визначено, що формами здобуття професійної (професійно-технічної) освіти є інституційна, індивідуальна, дуальна.

У *Середньостроковому плані пріоритетних дій уряду на період 2017–2020 рр.*, в розділі III «Розвиток людського капіталу», підрозділі 8 «Модернізація професійно-технічної освіти» визначено основні проблеми:

– Наявна система професійно-технічної освіти не дає змоги повною мірою виконувати покладені на неї завдання щодо реалізації державної політики.

– Дефіцит кваліфікованих кадрів у галузях матеріального виробництва. Особливої актуальності набуває питання мобільності, конкурентоспроможності та рівня кваліфікації працівників. Виникають нові кваліфікації та нові вимоги до змісту і процесу підготовки працівників.

– Зміст професійно-технічної освіти потребує постійного оновлення з урахуванням потреб підприємств – замовників кадрів.

– У зв'язку з дефіцитом бюджетних асигнувань не були передбачені видатки на капітальний та поточний ремонт, оновлення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів, що унеможливило запровадження в навчально-виробничий процес сучасної техніки та технологій.

– Також професійно-технічна освіта не є привабливою в Україні.

Зазначається, що модернізація професійно-технічної освіти спрямована на створення сприятливих умов для якісної підготовки конкурентоспроможних робітничих кадрів, які здатні задовольнити вимоги сучасного ринку праці регіону та забезпечити рівний доступ до професійно-технічної освіти. Окрім зазначених численних заходів, модернізація передбачає впровадження елементів дуальної форми професійного навчання у 30 закладах професійної (професійно-технічної) освіти [22, с. 242].

Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 № 298 «Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників». Документ створено з метою створення умов для якісної підготовки конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних задовольнити вимоги загальнодержавного та регіональних ринків праці, забезпечення гнучкості та мобільності організації навчально-виробничого процесу, оновлення змісту освіти шляхом упровадження у професійну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів елементів дуальної форми навчання. На основі цього наказу було погоджено проведення дослідно-експериментальної роботи з упровадження дуальної освіти в професійне навчання. Також було визначено пілотні заклади професійної (професійно-технічної) освіти в кожній області та в м. Києві, в яких буде проводитися цей експеримент [23].

Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 № 660-р «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» [24]. Метою Концепції є вироблення засад державної політики щодо підвищення якості професійної підготовки фахівців на основі дуальної форми здобуття освіти. У документі зазначено, що дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору про здійснення навчання за дуальною формою здобуття освіти. Концепція ґрунтується на німецькому досвіді дуальної форми здобуття освіти, який було репрезентовано, зокрема, завдяки Представництву Фонду імені Фрідріха Еберта, Німецько-Українському агрополітичному діалогу, Проекту Східного партнерства «Дуальна освіта в діалозі» за участю закладів освіти різного рівня.

В Україні проводиться дослідно-експериментальна робота «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням дуальної форми навчання» (Наказ МОНу від 16.03.15 № 298). Щороку мережа закладів, долучених до експерименту, розширюється.

З метою виявлення стану ефективності професійної (професійно-технічної) освіти, а також з огляду на необхідність упровадження дуальної форми професійного навчання кваліфікованих робітників регіону нами було проведено соціологічне дослідження серед педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, учнів та роботодавців Сумської області. В опитуванні взяли участь 125 учнів, 93 педагогічні працівники та 17 роботодавців. Опитування проводились за допомогою розроблених нами анкет в Google Формі та соціальних мереж комунікації.

За результатами соціологічного опитування ми отримали такі результати (див. рис. 1). На запитання «Як Ви оцінюєте сучасну систему професійної (професійно-технічної освіти)?» 17 % опитаних педагогічних працівників відповіли, що оцінюють її ефективно, добре її оцінюють 55 %, а 16 % респондентів вважають її задовільною. І тільки 12 % вважають її незадовільною й такою, що вимагає впровадження нових технологій організації освітнього процесу.

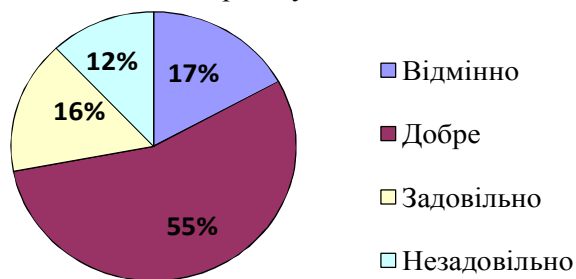


Рис. 1. Розподіл відповідей на запитання «Як Ви оцінюєте сучасну систему професійної (професійно-технічної освіти)?»

Більшість учасників нашого опитування (див. рис. 2), а саме 56 %, переконані в тому, що система професійної (професійно-технічної) освіти відповідає сучасним вимогам, 18 % переконані, що система скоріше відповідає сучасним вимогам, ніж не відповідає. Окрім того, 26 % опитаних мають протилежну думку.

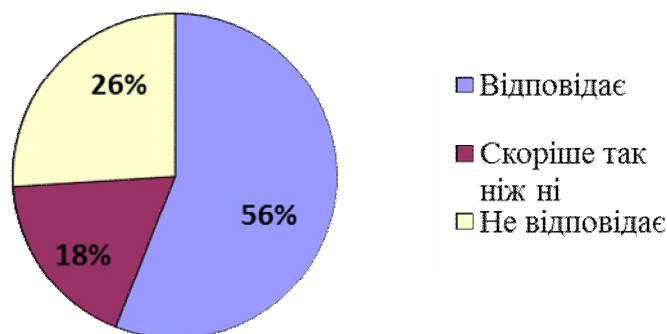


Рис. 2. Розподіл відповідей на запитання «Чи відповідає система професійної (професійно-технічної освіти) сучасним вимогам?»

Нас цікавило, яка причина незадоволеності станом професійної (професійно-технічної) освіти. Серед недоліків педагогічні працівники зазначають (див. рис. 3): застарілу навчально-матеріальну базу і обладнання – 46 %, труднощі в організації виробничої практики виникають у 25 % опитаних, з низькою мотивацією учнів до навчання стикаються 16 %, низькою вважають престижність робітничих професій 13 % опитаних, що відображається низькими показниками вступу до відповідних закладів.



Рис. 3. Розподіл відповідей на запитання «Які недоліки в системі професійної (професійно-технічної освіти) Ви можете виділити?»

Проте нас цікавила думка і самих учнів. За результатами соціологічного опитування, (див. рис. 4) більшість респондентів влаштовує те, чого їх навчають у їхньому закладі освіти. Так стверджують 68 % опитаних. 27 % – не задоволені. Це пояснюється високим рівнем очікування від навчання. 5 % опитаним було важко відповісти.

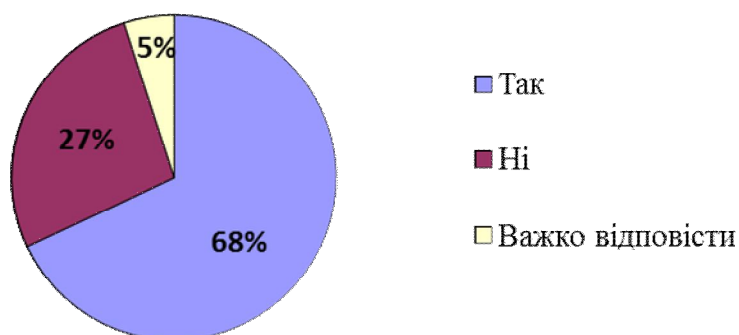


Рис. 4. Розподіл відповідей на запитання «Чи влаштовує Вас те, чого Вас навчають у вашому закладі освіти?»

З метою конкретизації попереднього запитання ми уточнили, що саме не задовольняє учнів у навчанні. Із рис. 5 бачимо, що 26 % опитаних не вистачає можливості попрактикуватись у реальних умовах професійної діяльності, 25 % респондентів вважають, що обладнання, на якому їх навчають, застаріле і часто не використовується в умовах професійної діяльності, 22 % опитаних відзначають недостатність практичної складової, в ході якої саме формуються професійні навички, необхідні працевластцю, 15 % опитаних зазначають, що освітній процес перенасичений теорією, а 12 % опитаних не задовольняють методи навчання.

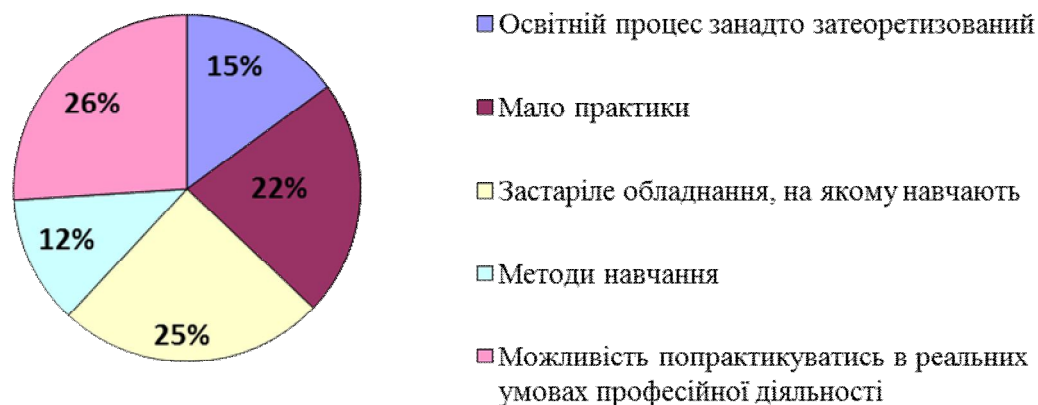


Рис. 5. Розподіл відповідей на запитання «Якщо на попереднє запитання Ви відповіли «Ні», то що саме Вас не задовольняє?»

Природньо виникає запитання: чи є необхідність реформування системи професійної (професійно-технічної освіти)? Реформування передбачає не тільки можливість впровадження ноу-хау в освітній простір, але і реалізацію раніше наявних освітніх стандартів, які актуалізують своє практичне значення. 82 % респондентів (див. рис. 6) з числа педагогічних працівників вважають за необхідне реформувати систему за умови, якщо освіта стане практико-орієнтованою, 14 % респондентів задовольняє сучасний стан, і вони переконані, що реформи не потрібні, 4 % респондентам було важко відповісти на запитання.

Отриманні результати опитування як педагогічних працівників, так і учнів переконують у тому, що навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти має бути практико-орієнтованим, наближеним до реальних умов ринку праці. Проте простежується складність реалізації цієї проблеми в закладах освіти через відсутність сучасного обладнання, що інколи неможливо придбати через відсутність коштів. Вимагає також перегляду підготовка педагогічних працівників до роботи в нових умовах за сучасними ефективними технологіями навчання.



Рис. 6. Розподіл відповідей на запитання Чи є потреба реформувати систему професійної (професійно-технічної освіти)?»

Отриманні результати соціологічного опитування переконують у необхідності впровадження дуальної форми навчання в професійній (професійно-технічної) освіті.

Ми поцікавилися, чи знайомі педагогічні працівники і учні закладів професійної (професійно-технічної) освіти з поняттям «дуальна освіта».

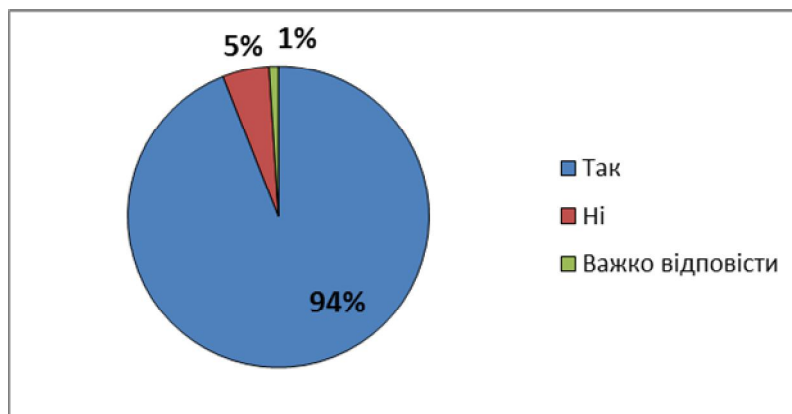


Рис. 7. Розподіл відповідей педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти на запитання «Чи знайомі Ви з поняттям «дуальна освіта»?»

Серед педагогічних працівників 94 % знайомі з поняттям, 5 % – не знайомі, 1 % опитаних було важко відповісти (див. рис. 7).

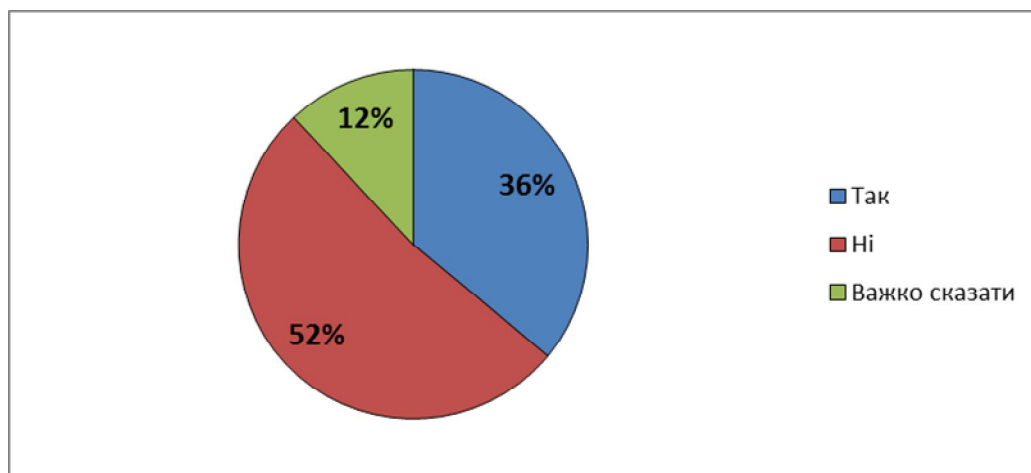


Рис. 8. Розподіл відповідей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти на запитання «Чи знайомі Ви з поняттям «дуальна освіта»?»

Як бачимо, серед опитаних учнів (див. рис. 8) картина дещо інша. 52 % учнів не знайомі з даним поняттям, 36 % опитаних мають розуміння і 12 % респондентів важко було відповісти.

Дуальна освіта постає в ролі абсолютно інноваційної освітньої моделі, покликаної нівелювати амбівалентність системи освіти. Дуальна освіта скорочує розрив між теорією, що студенти отримують у закладах освіти, та практичними навичками, що їх очікують роботодавці та ринок праці. Заклади освіти спільно з роботодавцями розробляють навчальні програми, що комбінують теорію та практичну апробацію ноу-хау.

Аналіз концепції дуальної освіти передбачає аналіз і структурування її основних ідей. Головною серед них є залежність системи професійної освіти від ринку праці, роботодавців, її функціонування на основі соціального партнерства. Роботодавці (ключові соціальні партнери) відіграють важливу роль у системі професійної освіти, оскільки беруть активну участь в: удосконаленні нормативно-правової бази, що регламентує розвиток професійної (професійно-технічної) освіти; розробленні професійних і освітніх стандартів; управлінні закладом освіти; створенні умов для організації виробничого навчання і практики учнів, стажуванні викладачів і майстрів виробничого навчання з метою оволодіння сучасними виробничими технологіями; створенні механізму зовнішнього оцінювання якості підготовки випускників; удосконаленні матеріально-технічної бази тощо.

Цілком очевидно, що розвиток соціального партнерства, залучення роботодавців до процесу підготовки кадрів, створення навчально-матеріальної бази, оновлення змісту освіти є надзвичайно важливим

для подальшого розвитку професійної освіти. Саме налагодження конструктивного, взаємовигідного партнерства між закладами освіти, роботодавцями й органами влади допоможе не лише залучити додаткові ресурси для розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти, а й зробити її більш відкритою, ефективною, що адекватно реагує на виклики сьогодення.

З метою виявлення стану партнерства між закладами освіти і ринком праці ми залучили до соціологічного дослідження і роботодавців регіону. Ми поцікавились їхньою думкою щодо необхідності впровадження дуальної освіти в професійну підготовку кваліфікованих робітників.

На запитання «Ви знайомі з мережею закладів професійної (професійно-технічної) освіти у вашому регіоні?» (див. рис. 9) більша частина (82 %) опитаних роботодавців відповіла ствердно, менша частина (18 %) – не впевнені.

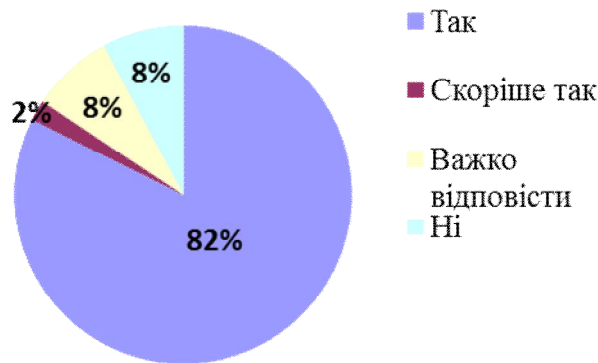


Рис. 9. Розподіл відповідей на запитання «Ви знайомі з мережею закладів професійної (професійно-технічної) освіти у вашому регіоні?»

При цьому відповідність рівня професійної підготовки випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, які приходять працевлаштовуватись (див. рис. 10) потребам роботодавців досить висока й відмічається на рівні 68 %. Часткову відповідність відзначають 31 % роботодавців.

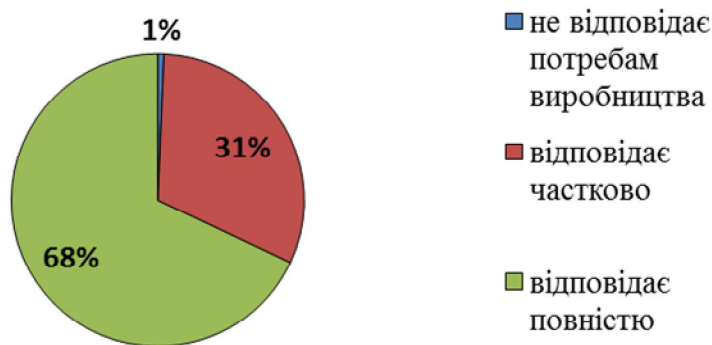


Рис. 10. Розподіл відповідей на запитання «Чи задоволені Ви рівнем підготовки випускників закладів П(ПТ)О?»

Але при цьому підприємства-роботодавці зазначають, що випускники закладів професійної (професійно-технічної) освіти мають замало практичних навичок щодо конкретного виробництва, тому протягом перших півроку такий робітник може працювати тільки під наглядом майстра, а це потребує додаткових витрат роботодавця. Ще однією проблемою є відсутність у випускників знань і навичок роботи на сучасному обладнанні, техніці, використання інноваційних виробничих технологій. Очевидно, що тут необхідно працювати для поліпшення якості освіти та підготовки робітничих кадрів.

Нам було цікаво з'ясувати причини розриву між бізнесом і освітою (див. рис. 11). 42 % опитаних вважають причиною застарілу навчально-матеріальну та технічну базу в закладах освіти та недостатній рівень кваліфікації педагогічних працівників, 21 % вважають, що заклади освіти не цікавляться думкою

бізнесу і переконані в правильності своєї діяльності. 17 % опитаних вважають причиною низьку мотивацію учнів до професійного розвитку, 13 % опитаних – несприйняття керівництвом закладів освіти порад бізнесу щодо вдосконалення змісту освіти, 7 % опитаних переконані, що є достатньо закладів освіти, з яких бізнес може вибрати необхідних випускників, і це вирішує питання.

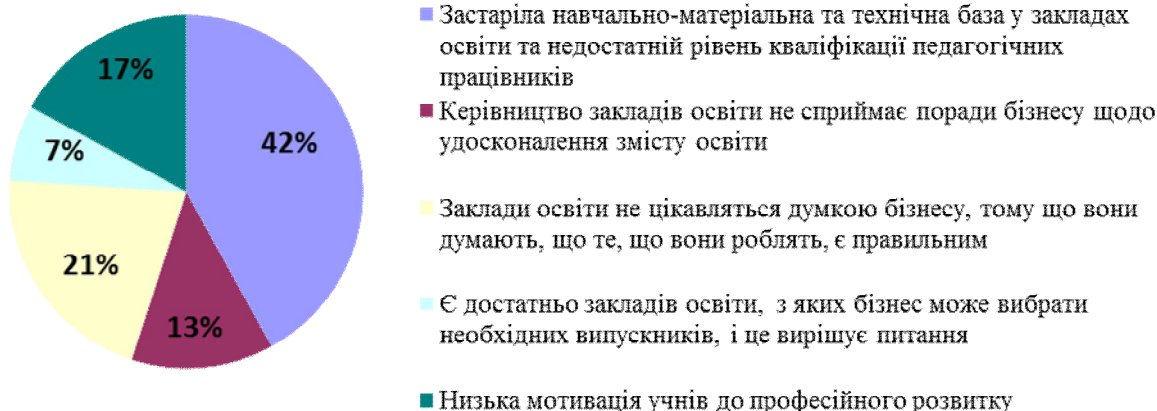


Рис. 11. Розподіл відповідей на запитання «Побуває думка про те, що існує великий розрив між бізнесом і освітою. Які, на Вашу думку, причини?»

Як видно з рис. 12, 68 % респондентів підтримують ідею дуальної освіти, за якої теоретичне навчання учнів буде здійснюватися в закладах освіти, а практична підготовка – на підприємстві. 32 % опитаних, на жаль, поки що не вірять, що запровадження дуальної освіти допоможе змінити існуючу ситуацію.

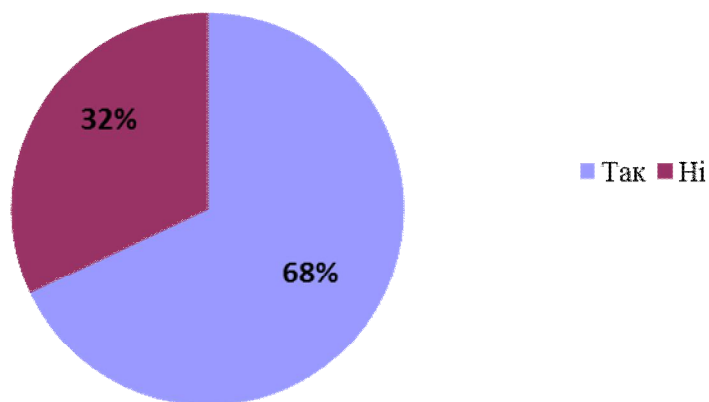


Рис. 12. Розподіл відповідей на запитання «Чи підтримуєте Ви ідею дуальної освіти?»

Створення моделі ефективної взаємодії між освітніми структурами та бізнесом потребує нових підходів. До цього процесу мають долучитися регіональні органи влади, які мають відношення до стратегічних напрямів розвитку економіки регіонів. Освітні структури повинні також подолати відірваність від бізнесу та виробництва і зробити кроки, що наблизять їх випускників до реалізації свого професійного потенціалу на ринку праці.

Висновки. Висока життєздатність системи дуальної освіти пояснюється тим, що вона відповідає інтересам усіх учасників цього процесу: держави, закладу освіти, підприємств або організацій і учнів. Для підприємств – це можливість підготовки фахівців, безпосередньо, під своє виробництво, виробничі технології та обладнання, максимальна відповідність корпоративним інтересам, економія часу та коштів на пошук і добір кадрів, їх перенавчання та адаптація до умов конкретного підприємства. Для держави – це можливість реалізувати зміст освіти відповідно до чинного законодавства та державних стандартів і одночасно зменшити витрати на укомплектування закладів освіти сучасним технологічним обладнанням, зменшити витрати на енергоносії закладу освіти, будівництво, обладнання та утримання лабораторій, майстерень і полігонів. Заклад освіти забезпечує учнів теоретичними знаннями, достатньою професійною

орієнтацією і подальшим працевлаштуванням. Учні, які навчаються за дуальною формою, отримують хороші знання і професійні навички роботи, самостійність і швидко адаптацію до дорослого життя, у них з'являється впевненість у завтрашньому дні. Визначальною ідеєю дуальної освіти є тісна залежність системи П(ПТ)О від ринку праці та роботодавців, її функціонування на основі соціального партнерства.

Список використаної літератури

1. Проект концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр. URL: http://tpru.edu.ua/EKTS/proekt_koncers.pdf (дата звернення 10.11.2018).
2. Амеліна С. Дуальна система аграрної освіти у Німеччині. URL: eadnurt.diit.edu.ua (дата звернення 13.10.2018).
3. Ковальчук В. І. Розробка стратегії розвитку ПТНЗ. *Розвиток післядипломної педагогічної освіти в умовах інтеграції*: матеріали щорічної звітної всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 15-річчю АПН України. Донецьк, 2007. С. 281–286.
4. Ковальчук В. І. Стратегія управління професійно-технічним навчальним закладом. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Збірник наукових праць. Львів, 2006. № 6. С. 199–204.
5. Ковальчук В. І. Управління розвитком професійного навчального закладу: конспект лекцій з курсу підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти. Київ: Абрис Принт, 2007. 59 с.
6. Ковальчук В. І. Проблеми управлінського лідерства в професійно-технічній освіті. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць. Вип. 11 / голов. ред. В. В. Олійник. Київ: Геопринт, 2009. Ч. 1 С. 101–111.
7. Ковальчук В. І., Костюченко В. А. Розробка стратегії розвитку закладу професійно-технічної освіти в умовах ринку праці. *Молодий вчений*. 2018. № 6. С. 151–154.
8. Торопов Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии: автореф. дисс. д-ра педаг. наук: 13.00.01. Казань, 2005. 42 с.
9. Бюллетень ЮНЕСКО / под научной ред. И. П. Смирнова. 1995. 32 с.
10. Федотова Г. А. Развитие дуальной формы профессионального образования: опыт ФРГ и России: дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 2002. 340 с.
11. Tatsachen über Deutschland URL: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/attractives-schulsystem#background-page-3> (дата звернення 13.11.2018).
12. Шельтен А. Введение в профессиональную педагогику. 1996. 288 с.
13. Дуальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnicna-osvita/dualna-osvita> (дата звернення 12.12.2018).
14. Polyanin V. A. The educational system in the dual format and professional selfdetermination of the teacher. *Educational Technology*. 2010. № 2. P. 68–96.
15. Herbert Baumann U. A. Wirtschaftslehre für berufsbildende Schulen in Rheinland. Pfalz. КЦлнМьнchen: Stamm-Verlag, 1989. 250 s.
16. Глайсснер О. Ю. Система высшего образования в Германии: великое множество путей. *Alma mater*. 2008. № 10. С. 59–60.
17. Тешеев В. А. Дуальное образование как фактор модернизации системы социального партнерства ВУЗов и предприятий. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dualnoe-obrazovanie-kak-faktor-modernizatsii-sistemy-sotsialnogo-partnerstva-vuzov-i-predpriyatiy> (дата звернення 29.10.2018).
18. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 23.12.2018).
19. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 23.12.2018).
20. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998 № 103/98-ВР. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення 23.12.2018).
21. Проект Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-ukrayini-pro-profesijnu-profesijno-tehnicnu-osvitu> (дата звернення 06.11.2018).
22. Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду до 2020 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/programa-diyalnosti-uryadu/serednostrokovij-plan-prioritetnih-dij-uryadu-do-2020-roku-ta-plan-prioritetnih-dij-uryadu-na-2017-rik> (дата звернення 10.11.2018).
23. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 № 298 «Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників». URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-04-17/3825/nmo-298-1.pdf> (дата звернення 20.12.2018).
24. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80> (дата звернення 22.12.2018).

DUAL EDUCATION IMPLEMENTATION INTO PROFESSIONAL (VOCATIONAL) TRAINING

Kovalchuk Vasyl

Dr. hab. in Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Education and technologies of agricultural production

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Ihnatenko Serhii

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Professional Education and technologies of agricultural production, Dean of the Faculty of Technology and Professional Education

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. Nowadays the essential problem of professional (vocational) education in Ukraine is a deep gap between the theoretical knowledge students gain in an educational institution and the scope of practical skills expected by would-be employers and the labor market. Educational institutions of professional (vocational) education face the prior objective – to construct a new model of vocational training that would enable overcoming the gap mentioned and ensure human resources vocational quality. The problem can be solved by implementing the system of dual education combining theoretical and practical training in the educational process. The advantage of dual education is to ensure a high percentage of graduates' employment, since they fully meet the requirements of the employer. Training organized in this way will be corresponded mostly the demands of enterprises.

Purpose. To substantiate the necessity of dual education implementation in educational institutions of professional (vocational) training.

Methods. The following methods were used in the process of our studies: analysis of scientific and methodological, psychological and pedagogical literature, legal documents, Internet resources concerning the problem of our investigation; questionnaire and results interpretation in quantitative indicators and charts.

Results. The essential characteristics of dual education are analyzed, the essence of the concept of "dual education" is generalized, the advantages of the dual form of education are determined. The normative legal base of dual education in Ukraine is analyzed and a brief overview of the main documents is represented. Some certain sociological studies of the state of vocational education and the readiness of educational activity process participants to implement dual education have been done.

Originality. The analysis of the reasons for the unsatisfactory state of professional (vocational) education has been analyzed and the factors actualizing the need of dual education implementation are determined.

Conclusion. Dual education («Duales Studium») is considered as a combined model of vocational training organization that implies specialists' prior practical training in the workplace and theoretical training – within vocational educational institutions. The central idea of dual education is the close of the system of vocational training dependence on the labor market and would-be employers, its functioning on the social partnership basis. To implement dual education successfully is to improve the material and technical basis (logistics), upgrade teaching methods, start close collaboration of the educational institution and the would-be employer.

Keywords: dual education, dual training, professional (vocational) educational institution, professional (vocational) education, labor market, social partnership, employer.

References

1. Proekt koncepciji rozvytku osvity Ukrainy na period 2015-2025 rr. [The project of the concept of the development of Ukraine's education for the period 2015-2025.] Available at: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf (accessed 10.11.2018) [in Ukrainian].
2. Amelina S. Dualna systema aghrarnoji osvity u Nimechchyni [Dual system of agrarian education in Germany]. Available at: eadnurt.diit.edu.ua (accessed 13.10.2018) [in Ukrainian].
3. Kovalchuk V. I. (2007) Rozrobka strategiyi rozvy'tku PTNZ [Development of the strategy for the development of vocational schools]. *Rozvy'tok pishlyady plomnoyi pedagogichnoyi osvity` v.umovax integraciyi: Materialy` shhorichnoyi zvitnoyi vseukrayins`koyi naukovoprakty`chnoyi konferenciyi, pry`svyachenoyi 15-richchyu APN Ukrainy`*, pp. 281–286 [in Ukrainian].
4. Kovalchuk V. I. (2006) Strategiya upravlinnya profesijno-texnichny`m navchal`ny`m zakladom [Strategy of management of vocational education and training institution]. *Pedagogika i psy`xologiya profesijnoyi osvity`. Zbirny`k naukovy`x prac`*, no. 6, pp. 199–204 [in Ukrainian].
5. Kovalchuk V. I. (2007) Upravlinnya rozvy'tkom profesijnogo navchal`nogo zakladu: konspekt lekcij z kursu pidvy`shhennya kvalifikaciyi kerivny`x ta pedagogichny`x kadriv osvity` [Management of the development of a vocational educational institution: a summary of the lectures on the improvement of professional skills of educational and educational staff of education]. Ky`yiv: Abry`s Pry`nt, 59 p. [in Ukrainian].
6. Kovalchuk V. I. (2009) Problemy` upravlins`kogo liderstva v profesijno-texnichnij osviti [Problems of managerial leadership in vocational education]. *Visny`k pishlyady plomnoyi osvity*, no. 11, parts.1, pp. 101–111 [in Ukrainian].
7. Kovalchuk V. I., Kostiuchenko V. A. (2018) Rozrobka strategiyi rozvy'tku zakladu profesijno-texnichnoyi osvity` v umovax ry`nku pracj [Creation of development strategy for a vocational educational institution in market conditions]. *Molody`j*

vcheny], no. 6., pp. 151–154 [in Ukrainian].

8. Toropov D. A. (2005) Obespechenie kachestva professionalnogo obrazovaniia v Germanii [Quality assurance in vocational education in Germany] (*doctoral Thesis*). Kazan, 42 p. [in Russian].

9. Biulleten IUNESKO (1995) / pod nauchnoi red I. P. Smirnova. 32 p. [in Russian].

10. Fedotova G. A. (2002) Razvitie dualnoi formy professionalnogo obrazovaniia opyt FRG i Rossii [The development of the dual form of vocational education: the experience of Germany and Russia] (*doctoral Thesis*). Moskva. 340 p. [in Russian].

11. Tatsachen über Deutschland. Available at: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/attraktives-schulsystem#background-page-3> (accessed 13.11.2018) [in Russian].

12. Shelten A. (1996) Vvedenie v professionalnuiu pedagogiku. [Introduction to Professional]. 288 p. [in Russian].

13. Dualna osvita [Dual education]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita> (accessed 12.12.2018) [in Ukrainian].

14. Polyaniin V.A. (2010) The educational system in the dual format and professional selfdetermination of the teacher // Educational Technology. № 2. P. 68–96 [in English].

15. Herbert Baumann U.A (1989) Wirtschaftslehre für berufsbildende Schulen in Rheinland– Pfalz. – KцlnMьnchen: Stamm-Verlag. 250 p. [in English].

16. Glaisner O. I. (2008) Sistema vysshego obrazovaniia v Germanii velikoe mnozhestvo putei [Germany's higher education system: a great many ways]. *Alma mater*, no. 10, pp. 59–60 [in Russian].

17. Tesheev V. A. (2014) Dualnoe obrazovanie kak faktor modernizatsii sistemy sotsialnogo partnerstva VUZov i predpriiatii [Dual education as a factor in the modernization of the system of social partnership of universities and enterprises]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dualnoe-obrazovanie-kak-faktor-modernizatsii-sistemy-sotsialnogo-partnerstva-vuzov-i-predpriyatii> (accessed 29.10.2018) [in Russian].

18. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (accessed 23.12.2018) [in Ukrainian].

19. Zakon Ukrainy «Pro vyshhu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (accessed 23.12.2018) [in Ukrainian].

20. Zakon Ukrainy «Pro profesijno-tehnichnu osvitu» vid 10.02.1998 # 103/98-VR [Law of Ukraine "On vocational education" dated February 10, 1998, № 103/98-BP.]. Available at: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (accessed 23.12.2018) [in Ukrainian].

21. Proekt Zakonu Ukrainy «Pro profesijnu (profesijno-tehnichnu) osvitu» [Draft Law of Ukraine "On Professional (Vocational) Education"]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-ukrayini-pro-profesijnu-profesijno-tehnichnu-osvitu> (accessed 06.11.2018) [in Ukrainian].

22. Cerednjostrokovyj plan priorityetnykh dij Urjadu do 2020 roku [The medium-term plan of the Government's priority actions by 2020]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/programa-diyalnosti-uryadu/serednostrokovij-plan-priorityetnih-dij-uryadu-do-2020-roku-ta-plan-priorityetnih-dij-uryadu-na-2017-rik> (accessed 10.11.2018) [in Ukrainian].

23. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.03.2015 # 298 «Pro vprovadzhennja elementiv dualnoji systemy navchannja u profesijnu pidgotovku kvalifikovanykh robitnykiv» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 16, 2015 № 298 «On the introduction of elements of the dual system of training in the professional training of skilled workers»]. Available at: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-04-17/3825/nmo-298-1.pdf> (accessed 20.12.2018) [in Ukrainian].

24. Koncepcija pidgotovky fakhivciv za dualjnoju formoju zdobuttja osvity [The concept of training specialists on the dual form of education]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80> (accessed 22.12.2018) [in Ukrainian].

ВНЕДРЕНИЕ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ (ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ) ОБРАЗОВАНИИ

Ковальчук Василий Иванович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального образования и технологий сельскохозяйственного производства

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Игнатенко Сергей Витальевич

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального образования и технологий сельскохозяйственного производства, декан факультета технологического и профессионального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Проанализированы характеристики дуального образования, обобщена сущность понятия «дуальное образование», определены преимущества дуальной формы обучения. Проанализирована нормативно-правовая база дуального образования в Украине, дана краткая характеристика основных документов. Осуществлено социологическое исследование по определению состояния профессионального образования и готовности субъектов образовательной деятельности к внедрению дуального образования. Определено, что основной идеей дуального образования является тесная зависимость системы П(ПТ)О от рынка труда и работодателей, ее функционирования на основе социального

партнерства. Для впровадження дуального образования необходимо усовершенствовать материально-техническую базу, улучшить методики обучения, наладить сотрудничество между учебным заведением и работодателем.

Ключевые слова: дуальное образование, дуальное обучение, заведение профессионального (профессионально-технического) образования, профессиональное (профессионально-техническое) образование, рынок труда, социальное партнерство, работодатель.

Отримано редакцією 04.03.2019 р.

УДК 37.015.3:316.7

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-132-139

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕХОДУ ВІД ЕТНОЦЕНТРИЗМУ ДО ЕТНОРЕЛЯТИВІЗМУ

Слущкий Ярослав Сергійович

кандидат педагогічних наук, завідувач відділення «Управління та транспорт»

Донбаський державний коледж технологій та управління

e-mail: yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5328-7274

У статті проаналізовано особливості й структурні елементи розвивальної моделі міжкультурної чутливості, яка має важливе значення для адаптації до нової культури, іншими словами, при формуванні соціокультурної компетентності особистості. Встановлено, що процес адаптації може складатися з шести основних етапів. На основі аналізу етапів адаптації розкрито їх сутність та характеристики. З'ясовано, що етапи «заперечення» та «захисту» мають етноцентричне спрямування та не сприяють акумуляції особистості в умовах нової культури; етапи «мінімізації» та «визнання» є перехідними компонентами від повного несприйняття іншого соціокультурного світу до часткового його визнання; етапи «адаптації» та «інтеграції» є основами розвитку в особистості етнорелятивізму, що сприяє активному та ефективному процесу адаптації.

Ключові слова: етноцентризм, етнорелятивізм, диференціація, соціально-педагогічний супровід, культурний реверс, інкапсульована форма, конструктивна форма.

Постановка проблеми. Сучасний світ стає глобалізованою системою, що впливає на розвиток культурного різноманіття. Тому процеси культурного та академічного обміну демонструють майбутнє світового соціуму. Великий обсяг у процесах міжкультурної міграції відіграє молодь, що прагне отримувати знання у закладах вищої освіти інших країн.

Але необхідно пам'ятати, що неможливо швидко стати частиною тієї культури, яка домінує у державі, в якій передбачається навчання. Саме тому важливу роль відіграє адаптаційний процес, що дозволяє насамперед сформувати соціокультурну компетенцію, яка дозволить проводити комунікативну та міжкультурну взаємодію з представниками іншого соціуму. На заваді формування та подальшого розвитку вищезазначеної компетентності постають поняття «етноцентризму» та «етнорелятивізму», що є елементами міжкультурної системи. Тому для розуміння значення соціокультурної компетентності та розроблення відповідної програми її формування необхідно проаналізувати виокремлені поняття та зрозуміти відмінності між ними як компонентами єдиного адаптаційного простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему соціалізації дослідники розглядають як процес розвитку особистості, який має місце у рамках спілкування та самосвідомості (Г. Андреева, А. Петровський), процес формування та подальшого практичного використання особистістю набутого досвіду соціокультурного плану (Ч. Кулі, Дж. Мід, Н. Смелзер та ін.).

Теоретичні засади соціалізації як явища соціокультурного плану висвітлено у роботах сучасних дослідників (А. Богуш, М. Галагузова, Н. Голованова, А. Капська, О. Кононко, Н. Лавриченко, С. Литвиненко, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко, Б. Бім-Бад, О. Безпалько, В. Бочарова, О. Газман, Н. Заверико, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, А. Рижанова, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Реан, С. Хлебик, І. Ісаєв, А. Лучинкіна, О. Рассказова, Т. Федорченко, Є. Шиянов, О. Волошенюк, В. Плешаков та інші).

Проблема соціалізації та адаптації іноземних студентів розкрита у працях таких учених, як К. Буракова, Н. Грищенко, І. Зозуля, О. Резван, Т. Язвінська та ін.

Теоретичний дискурс проблеми соціального супроводу іноземних студентів розкрито у працях А. Борисової, С. Дін. Досліджували також особливості педагогічного супроводу особистості (В. Головка, І. Семененко, І. Штеймiller), психолого-педагогічного супроводу (Д. Порох), соціально-психологічного супроводу (О. Вихрущ-Олексюк, Е. Максимчук).

Формулювання мети статті. Здійснити теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми адаптаційного розвитку особистості; проаналізувати етапи етноцентризму та етнорелятивізму в контексті формування соціокультурної компетентності особистості.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурна компетентність розвивається при наявності змін у якості особистісного досвіду, який можна охарактеризувати як перехід від етноцентризму до етнорелятивізму. Стратегічною метою формування соціокультурних навичок є проведення детального аналізу структурних елементів подібного адаптаційного переходу. Так, для пояснення цих понять М. Беннеттом була розроблена розвивальна модель міжкультурної чутливості (Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)) [1; 2; 3]. Підготовка іноземних студентів до діяльності у новому соціокультурному полі передбачає знання сутнісних характеристик етапів цієї розвивальної моделі, що складається з декількох етапів, а саме:

1. Заперечення (Denial). Цей етап більшою мірою притаманний етноцентричній спрямованості, в рамках якої власна культура розглядається як єдино реальна, тобто переконання, поведінкові цінності сприймаються як достеменні. При цьому відбувається заперечення культурних відмінностей, інші культури або заперечуються або розглядаються у фоновому режимі стосовно особистостей, яким надано назву «іноземець» або «іммігрант». Особистості, що перебувають на етапі заперечення, не виражають інтересу до культурних відмінностей [4]. Отже, етап заперечення становлять практично повне неприйняття культури іншого походження. В академічній сфері проблеми подібного плану також є негативним чинником, який перешкоджає ефективній взаємодії іноземних студентів з представниками приймаючої країни.

Одним з наслідків етапу заперечення є нездатність (і/або зацікавленість) проведення диференціації інших національних культур. Це стосується тих випадків, коли представник однієї культури не може визначити відмінності між іншими культурами (наприклад, культурами Китаю і Японії, Кувейту та Ірану тощо) [4].

2. Захист (Defense). Цей етап має схожі риси з етапом заперечення. Під час «захисту» виникає стан, коли власна культура розуміється як єдино розвинена або така, всередині якої добре проводити діяльність. Однак особистості, що перебувають на даному етапі, є більш обізнаними про наявність культурних відмінностей, тому вони їх трактують як більш реальні, ніж люди на етапі заперечення. Слід зазначити, що структура цього етапу не є досить складною для створення відчуття «рівного досвіду» [4] (що має на увазі визнання можливості іншої культури (-ур) отримати досвід твоєї, а особистості – розширити своє розуміння за допомогою запозичень в іншій культурній сфері. Іншими словами, «рівний досвід» можна визначити як прийняття особистістю можливості проведення рівнозначного та рівно ефективного культурного обміну). Незважаючи на те що переважно погляди особистостей на цьому етапі мають певні стереотипи, інші культури визначаються як реальні порівняно з етапом заперечення. Отже, такі особистості є більш відкритими перед культурними відмінностями, що сприяє існуванню концепції світу в «нас і в них» («us and them») [4] (концепція пояснює прийняття особистістю іншої культури або культур, визнаючи, що навколишній простір може складатися не тільки з однієї культури, а й з іншої/их. Під «ними» в даному випадку маються на увазі представники інших культурних шарів), проте в її рамках власна культура все ж має більш високе становище, ніж інші культури.

Етап захисту поділяється, у свою чергу, на два напрями: позитивний та негативний. Так, у позитивній формі дії індивіда можуть виражатися в наданні допомоги «домінантній» культурній групі для того, щоб вона досягла певних успіхів за допомогою взаємодії з «домінантною» культурою. Тобто особистість, яка існує в рамках цього етапу, має впевненість у можливості розвитку іншої культури за допомогою своєї власної, більш розвиненої (певною мірою подібну характеристику можна застосувати до системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, а саме допомоги іншій культурі з використанням культури приймаючої країни. Однак, в разі супроводу в академічному середовищі повністю заперечується домінуюча роль «приймаючої» культури і робиться знак рівності з урахуванням необхідності адаптації іншої культури). Негативна форма виражається в можливості участі особистості в певних групах, що заперечують культурні відмінності [4].

Таким чином, ми з'ясували, що на відміну від етапу заперечення цей етап має певні передумови до переходу у сферу етнорелятивізму, проте вони ще недостатньо виражені. Однак наявність двох форм, негативної та позитивної, робить цей етап менш центрованим на власній культурі та пропонує можливість вибору напрямку прийняття іншої культури. В. Крос [5] стверджує, що даний етап є необхідним у процесі розвитку недомінантної ідентичності етнічного характеру для створення рівноваги з домінуючою і супроводжується створенням стереотипів своєї культури і негативно вираженою стерео типізацією іншої культури.

У рамках етапу захисту існує так званий культурний «реверс» («Reversal») [4]. Як і «захист», «реверс» також використовує поляризацію світу за принципом «ми і вони», однак не сприймає інші культури як загрозу. Цей принцип поширений стосовно прибулих на довгий термін носіїв іншої культури, таких як волонтери Корпусу миру або студенти за обміном. «Реверс» може бути охарактеризований як «культурна чутливість» («cultural sensitivity») (тобто вміння сприймати інші культури в аналітичному плані, розуміючи їх особливості, відмінності та подібності, а також піддавати власну культуру конструктивній критиці).

3. Мінімізація (Minimization) [4]. Мінімізація культурних відмінностей є станом, у рамках якого елементи власного культурного світогляду сприймаються як універсальні. Люди, що перебувають на етапі мінімізації, позитивно сприймають культурну схожість, часто коригуючи поведінку інших індивідів, щоб ті відповідали їхнім очікуванням. Так, багато студентів за обміном згідно з висновками М. Беннетта [4] опиняються в ситуації, коли сім'ї, в яких вони проживають, незважаючи на позитивне їх ставлення до іноземного учня (що виражається в доброму ставленні, наявності щирого інтересу в питаннях різного роду звичаїв), упевнені в тому, що такий студент повинен володіти ідентичними базовими цінностями, які є прийнятними для приймаючої сім'ї. Таким чином, можна говорити, що подібні сім'ї перебувають на етапі мінімізації. Їх мотивація полягає в тому, що студент, за їх переконанням, оцінить новий для себе спосіб життя після того, як повною мірою зіткнеться з ним. Якщо ж згодом іноземний студент не повною мірою оцінить нове для себе культурне середовище, це спричинить загрозу існування етапу мінімізації, тому що в такому випадку неможливо буде стверджувати, що всі хочуть бути такими ж, «як ми» [4]. Отже, етап мінімізації є досить небезпечним для суспільства при його неправильному трактуванні і не відповідає повною мірою принципам соціально-педагогічного супроводу, в рамках якого іноземного студента необхідно адаптувати до нової культури, а не переучувати, змушуючи прийняти нові положення тільки тому, що у деяких особистостей приймаючої країни існує подібне бачення процесу акультурації.

Етап мінімізації є перехідним від етноцентризму до етнорелятивізму. Остання проблема, яка має важливе значення при цьому переході, – визнання власної культури (культурна самооцінка). Так, важливим є усвідомлення культури в ролі об'єкта. Коли особистість зможе сприймати вплив її переконань, поведінки та цінностей на подібний об'єкт, можна говорити про її самосвідомість. Таким чином, необхідне розуміння ступеня власного впливу на культуру. Коли таке розуміння стане практично вираженим, можна робити спроби сприйняття інших культур.

Інші три напрями розвивальної моделі міжкультурної чутливості можна охарактеризувати як більш етнорелятивно виражені, що перебдачає існування власної культури в сфері інших культур.

4. Визнання (Asserptance). Визнанням культурної відмінності є стан, у рамках якого власна культура розглядається як одна з певної кількості рівноцінних комплексних світоглядів. На цьому етапі людина усвідомлює відмінності між культурами, тобто здатна сприймати інші особистості як відмінні від себе, проте все ж як особистості. Визнання дозволяє створити ряд відмінностей між культурами, тому людина здатна визначити, які впливи мають культурні відмінності на широкий діапазон міжособистісних відносин. При цьому людям не обов'язково бути експертами в питаннях однієї або декількох культур.

Слід ураховувати, що людина може володіти навичками поведінкового або мовного плану, проте не мати поняття, як використовувати подібні навички в практичному плані відповідно до культурних особливостей [6]. Знання та навички не є необхідними елементами, якщо вони не перебувають на етапах визнання та адаптації. Найчастіше, маючи позитивну думку про будь-які культури, не можливо вивчити їх більш якісно, таким чином, прийняття не означає згоду з принципами тієї чи іншої культури.

Помилково вважати, що міжкультурна чутливість пов'язана з наявністю позитивного ставлення до інших культур або прийняттям їх цінностей. Отже, некритичне прийняття інших культур більш характерне етноцентричному реверсу, особливо при наявності елементів критичного ставлення до власної культури. Певні культурні відмінності можуть сприйматися в негативному аспекті, однак «негативний» не означає етноцентричний, поки не використовується фактор спрощення. Під спрощенням слід розуміти особливість, притаманну етноцентричним етапам, коли форма ставлення до іншої культури зводиться до принципу своєї і чужої, правильної і неправильної, основної та другорядної. Таким чином, відсутність складних аспектів взаємовідносин культур призводить до виникнення спрощеної системи, яка є ознакою центричного ставлення до культури. У цьому випадку негативне сприйняття не є результатом спрощення культурного світогляду і повернення до принципів етноцентризму. Негативні моменти можуть мати місце при збереженні розгалуженої системи відносин до іншої культури/р, що робить їх елементами етапу визнання, тобто сфери етнорелятивізму.

5. Адаптація (Adaptation) [4]. Адаптація до культурних відмінностей є станом, в якому досвід іншої культури впливає на формування сприйняття та поведінки, властивих цій культурі. У рамках цього етапу

світогляд людини розширюється, що дозволяє залучити відповідні конструкції з інших культур і висловити свій альтернативний культурний досвід із застосуванням певних почуттів і форм поведінки, властивих тій культурі, в яку адаптується особистість. Якщо подібне практичне застосування культурного досвіду набуває поглиблених рис, що проявляється у формуванні звички використання тих чи інших культурних особливостей, ми можемо говорити, що такий процес стає основою мультикультуралізму [4].

Водночас адаптація не є асиміляцією (assimilation) в прямому сенсі цього терміна, який іммігрантами та представниками недомінантних культурних груп сприймається як «плавильний котел» («melting pot»), тобто як суспільство, у якому між усіма культурами відбувається взаємообмін такого характеру, що вони зливаються і взаємодоповнюють одна одну, створюючи полікультурний соціум. Принцип асиміляції полягає в тому, що людина повинна відмовитися від тих культурних принципів, якими вона володіє, і прийняти світогляд домінуючої культури. У свою чергу, концепція адаптації передбачає альтернативу асиміляції, яка характеризується розширенням особистісної палітри переконань і норм поведінки, а не заміною одного набору принципів іншим. Таким чином, зникає необхідність позбавлення власної культурної ідентичності для проведення ефективної діяльності в іншому культурному оточенні [4].

У контексті культурних взаємин внутрішнього характеру адаптація спричиняє взаємне коригування. Іншими словами, особистості, що визначаються як домінуючі, так і недомінантні однаково здатні адаптувати свої принципи до іншої культури. При цьому домінуюча культура/-ри зацікавлена у використанні принципів інших культур.

Таким чином, адаптація є однією з основних цілей міжкультурної адаптації іноземних студентів. Модель міжкультурної чутливості передбачає, що належну увагу варто приділити підготовці особистостей до отримання досвіду іншої культури і вже після цього робити спроби сформулювати конкретні поведінкові принципи.

Основною проблемою адаптації є питання «автентичності» («authenticity»), сенс якого полягає в тому, чи можна сприймати іншу культуру та мати принципи іншої культури і водночас залишатися самим собою? [4] Слід зазначити, що при проведенні процесу адаптації не є обов'язковою підміна своєї культурної ідентичності культурою приймаючої країни, що часто має статус домінуючої. Тому ми можемо говорити про те, що адаптація повинна мати кінцевим результатом саме пристосування і тісний контакт з іншим культурним середовищем. У такому випадку не буде необхідності зміни самої людини. Трансформації має піддатися виключно її поведінкове поле. Таким чином, ми опиняємося на межі останнього етапу моделі міжкультурної чутливості.

6. Інтеграція (Integration) [4]. Інтеграція до культурних відмінностей є станом, в якому досвід отримав ширші рамки, що охоплюють різноманітні світогляди культурного плану.

Дж. Беннет [7] виділив таку категорію, як «культурна маргінальність» («cultural marginality»), яка, за його твердженням, має дві форми: інкапсульовану (encapsulated), в якій відмежування від культури сприймається як відчуження, і конструктивну (constructive), яка визначає переміщення серед культур у ролі життєво необхідної частини ідентичності особистості.

Перша форма, на нашу думку, є спрямованою на представників домінуючих культур, які роблять спроби убезпечити себе від поглинання сильнішими культурами. У такому випадку відбувається відчуження від сильнішої культури і певною мірою часткова ізоляція, спрямована на збереження своїх первинних поведінкових принципів. У цілому, подібні дії індивіда не призводять до негативних наслідків для домінуючої культури. Однак, якщо брати до уваги культуру недомінантну, що перебуває в інкапсульованому стані, вона, з одного боку, зберігає свої ціннісні характеристики через наявність ізолюваності, з іншого – перебуває у режимі стагнації (необхідно враховувати, що у процесі міжкультурної взаємодії особистість надає можливість своїй культурній ідентичності набуті полікультурності, що пов'язано з розвитком власної культури; якщо ж обраний шлях культурної ізоляції, власна культура не буде отримувати можливості для розвитку та увійде в процес культурного застою, а це з погляду мультикультуралізму означатиме настання періоду стагнації). Таким чином, неможливо однозначно дати відповідь щодо позитивних чи негативних якостей інкапсульовання, однак, якщо розглядати цю форму в контексті інтеграції іноземних студентів у культурне середовище іншої країни, тобто їх соціально-педагогічного супроводу, то подібного роду форма має негативний вплив на пристосування особистості до нового культурного та академічного простору.

Другою формою «культурної маргінальності» є конструктивна. Так, розглядаючи форму інкапсульовання, ми дійшли висновку щодо її негативного впливу на особистість, яка адаптується до нового культурного середовища. Для ефективної культурної інтеграції необхідне вільне «пересування» особистості між різними культурами, а не тільки взаємодія з домінуючою. При використанні конструктивної форми особистість набуває можливості формування певних професійних навичок, що дозволяють проводити

процес взаємодії з різними культурами. Згодом такі навички матимуть суттєве значення для характеристики особистості як професіонала. Тому можна говорити про те, що ця форма є життєво необхідною для особистості у рамках її становлення як повноцінно розвиненої.

Конструктивна форма також більшою мірою може бути застосовна іноземними студентами, ніж інкапсульована, тому що для цієї соціальної групи необхідно проводити процес адаптації, що, природно, має на увазі зіткнення і прийняття нової культури (-ур), це призводить до необхідності активної взаємодії з її представниками. Відокремлення не сприятиме якісній адаптації, тому іноземному студенту також життєво необхідне використання саме конструктивної форми.

Таким чином, розглянувши дві форми «культурної маргінальності», ми можемо охарактеризувати їх як ймовірні моделі для формування дій людини. Інкапсульована форма передбачає закритість культурної оболонки особистості від впливу ззовні. Конструктивна форма передбачає здатність легкої взаємодії з представниками різних культур. Тому для формування особистості як професіонала найбільш придатною є конструктивна форма, що не відмовляється від культурного обміну.

Інтеграція не є більш якісним і ефективним етапом, ніж адаптація, особливо в ситуаціях, що вимагають міжкультурної компетентності, але вона становить характеристику великої кількості людей – від довгострокових експатріантів до іноземних студентів [4].

Таким чином, модель міжкультурної чутливості є системою, від центральної точки якої розходяться два протилежні напрями поведінки особистості: етноцентризм та етнорелятивізм. Кожен з них має свої власні етапи, що демонструють яскраву культурну опозицію, однак при наближенні до центральної точки, від якої один напрям плавно переходить у другий, етапи припиняють демонструвати аспекти яскравої протилежності та отримують характеристики, що відрізняються одна від одної різними, але непринциповими показниками. Лише крайні, від центральної точки, етапи етноцентризму та етнорелятивізму мають радикальну сутність. Отже, ми можемо говорити про те, що при становленні культурної ідентичності та формуванні поведінкових принципів особистості може відбуватися переміщення людини з етапу до етапу в пошуку найбільш сприятливого для себе світогляду. Водночас при наявності радикальних культурних поглядів найбільш ймовірно часткове пересування особистості до центральної світоглядної точки, однак малоімовірний (принаймні, протягом короткого проміжку часу) перехід до іншої форми моделі розвитку міжкультурної чутливості з крайнього етапу протилежної форми.

Форми етноцентризму та етнорелятивізму є складовими моделі розвитку міжкультурної чутливості, концепція якої також потребує пояснення для розуміння вихідних кодів цих двох світоглядних форм [4].

Розроблена модель розвитку міжкультурної чутливості має у своїй основі ґрунтовну теоретичну основу [8; 9]. Її базовою теоретичною концепцією є твердження, що досвід (який уміщує міжкультурний аспект) є елементом, що піддається конструюванню. Це є центральним положенням когнітивного конструктивізму [10; 11; 12], у рамках якого задекларовано, що ми не сприймаємо події безпосередньо. Наш досвід або певні події будуються відповідно до шаблонів або принципів, які нами використовуються для адекватного сприйняття свідомістю тих чи інших явищ. Так, якщо людина стикається з певним явищем, що має природу іншої культури, то вона не буде мати можливості ефективно взаємодіяти з цією подією, тому що не матиме досвіду взаємної діяльності з іншою культурою. Однак, якщо особистість має якісь шаблони або категорії, використавши які можливо вибудовування такого досвіду, то взаємодія згодом стає реальною. Утім на первинному етапі часто визначальну роль відіграє досвід етноцентризму, що має на меті визначення власної культури в якості єдиної основи для сприйняття подій [4].

Таким чином, можна говорити про можливість наявності в особистості культурних шаблонів, які сформовані в неактивному стані. Пов'язано це з тим, що розвиток навичок взаємодії з однією або декількома культурами є завданням, що можна виконати, однак, коли мова йде про безліч культур, з якими людині, ймовірно, необхідно буде мати справу, виникає небезпека культурного перевантаження, коли занадто великий обсяг інформативної складової призведе або до негативної якості запам'ятовування культурних принципів, або до змішування інформації та неможливості в той чи інший момент вилучити зі свідомості необхідний у певний проміжок часу культурний принцип. Тому за наявності проблеми формування принципів для взаємодії з різними культурами найбільш раціональним рішенням стають культурні моделі, що перебувають в неактивному стані. У такому випадку при необхідності проведення міжкультурного контакту людина вже буде володіти певним досвідом у питаннях даної культури, і використовуючи один з шаблонів, зможе більш ефективно увійти в процес взаємодії.

Аналізуючи шаблони, важливо розуміти принципи їх структурування. Так, не є можливим формування такої категорії, як культурний шаблон у зв'язку з тим, що вона становить різні культурні принципи, об'єднання яких і створює такий шаблон. Тому важливим є розвиток у особистості кожного

принципу культурної взаємодії окремо для якісного їх опрацювання, що є важливим аспектом у зв'язку з тим, що подальше існування шаблонів буде перебувати в неактивному стані до певного моменту. Отже, якість сформованих принципів буде чинити істотний вплив як на тривалість можливого перебування таких шаблонів у неактивному стані, так і на швидкість активації, за потреби, культурної взаємодії. Стосовно тривалості «зберігання» культурних шаблонів необхідно відзначити, що з часом їх якісні характеристики будуть піддаватися негативним впливам, пов'язаним як з тимчасовими характеристиками (коли деякі принципи можуть бути просто забуті особистістю, що поставить питання про повноцінність усього шаблону), так і зі зміною поведінкових норм тієї чи іншої культури (чому сприяє мультикультуралізм). Таким чином, важливо не тільки формування якісних принципів на початковому етапі структурування культурного шаблону (тому що недостатній розвиток або відсутність навіть одного принципу не дозволить говорити про самодостатність шаблону, а також про його професійні характеристики), а й проведення регулярного оновлення принципів відповідно до зміни світоглядних норм тієї чи іншої культури. Тобто, іншими словами, необхідна постійна модернізація культурного шаблону.

Основною ідеєю міжкультурної адаптації є здатність мати альтернативний культурний досвід. Так, особистість, яка соціалізується в монокультурному плані, має можливість застосування тільки принципів власного культурного світогляду, тому такі особистості нездатні розрізняти сприйняття світу людьми, культурні коди яких мають відмінності. Тож важливим є формування так званою альтернативного досвіду, який дозволить сформувати здатність сприймати принципи людей іншої культури. Особистість, яка зможе придбати альтернативний культурний досвід, може трансформувати його в міжкультурний світогляд, що дозволяє використовувати ті чи інші культурні принципи при взаємодії з особистістю з іншого культурного середовища [4].

Висновки. Формування соціокультурної компетентності – складний процес, що передбачає проведення особистісних трансформаційних дій з переходу до етапу, у рамках якого культурні особливості іншого соціуму можуть сприйматися у позитивно.

Модель розвитку міжкультурної чутливості визначає центральну точку, яка має визначальний вплив на можливість або неможливість ефективної адаптації та формування, відповідно, соціокультурної компетентності. Ця точка є переходом від етноцентризму з його неприйняттям іншої культури до етнорелятивізму, в рамках якого адаптація може відбуватися.

Під час формування соціокультурної компетентності необхідно бути впевненим, що особистість зробила подібний перехід, а її культурне сприйняття схиляється до етнорелятивізму. В іншому випадку акультурація особистості буде ускладнена або взагалі неможлива. Таким чином, під час проведення аналізу етапів міжкультурної чутливості було визначено необхідність переведення особистості в етнорелятивістському напрямі для можливості формування соціокультурної компетентності.

Проведене дослідження не дає відповіді на всі питання поставленої проблеми. Перспективи подальших розвідок передбачаємо у розробленні моделі ефективного адаптаційного процесу для іноземних студентів з урахуванням важливості формування компетентностей різного спрямування.

Список використаної літератури

1. Bennett M. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. № 10 (2). P. 179–196.
2. Bennett M. J. Becoming interculturally competent *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. 2004. P. 62–77.
3. Bennett J. M. Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. *Education for the intercultural experience (2nd ed.)*. 1993. P. 109–135.
4. Bennett M. J. How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. *New ways in teaching culture. New ways in TESOL series II: Innovative classroom techniques*. 1997. P. 16–21.
5. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience (2nd ed.)*. 1993. P. 21–71.
6. Bennett J. M. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. *Handbook of intercultural training (3rd ed.)*. 2004. P. 147–165.
7. Brown G. S. *Laws of form*. Toronto, Canada: Bantam, 1972. 135 p.
8. Cross W. E. Jr. The psychology of nigrescence: Revising the Cross model. *Handbook of multicultural counseling*. 1995. P. 93–121.
9. Glaser B. *The discovery of grounded theory*. New Jersey: Aldine, 1967. 272 p.
10. Kelly G. *A theory of personality*. New York: Norton, 1963. 208 p.
11. Strauss A. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage, 1990. 272 p.
12. Von Foerster H. On constructing a reality. *The invented reality: Contributions to constructivism*. 1984. P. 41–61.

PECULIARITIES OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF TRANSITION FROM ETHNOCENTRISM TO ETHNORELATIVISM

Slutskiy Yaroslav

Candidate of Pedagogic sciences, PhD (pedagogic sciences)
Head of the Department of «Management and transport»
Donbas State College of Technology and Management

Introduction. Modern globalized world directed to the constant movement of students around universities and countries. Being in a new socio-cultural environment requires students' ability to perform adaptation activities that are necessary for academic and everyday activities both. Thus, there is a need for understanding structural elements of personal transition from the rejection to the adoption to a new culture.

Purpose. The analysis of the structural elements of personal adaptation in the concept of development model of intercultural sensitivity.

Methods. Analysis, synthesis, structural and functional method.

Results. The important elements of personal adaptation during the process of transition from ethnocentrism to ethnorelativism were identified and characterized. In the process of analyzing we found out that the model of intercultural sensitivity is a system, from the central point of which the two opposite directions of personal behavior are diverge: ethnocentrism and ethnorelativism. Each of these directions has its own stages, that shows a bright cultural opposition to each other, however, coming near to a central point, from which one direction gradually passes into the second one, the stages stop showing the aspects of bright opposition and take characteristics, that differ from one another with the help of different, but not principle indicators.

Only from the central point, stages of ethnocentrism and ethnorelativism, have a radical essence. Consequently, we can say, that during the formation of cultural identity and behavior principles of a person, people can move from one stage to another, finding the most favorable world view to itself.

At the same time, when the radical cultural views are present, the most probably there will be a partial personal movement to the central world view point. A transition to the other form of the model of intercultural sensitivity from the extreme stage to the opposite form is improbable.

Originality. The features and structural elements of the developing model of intercultural sensitivity were analyzed. It has been established that the process of adaptation may consist of six main steps: denial, defense, minimization, acceptance, adaptation, integration.

Conclusion. On the basis of the analysis we came to the conclusion that the forms of ethnocentrism and ethnorelativism are an integral parts of the developmental model of intercultural sensitivity, which concept also needs to be explained for source data understanding of two ideological forms.

Keywords: ethnocentrism, ethnorelativism, differentiation, socio-pedagogical support, cultural reverse, encapsulated form, constructive form.

References

1. Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.
2. Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
3. Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed, pp. 147–165). Thousand Oaks: Sage.
4. Bennett, M. J. (2004). Becoming intercultural competent. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. – P.62-77.
5. Cross, W. E., Jr. (1995). The psychology of nigrescence: Revising the Cross model. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 93–121). Newbury Park, CA: Sage.
6. Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. In A. E. Fantini, (Vol. Ed.) & J. C. Richards (Series Ed.). (1997). *New ways in teaching culture. New ways in TESOL series II: Innovative classroom techniques* (pp. 16–21). Alexandria, VA: TESOL.
7. Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 109–135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
8. Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory* / Barney Glaser, Anselm Strauss. – New Jersey: Aldine. – 272 p.
9. Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques / Anselm Strauss, Juliet Corbin. - Newbury Park, CA: Sage. – 272 p.
10. Brown, G. S. (1972). *Laws of form* / G. Spencer Brown. - Toronto, Canada: Bantam. – 135 p.
11. Kelly, G. (1963). *A theory of personality* / George A. Kelly. - New York: Norton. – 208 p.
12. Von Foerster, H. (1984). On constructing a reality. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: Contributions to constructivism* (pp. 41–61). New York: Norton.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА ОТ ЭТНОЦЕНТРИЗМА К ЭТНОРЕЛЯТИВИЗМУ

Слуцкий Ярослав Сергеевич

кандидат педагогических наук, заведующий отделением «Управление и транспорт»
Донбасский государственный колледж технологий и управления

В статье проанализированы особенности и структурные элементы развивающей модели межкультурной чувствительности, которая имеет важное значение для процесса адаптации к новой культуре, другими словами, при формировании социокультурной компетентности личности. Установлено, что процесс адаптации может состоять из шести основных этапов. На основе анализа этапов адаптации раскрыта их сущность и характеристики. Выяснено, что этапы «отрицания» и «защиты» имеют этноцентристское направление и не способствуют аккультурации личности в условиях новой культуры; этапы «минимизации» и «признания» являются переходными компонентами от неприятия другого социокультурного мира к частичному его признанию; этапы «адаптации» и «интеграции» являются основами развития у личности этнорелятивизма, что способствует активному и эффективному процессу адаптации.

Ключевые слова: этноцентризм, этнорелятивизм, дифференциация, социально-педагогическое сопровождение, культурный реверс, инкапсулированная форма, конструктивная форма.

Отримано редакцією 05.02.2019 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-139-147

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Радул Сергій Григорович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Льотна академія Національного авіаційного університету (м. Кропивницький)
e-mail: radul_sg@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-0899-3719

Розкрито роль ціннісних орієнтацій у процесі професійної самореалізації майбутніх філологів. Висвітлено значення ціннісних орієнтацій як одного з найважливіших показників самовизначення та самореалізації особистості. Найбільш значущими якостями в професійній діяльності філологів є здатність до емпатії і позитивне ставлення до інших, комунікабельність, незалежність, креативність, флексибельність, соціальний інтелект, позитивна «Я-концепція» і рефлексивність. Встановлено, що ціннісні орієнтації впливають на професійну діяльність, надають їй змістової цінності, дозволяють регулювати поведінку особистості та формують способи самореалізації. Визначено найбільш значущі професійні ціннісні орієнтації для майбутніх філологів.

Ключові слова: особистість, майбутній філолог, професійна самореалізація, професійні якості, ціннісні орієнтації.

«Насправді ж викладання мови – найважча справа.

Викладати цей предмет повинні найздібніші і найталановитіші. Бо це не просто передача знань, практичних умінь, навичок. Це передусім виховання. Виховання розуму, формування думки, копітке різьблення і ліплення найтонших рис духовного обличчя людини» (Сухомлинський В. О.) [15].

Постановка проблеми. На початку XXI століття дедалі гостріше відчуваємо потребу нової гуманістичної парадигми освіти, спрямованої на формування такого фахівця, вишкіл якого поєднує високий професіоналізм, моральні чесноти відповідно до цінностей національної і загальнолюдської культур. Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій у сучасній вітчизняній науці є однією з найбільш значущих і актуальних. Це питання завжди приваблювало дослідників і вивчалось у аксіологічному, філософському, соціологічному, педагогічному та психологічному напрямках. Аналіз робіт свідчить про відсутність єдиного підходу до проблеми цінностей. Однак різні визначення, класифікації ціннісних орієнтацій та цінностей не суперечать у цілому одне одному, а взаємодоповнюють і дозволяють розглядати їх з різних позицій. Ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку та становить серцевину свідомості, з точки зору якої вирішується багато важливих життєвих питань.

Дослідники приділяли достатню увагу вивченню співвідношення ціннісних орієнтацій і реальної

поведінки особистості; взаємозв'язку індивідуальної системи цінностей особистості з групою самосвідомістю; формуванню ціннісних орієнтацій як одного з найважливіших показників самовизначення особистості; дослідженню динаміки ціннісних орієнтацій. Проте поза увагою дослідників залишилась проблема розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього філолога у процесі професійної самореалізації; неповністю висвітлено питання про суть та ієрархічні структури ціннісних орієнтацій майбутнього філолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особлива увага зазначеній проблемі приділялася ученими у галузях психології (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Брушлинський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, М. Яницький), соціології (А. Здравомислов, А. Ручка, В. Ядов), культурології (П. Гуревич, Б. Єрасов, Ю. Солонин), педагогії (Є. Барбіна, І. Бех, М. Боришевський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Крижко, А. Міщенко, В. Огнів'юк, В. Сластьонін, Ю. Пелех, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, О. Ярошенко та ін.). Серед зарубіжних дослідників, які займалися дослідженням цінностей та ціннісних орієнтацій, можна зазначити Г. Олпорта, Ф. Вернона, Г. Ліндзєя, М. Рокіча, Ш. Шварца, В. Білські, К. Роджерса, М. Гінзбурга, В. Франкла.

Одним із найбільш поширених у зарубіжній літературі є розуміння цінностей як певних переконань, які посідають центральне місце в індивідуальній системі переконань та є керівними принципами життя. Ціннісні орієнтації здебільшого розглядаються як абстрактні ідеї, позитивні чи негативні, не пов'язані з певним об'єктом чи ситуацією, які виражають людські переконання, яким надається перевага. Ціннісні орієнтації – найважливіша складова особистості, що має мотиваційний, когнітивний, емоційний, оцінювальний та інші компоненти. Роль ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони спрямовують та доповнюють професійну самореалізацію, надають їй змістової цінності, вони дозволяють посісти певну позицію, регулюють поведінку, формують різні способи самоактуалізації майбутніх фахівців.

Також ціннісні орієнтації можна вважати важливим компонентом професійної самореалізації майбутніх філологів, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань та вимог, можливості її професійної самореалізації. Більш того, чітке визначення професійної спрямованості обумовлює ідентифікацію особистості з професійними завданнями, цілями і вимогами та, відповідно, формування у неї системи ціннісних орієнтацій, в якій професія посідає пріоритетне місце. Саме тому вивчення структури ціннісних орієнтацій, їх розвитку та динаміки протягом навчання у ЗВО є дуже актуальним для визначення провідних тенденцій діяльності майбутніх філологів.

Мета статті. Визначити особливості розвитку ціннісних орієнтацій у майбутніх філологів у процесі професійної самореалізації.

Основний матеріал. Ціннісні орієнтації особистості є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Поняття «ціннісні орієнтації особистості» за змістом збігається з поняттями, які характеризують мотиваційну або смислову сферу особистості. Так, А. Маслоу фактично не розмежовує поняття «цінності», «потреби» і «мотиви», В. Франкл – «цінності» і «особистісні смисли». Для визначення місця ціннісних орієнтацій у загальній системі складових особистості необхідно розмежовувати ціннісні орієнтації і суміжні поняття, передусім такі, як «потреба», «мотив», «установка», «атитюд», «диспозиція», «особистісний смисл», «переконання».

Ціннісні орієнтації, які визначають життєві цілі людини, вказують на те, що є для неї найбільш важливим і має для неї особистісний смисл. К. Абульханова-Славська і А. Брушлинський описують систему ціннісних орієнтацій, яка проявляється в таких функціях: прийнятті (чи запереченні) і реалізації певних цінностей; посиленні (чи послабленні) їх значущості; утриманні (чи втраті) цих цінностей в часі [11; 12]. Б. Братусь визначає особистісні цінності як усвідомлені й прийняті людиною загальні смисли його життя [19; 6].

Г. Будинайте і Т. Корнілова також підкреслюють, що особистісними цінностями стають ті смисли, по відношенню до яких суб'єкт визначився [4], акцентуючи увагу на необхідності не лише усвідомлення смислів, але й рішення про їх прийняття або неприйняття. Таким чином, внутрішнє прийняття усвідомлених особистістю смислів є, необхідною умовою формування особистісних цінностей.

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархії її переконань залишається актуальним і на сьогодні. Так, М. Рокіч визначає цінності як стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування прийнятніші з особистої або соціальної точок зору, ніж протилежний або зворотний способи поведінки, або кінцева мета існування [19]. На його думку, універсальні цінності особистості характеризуються такими ознаками:

- витоки цінностей простежуються в культурі, суспільстві й особистості;
- вплив цінностей простежується практично в усіх соціальних феноменах, що потребують вивчення;
- загальне число цінностей, які є надбанням людини, порівняно невелике;

- усі люди мають одні і ті самі цінності, хоча вони виражаються різною мірою;
- цінності організовані в системи [19; 1].

Ш. Шварц і У. Білські дають аналогічне концептуальне визначення цінностей, що містить такі формальні ознаки:

- цінності – це поняття або переконання;
- цінності мають відношення до бажаних кінцевих станів або поведінки;
- цінності мають надситуативний характер;
- цінності управляють вибором або оцінкою поведінки і подій;
- цінності впорядковані за відносною важливістю [19].

Таким чином, ціннісні орієнтації становлять особливі утворення, що завжди становлять ієрархічну систему, яка існує в структурі особистості лише як її елементи. Неможливо уявити собі орієнтацію особистості на ту чи іншу цінність як якесь ізольоване утворення, що не враховує її пріоритетність та суб'єктивну важливість відносно інших цінностей, тобто не є включеним у систему.

За словами В. Клочко, людина як цілісна система постає не в протиставленні об'єктивному світу, а в єдності з ним, у своєму продовженні в ту частину цього світу, яка має для неї значення, смисл, цінність [18]. Сенси і цінності, що визначають «поле» свідомості, відповідно, розглядаються нею як функціональні характеристики багатозначної системи «людина», які намічають її межі.

Систему ціннісних орієнтацій особистості, таким чином, можна розглядати як підсистему ширшої системи, що описується різними авторами як «життєвий світ людини», «образ світу» тощо, що має, у свою чергу, складний і багаторівневий характер. На думку Б. Ломова, ціннісні орієнтації можна представити як багатовимірний динамічний простір, кожний вимір якого відповідає певному виду суспільних стосунків і має для кожної особистості різну значущість [19]. Я. Гудечек уважає, що система цінностей має «горизонтально-вертикальну» структуру. Під горизонтальною структурою він має на увазі впорядкованість цінностей «у паралельній послідовності», тобто ієрархія бажаних і небажаних цінностей. Вертикальна структура розуміється в даному випадку як включення індивідуальних систем цінностей у систему цінностей суспільства в цілому [5].

Принцип ієрархії цінностей та їх багаторівневості є найважливішою характеристикою системи ціннісних орієнтацій особистості. За словами В. Франкла, суб'єктивне переживання певної цінності включає переживання того, що вона вища за якусь іншу [19]. Прийняття особистістю цінностей, таким чином, автоматично допускає побудову індивідуальної ціннісної ієрархії. Ранг тієї або іншої цінності в індивідуальній системі, на думку Н. Гартмана, може визначатися як її абстрактною «висотою», так і її «силою», яка залежить від «тягаря», що виникає при нереалізації цієї цінності [18]. У роботах вітчизняних авторів, зокрема Є. Фанталової, С. Панталеєва, Д. Леонтьєва, також вказується на неоднозначність критеріїв індивідуального ранжування цінностей: їх перевага може бути обумовлена уявленнями про їх абсолютну значущість для суспільства і людства в цілому або ж їх суб'єктивною актуальною значущістю, насущністю [9].

У зв'язку з цим становить інтерес концепція С. Бубнової, яка разом з принципом ієрархічності виділяє принцип нелінійності системи ціннісних орієнтацій. За її словами, надзвичайно важливою властивістю системи особистісних цінностей є її багатовимірність, яка полягає в тому, що критерій їх ієрархії – особистісна значущість – уміщує різні змістові аспекти, обумовлені впливом різних типів і форм соціальних відношень [3].

Структурний характер системи ціннісних орієнтацій особистості, її багаторівневості і багатовимірності визначають можливість реалізації нею цілого ряду різнопланових функцій. Система ціннісних орієнтацій особистості, займаючи проміжне положення між внутрішніми установками і нормами соціального середовища, між мотиваційно-потребовою сферою і системою особистісних смислів, забезпечує взаємодію цих елементів у більш загальній системі «людина».

Регулятивна функція ціннісних орієнтацій особистості охоплює всі рівні системи збудників активності людини. Ціннісні орієнтації впливають на регуляцію вольових, розумових і пізнавальних процесів. У роботах В. Сержантова, В. Шадрикова, Є. Клімова та ін. ціннісні орієнтації є важливим механізмом регуляції діяльності. Найяскравіше ця роль системи ціннісних орієнтацій проявляється у сфері професійної діяльності. На думку Є. Клімова, для кожної певної професійної групи характерний свій смисл діяльності, своя система цінностей [7]. При цьому, як підкреслює Л. Дікая, сьогодні професійно важливі якості стають похідними від моральних якостей людини, від ієрархії ціннісних орієнтацій [17]. Роль ціннісних орієнтацій у цьому контексті полягає в тому, що вони, за словами О. Краснорядцевої, детермінують професійну поведінку, забезпечуючи зміст і направленість діяльності, надаючи смисл професійним діям [8; 2]. Особливе значення система ціннісних орієнтацій займає в діяльності професій типу

«людина – людина», набуваючи в цьому випадку характер центрального елемента в структурі їхнього професійного образу світу, що значною мірою відображає систему підготовки майбутніх філологів та вчителів філологічних спеціальностей.

Очевидно, що об'єктом спрямованості людини можуть виступати різні цінності. Н. Бердяєв вважає, що становлення ієрархії ціннісних орієнтацій є трансцендентною функцією свідомості людини і в якості таких об'єктів виділяє духовні, соціальні і матеріальні цінності [13]. В. Тугаринов також ділить цінності на три категорії: духовні (освіта, наука, мистецтво); суспільно-політичні (свобода, братерство, рівність, справедливість); матеріальні (техніка і матеріальні блага, які можуть виконувати функцію стимулятора індивідуально-психічного розвитку, але лише в сукупності з суспільно-політичними і духовними цінностями) [16]. Д. Леонт'єв теж виділяє три форми існування цінностей: громадські ідеали, предметні та особистісні цінності [10].

В. Сержантов, виходячи з того, що предметами потреб людини можуть бути як речі, так і ідеї, зводить усі цінності до двох категорій – матеріальних та духовних. Відповідно, під матеріальними цінностями він розуміє знаряддя і засоби праці, речі безпосереднього споживання, а під духовними цінностями – політичні, правові, моральні, естетичні, філософські і релігійні ідеї [19].

О. Дробницький, виділяючи два полюси ціннісного ставлення до світу, протиставляє предметні цінності, які постають як об'єкти спрямованих на них потреб, і цінності свідомості, або цінності-представлення. Перші є об'єктами наших оцінок, а другі – вищими критеріями для них [18]. Я. Гудечек також указує на два основних значення поняття «цінність»: цінності в смислі об'єктивно існуючих предметів, подій, ідей, властивостей матеріальних і духовних продуктів тощо, які існують незалежно від суб'єктивних оцінок людей, а також цінності в смислі суб'єктивної значущості, «цінності» для індивіда. Значущість цінності для індивіда він розуміє, у свою чергу, в трьох значеннях: як якості речей, до яких спрямовані зусилля людини або які задовольняють його потреби; як позитивно оцінювані індивідом об'єкти; як критерій, на підставі якого різні об'єкти підлягають оцінюванню [5].

Ш. Шварц та У. Білські виділяють такі цінності:

1. Цінності збереження (безпека, конформність, традиції) – цінності зміни (повнота відчуттів, саморегуляція).

2. Цінності самовизначення (благополуччя групи і людства в цілому) – цінності самозвеличення (влада, досягнення успіху, гедонізм) [18].

М. Рокич робить більш загальний розподіл цінностей на основі традиційного протиставлення цінностей-цілей і цінностей-засобів. Відповідно, він виділяє два класи цінностей:

– термінальні цінності – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з особистої або громадської точок зору варта того, щоб до неї прагнути;

– інструментальні цінності – переконання в тому, що певний образ дій є з особистої і громадської точок зору кращим у будь-яких ситуаціях. Термінальні цінності мають стійкіший характер, ніж інструментальні, причому для них характерна менша міжіндивідуальна варіативність [19].

Як зазначає Д. Леонт'єв, індивідуальна ієрархія ціннісних орієнтацій, як правило, є послідовністю досить добре розмежованих «блоків». Він представляє можливі угруповання цінностей, об'єднані в блоки на різних підставах і що є свого роду полярними ціннісними системами [9]. Зокрема, серед термінальних цінностей протиставляються:

1. Конкретні життєві цінності (здоров'я, робота, друзі, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток, свобода, творчість).

2. Цінності професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя) – цінності особистого життя (здоров'я, любов, наявність друзів, розваги, сімейне життя).

3. Індивідуальні цінності (здоров'я, творчість, свобода, активне діяльне життя, розваги, упевненість у собі, матеріально забезпечене життя) – цінності міжособистісних стосунків (наявність друзів, щасливе сімейне життя, щастя інших).

4. Активні цінності (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (краса природи і мистецтва, упевненість у собі, пізнання, життєва мудрість).

Серед інструментальних цінностей Д. Леонт'єв виділяє такі дихотомії:

1. Етичні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) – цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність у справах, тверда воля, сумлінність).

2. Індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, тверда воля) – конформістські цінності (старанність, самоконтроль, відповідальність) – альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта

поглядів).

3. Цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість, тверда воля) – цінності прийняття інших (терпимість, чуйність, широта поглядів).

4. Інтелектуальні цінності (освіченість, раціоналізм, самоконтроль) – цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття (життєрадісність, чесність, чуйність).

Система ціннісних орієнтацій особистості охоплює разом з властивими конкретній людині індивідуальними ціннісними перевагами також і історично обумовлені цінності цього суспільства. Ш. Шварц та У. Білскі, відповідно, протиставляють цінності, що відображають інтереси самого індивіда або групи; К. Абульханова-Славська – конкретні й абстрактні цінності; Н. Лапін – «диференціовальні», тобто ті, що відокремлюють людину, і «інтегровальні» ціннісні позиції [17]. У зв'язку із цим для нас становить інтерес точка зору О. Дробницького, який виділяє два основні види ціннісно-нормативної регуляції – «звичай-традиційну» і «морально-етичну», які відрізняються критеріями оцінювання та інстанціями, що формують таку оцінку. При «звичай-традиційній» регуляції поведінки критеріями є норми суспільства, члени якого стежать за їх дотриманням, а при «морально-етичній» – етичні принципи, властиві конкретній людині, яка сама відповідає за оцінку власних дій [19].

У результаті узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству або людству довелося стикатися в історії, В. Франкл виділяє три групи вічних цінностей – смислових універсалій:

- цінності творчості, що дозволяють людині усвідомити, що вона дає суспільству;
- цінності переживання, що дозволяють людині усвідомити, що вона бере від суспільства;
- цінності відношення, що дозволяють людині усвідомити позицію, яку вона займає відносно чинників, які обмежують її життя.

Залежно від того, чи визнає людина панівні в суспільстві цінності і засоби їх досягнення, Р. Мертон виділяє п'ять моделей соціальної адаптації до діючих культурних норм: конформізм (повне цілей, які є схваленими, та засобів їх досягнення), інновація (досягнення схвалюваних цілей незвичайними засобами), ритуалізм (дотримання зовнішніх правил заради власних цілей), ескейпізм (заперечення домінуючих цілей і засобів їх досягнення), заколот (амбівалентне відношення до громадських цілей і норм) [19]. На нашу думку, така модель описує лише поведінку, що відхиляється від норми і не залишає місця для усвідомленого внутрішнього прийняття соціальних цінностей.

Я. Гудечек виділяє п'ять основних типів становлення особистості до системи цінностей сучасного суспільства залежно від міри її внутрішнього прийняття:

- активне ставлення (вираження високої міри інтерналізації ціннісної системи);
- конформне ставлення (зовнішнє, пристосовницьке вираження згоди без інтерналізації або ідентифікації з цією системою цінностей);
- індиферентність (байдужість, відсутність інтересу до цієї ціннісної системи);
- незгода (критика, засудження і негативна оцінка ціннісної системи, прагнення до її зміни);
- активна протидія (внутрішнє і зовнішнє заперечення системи цінностей) [5].

Подібна типологія ціннісних систем пропонують і К. Абульханова-Славська, В. Алексєєва, інші вітчизняні автори. Так, К. Абульханова-Славська на основі експериментальних даних виділяє три типи особистості:

- тип, що характеризується незнанням громадських норм і цінностей як таких, що обмежують його особисту свободу і який прагне до звільнення від них і не має бажання самому чинити «морально-ціннісним способом»;
- тип, що негативно ставиться до системи цінностей суспільства і бере на себе відповідальність за реалізацію моральної функції;
- тип, що не заперечує, а конформістськи визнає соціальні норми як цінності та не має внутрішніх принципів моральних і ціннісних позицій [17].

Серед небагатьох досліджень, спрямованих на експериментальне виділення типів ціннісних систем особистості на основі цілісної ієрархії ціннісних орієнтацій, можна виділити роботу С. Бубнової [3]. На основі концепції М. Рокича вона пропонує трирівневу ієрархічну модель системи ціннісних орієнтацій:

- цінності-ідеали, що є найбільш загальними і абстрактними (духовні – пізнавальні, естетичні, гуманістичні та соціальні – поваги, досягнень, соціальної активності);
- цінності-властивості, що закріплюються в життєдіяльності і проявляються як властивості особистості (товариськість, допитливість, активність, домінантність тощо);
- цінності-способи поведінки, найбільш характерні засоби реалізації й закріплення цінностей-властивостей.

Водночас ми вважаємо, що зміст освіти нині, у умовах переоцінки цінностей в кризовому суспільстві, повинен бути присвячений не стільки засвоєнню професійних знань і навичок, скільки особистісному зростанню і розвитку, формуванню ціннісних орієнтацій особистості, яка самореалізовується. Це стає особливо актуальним, коли йдеться про підготовку до діяльності типу «людина – людина», в якому провідне місце повинні посідати етико-деонтологічні аспекти, оскільки для цього виду професій предметом трудової діяльності є сама людська особистість. Такі види професійної діяльності є галузями існування і розвитку загальнолюдських цінностей. Саме тут реалізуються цінності альтруїзму і творчості, які надають сенсу цій діяльності.

Одним з яскравих прикладів подібної діяльності є діяльність учителя-філолога. У сучасній лінгводидактиці особливостям мовної освіти майбутніх фахівців присвячено чимало робіт. Це праці О. Біляєва, В. Мельничайка, С. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Семенов, Н. Голуб, Е. Палихати, Т. Симоненко, Н. Остапенко, К. Климової, І. Дроздової та ін. У якості найбільш специфічної характеристики професії вчителя-філолога дослідники виокремлюють дещо інший освітній та культурний рівень, національні, політичні та релігійні переконання. Також можна виділити властивість приймати і шанувати інший погляд на світ через культурно-мовленнєву призму, відмінний від власного, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності.

Такі особливості професійної діяльності вчителя-мовника припускають наявність відповідних професійно важливих якостей, що описуються в роботах цілого ряду зарубіжних і вітчизняних авторів, у тому числі Р. Кеттелла, К. Роджерса, А. Айві, М. Айві і Л. Саймек-Даунинга, К. Рамуля, О. Бодальова, Г. Абрамової, Н. Бачманової і Н. Стафуриної, О. Бондаренко, О. Сірого. До визнаних більшістю авторів значущих якостей можна віднести здатність до емпатії і позитивне ставлення до інших, комунікабельність, незалежність, креативність, флексибельність, соціальний інтелект, позитивну «Я-концепцію» і рефлексивність.

В. Куніцина виділяє шість типів поведінки, яка властива майбутньому фахівцю:

- 1) знання (бажання навчитися чого-небудь, краще розуміти інших);
- 2) кар'єра (завести нові зв'язки, розширити перспективи покращення роботи);
- 3) соціальна пристосовність (досягти схвалення в межах групи);
- 4) зменшення відчуття провини і позбавлення від особистих проблем;
- 5) збільшення пошани, власної гідності;
- 6) турбота про інших як вираження загальнолюдської цінності [14].

Дослідження системи ціннісних орієнтацій майбутніх філологів виявило високу міру вираженості як професійно значущих якостей, так і одночасну спрямованість на цінності професійної самореалізації [19]. Домінування вказаних вищих цінностей в індивідуальній ієрархії утворює тим самим основу професійної системи цінностей філолога.

Ми виділяємо такі професійні ціннісні орієнтації для майбутніх філологів: цілісність особистості майбутнього філолога (Я-особистісного і Я-професійного); професійна компетентність майбутнього викладача-філолога; педагогічного спілкування (техніки і технології, моніторингу, філологічної інноватики); пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток), продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей), розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення), важливість щастя інших людей (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому), впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів), життєрадісність, незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче), освіченість (широта знань, висока загальна культура), відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово), терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки та омани), широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички), ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі) та чуйність. Також сюди належить наявність активних соціальних контактів (прагнення людини до встановлення сприятливих взаємовідносин з іншими людьми) та високий рівень розвитку професійної життєвої сфери (висока значущість для людини сфери її професійної діяльності), сфери суспільного життя (висока значущість для людини проблем життя суспільства) та сфери навчання і освіти (прагнення людини до підвищення рівня своєї освіченості, розширення кругозору).

Висновки. Навчально-виховний процес у ЗВО, на нашу думку повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, в основі якої лежать такі складові особистості майбутнього філолога, як прагнення до особистісного зростання та самореалізації, чітка система ціннісних орієнтацій, високий рівень особистісної зрілості, а також формування професійної свідомості та професійного мислення.

Вважаємо, що ціннісні орієнтації є найважливішою складовою особистості, що має у своїй структурі

мотиваційний, когнітивний, емоційний, оцінювальний та інші компоненти. Роль ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони спрямовують професійну діяльність, надають їй змістової цінності, дозволяють посісти певну позицію, регулюють поведінку та формують способи самореалізації. Ціннісні орієнтації вчителя-філолога, його життєві перспективи та плани формуються під впливом суспільних чинників, які обумовлені системою виховання й навчання. Зміст освіти повинен бути присвячений не тільки засвоєнню професійних знань і навичок, а й особистісному зростанню і розвитку, формуванню ціннісних орієнтацій особистості, яка самоактуалізується. Це стає особливо актуальним, коли йдеться про підготовку до діяльності типу «людина – людина». Такі види професійної діяльності є сферами існування і розвитку загальнолюдських цінностей. Формування ціннісних професійно значущих якостей і ціннісних орієнтацій майбутнього філолога повинно стати наступним етапом наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. *Человек в системе наук*. М., 1989. С. 426–433.
3. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. *Психол. журн.*, 1999. № 5. С. 38–44.
4. Будинайте Г. Л., Корнилова Т. В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта. *Вопр. психол.*, 1993. Т. 14. № 5. С. 99–105.
5. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности. *Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности*. М., 1989. С. 102–109.
6. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности. *Советская педагогика*, 1974. № 5. С. 67–76.
7. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа. *Психол. журнал*, 1993. Т. 14. № 4. С. 130–136.
8. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов. *Сибирский психол. журн.* Томск, 1998. № 7. С. 25–29.
9. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992. 17 с.
10. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопр. философ.*, 1996. № 5. С. 15–26.
11. Міненко О. О. Особисте змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: К., 2004. 24 с.
12. Міненко О. О. Професійне становлення практичного психолога як система парадигмальних змін. *Вісник Харківського національного університету*. Серія «Психологія». Харків, 2002. № 550. С. 209–211.
13. Моральные ценности и личность / под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева. М.: Просвещение, 1994. 176 с.
14. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М.: Наука, 1987. 240 с.
15. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1968. № 12. С. 1–2.
16. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 124 с.
17. Ценности в кризисном социуме (заседание «круглого стола» в Институте психологии АН СССР). *Психол. журн.*, 1991. Т. 12. № 6. С. 154–167.
18. Яницкий М. С., Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности: учебное пособие. Кемерово, 1999. 92 с.
19. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000. 204 с.

DEVELOPING VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE PHILOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

Radul Serhiy

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign languages department
Flight academy of National aviation university (Kropyvnytskyi)

Introduction. *The role of value orientations in the process of professional self-realization of future philologists is revealed. The significance of value orientations as one of the most important indicators of self-determination and self-realization of personality is disclosed. The most significant qualities in the professional activity of philologists are the following abilities: empathy and positive attitude towards others, sociability, independence, creativity, flexibility, social intelligence, positive "I-concept" and reflectivity. It is established that value orientations influence professional activity, give it meaningful values, and allow regulating person's behavior and forming ways of self-realization. The most significant professional value orientations for future philologists are determined.*

The purpose of the article is to determine the peculiarities of the development of value orientations for future philologists in the process of professional self-realization.

Methods. *Educational (psychological, pedagogical, sociological) literature analysis, analogy, induction and*

deduction.

Results. *The educational process in the establishments of higher education should be aimed at the formation of professional identity, based on such components of the personality of the future philologist as the desire for personal development and self-realization. It is also necessary to form clear system of value orientations, a high level of personal maturity, professional consciousness and professional thinking. Value orientations are believed to be the most important component of the personality with motivational, cognitive, emotional, evaluation and other components in its structure.*

The following professional value orientations for future philologists are determined: integrity of the personality of the future philologist; professional competence of the future teacher-philologist; pedagogical and philological communication; knowledge; productive life; development; the importance of the happiness of other people; self-confidence; cheerfulness, independence; education; responsibility; tolerance; efficiency in business. Also, this includes active social contacts, high level of professional life development, public life, education and training.

Originality. *Theoretical and comparative analysis of the literature of national and foreign researchers was conducted on the issue of studying values and value orientations in the fields of psychology, sociology, and pedagogy. It is established that value orientations influence on the professional activity, give it meaningful values, and allow regulating the behavior of the individual. The most significant professional value orientations for future philologists are defined.*

Conclusion. *The material of the article makes it possible to conclude that the role of value orientation is to direct professional activity, give it meaningful values, allow taking position, regulating behavior and forming ways of self-realization. Since the meaning and purpose of philological activity are determined by a humanistic ideal, its values reflect the priority of universal values in the process of professional activity. Value orientations of a philologist, his life prospects and plans are formed under the influence of social factors, which are conditioned by the system of education and training. The content of education should be devoted not only to the acquisition of professional knowledge and skills, but also to personal development, the formation of value orientations of the individuals who are in the process of self-actualization.*

Key words: *personality, future philologist, professional self-realization, professional qualities, value orientations.*

References

1. Abulhanova-Slavskaja K.A. (1991). *Stratehiia zhizni*. M.: Mysl. [in Russian].
2. Anzyferova L.I. (1989). *Psyhohiia formirovaniia i razvitiia lichnosti*. M., 426–433 [in Russian].
3. Bubnova S.S. (1999). *Tsennostnyie orientazii lichnosti kak mnohomernaia nelineinaia systema*. *Psych.zhurnal – Psychological journal*, 5, 38–44 [in Russian].
4. Budinaite H. L., Kornilova T. V. (1993). *Lichnostnyie tsennosti i lichnostnyie predposylki subiekta*. *Vopr. Psihol. – Psychological issues*, Vol. 14, 5, 99–105 [in Russian].
5. Hudechek Ya. (1989). *Tsennostnaia oriientatsiia lichnosti. Psihohiia lichnosti v socialisticheskom obshchestve: Aktivnost i razvitiie lichnosti*. M., 102–109 [in Russian].
6. Dontsov A.I. (1974). *O tsennostnykh otnosheniiah lichnosti*. *Sovetskaia pedahohika*, 5, 67–76 [in Russian].
7. Klimov E.A. (1993). *Obshchechelovecheskiie tsennosti glazami psiholoha-professioveda*. *Psyh. zhurnal – Psychological journal*, Vol. 14, 4, 130–136 [in Russian].
8. Krasnoriadtseva O.M. (1998). *Tsennostnaia determinatsiia povedeniia pedahohov*. *Sibirskii psiholoh. zhurnal – Siberian psychological journal. Tomsk*, 7, 25–29 [in Russian].
9. Leontiev D.A. (1992). *Metodika izucheniia tsennostykh oriientatsii*. M. [in Russian].
10. Leontiev D.A. (1996). *Tsennost kak mezhdistsiplinarnoe poniatiie; opyt mnohomernoii rekonstruktsii*. *Vopr. Filosofii – Philosophical issues*, 5, 15–26 [in Russian].
11. Minenko O.O. (2004). *Osobyte zminyuvannia v prozesi profesiinoi pidhotovky studentiv-psyhohiv*. *Extended abstract of candidate's thesis*. K. [in Ukrainian].
12. Minenko O.O. (2002). *Profesiine stanovlennia praktychnoho psyhohoha yak systema paradyhmalnykh zmin*. *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnoho Universytetu. Seriiia «Psyhohiia»* Kharkiv, 550, 209–211 [in Ukrainian].
13. *Moralnyie tsennosti i lichnosti* (1994). Pod. redak. A.I. Titarenko, B.O. Nikolaicheva. M.: *Prosveshcheniie* [in Russian].
14. *Psihohiia razvivaiushcheisia lichnosti* (1987). Pod. redak. A.V. Petrovskoho. M.: *Nauka* [in Russian].
15. *Suhomylnskiy V.O.* (1968). *Slovo ridnoi movy. Ukrainska mova i literature v shkoli*. 12, 1–2 [in Ukrainian].
16. *Tuharinov V.P.* (1968). *Teoriia tsennostei v marksizme*. L.: *Izd-vo LHU* [in Russian].
17. *Tsennosti v krizisnom soziуме (zasedaniie «kruhloho stola» v Institute psihologii AN SSSR)*. (1991). *Psych.zhurnal – Psychological journal*, Vol. 12, 6, 154–167 [in Russian].
18. *Yanitskii M.S., Seryi A.V.* (1999). *Tsennostno-smyslovaia sfera lichnosti. Uchebnoie posobiie*. Kemerovo: *Kemerovskii hosudarstvennyi universitet* [in Russian].
19. *Yanitskii M.S.* (2000). *Tsennostnyie orientatsii lichnosti kak dinamicheskaiia sistema*. Kemerovo: *Kuzbassvuzizdat* [in Russian].

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Радул Сергей Григорьевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Летняя академия Национального авиационного университета (г. Кропивницкий)

В статье раскрыта роль ценностных ориентаций в процессе профессиональной самореализации будущих филологов. Рассмотрены значение ценностных ориентаций как одного из важнейших показателей самоопределения и самореализации личности. Наиболее значимыми качествами в профессиональной деятельности филологов является способность к эмпатии и позитивное отношение к другим, коммуникабельность, независимость, креативность, гибкость, социальный интеллект, положительная «Я-концепция» и рефлексивность. Установлено, что ценностные ориентации влияют на профессиональную деятельность, придают ей содержательную ценность, позволяющую регулировать поведение личности и формируют способы самореализации. Определены наиболее значимые профессиональные ценностные ориентации для будущих филологов.

Ключевые слова: *личность, будущий филолог, профессиональная самореализация, профессиональные качества, ценностные ориентации.*

Отримано редакцією 04.03.2019 р.

УДК 378.147.34

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-147-155

МЕТОДИКА ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ БАЛАД «ВІЛЬШАНИЙ КОРОЛЬ» Й. ГЕТЕ ТА «ЛІЛЕЯ» Т. ШЕВЧЕНКА З УРАХУВАННЯМ НАЦІОНАЛЬНОЇ СПЕЦИФІКИ

Грицак Наталія Русланівна

докторант кафедри методики викладання світової літератури
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

e-mail: grycak78@ukr.net

ORCID: 0000-0003-4744-7072

У статті на прикладі балад «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка розглянуто методику жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки. Доведено, що ефективність вивчення жанрової природи художнього твору залежить від ґрунтовних теоретичних знань майбутнього вчителя-філолога. Проаналізовано національні ознаки жанру балади у німецькій та українській літературах. Зосереджено увагу на світоглядних концепціях, естетичних поглядах Й. Гете та Т. Шевченка. З'ясовано типологічні подібності і відмінності у баладах українського і німецького митців на сюжетно-композиційному, предметно-тематичному, художньо-естетичному і мовностилістичному рівнях. Показано, що у баладі «Вільшаний король» Й. Гете домінує філософський конфлікт. Баладі «Лілея» Т. Шевченка притаманно заглиблення у парадигму соціальних проблем, розкриття трагічної долі дівчини.

Ключові слова: *жанр, балада, вища школа, студент-філолог, жанровий шлях аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору.*

Постановка проблеми. Вхідження України в європейський освітній простір і реформи у галузі освіти актуалізують проблему фахової підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю, зокрема вчителів зарубіжної літератури. Формування високого рівня професійних компетентностей, серед яких пріоритетним є вміння і навички кваліфікованого аналізу інонаціонального художнього твору, визначає напрям науково-методичної роботи викладача закладу вищої освіти. На заняттях з літератури студенти повною мірою опановують традиційні та новітні шляхи аналізу художнього твору: проблемно-тематичний, пообразний, композиційний, структурно-стилістичний, етнокультурний, компаративний. Утім складається ситуація, коли жанровий шлях аналізу перебуває на периферії під час вивчення художнього твору. У цьому контексті доцільно сфокусувати увагу на таких аспектах. По-перше, висвітлення жанрової природи художнього твору розкриває різноманітні зв'язки художнього твору з національно-культурним середовищем – історичні, політичні, економічні, соціокультурні тощо. По-друге, вивчення жанру художнього твору сприяє усвідомленню специфіки, тенденції, закономірності розвитку літературних явищ, увиразнює сутність «діалогу культур», розкриває процес трансформації жанрів, що приводить до появи нових жанрів, ілюструє взаємозв'язок змісту та форми художнього твору. По-третє, відкриває нові перспективи дослідження художнього твору, що дозволяє майбутнім учителям реалізувати творчі здібності та окреслити можливі варіанти індивідуального підходу до вивчення художнього твору.

Формат наших роздумів спрямовує нас до міркувань академіка Д. Наливайка. Так, знаний літературознавець акцентує увагу на питанні компаративних жанрових зіставлень, стверджуючи, що на часі

«порівняльне вивчення жанрів і стилів у національних літературах у різні періоди їхнього розвитку і в параметрах різних художніх систем, їхніх змін і трансформацій» [1, с. 37]. Видатним науковцем обґрунтовано положення, яке дозволяє нам упроваджувати у методику аналізу художнього твору жанровий шлях аналізу з урахуванням національної специфіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблемі цілеспрямованого формування і розвитку умінь і навичок аналізувати художні твори присвячені ґрунтовні праці сучасних методистів – Н. Гричаник, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, А. Ситченка та інших. Студіювання цих досліджень увиразнює загальнометодичні проблеми аналізу художнього твору: пошук результативної стратегії аналізу художнього твору, яка повинна викликати зацікавленість учня / студента; утвердження наукового підходу до аналізу літературного твору; врахування ідейно-художньої своєрідності виучуваного твору, його родової та жанрової специфіки; розроблення ефективних методів, підходів, форм і прийомів аналізу художнього твору.

Доцільно зосередитись на працях, що висвітлюють питання жанрового аналізу художнього твору.

Так, певні роздуми щодо окресленого питання знаходимо в методичних студіях Ю. Бондаренка. Методист наголошує, що у практиці аналізу художнього твору здебільшого зміст і форма осмислюються у певному відриві одне від одного. На думку науковця, вирішенню проблеми сприяє впровадження в методику вивчення художнього твору концептуально-жанрового аналізу, «в основі якого лежить дослідження ролі засобів, якими володіє певний жанр, у втіленні порушених автором тем та проблем, у ціннісній семантизації та оформленні художньої картини світу» [2, с. 11]. Слушною є рекомендація Ю. Бондаренка, що впроваджувати у шкільну практику вивчення літератури концептуально-жанровий аналіз необхідно у 5–6 класах, адже процес засвоєння учнями генологічних теоретико-літературних знань та формування вмій і навичок їх використовувати реалізовується поступово.

У контексті нашої розвідки особливо важливою є монографія Н. Романишиної «Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення». Справедливим є твердження Н. Романишиної, що важливою складовою професійних знань і вмій майбутніх учителів-філологів є вміння здійснювати жанровий аналіз художнього твору. Саме тому автор стверджує, що варто розкривати можливості жанрового шляху аналізу.

Доцільно зосередитись ще на одному вагомому аспекті дослідження Н. Романишиної. Мова йде про параграф «Пошук спільностей та відмінностей у жанрових утвореннях за типологічним принципом», у якому авторка слушно констатує, що «якщо навчити студентів використовувати метод типології, аналізуючи твори малих жанрів українських письменників певного історико-літературного періоду, вони зможуть визначати спільні та диференційні структурні й функціональні ознаки в оповіданнях, новелах, картинах ..., їх жанрових модифікаціях, розширюючи уявлення про стійкі (константність), повторювані (репродуктивність) та еволюційно змінні (лабільність) атрибути жанру» [3, с. 65]. Як бачимо, Н.В. Романишина накреслює перспективу пошуку ефективних шляхів аналізу художнього твору.

Отже, огляд науково-методичних джерел засвідчує, що застосування жанрового шляху аналізу художнього твору у фаховій підготовці майбутніх учителів-філологів є доцільним. Водночас назріла потреба у створенні цілісної методичної системи жанрового шляху аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору для майбутніх учителів-філологів.

Мета статті – на прикладі балад «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка навчити студентів-філологів аналізувати їх жанрову природу з урахуванням національної специфіки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз жанрової специфіки художнього твору передбачає визначення типологічних ознак жанру. Водночас наголошуємо студентам, що виокремлення структурних ознак жанру та їх характеристика – це перший етап роботи з художнім текстом, який дозволяє усвідомити національні компоненти жанрової моделі, розкрити особливості функціонування жанру в національній літературі, увиразнити національну літературну традицію. Крім цього, на початковому етапі майбутні вчителі вчать розпізнавати і визначати домінуючі структурні елементи жанру, зіставляти їх з іншими жанровими моделями. Подібний формат роботи, по-перше, сприяє формуванню в студентів жанрової грамотності, по-друге, закладає теоретичне підґрунтя для розуміння сутності літературних явищ. Важливим є наголос, що жанровий аналіз художнього твору – це не перелік типологічних жанрових ознак, це основа для глибокого пізнання (осмислення) авторської позиції, проблематики, багатозаровості художнього тексту через формальні та змістові особливості твору.

Отже, жанровий шлях аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору – це складний процес через дослідження жанрової природи твору, тлумачення та оцінювання його в цілому, що передбачає знаходження загальних усталених типологічних ознак літературного тексту і виявлення його

оригінальних авторських національних рис, з метою пізнання іншої літератури (культури), осягнення (утвердження) самобутності національної літератури, створення власної інтерпретації інокультурного твору.

Проілюструємо орієнтовний варіант жанрового аналізу балад «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка з урахуванням національної специфіки.

Перший крок. Студенти розкривають особливості жанру балади, специфіку сюжетобудови, функції художньої деталі, зв'язок з народною традицією, фантастичне та реалістичне начала, тобто виокремлюють ті типологічні ознаки, що загалом притаманні цьому жанру.

Теоретичну основу осмислення балади як жанру складають такі ґрунтовні дослідження українських літературознавців: Г. Нудьги «Українська балада» (1970); О. Дея «Українська народна балада» (1986); О. Єременко «Українська балада XIX століття» (2002); Л. Петрухіної «Слов'янська балада епохи романтизму: генеза і проблема жанру» (2005); Н. Копистянської «Жанр, жанрова система у просторі літературознавства» (2005); Л. Мацевко «Літературна балада: до уроків компаративного аналізу» (2005) та інших.

Однією із головних проблем у літературознавстві (на цьому аспекті обов'язково треба сфокусувати увагу студентів!) є визначення жанру балади. Складність вираження і відсутність єдиного (уніфікованого) визначення обумовлена існуванням у літературі та фольклорі подібних жанрів, які називаються баладами. Для прикладу порівняємо тлумачення жанру балади в працях українських учених. О. Дей тлумачить баладу «як сукупність епічних пісенних творів розгорненої гостро драматичної і трагічної сюжетності, що реалістично художньо узагальнюють виняткові, незвичайні до екстремальності та сенсаційності за своєю внутрішньою конфліктністю життєві події, вчинки та фатальні збіги обставин в особистій, сімейній і громадській сферах, освітлюючи все це з позиції традиційної родинно-побутової моралі, переважно від протилежного стверджуючи та відстоюючи її принципи, чим обумовлені психологічна напруженість сприйняття балад і їх виховна та дидактична дійовість» [4, с. 13]. О. Єременко стверджує, що «балада – це суміжна змістоформа, утворена на межі лірики та епосу. Вона характеризується такими стійкими ознаками, як сюжетність, фабульність, наявність елементів фантастики, фатальний збіг обставин та лаконічність викладу» [5, с. 11].

Отже, попри відсутність загальноприйнятого визначення жанру балади, студенти можуть виокремити такі типологічні ознаки цього жанру: ліро-епічний характер, неординарна подія, динамізм, фантастичні елементи, новелістична будова, однолінійний сюжет, невелика кількість персонажів, автор не демонструє свого ставлення до подій і вчинків, драматичне напруження, яке доволі часто набуває трагічного характеру. У баладі відсутні розлогі описові характеристики, натомість риси характеру персонажів розкриваються у драматично напружених діалогах. Здебільшого показано лише один епізод, а дія, що відбувалась до нього, не є важливою та принциповою. З'ясовуючи характерні риси жанру балади, доцільно зіставити цей жанр із легендою, романсом, поемою (студенти заповнюють відповідні таблиці).

Для нас принциповою є позиція фасилітативного підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності. Тому робимо акцент на розвитку творчих здібностей студента, на можливості самореалізації, на формуванні критичного мислення, на створенні атмосфери особистісного професійного зростання студента. Лише за таких умов «студент-споглядач» набуває статусу «студента-диспутанта». Крім того, варто враховувати психофізіологічні якості сучасного студента: невміння довготривалої концентрації на одному предметі; надання переваги електронним інформаційним ресурсам; стрімке візуальне сприйняття інформації; фрагментарність, непослідовність, алогічність мислення, що породжує так зване кліпове мислення. Відповідно, ефективним прийомом є створення інформативних плакатів, рекламних роликів, літературних пазлів, он-лайн-кросвордів тощо. Наприклад:

1. Уявіть собі, що Ви рекламний агент, Вам потрібно продати книгу балад німецького та українського авторів. На яких аспектах (ознаках, деталях тощо) Ви акцентуєте увагу потенційних покупців? Підготуйте рекламний ролик.

2. Розробіть літературний пазл «Жанр балади в українській літературі», «Жанр балади в німецькій літературі», «Жанр балади у слов'янській літературі».

3. Створіть макет кіноафіші за баладами «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка.

Продуктивним прийомом також є постановка проблемних запитань. Наприклад: У чому Ви вбачаєте унікальність жанру балади? Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що балада – це ліро-епічна пісня? Як Ви розумієте висловлювання Й. Гете, що балада – це «живе праййце» поезії?

Другий крок. Завдання, яке ставимо перед студентами, – розкрити специфіку національно-історичного контексту створення художнього твору, зокрема визначити особливості функціонування жанру балади в німецькій і українській літературах; виявити національно-історичні причини написання балад «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка; виразити місце цих балад у літературному світовому просторі. Наша мета – продемонструвати студентам, що жанр художнього твору «глибоко національний»,

адже він змінюється, інтерпретується, модифікується під впливом національної картини світу, менталітету, традицій, звичаїв, побуту, географічних умов народу, культурних символів, національних еталонів і стереотипів, національної літературної традиції тощо.

Так, з'ясовуємо, що балада була провідним жанром у першій половині XIX століття. Наголошуємо, що доба романтизму позначається пробудженням національної самосвідомості, зверненням до минулого, осягненням глибин народного життя, його ідеалізацією. Розвиток жанру балади пов'язаний із суспільним підйомом, прагненням до ідеалу, актуалізацією емоційного начала. Саме через символи та образи балади розкриваються загальнолюдські цінності – вірність, совість, відвага, патріотизм, мужність, справедливість. Правомірним є твердження В. Семаньківа, що «балада є за внутрішньою суттю «німецьким» жанром і відповідає світовідчуттю німецької нації. Адже буття сприймається німецьким духом не як безтурботне дозрівання в безпеці й безперешкодний рух вперед за власним планом, а як таке, що сповнене постійної небезпеки й боротьби із силами фатуму» [6, с. 86]. Звернемо увагу й на національну особливість німецької літературної балади: мова йде передусім про наявність оповідних елементів, яким притаманні експресивність і драматизм.

Українська літературна балада має органічний зв'язок з народнопісенною творчістю, усними переказами, легендами, піснями, фольклорними традиціями і народно-патріотичними ідеалами. Як наслідок, фінал балад – смерть героя або його перевтілення у рослину чи міфічну істоту. Акцентуємо увагу студентів на ще одній національній особливості української балади: домінування ліричного начала. Без сумніву, що вершиною баладного жанру є балади Т. Шевченка, які по праву є шедеврами української та світової літератури.

Для успішної реалізації поставлених завдань рекомендуємо студентам ознайомитися з ґрунтовною розвідкою І. Приліпко «Ідейно-естетична суголосність у парадигмі романтизму: Тарас Шевченко і Йоганн Вольфганг Гете». Літературознавець, з'ясовуючи спільні та відмінні риси романтичного типу творчості Т. Шевченка і Й. Гете, аргументовано доводить, що «ідейно-естетична суголосність виразно простежується в аспекті звернення до історіософських мотивів, народної творчості, у контексті героїзації минулого, поетизації внутрішніх почуттів, концептів свободи, творчості» [7, с. 152].

Аналіз жанрової природи балади з урахуванням національних особливостей передбачає знання студентами пріоритетних ознак творчої манери митців. Так, І. Приліпко стверджує, що у творчості Й. Гете домінували «народнопоетичні мотиви, філософська заглибленість у чуттєвий світ людини, емоційність, мотив єднання людини й природи, легендарно-фантастичні сюжети, концепти свободи, бунтарства». Вагомим є наголос І. Приліпко, що Т. Шевченко філософський аспект співвідношення людини й світу інтерпретував «крізь призму соціальних та національних проблем». Саме тому в українського поета актуалізуються соціально-побутові проблеми, питання національної самосвідомості народу та образ України.

Особливого значення набувають міркування І. Приліпко про художні можливості жанру балади у творчому доробку Т. Шевченка і Й. Гете. Читаємо: «У Т. Шевченка важливе значення мають соціально-побутові чинники («Лілея», «Русалка», «Тополя»), то Й. Гете, як й інші німецькі романтики, акцентував на містичному змісті, тривожно-таємничому настрої («Шукач скарбів», «Коринфська наречена», «Вільшаний король», «Бог і баядера»»).

Отже, балада у німецькій і українській літературах має виразні національні ознаки, адже у цьому жанрі віддзеркалюються світоглядні концепції українського та німецького народів, їхні уявлення, національний колорит, стереотипи і моделі поведінки. У німецькій баладі домінують внутрішньо-психологічні, філософські конфлікти, містично-міфологічні мотиви, вирішення проблеми співвідношення розуму і почуття. Натомість для української балади притаманно заглиблення у парадигму соціальних проблем, розкриття трагічної долі народу, осмислення питання братолюбства, волі, патріотизму, честі, справедливості.

Узагальнити теоретичний матеріал й історико-культурний контекст балад «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка студенти можуть, заповнюючи таблицю «Читацька візія» (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнююча таблиця «Читацька візія»

Жанр балади	Я це знаю	Цей матеріал цікавий	Ці факти мені не відомі	Думав (ла) по-іншому	Ці типологічні ознаки домінують
Німецька балада					
Українська балада					

Ефективним прийомом на цьому етапі є також написання, наприклад, історико-літературного коментаря до художніх творів.

Третій крок. Аналіз жанрової форми балад з урахуванням національної специфіки. На цьому етапі

рекомендуємо студентам простежити типологічні сходження і окреслити послідовно відмінності на сюжетно-композиційному, предметно-тематичному, художньо-естетичному і мовностилістичному рівнях. Запропонований орієнтовний варіант аналізу жанрової природи художнього твору, на нашу думку, сприяє формуванню цілісного погляду на художній твір, надає можливість увиразнити національну особливість кожного твору та розкрити входження конкретного національного художнього твору у світовий літературний процес.

Балада «Вільшаний король» була написана Й. Гете у 1782 р. (Веймарський період). У баладі чітко простежується поява нової тематики, адже поет починає розмірковувати про таємниче, неосяжне розумом, стихію пристрастей, про співвідношення раціонального та ірраціонального. Автор використовує сюжетну основу данської легенди про короля ельфів, що переклав Йоганн Готфрід Гердер. У цьому варіанті Олуф зустрічає у нічному лісі дочку лісового царя, яка насилає на нього смертельну хворобу. О. Смольницька, досліджуючи питання скандинавських першоджерел балади «Вільшаний король» Й. Гете, зазначає, що «у строфі, де Олуф пояснює матері про дочку лісового царя, Гердер пише «Erlenkönigs», тобто «вільшаного короля». Це помилка перекладу через омонімію, бо данською *ellerkonge* означає «король ельфів». Чи знав Гете про цю помилку? Можливо, геніальний поет-романтик хотів використати народні забобони про вільху та вербу: ці дерева ростуть на болоті, у покинутих місцях і пов'язуються в уяві зі злими духами» [8, с. 145].

За сюжетом «Вільшаного короля» батько та його син повертаються додому вночі через темний ліс. Вільшаний король звертається до хлопчика і починає вмовляти його поїхати із ним, пропонуючи прекрасні квіти і золоте вбрання. Тричі зваблює маленького хлопчика Вільшаний король, тричі батько намагається заспокоїти свою дитину. Балада завершується, за характерними типологічними ознаками цього жанру, смертю хлопчика. За своєю суттю ця балада нагадує драматичний твір, у якому на перший план виходять діалоги між батьком і сином, що є характерною жанротворчою рисою цієї балади. «— Чому тремтиш ти, мій сину, щомить? // — Король вільшаний он там стоїть! // Він у короні, хвостатий пан! // — То, сину, вранішній туман!».

Натомість сюжет балади «Лілея» — це сповідь-монолог дівчини, яка перетворилася на квітку. Підґрунтям балади є також фольклорний мотив, зокрема переродження людини у рослину. Народнописенна основа дозволяла поетові художньо змалювати українську дійсність, відобразити соціальну несправедливість, що загалом відповідало авторській концепції Т. Шевченка. Саме болісні спогади про минуле, про попереднє людське життя відіграють сюжетотвірну функцію, адже вони рухають дію. «Я була дитина, // Я гралася, забавлялась, // А вона все в'яла // Та нашого злого пана // Кляла-проклинала». Обов'язковим елементом у структурі жанру балади є фінальна сцена смерті (як, наприклад у «Вільшаному королі»). З'ясуємо зі студентами, що у баладі «Лілея» дещо змінена чіткість структури, адже вже у початкових строфах балади перед читачем постає дівчина, яка переродилася у квітку. За структурою балади епізод метаморфози юної дівчини у чарівну квітку мав би бути кульмінаційним. На нашу думку, доцільно на цьому аспекті зосередити увагу студентів і поставити питання: чому Т. Шевченко обирає власне таку композицію і використовує обрамлення-розмову Лілеї та Королевого Цвіту? Відповідь на поставлене запитання увиразнює авторські ознаки і національну своєрідність балади «Лілея». Так, читач не акцентує свою увагу на магічних діях, що сприяли переродженню дівчини, проте він максимально зосереджений на трагічній долі дівчини, на стражданнях її матері, на спалахах гніву оточуючих дівчину людей. Обрана поетом структура балади дозволяє змодельовати світ, у якому панує людська жорстокість, лють, зневага, насильство і несправедливість: «Тільки мої довгі коси // Остригли, накрили // Острижену ганчіркою. // Та ще й реготались. // Жиди навіть нечистії // На мене плювали». Прикметно, що Т. Шевченко через спогади Лілеї репрезентує деталі української реальності: «нашого злого пана», «у білих палатах», «під тином», «в хату». Так, елементи українського буття викликають у читача співчуття, змушують його замислитися над картинами української дійсності, зазирнути углиб свого ества та дати відповіді на одвічне питання: чому Людина коїть зло?

Студенти узагальнюють, що зображення соціальних проблем зумовило й специфіку структури балади (загостреність соціального конфлікту, ліризм, символіка, діалогова форма викладу). До важливих жанротворчих ознак балади студенти відносять:

— винятково загострений внутрішній драматизм, що насамперед виявляється у риторичних запитаннях Лілеї до Королевого Цвіту: «За що мене, як росла я, // Люде не любили? // За що мене, як виросла, // Молодую вбили?»; «Скажи ж мені, мій братику, // Королевий Цвіте: // Нащо мене бог поставив // Цвітом на сім світі?»;

— відсутність повторюваних частин;

— опозиція «дівчина — квітка — люди»;

— наявність мотиву посередництва між реальним і фантастичними світами через образ Лілеї.

Отже, аналіз «плану структури» продемонстрував студентам, що зовнішня сюжетно-композиційна канва балад збережена, але акценти зміщено: у «Вільшаному королі» у бік філософських роздумів, у «Лілеї»

– соціальних. Формальна структура жанру балади лише фон, на якому митці розкривають закони людського буття. Функціонування комплексу формальних типологічних ознак балади спрямовані на розкриття авторської концепції.

Детальний аналіз художніх текстів на предметно-тематичному рівні допомагає студентам увиразнити жанрову своєрідність балад.

У баладі «Вільшаний король» Й. Гете три дійові особи – батько хлопчика, хлопчик і Вільшаний король. Батько хлопчика постає у творі сильним, мужнім, упевненим, поміркованим, урівноваженим і люблячим, щосили він намагається заспокоїти свого сина: «Годі, маля, заспокойся, маля! // То вітер колише в гаю гілля!»; «Не бійся, мій синку! Повір мені: // То верби сивіють в даліні!». У баладі він є уособленням раціонального начала, хоча в останніх строфах він теж відчуває страх: «Батькові страшно, батько спішить». Проте страхи хлопчика не зникають, а з кожною миттю стають усе реальнішими. Хлопчик занепокоєний, що його батько не чує голосу лісового царя, не бачить танок його дочок, тому так настирно просить батька розвіяти його тривоги. Нічні звуки, що слугують декорацією жахливих і таємничих подій, по-перше, відтіняють межу реального та фантастичного світів, по-друге, відбивають суб'єктивні переживання дитини. Мета Й. Гете – викликати подив, тривогу, навіть шок у читача: як (чому?) батько не бачить?

Головною жанротвірною ознакою є поступове зростання драматичного напруження, адже з кожним рядком балади хвилювання читача та його емоційне сприйняття подій посилюється: Чи вдасться хлопчику позбутися страшних видінь? Чи встигне батько доїхати додому? Чи Вільшаний король полишить надію забрати зі собою дитину? Особистий викладацький досвід засвідчує, що ефект драматичного напруження найбільш яскраво відчутно, якщо цю балади повільно (за потребою кілька разів!) прочитати вголос в аудиторії.

Продуктивним, на наш погляд, є ознайомлення студентів із висловлюванням Л. Водяної, що у баладі «Вільшаний король» Й. Гете «світ розуму виявляється безсилим перед світом почуттів і уявою – причиною загибелі дитини в баладі є її страх перед таємничим». Така позиція дослідника спрямовує студентів до дискусії та активного обговорення морально-філософських питань. Висновок робимо наступний: Й. Гете, окрім реального і фантастично-міфологічного планів, додав у баладу й морально-філософський план, адже німецький мислитель намагається вирішити проблему, що була прерогативою для філософів-просвітителів, зокрема співвідношення розуму і почуттів.

Натомість у баладі «Лілея» Т. Шевченка причиною смерті юної дівчини стають суспільні обставини: мати помирає від усвідомлення того, що вона покритка, батько-пан, поїхавши далеко, забуває про свою дитину, прості люди не приймають дівчинки-байстрюка. «Я була дитина, // Я гралася, забавлялась, // А вона все в'яла // Та нашого злого пана // Кляла-проклинала. // Та й умерла...».

Власне мотив смерті за гріхи батька-пана стає домінатним у баладі: «Я не знала, що байстря я, // Що його дитина. // Пан поїхав десь далеко, // А мене покинув. // І прокляли його люде, // Будинок спалили... // А мене, не знаю за що, // Убити – не вбили». Як бачимо, загальна тональність «Лілеї» – відчуття трагізму, душевного напруження за долю дівчини. Акцентуємо увагу студентів, що емоційне напруження балади з кожним рядком посилюється, оскільки читач усвідомлює: конфлікт особистості та навколишнього світу залишається невирішеним. Т. Шевченко використовує прийом метаморфози, що був характерний для народнопісенних творів, але оновлює його соціальною тематикою.

Ефективним прийомом діалогічного спілкування студентів із художнім текстом є постановка проблемних запитань. Особливого значення набувають запитання, які вимагають від студентів знання сучасних літературно-критичних студій, творчого доробку митця, його естетичних переконань і світоглядних позицій. У цьому контексті зачитуємо студентам цитату, де П. Куліш розмірковує про чинники політично-національного мислення Т. Шевченка: «Широко він обняв Україну з її могилами кривавими, з її страшною славою, і співану народну річ обернув на живопис того, що було і що єсть на Україні. Його устами увесь наш народ заспівав про свою долю» [9, с. 258]. Пропонуємо студентам проаналізувати висловлювання П. Куліш у контексті зображуваного конфлікту балади «Лілея».

Зіставлення балад на художньо-естетичному і мовностилістичному рівнях ще більше увиразнює їх національну особливість. Звертаємо увагу студентів на використання у творах символів, що характерні для української та німецької літератур. При цьому акцентуємо, що слова-символи для будь-якого народу є вагомим фактором творення національної картини світу, оскільки є відображенням уявлень, традицій, побуту, стереотипів того чи іншого народу.

Аналізуючи баладу «Вільшаний король» на окреслених рівнях, передусім доцільно зосередитись на топісі ліс, який є одним із поширених у романтичних баладах. Переважно образ лісу асоціюється з «чужим», «ворожим», «непривітним», «таємничим» місцем перебування потойбічних сил (ця ознака збережена й у баладі). Крім того, у «Вільшаному королі» ліс – це своєрідна межа, що розділяє територію

лісового царя і територію, де живуть прості люди. Тому батько так поспішав залишити царство володаря лісу, шукаючи порятунку у рідній домівці. Порівняно з баладою «Лілея» балада «Вільшаний король» динамічна, у кожному слові відчувається наростаючий темп, що, зрештою, переходить у шалену їзду. Прискорений ритм досягається не лише повторювальними звертаннями хлопчика «Мій тату, мій тату, яке страшно!», «Мій тату, мій тату, туди подивись!», «Мій тату, мій тату, він нас догнав!», а й нагромадженням сонорних звуків «Годі, маля, заспокойся, маля! // То вітер колише в гаю гілля!», асонансними перехрещеннями «Дочки мої у танку в цей час, // Дочки мої тебе прийдуть стрічать, // Вітати, співати, тебе колихати!». Попри те, що батько не бачить і не чує Вільшаного короля, але інтуїтивно він має бажання якомога швидше покинути межі неприязного лісу.

Утім у баладі топос ліс варто розглядати й у поєднанні з топосом болото, над яким підіймається «вранішній» туман, оскільки мова йде про короля ельфів, а ельфи жили на болотах. Найменування «Вільшаний» походить від слова «вільха». Отже, зосереджуємо увагу студентів на смислового навантаженні цього слова. Пам'ятаємо, що вільха (низинне дерево) росте біля води, на вологому ґрунті. У баладі є символом поєднання в одне ціле води і землі, що зумовлює розглядати образ Вільшаного короля як володаря води, землі, рослин, дерев, тварин, а, відповідно, й людей. Це важлива естетична функція найменування, адже концентрує увагу читача на філософських ідеях автора.

Пропонуємо студентам назвати також інші символи балади та заповнити таблицю (табл. 2).

Таблиця 2

Символи балади

Символ	Загальнокультурне значення	Авторська інтерпретація	Художня функція у баладі
Ніч			
Вітер			
Туман			
Верба			

Цікавою є думка О. Смольницької щодо голосу, слів, яким Вільшаний король заманує хлопчика: «Голос Вільшаного короля у Гете – гіпнотичний, обіцянки нагадують танок ельфів: «Дочки мої у танку в цей час, / Дочки мої тебе прийдуть стрічать, / Вітати, співати, тебе колихати». Ці танці, співи, уколисування – у потойбічному світі й тому нагадують здійснення обряду над мертвим, отже, у Гете зашифрована впізнавана ритуальність». Отже, спостерігаємо у баладі яскраво виражені національні ознаки.

У баладі «Лілея» змальовано ритуал розплітання, врізання дівочих кіс та вдягання хустки. У народних піснях у весільному обряді брат (або мати, дружка, батько, староста) нареченої розплітали косу, знімаючи стрічки, прикраси та інші аксесуари, які носили лише дівчата. Обряд розплітання коси означав втрату дівочтва, безповоротність переходу зі статусу дівчини до статусу жінки. За народними традиціями, жіноче волосся наділене великою магичною силою, саме тому його обов'язково необхідно накривати. Крім того, головний убір був ще й показником соціального стану людини, яка його носить. У баладі дівчині не просто обрізають волосся до шлюбу (натяк на втрату цнотливості в її матері), але й накривають голову «ганчіркою», підкреслюючи соціальний статус дівчини-байстрюка.

Вивчаючи національну специфіку балади на окреслених рівнях, доцільно сфокусувати увагу на символах, що використовує український геній, зокрема символи Лілеї. Так, А. Самадова зазначає, що «це передусім символ цноти, добродетності, радості, чистоти й краси, а також вишуканості й багатства. Головним джерелом для таких асоціацій є Біблія» [10, с. 100]. У художньому творі Лілея є втіленням неяскрової, тендітної, чистої, але тонкої краси. Ставимо перед студентами запитання: чи життя дівчини (Лілеї) після смерті спокійніше та щасливіше? У своїх відповідях майбутні вчителі наголошують, що перша читацька реакція – життя дівчини-квітки прямо протилежні минулому життю, адже біля неї знаходиться коханий Королевий Цвіт, який щиро співчуває дівчині, через своє серце пропускає її біль та страждання: «Схилив свою головоньку // Червоно-рожеву // На білес пониклеє // Личенько Лілеї». Утім ця перша реакція зникає, коли «вчитуєшся» у текст, осмислюєш авторську позицію, осягаєш глибинність кожного слова, розкриваєш багатшаровість художнього тексту: виявляється, емоційне переживання Лілеї продовжується й в іншому житті: «Зимою люде... боже мій! // В хату не пустили. // А весною, мов на диво, // На мене дивились». Ймовірно, безпосередньо читачам адресоване питання філософського гатунку: «Нащо мене бог поставив // Цвітом на сім світі? // Щоб людей я веселила, // Тих самих, що вбили // Мене й матір?».

Варто звернути увагу студентів й на звукопис балади, адже візуалізація образу Лілеї відбувається також на слуховому (звуковому) рівні. У цьому контексті покажемо рядок: «І заплакала Лілея, // А Цвіт королевий // Схилив свою головоньку // Червоно-рожеву // На білес пониклеє // Личенько Лілеї». Поєднання

голосних «о» (10 разів), «а» (6 разів), «і» (5 разів) з приголосним «л» (12 разів) передають повільність, неквапливість, розміркованість розмови Лілеї з Королевим Цвітом, а також відтворюють бажання людини бути вільною, прагнення бути щасливою і мати право на власний вибір. Додаткового смислового значення набуває форма слів «білеє пониклеє», що тяжіє до народної традиції та є засобом ретардації.

Аналіз художньо-естетичного і мовностилістичного рівнів дозволив студентам резюмувати: Лілея – узагальнювальний образ, прикметною ознакою якого є боротьба за правду, гідність і справедливість. Це образ, який утілює людську красу, чистоту думок, добродієність, мудрість і любов до ближнього.

Висновки. Аналіз жанрової природи балад «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка з урахуванням національної специфіки показав тяжіння митців до національних корінь, народнопісенних традицій, символів і стереотипів. У баладі Й. Гете національна ознака ґрунтується на народнопоетичних мотивах, філософській заглибленості у внутрішній світ людини, роздумах про співвідношення розуму і почуттів. Визначальною особливістю балади Т. Шевченка є осмислення трагічної долі українського народу, актуалізація соціальних проблем, увиразнення концепту свободи, братолюбства та справедливості. Ефективність вивчення жанрової природи художнього твору з урахуванням національної специфіки передбачає знання студентами типологічних ознак жанру балади, національно-історичного контексту створення балад «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка, світоглядних концепцій, естетичних поглядів письменників.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у розробленні орієнтовних схем аналізу малих жанрів з урахуванням національної специфіки для майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Список використаної літератури

1. Наливайко Д. С. Літературна компаративістика вчора і сьогодні (передмова). *Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи*. Антологія. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 5–42.
2. Бондаренко Ю. І. Концептуально-образний аналіз літературного твору в школі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. № 11. С. 11–14.
3. Романишина Н. В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення: монографія. Рівне: ТЗОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.
4. Дей О. І. Українська народна балада. К.: Наук, думка, 1986. 263 с.
5. Єременко О. Р. Українська балада XIX століття (історія жанру): автореф. дис. ... канд. філ. наук: спец. 10.01.01 «Українська література». Київ, 2002. 18 с.
6. Семаньків В. В. Генезис німецької літературної балади в контексті соціально-історичних умов кінця XVIII – початку XIX століття. *Питання літературознавства*. 2005. Вип. 13. С. 82–87.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pl_2005_13_13 (дата звернення: 5.02.2019).
7. Приліпко І. Л. Ідейно-естетична суголосність у парадигмі романтизму: Тараса Шевченка і Йогана Вольфганга Гете. *Літературознавчі студії*. 2017. Вип. 1 (2). С. 142–153. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lits_2017_1\(2\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lits_2017_1(2)_18) (дата звернення: 5.02.2019)
8. Смольницька О. О. «Вільшаний король» Й.-В. Гете і скандинавське першоджерело балади в українських перекладах: неокласична тяглість (Максим Рильський – Ігор Качуровський – нова генерація). *Молодий вчений*. 2017. № 8. С. 144–150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_8_36. (дата звернення: 5.02.2019).
9. Куліш П. Листи з хутора. Лист III. Чого стоїть Шевченко як поет народний. К.: Дніпро, 1989. Т. 2. С. 256–262.
10. Самадова А. Символічна семантика назв квітів в українській і польській мовах (на матеріалі народних пісень). *Етнос і культура: часопис Прикарпат. нац. ун-ту ім. Василя Стефаника*: зб. наук.-теорет. ст. Гуманітарні науки. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-ту ім. Василя Стефаника», 2014. № 10/11. С. 97–103.

METHODS OF GENRE ANALYSIS OF THE BALLADS «ERLKÖNIG» BY J. GOETHE AND «THE LILY» BY T. SHEVCHENKO BASED ON THE NATIONAL SPECIFICS

Hrytsak Natalia

doctoral Candidate of the department of methodology of world literature education
National Pedagogical Dragomanov University

Introduction. The entry of Ukraine into the European educational space and reforms in education raises the problem of the professional training of the humanitarian profile of world literature would-be teachers, in particular. The formation of a high level of professional competences, among which the skills and abilities of skilled fictional work analysis of the world literature are the priority, determines the direction of scientific and methodological work of a higher education establishment lecturer.

The purpose of our work is to teach students-philologists to do genre analysis focusing on national specificity based on the ballads of J. Goethe "Erlkönig" and Taras Shevchenko "The Lily".

Methods. Biographical, typological and methods of synchronous-diachronic study, integral-systematic analysis of the ideological and artistic structure of works from perspective of their genre poetics are used in this article.

Results. *The coverage of the genre nature of the fiction reveals various connections of the fictional works with the national and cultural environment - historical, political, economic, socio-cultural, and others, etc. Mastering of fiction genre analysis gives the opportunity to realize the peculiarities, tendencies, conformity with the development of literary phenomena identifies the essence of the "dialogue of cultures", reveals the process of genre transformation, which leads to the emergence of new genres, illustrates the relationship between the content and the form of fictional work; teaches to distinguish between common and distinctive features, to recognize the facts of borrowing and imitation, to draw parallels and to find analogies.*

Originality. *The study of genre specificity gives new perspectives of the study of fiction that allows would-be teachers to realize creative abilities and define the possibility for an individual approach in studying work of fiction.*

Conclusion. *Effectiveness of genre way of analysis taking into consideration national peculiarities of fictional work depends on well-grounded theoretic and methodological knowledge of future teacher of foreign literature.*

Key words: *genre; ballad, high school; student-philologist; genre way of analysis taking into consideration national peculiarities of fictional work.*

References

1. Nalyvajko, D.S. (2009). Literaturna komparatyvistyka vchora i sjoghodni (peredmova) // Suchasna literaturna komparatyvistyka: strateghiji i metody. Antologhija. Kyiv: VD «Kyjevo-Moghyljansjka akademija» [in Ukrainian].
2. Bondarenko, Ju.I. (2011). Konceptualjno-obraznyj analiz literaturnogho tvorcu v shkoli. Ukrajsnjka literatura v zaghaljnoosvitnij shkoli, 11, 11–14 [in Ukrainian].
3. Romanyshyna, N.V. (2013). Ukrai'ns'ka hudozhnja mala proza: teoretyko-metodychni aspekty vyvchennja: monografija [Ukrainian short fiction: theoretical and methodological aspects of the studyng: monograph]. Rivne: TzOV «Prynt Hauz» [in Ukrainian].
4. Dej, O.I. (1986). Ukrajsnjka narodna balada. Kyiv: Nauk, dumka [in Ukrainian].
5. Jeremenko, O.R. (2002). Ukrajsnjka balada KhIKh stolittja (istorija zhanru): avtoref. dys. na zdobuttja kand. fil. nauk: spec.10.01.01 «Ukrajsnjka literatura». Kyiv [in Ukrainian].
6. Semanjkyv, V.V. (2005). Ghenezys nimecjkoi literaturnoi balady v konteksti socialjno-istorychnykh umov kincja XVIII – pochatku XIX stolittja. Pytannja literaturoznavstva, 13, 82–87 [in Ukrainian]. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pl_2005_13_13.
7. Prylipko, I.L. (2017). Idejno-estetychna sugholosnistj u paradyghmi romantyzmu: Tarasa Shevchenka i Joghana Voljfgghangha Gete. Literaturoznavchi studiji, 1(2), 142–153 [in Ukrainian]. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lits_2017_1\(2\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lits_2017_1(2)_18).
8. Smoljnyckja, O.O. (2017). «Viljshanyj korolj» J.-V. Gete i skandinavsjke pershodzherelo balady v ukrajinsjkykh perekkladakh: neoklasychna tjaghlistj (Maksym Ryljsjkyj – Ighor Kachurovsjkyj – nova gheneracija). Molodyj vchenyj, 8, 144–150 [in Ukrainian]. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_8_36
9. Kulish, P. (1989). Lysty z khutora. Lyst III. Chogho stojitj Shevchenko jako poet narodnyj. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
10. Samadova, A. (2014). Symvolichna semantyka nazv kvitiv v ukrajinsjkij i poljsjkij movakh (na materiali narodnykh pisenj). Etnos i kuljtura: chasopys Prykarpat. nac. un-tu im. Vasylja Stefanyka: zb. nauk.-teoret. st. Ghumanitarni nauky. Ivano-Frankivsjk: DVNZ «Prykarpat. nac. un-tu im. Vasylja Stefanyka», 10/11, 97–103 [in Ukrainian].

МЕТОДИКА ЖАНРОВОГО АНАЛИЗА БАЛЛАД «ЛЕСНОЙ КОРОЛЬ» И. ГЕТЕ И «ЛИЛЕЯ» Т. ШЕВЧЕНКО С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ

Грицак Наталия Руслановна

докторант кафедры методики преподавания зарубежной литературы
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

В статье на примере баллады «Лесной король» (в переводе В. Жуковского – «Лесной царь») и баллады «Лилея» Т. Шевченко рассмотрена методика жанрового анализа художественного произведения с учетом национальной специфики. Доказано, что эффективность изучения жанровой природы художественного текста предусматривает глубокие теоретические знания будущего учителя-филолога. Проанализированы национальные признаки жанра баллады в немецкой и украинской литературах. Обращено внимание на мировоззренческие концепции, эстетические взгляды И. Гете и Т. Шевченко. Выяснены типологические общие и отличительные черты в балладах украинского и немецкого поэтов на сюжетно-композиционном, предметно-тематическом, художественно-эстетическом и стилистическом уровнях. Показано, что в балладе «Лесной король» И. Гете доминирует философский конфликт. Для баллады «Лилея» Т. Шевченко характерна концентрация внимания на социальных проблемах, раскрытии трагической судьбы девушки.

Ключевые слова: жанр, баллада, высшая школа, студент-филолог, жанровый путь анализа с учетом национальной специфики художественного произведения.

Отримано редакцією 13.02.2019 р.

УДК 376

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-156-164

ОБДАРОВАНІ УЧНІ З ПОДВІЙНОЮ НЕОРДИНАРНІСТЮ

Лавриченко Наталія Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: lavrychenco_n@ukr.net

У статті розкрито проблеми, пов'язані з навчанням обдарованих дітей з подвійною неординарністю в умовах загальноосвітньої школи. Здійснено диференціацію особливих потреб і здатностей учнів цієї групи порівняно з типовими (за загальними визначниками) обдарованими дітьми. Проаналізовано особливості педагогічної взаємодії з обдарованими учнями з психічними проблемами, фізичними вадами, специфічним порушенням навчальних навичок, а також визначено можливості сприяння розвитку індивідуальних задатків і здібностей.

Ключові слова: обдаровані діти, учні з подвійною неординарністю, педагогічна взаємодія.

Постановка проблеми. Учні з подвійною неординарністю утворюють найбільш гетерогенну групу з-поміж обдарованих дітей (*англ.* – twice-exceptional children). До неї відносять осіб з психічними, фізичними, сенсорними вадами, порушенням навчальних навичок. Індивідуальні обмеження, перехреснюючись із різновидами обдарованостей (інтелектуальною, художньою, лідерською, креативною, технічною тощо) утворюють множину варіацій, що складно підлягає систематизації.

Учені, однак, не погоджуються з тим, що тут маємо справу з хаотичною дуальністю. Триває дослідницька робота, спрямована на впорядкування наукових даних щодо учнів з подвійною неординарністю, класифікацію особливих потреб та визначення стратегій навчально-виховної підтримки цих дітей (інклюзія, адаптоване навчання, сприяння розвитку, соціальне виховання тощо). Плідним щодо цього є наукові доробки таких учених, як Р. Барклі (R. Barkley), С. Баум (S. Baum), С. Доул (S. Dole), Ф. Кауфман, (F. Kaufmann), Д. Монтгомері (D. Montgomery), М. Нейхарт (M. Neihart), К. Роджерс (K. Rogers), Л. Сільверман (L. Silverman), Дж. Уїтмор (J. Whitmore) та інших.

Мета статті – систематизувати результати досліджень щодо дітей шкільного віку з подвійною неординарністю, розкрити педагогічний складник проблеми. Для досягнення мети були застосовані такі **методи:** аналіз, синтез, порівняння, диференціація, класифікація.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальним підґрунтям педагогічних досліджень цього напрямку є визнання того, що обдарований учень з особливими потребами, зумовленими проблемами психічного, фізичного, навчального характеру, має отримувати необхідну психолого-педагогічну підтримку так само, як і типові (за загальними визначниками) обдаровані діти. Для обдарованих дітей з подвійною неординарністю надто важливо, щоб допомога була цільовою, адекватною і, що важливо, ефективною. Для реалізації цих завдань необхідні надійні діагностичні процедури, на основі яких можливо встановлювати особливі потреби дітей як щодо навчання та соціалізації, так і клінічної терапії. У площині педагогічної практики розв'язання цих проблем постає настільки ж важливим, наскільки й складним, зважаючи на те, що дихотомія обдарованості й особливих потреб може набувати як позитивних, так негативних проявів. До останніх, на думку Д. Монтгомері, належать:

- подвійна неординарність як розбіжність між здатністю і продуктивністю;
- подвійна неординарність як розтрата, коли наявні здібності втрачаються через обмежені можливості, неповносправності;
- подвійна неординарність з маскувальним ефектом, коли обдарованість і обмежені можливості взаємно маскуються [16].

У зв'язку зі складністю діагностики обдарувань у дітей з подвійною неординарністю традиційні тести та шкільні оцінки виявляються недостатніми. Необхідно вивчати загальний профіль учня, його інтелект, досягнення, креативний потенціал, Я-концепцію, оцінки вчителів і батьків, стан фізичного і психічного здоров'я, тобто застосовувати холистичний підхід. І, як показує практика, це досить складно хоча б тому, що чимало вчителів схильні вважати, що «обдарований учень з обмеженими можливостями» – це загальною оксюморон, бо неможливо з'єднати два протилежні полюси освітнього процесу [21].

У шкільній практиці завдання помітити, ідентифікувати обдарованість учня, який не може нормально розмовляти, тримати ручку, контактувати з іншими людьми, стає справжнім викликом для вчителя. Порівняно легше помітити обдарованість у дітей, коли йдеться про різні галузі, наприклад, коли

поряд зі здібностями до музики чи спорту дитина має проблеми з читанням. Значно складніше, коли подвійна неординарність має стосунок до однієї або суміжних галузей. Наприклад, учень показує вищі за середні здібності у написанні текстів і набагато гірше справляється з читанням та переказуванням. У випадку, коли надзвичайні здібності й вади накладаються одна на одну в межах однієї освітньої галузі чи навчального предмета, важче ідентифікувати, визнати неординарні здібності дитини.

Нерідко діти з подвійною неординарністю виявляють риси, характерні для більшості обдарованих дітей, такі, наприклад, як критичне мислення, креативність, зацікавленість у навчанні, і це до вподоби вчителям. Однак ентузіазм спадає, коли вчитель помічає в учня певні обмеження, вади (навчальні, інтелектуальні, поведінкові). У зв'язку з цим обдаровані учні з подвійною неординарністю зазнають у школі чимало проблем і переживань, зокрема таких, як:

- боротьба за прийняття групою, колективом;
- пошук стійких опор Я-концепції;
- почуття соціального дискомфорту, ніяковості, сорому;
- переживання фрустрації, обурення, гніву;
- неможливість реалізувати енергію, знайти їй вихід;
- міжособистісні непорозуміння в стосунках з однолітками, вчителями, батьками;
- труднощі в опануванні окремих навчальних предметів [10, с. 91–96].

Виклад основного матеріалу. У звичайній школі обдарованих дітей з подвійною неординарністю в кращому випадку починають підтримувати за компенсаторним, а не розвивальним принципом, а в гіршому – вони опиняються на периферії педагогічної уваги і поповнюють ряди учнів-невдах або й зовсім залишають школу. Акцентуація на особливих потребах, пов'язаних з обмеженими можливостями, призводить до того, що обдарування й таланти дітей цієї групи залишаються недооціненими, а відтак мають значно менше шансів на розвиток. І це при тому, що існує чимало прикладів, коли опора на здібності дитини, її творчий потенціал допомагає якщо не усунути, то значною мірою зменшити, компенсувати природні чи набуті психофізичні вади. Нерідко саме розвиток інтелектуальних, художніх здібностей дітей з вадами активізує механізми їхньої фізичної, психічної, соціальної реабілітації. Тим більше, що обдаровані діти з подвійною неординарністю досить часто демонструють високі інтелектуальні здібності, мають гарну пам'ять, оригінальне мислення, багату уяву, і це ті сильні сторони, до яких можливо і необхідно апелювати (див. табл. 1).

Таблиця 1

Характеристики обдарованих учнів зі специфічними вадами

Учні з вадами зору	Швидкий темп навчання. Гарна пам'ять. Відмінні здібності до вербальної комунікації, багатий вокабуляр. Вища за середню здатність до розв'язування задач. Легко опановують шрифт Брайля. Наполегливі, посидючі. Вмотивовані до навчання. Надзвичайна здатність до зосередження. Іноді повільніше просуваються у когнітивному розвитку порівняно з іншими учнями. Можуть відставати в розвитку креативного мислення. Окремі предмети даються їм важко.
Учні з вадами слуху	Розвивають навички читання без інструктора. Рано починають читати. Гарна пам'ять. Здатні функціонувати в умовах звичайного шкільного режиму. Швидко схоплюють ідеї. Розвинене мислення. Широке коло інтересів. Нетрадиційні шляхи одержання інформації. Застосовують проблемне мислення в повсякденних ситуаціях. Здатні досягати високих позицій у рейтингу успішності. Можуть зазнавати труднощів з концептуальним мисленням. Ініціативні.

	<p>Гарне почуття гумору. Отримують задоволення, коли можуть впливати на оточення. Виявляють кмітливість у розв'язанні проблем. Здібні до опанування мови символів (різних символічних систем).</p>
Учні з вадами руху	<p>Вчаться розвивати компенсаторні здібності. Креативні в пошуках альтернативних способів спілкування і виконання завдань. Вражаючий обсяг знань. Високий рівень академічних здібностей. Гарна пам'ять. Висока здатність до розв'язування проблем. Швидко схоплюють ідеї. Прагнуть до успішної реалізації довгострокових цілей. Випереджають ровесників за темпами дорослішання. Гарне почуття гумору. Наполегливі, терплячі. Вмотивовані для досягнень. Допитливі, рефлексивні. Самокритичні, перфекціоністи. Здатні розвивати інтелект через практику. Можуть зазнавати труднощів з абстрактним мисленням. Для ефективної роботи потребують відповідної організації робочого місця.</p>
Учні зі специфічними порушеннями навчальних навичок	<p>Висока здатність до абстрактного мислення. Добре розвинене математичне мислення. Точна візуальна пам'ять, просторові здібності. Багатий вокабуляр. Оригінальний гумор. Розвинена уява, креативність. Критичне мислення. Особливо здібні до геометрії, природничих наук, мистецтва, музики. Здатні до ідентифікації та розв'язання проблем. Розуміються на метафорах, аналогіях, іронії. Розбираються в складних системах. Багато чим цікавляться, мають різнобічні інтереси. Зазнають труднощів із запам'ятовуванням, рахунком, читанням і грамотністю письма, а також задачами, що вимагають тривалого зосередження, посидючості. Неуважні, неорганізовані. Гіперсенситивні. Перфекціоністи. Неадекватна самооцінка. Часто порушують правила.</p>

Систематизовано за джерелами: [9], [13], [22], [25], [26].

Згідно з результатами досліджень функціональні розлади, пов'язані з навчанням, мають від 10 до 15 відсотків школярів. Ця статистика поширюється й на обдарованих учнів [23], [20].

Порушення навчальних навичок можуть мати різні функціональні прояви, такі як афазія – порушення здатності до мовлення при неушкодженості органів мовлення і слуху (пов'язане з функціями кори великих півкуль); дискалькулія виражається в нездатності людини рахувати, розв'язувати математичні задачі, виконувати обчислювальні операції; дислексія є причиною труднощів у читанні, розумінні і написанні текстів (пропуски слів, неправильне їх уживання, низька швидкість читання, неспроможність переказати прочитане, зробити висновки тощо); дисграфія – нездатність оволодіти письмом, навчитись читати, дизорфографія – специфічне порушення письма, що проявляється в труднощах засвоєння орфографічної навички.

Обдарованих учнів з порушенням навчальних навичок слід відрізняти від академічно обдарованих, однак проблемних учнів, яких часто відносять до андерачіверів (від англ. underachiever), тобто тих, хто

навчається гірше за свої можливості. У цьому разі причинами недостатньо доброї успішності можуть бути брак мотивації, лінощі, недисциплінованість, проблеми підліткового віку, проте ці негаразди не позначені системним характером і неухильністю. Обдарований учень може їх подолати самостійно, працюючи над собою, або за допомогою старших наставників і вихователів. Тоді ж як у дітей з подвійною неординарністю труднощі в навчанні пов'язані з особливостями психічних процесів, і їх неможливо усунути суто педагогічними засобами [4, с. 17]. Це не означає, що педагогічні методи тут зовсім безсилі, проте вони виконують здебільшого роль фасилітативних чинників адаптації дитини до особливостей функціонування її мозку і фізичного тіла, здатні сприяти підкріпленню сильних і компенсації слабких сторін учня.

До специфічних порушень навчальної діяльності обдарованих дітей належить синдром *гіперактивності і дефіциту уваги* – СГДУ (в англ. м. ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Syndrome). Причини виникнення цього розладу остаточно не встановлені, учені припускають генетичне його походження, беруть також до уваги такі фактори, як інфекційні хвороби, вплив соціуму, родинне виховання [3, с. 410]. У зв'язку з цим існує думка, що СГДУ необхідно досліджувати із застосуванням комплексного підходу – як біо-психо-соціальне явище [8, с. 39]. Так само немає погодженої позиції щодо того, чи потрібно вдаватися до медикаментозної терапії СГДУ. Головна розбіжність між ученими полягає в тому, що одні вважають СГДУ серйозною неврологічною проблемою, що потребує лікування, а інші, навпаки, радять не втручатися, дати дітям можливість «перерости» цей синдром у процесі дорослішання. Як альтернативу лікувальній терапії пропонують також комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів у школі і вдома. Ідеться про зменшення кількості та інтенсивності впливу середовища, в якому перебуває дитина, створення емоційно комфортних умов для занять і спілкування, застосування вправ для релаксації, тренування довільної уваги тощо [1, с. 497–498].

Симптоми СГДУ починають проявлятися в дітей ще в дошкільному віці, причому частіше в хлопчиків, аніж у дівчаток. Дітям з симптомами СГДУ, обдарованим у тому числі, властиві гіперактивність, гіперзбудливість, низький рівень концентрації уваги, неконтрольована імпульсивність, недостатня наполегливість у виконанні завдань, хаотичність мисленнєвих процесів, брак зосередженості. Оскільки схожі негаразди супроводжують також і дітей з порушенням навчальних навичок (див. табл. 1), то вчені вважають за доцільне розглядати ці проблеми як взаємопов'язані чи суміжні [8, с. 36].

В інтелектуально обдарованих учнів СГДУ може бути непоміченим, оскільки вони залишаються доволі успішними в навчанні навіть при наявності дефіциту уваги. І навпаки, багатьом типово обдарованим дітям можуть помилково приписувати СГДУ через їхню енергійність, одержимість інтересом, неухильність й недбалість у речах, які їх не цікавлять. У випадку, коли обдарованість помічена, а СГДУ – ні, дитина опиняється в ситуації постійної боротьби за підтримання іміджу талановитої і витрачає багато енергії на те, щоб приховати симптоми розладу. Трапляється і так, що обдарована дитина прагне злитися з сірою посередністю, щоб приховати саме проблемний бік власної неординарності, а разом з тим у латентну фазу витісняється й обдарованість.

Водночас обдаровані діти з СГДУ здатні виявляти не властиву їхньому віку зосередженість і старанність у виконанні задач, які їх цікавлять. І це наводить на думку, що дефіцит уваги виникає в таких дітей не тому, що вони в принципі нездатні до тривалого зосередження, а тому, що вони не можуть себе заставити виконувати рутинні, нудні й непотрібні, як на їхню думку, задачі [14].

Тут криється принципова відмінність між обдарованими дітьми з подвійною неординарністю і дітьми з клінікою СГДУ. У дітей першої групи симптоми гіперактивності, дефіциту уваги з'являються ситуативно зазвичай тоді, коли їм нудно, нецікаво, однак дефіцит уваги може змінюватися на «гіперфокус», коли предмет діяльності стає цікавим, захоплює. У дітей другої групи дефіцит уваги має ознаки хроніки, що супроводжується спонтанними загостреннями (див. табл. 2).

Систематизовано за джерелами: [6], [7], [15], [24].

Серед дітей з подвійною неординарністю є ті, у кого діагностують *Синдром Аспергера*. Це один з п'яти різновидів загальних (первазивних – з охопленням усіх сфер функціонування дитини) порушень розвитку, його ще називають високофункціональним аутизмом. У більшості випадків у дітей цієї групи інтелектуальні показники зберігаються на рівні $IQ = 70 +$, не втрачається здатність до соціалізації. Уперше цей вид психічного розладу дослідив і описав австрійський психіатр Ганс Аспергер (Hans Asperger, 1906–1980), звідки й походить назва. Одним із важливих спостережень ученого було те, що попри наявні порушення пацієнти можуть мати досить високі інтелектуальні здібності, вирізнятися надзвичайною здатністю до логічного мислення, генерувати креативні ідеї. Понад те, синдром Аспергера частіше виявляють саме в дітей з високим інтелектуальним потенціалом і неординарними спеціальними здібностями [5, с. 37–92].

Таблиця 2

Особливості навчання та поведінки учнів із симптомами СГДУ

Характеристики обдарованих дітей, у яких школа викликає нудьгу	Характеристики дітей з діагнозом СГДУ
<ul style="list-style-type: none"> – Неуважні, поринають у мрії, світ фантазій, коли стає нудно. – Низький рівень толерування задач, які видаються нецікавими, непотрібними. – Розпочинають багато проектів і не доводять їх до кінця. – Розвиток здатності до оцінних суджень часто відстає від інтелектуального рівня. – Нестриманість може призводити до протистояння з авторитетними, уповноваженими особами. – Високий рівень активності, зменшена потреба в сні. – Не можуть стримати бажання постійно говорити, емоційні. – Ставлять під сумнів правила, звичаї і традиції. – Пропускають заняття, забувають виконувати домашні завдання, неорганізовані. – Можуть виглядати неохайними. – Висока чутливість до критики. – Демонструють проблемну поведінку не постійно, а ситуативно. – Більш продуктивні, коли темп роботи є індивідуально прийнятним. 	<ul style="list-style-type: none"> – Зазнають труднощів з концентрацією уваги. – Бракує наполегливості у розв’язанні задач, які вимагають кропіткої праці, послідовності, покрововості. – Часто переключаються з однієї нерозв’язаної задачі на іншу. – Імпульсивні, нездатні до відкладеного задоволення. – Погано реагують на команди щодо регулювання поведінки чи заборон у соціумі. – Рухливіші, неспокійніші, порівняно з іншими дітьми. – Часто говорять без упину. – Некоректно втручаються в розмову інших, поводяться безцеремонно, навіть під час гри. – Важко адаптуються до правил і розпорядку. – Часто забувають вдома необхідне для уроків приладдя. – Можуть бути неуважними до деталей. – Висока чутливість до критики. – Проблемну поведінку демонструють постійно, часом у грубій формі. – Більш продуктивні, коли є можливість варіювати задачі і час на їх виконання.

Навіть серед розумово відсталих дітей незначний відсоток (0,06 %) становлять так звані діти-саванти, які дивують неабиякими здібностями, причому 9,8 % з них є аутистами з раннього дитинства [12, с. 12–13]. Саванти (від фр. savant – учений) вирізняються острівками геніальності в одній або кількох галузях, що сильно контрастує із загальним рівнем розвитку особистості, таких дітей ще називають безумними геніями. Діти-саванти можуть мати пам’ять надзвичайної глибини, запам’ятовувати велику кількість інформації, навіть не розуміючи її змісту. Галузями діяльності, в яких саванти найчастіше виявляють надзвичайні здібності, є музика, живопис, математичні обчислення, календарна калькуляція, картографія, побудова складних тривимірних моделей, іноземні мови. Крім того, вони можуть мати загострене відчуття часу, тонку чутливість до запахів, звуків і навіть діагностувати хвороби, «просвічуючи» поглядом людський організм. У цій групі дітей трапляються ті, хто стає визнаним художником задовго до того, як навчиться нормально говорити, незрячі музиканти з ідеальним слухом, талановиті дизайнери з фізичними вадами [2].

Наскільки унікальними можуть бути діти-саванти, можна судити з життєвого досвіду Еллен Будро. Ця дівчинка народилася передчасно, і невдовзі лікарі поставили їй діагноз сліпота недоношених. У чотири роки дитина навчилася самостійно ходити і при цьому дивовижним чином оминати предмети домашнього побуту – меблі, техніку. Як потім з’ясувалося, для орієнтації в просторі дівчинка використовує ехолокацію подібно до того, як це роблять кити. Свої рухи вона постійно супроводжувала бурмотінням, мугиканням і орієнтувалася по відбитому предметами звуку. У п’ять років Еллен навчилася точно визначати час за цоканням секундоміру, а також вираховувати кількість днів між двома календарними датами (календарна калькуляція) [Там само].

Обдаровані діти з синдромом Аспергера, на відміну від дітей з важкими формами аутизму, у більшості випадків не потребують спеціального догляду. Вони можуть адаптуватися до умов звичайної школи, однак їм необхідно приділяти більше уваги як з боку батьків, так і вчителів. В основі багатьох неординарних здібностей цих дітей так само, як і савантів, лежить феноменальна пам’ять, глибока і водночас вузько функціональна. Імовірно, це впливає на те, що інтереси цих дітей, друзі, ігри, хобі також

перебувають в доволі вузькому діапазоні [11, с. 69].

Обдаровані учні з синдромом Аспергера часто мають переваги у візуальному сприйнятті, просторовому, логічному, абстрактному мисленні, вирізняються педантичною, близькою до книжкової мовою, демонструють високий рівень заглибленості, поінформованості щодо предмета, який їх цікавить. Вони можуть володіти багатим словарним запасом і вільно ним користуватися на письмі, однак в усному мовленні зазнають проблем з активацією потрібних мовних одиниць, здатні запам'ятовувати слова, не розуміючи їх значення.

У дітей з синдромом Аспергера нерідко спостерігається сповільнений розвиток моторних навичок, унаслідок чого вони виглядають незграбними. У зв'язку з цим для них може становити трудність те, що іншим дітям дається природно і легко – їзда на велосипеді, плавання, рухливі ігри, що вимагають координації рухів. Досить серйозною проблемою для таких дітей, як і для їхнього найближчого оточення, є міжособистісні стосунки, соціальні контакти, зважаючи на їхню емоційну вразливість та схильність до інтроверсії, егоцентричності. За спостереженням М. Нейхарт, дітей із синдромом Аспергера можливо розпізнати по тому, що їм досить важко дається розуміння почуттів, потреб, інтересів інших людей [19, с. 222–230; 17, с. 93–102]. Ці діти схильні порушувати норми і правила соціальної поведінки, у спілкуванні мають трудність з підтриманням візуального контакту, розумінням невербальних форм комунікації. Вони можуть не реагувати зовсім або реагувати неадекватно на звичаєві форми ввічливості, у розмові не сприймають смислових переносів, метафор, підтекстів, усе розуміють буквально. Можуть говорити нескінченно довго, в деталях розповідати про те, що їх цікавить і незалежно від того, чи хоче це слухати аудиторія [18, с. 51–66].

Зазначені вище симптоми, пов'язані із синдромом Аспергера, є часом доволі очевидними, а часом вони «перекриваються» неординарними здібностями, ховаються за ними. У зв'язку з цим науковці пропонують критерії ідентифікації дітей з цим різновидом розладу (див. табл. 3) [11, с. 69–70].

Таблиця 3

Розрізнення типових обдарованих дітей та обдарованих дітей із синдромом Аспергера.

Визначники	Типові обдаровані діти	Обдаровані діти з синдромом Аспергера
Стиль мовлення	Нормальний, може видаватися не за віком дорослим.	Педантичний, невпинний.
Реакція на режим (рутину)	Можуть вдаватися до пасивного опору, однак частіше обирають рух уперед.	Дуже низька терпимість до змін, перестановок; агресія.
Порушення уваги	Якщо порушення виникають, то найчастіше через зовнішні причини.	Порушення виникають через внутрішні причини.
Гумор	Соціально прийнятний, взаємний.	Можуть жартувати, однак погано розуміють гумор із соціальним підтекстом.
Моторна незграбність	Не є характерною рисою для більшості обдарованих дітей	Проявляється у 50–90 % дітей із синдромом Аспергера.
Неадекватні емоційні реакції	Не характерні	Спостерігаються в більшості випадків.
Критичне мислення	Добре розвинене	Часто помітна його нерозвиненість.
Стереотипи	Не характерні	Можуть мати місце.

Висновок. Успішне навчання обдарованих дітей з подвійною неординарністю у звичайній школі можливе за умов надійної діагностики їхніх здібностей і реалістичного підходу до перспективного розвитку їхніх талантів. У кожному конкретному випадку має бути вироблена адаптована педагогічна стратегія з урахуванням фізичних, психічних, навчальних проблем і потреб дітей, які належать до цієї групи. У практичній площині може йтися про особливий режим занять, зручне облаштування робочого місця, застосування спеціальних навчальних програм, консультації кваліфікованих спеціалістів (соціального працівника, психолога, ментора тощо), медичний супровід, комплекс шкільних і позашкільних заходів, що сукупно сприятимуть розвитку обдарувань у дітей з подвійною неординарністю. Складність цього напряму педагогічної роботи полягає в тому, що сприяння двічі неординарним дітям потребує синхронізації двох режимів, а саме: акомодатії як пристосування учня до умов навчального закладу та активації як пробудження, виявлення, підтримання і розвитку специфічних здібностей і талантів дитини.

Список використаної літератури

1. Крайг. Г. Психология развития. 7-е международное издание. Санкт-Петербург, 2000. С. 497–498.
2. Мельман Н. Синдром Саванта URL: http://samlib.ru/m/melxman_n/sindromsavanta.shtml (дата звернення: 29.12.2018).
3. Шэффер Д. Дети и подростки. *Психология развития*. 6-е издание, Санкт-Петербург: Питер. 969 с.
4. Adelman H. S. LD: The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 1992. 25. 17–22.
5. Asperger H. Autistic psychopathy in childhood. *Autism and Asperger Syndrome*. In U. Frith (Ed. And Trans.). London, 1991. P. 37–92.
6. Barkley R. A. Attention deficit hyperactive disorder: *A handbook for diagnosis and treatment*. New York, 1990.
7. Barkon B. Attention deficit and the gifted child. *Paper presented at the Seventh Annual Conference of the New Jersey Association for Gifted Children, Princeton, NJ*. March, 1990.
8. Baum S. M., Richard Olenchak F., Steven V. Owen Gifted Students with Attention Deficits: Fact and / or Fiction? Or, can We See the Forest for the Trees? *Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students*. 2004. P. 35–50.
9. Brody L. and Mills C. Gifted Children with learning Disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 1997. 30 (3).
10. Dole S. The implications of risks and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 2000. 23 (2), P. 91–96.
11. Gifted and talented children in (and out of) the classroom. *A report for Council of Curriculum Examinations and Assessment (CCTA)*, 2006. 151 p.
12. Hill A. L. Idiot savant: A categorization of abilities. *Mental retardation*, 1974. 12 (6). p. 12–13.
13. Hokanson D. T. & Jospe, M. The search for cognitive giftedness in exceptional children. ERIC Document Reproduction Service No. ED. 140563. 1996.
14. Kaufmann F., Kalbfleisch M. L., & Castellanos F. X. Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know? *The National Research Center on the Gifted and Talented Newslette*, 2000. URL: <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm00146.pdf>(04.12.2018) (дата звернення: 29.12.2018).
15. Lind S. Are we mislabeling overexcitable children? *Understanding our gifted*, 1993. 5 (5A)1, P. 8–10.
16. Montgomery D. Double exceptionality: Gifted children with special educational needs and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented International*, 2004. 18 (2), P. 29–35.
17. Neihart M., Robinson N., Moon S. Gifted children and depression. *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know? Ed. M. Neihart, S. Reis*. Waco, 2002. P. 93–102.
18. Neihart M. Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Twice-Exceptional and Special Population of Gifted Students*. Editors S. M. Baum, S. M. Reis, 2004. P. 51–66.
19. Neihart M. Gifted Children with Asperger's Syndrome. *Gifted child Quarterly*, 2000. 44 (4), P. 222–230.
20. Rogers K. B., & Silverman L. K. The physical, social, emotional and environmental differences of profoundly gifted children: *A comparative study. The Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*, Iowa City, IA. May, 1998.
21. Seeley K. R. Underachieving and talented learners with disabilities. In V. Tassel-Baska (Ed.) *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, 1998. P. 83–89.
22. Silverman L. K. Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 1989. 12, P. 37–41.
23. Springer S. P., & Deutsch G. Left brain/right brain: *Perspectives from cognitive neuroscience (5th ed.)*, 1998. New York, W. H. Freeman.
24. Webb J. T. & Latimer D. ADHD and children who are gifted. *Promise: Newsletter of the New Jersey Association for Gifted Children*, 1998. 6 (3), P. 3–4, P. 25–26.
25. Whitmore J. R. Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, P. 141–153.
26. Whitmore J. R., & Maker C. J. Intellectual giftedness in disabled persons. Rockville, MD. Aspen, 1985

THE TWICE EXCEPTIONAL GIFTED STUDENTS

Lavrychenko Natalia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Foreign Languages and Methods of Teaching Department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

The article deals with the problems of twice exceptional gifted children teaching in the conditions of ordinary school. The differentiation of the special needs and abilities of this student's group from typical (in general specification) gifted children is made. The peculiarities of pedagogical interaction with gifted students having mental problems, physical, specific learning disabilities are analyzed as well as the possibilities to promote to individual skills and abilities development.

The purpose of the article is to systematize the results of research on school-age children with dual exceptionalities, to reveal the pedagogical component of the problem.

To achieve the goal, the following methods were used: analysis, synthesis, comparison, differentiation,

classification.

Results. *It was defined that gifted students with dual eccentricity are divided into the following main subgroups: children with mental, physical, sensory defects; children with learning disabilities; children with hyperactivity disorder and attention deficit syndrome and Asperger syndrome. It was determined that due to the difficulty of identifying talents and special needs, traditional methods for assessing the success of such children are ineffective, the holistic approach has to be applied. For realizing their abilities and talents children with dual eccentricity equally need both compensatory and developmental pedagogical support.*

Conclusions. *Successful school education of gifted children with dual exceptionalities is possible where one provides the reliable diagnostics of their abilities and realistic approach to perspective development of their talents. In each case, an adapted pedagogical strategy should be worked out by taking into account the physical, psychological, educational problems and needs of children belonging to this group.*

On practice it may be used a special mode of curriculum, a convenient arrangement of the workplace, a special training programs, consultations of qualified specialists (social counselor, psychologist, mentor, etc.), medical support, a complex of school and out-of-school activities that together will contribute to the twice exceptional gifted students development.

The complexity of this direction of pedagogical work consists in the need to synchronize two directions of learning activities, namely: accommodation, as adaptation of the student to the conditions of the school, and activation, as the awakening, identification, maintenance and development of the specific abilities and talents of the child.

Key words: *gifted children, twice exceptional gifted students, pedagogical interaction.*

References

1. Krajg. G. (2000) *Psy`xology`ya razvy`ty`ya.7-u muzhdunarodnoe y`zdany`e*. Sankt-Peterburg, S. 497–498. 987 s. [in Russian].
2. Mel`man N. *Sy`ndrom Savanta* URL: http://samlib.ru/m/melxman_n/sindromsavanta.shtml (data zvernennya: 29.12.2018) [in Russian].
3. Shøffer D. *Dety` y` podrostky`*. *Psy`xology`ya razvy`ty`ya.6-e y`zdany`e*, Sankt-Peterburg: Py`ter. 969 s. [in Russian].
4. Adelman H. S. (1992). LD: The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 17–22 [in English].
5. Asperger H. *Autistic psychopathy in childhood. Autism and Asperger Syndrome*. In U. Frith (Ed. And Trans.). London, 1991. 37–92
6. Barkley R. A. (1990) *Attention deficit hyperactive disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York [in English].
7. Barkon B. (1990 March) *Attention deficit and the gifted child*. Paper presented at the Seventh Annual Conference of the New Jersey Association for Gifted Children, Princeton, NJ [in English].
8. Baum S. M., Richard Olenchak F., Steven V. (2004) *Owen Gifted Students with Attention Deficits: Fact and/or Fiction? Or, can We See the Forest for the Trees? Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students*. 35–50 [in English].
9. Brody L. and Mills C. (1997). *Gifted Children with learning Disabilities: A review of the issues*. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3) [in English].
10. Dole S. (2000). *The implications of risks and resilience literature for gifted students with learning disabilities*. *Roeper Review*, 23 (2), 91–96 [in English].
11. *Gifted and talented children in (and out of) the classroom. A report for Council of Curriculum Examinations and Assessment (CCTA)*, 2006. 151 p. [in English].
12. Hill A. L. (1974) *Idiot savant: A categorization of abilities*. *Mental retardation*, 12 (6). P 12–13 [in English].
13. Nokanson, D. T. & Jospe, M. (1996). *The search for cognitive giftedness in exceptional children*. ERIC Document Reproduction Service № ED. 140563 [in English].
14. Kaufmann, F., Kalbfleisch, M. L., & Castellanos, F. X. (2000). *Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know?* *The National Research Center on the Gifted and Talented Newslette*. URL: <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm00146.pdf> (data zvernennya: 29.12.2018) [in English].
15. Lind, S. (1993). *Are we mislabeling overexcitable children? Understanding our gifted*, 5 (5A)1, 8–10 [in English].
16. Montgomery, D. (2004) *Double exceptionality: Gifted children with special educational needs and what ordinary schools can do*. *Gifted and Talented International*, 18 (2), 29–35 [in English].
17. Neihart, M., Robinson, N., Moon, S. *Gifted children and depression. Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Ed. M. Neihart, S. Reis. Waco, 2002. P. 93–102 [in English].
18. Neihart M. (2004) *Gifted Children With Aspergers Syndrome. Twice-Exceptional and Special Population of Gifted Students*. Editors S. M. Baum, S. M. Reis. 51–66 [in English].
19. Neihart, M. (2000) *Gifted Children with Aspergers Syndrome*. *Gifted child Quarterly*, 44 (4), 222–230. [in English].
20. Rogers, K. B., & Silverman, L. K. (1998). *The physical, social, emotional and environmental differences of profoundly gifted children: A comparative study*. *The Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*, Iowa City, IA [in English].
21. Seeley, K. R. (1998). *Underachieving and talented learners with disabilities*. In V. Tassel-Baska (Ed.) *Excellence*

in educating gifted and talented learners. 83–89). Danver [in English].

22. Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37–41 [in English].

23. Springer, S. P., & Deutsch, G. (1998). *Left brain/right brain: Perspectives from cognitive neuroscience* (5th ed.). New York, W. H. Freeman [in English].

24. Webb, J. T. & Latimer, D. (1998) ADHD and children who are gifted. *Promise: Newsletter of the New Jersey Association for Gifted Children*, 6 (3), 3–4, 25–26 [in English].

25. Whitmore, J. R. Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 141–153 [in English].

26. Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD. Aspen [in English].

ОДАРЕННЫЕ УЧЕНИКИ С ДВОЙНОЙ НЕОРДИНАРНОСТЬЮ

Лавриченко Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики преподавания,
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье раскрыты проблемы, касающиеся обучения одаренных детей с двойной неординарностью в условиях обычной школы. Осуществлена дифференциация особых потребностей и способностей учеников этой группы в сравнении с типичными (в общих определениях) одаренными детьми. Проанализированы особенности педагогического взаимодействия с одаренными учениками с психическими проблемами, физическими недостатками, специфическими расстройствами навыков обучения, а также определены возможности способствования развитию индивидуальных задатков и способностей.

Ключевые слова: одаренные дети, ученики с двойной неординарностью, педагогическое взаимодействие.

Отримано редакцією 05.03.2019 р.

УДК 378-056.36

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-164-173

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Чупахіна Світлана Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

e-mail: cvitlana2706@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1274-0826

Задля забезпечення якісної інклюзивного освітнього середовища з використанням інформаційно-комунікаційних технологій обґрунтовано їх значення в означеному просторі, доведено важливі аспекти підготовки вчителів до їх використання та розглянуто засоби та способи використання означених технологій для реалізації освітніх потреб усіх дітей. Відтак можемо сприймати використання комп'ютера як помічника на уроці, що допомагає вчителю навчати, а учню задовольняти пізнавальні потреби, що значно підвищує ефективність навчання. Доведено, що обізнаність учителів щодо інформаційних технологій, способів та шляхів їх використання відкриває нові перспективи для учнів з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі школи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, принцип індивідуалізації, дидактичні ризики.

Постановка проблеми. На сучасному етапі переходу України до інклюзивної моделі навчання, відповідно до якої відбувається включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, проблема створення умов для вдалої організації освітнього процесу залишається досить актуальною в нашому суспільстві.

Водночас слід зауважити, що потреби дітей з ООП набагато більші порівняно з іншими учнями. За даними Європейської комісії (European Commission), близько у 10 % населення європейських країн спостерігаються різні види функціональних обмежень. З них 84 млн – діти й підлітки, з яких 22 % (кожен п'ятий) мають порушення в розвитку й потребують спеціальної підтримки [2].

Відтак освітній процес слід організувати таким чином, щоб кожна дитина чи з проблемами фізичного/психічного здоров'я, чи з «типичним» розвитком мала можливість самостійно виконувати завдання у зручному для неї темпі та могла демонструвати власні досягнення.

Актуальність дослідження і публікації. Визначення актуальних для порушеного дослідження

термінів «інформаційна технологія» (ІТ), «інформаційно-комп'ютерні технології» (ІКТ), дослідження проблем інформатизації та використання інформаційних технологій в освіті було обґрунтовано у нашому попередньому науковому пошуку [7].

Проблеми впровадження й використання ІКТ в освіті відображено в працях таких учених як: В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржія, Г. Єльнікова, М. Жалдак, В. Лапінський, О. Ляшенко, О. Овчарук, О. Спірін та інші, дослідження яких спрямовано на реалізацію відкритого освітнього середовища задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти для кожної особистості.

Грунтовний аналіз наукових досліджень з порушеної проблеми дозволив сформулювати визначення інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Інформаційно-комунікаційні технології (англійською мовою Information and Communication Technologies) – це сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їх надійності, оперативності та зниження трудомісткості використання інформаційного ресурсу [4].

Формулювання мети статті. Обґрунтувати можливості та обмеження використання інформаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях виокремлено три основні напрями використання ІКТ у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (рис. 1).

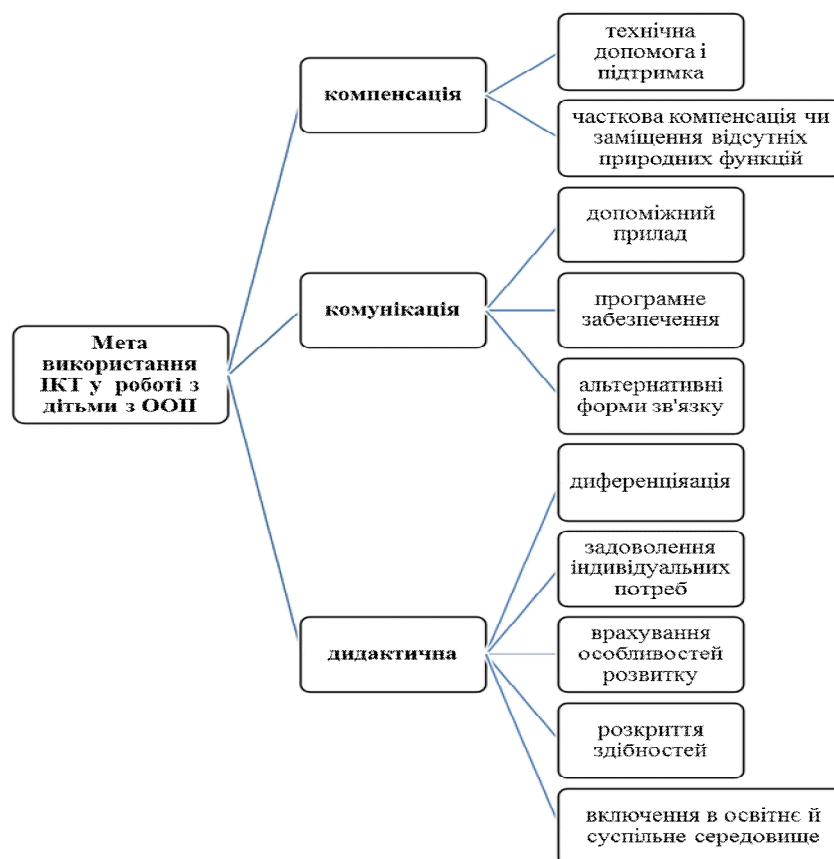


Рис. 1. Використання ІКТ у роботі з дітьми з ООП

Обізнаність учителів щодо видів ІКТ, способів та шляхів їх використання відкриває нові перспективи для учнів з ООП. Задля забезпечення якісного інклюзивного освітнього середовища з використанням інформаційно-комунікаційних технологій важливо обґрунтувати їх значення в означеному просторі, ознайомитися з важливими аспектами підготовки вчителів до їх використання та розглянути засоби та способи використання ІКТ для реалізації освітніх потреб дітей з ООП.

Саме на виконанні вищезазначених завдань і зосереджено наше дослідження.

Кількість закладів освіти на Прикарпатті, у яких запроваджено інклюзивне навчання, станом на 10.11.2018 навчальний рік порівняно з попереднім роком зросла у 4,2 рази. Кількість класів з інклюзивною формою навчання становить 395 на 10.11.2018 року, загалом 414 учнів з ООП та 462 асистенти вчителя (рис. 2).

Кількість учнів з ООП в інклюзивних класах Івано-Франківської області станом на 10.11.2018 р.

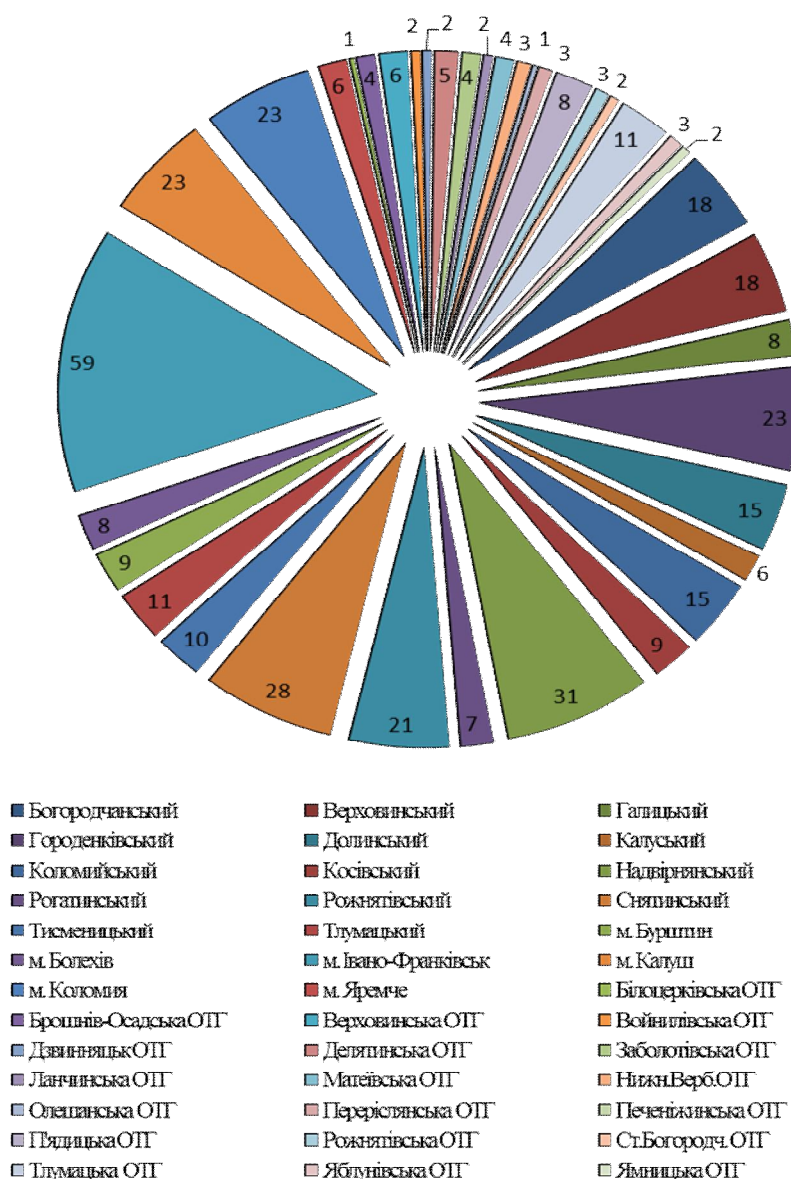


Рис. 2. Кількість учнів з ООП в інклюзивних класах м. Івано-Франківська та області станом на 10.11.2018 навчальний рік

Можемо зауважити, що в інклюзивних класах учителям важливо вміти організувати залучення дітей саме із затримкою психічного розвитку (ЗПР), оскільки до навчання в загальноосвітні заклади їх залучено найбільше (рис. 3).

Розглянемо сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання детальніше (рис. 4).

Скажімо, мультимедійні програмні засоби дозволяють учителю поєднувати текстову, графічну, анімаційну, відео- та звукову інформацію. Важливо зауважити, що одночасне використання кількох каналів для сприймання навчальної інформації дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу під час уроку.

Офісні програмні продукти (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій, електронні таблиці тощо – все те, що належить до пакету програм комп'ютера), навчально-методичний матеріал (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) застосовують для подання учнями нового матеріалу та результатів виконання завдань.

Електронні підручники та посібники, системи дистанційного навчання є корисними для організації електронної методичної підтримки навчання у класі та для самоосвіти.

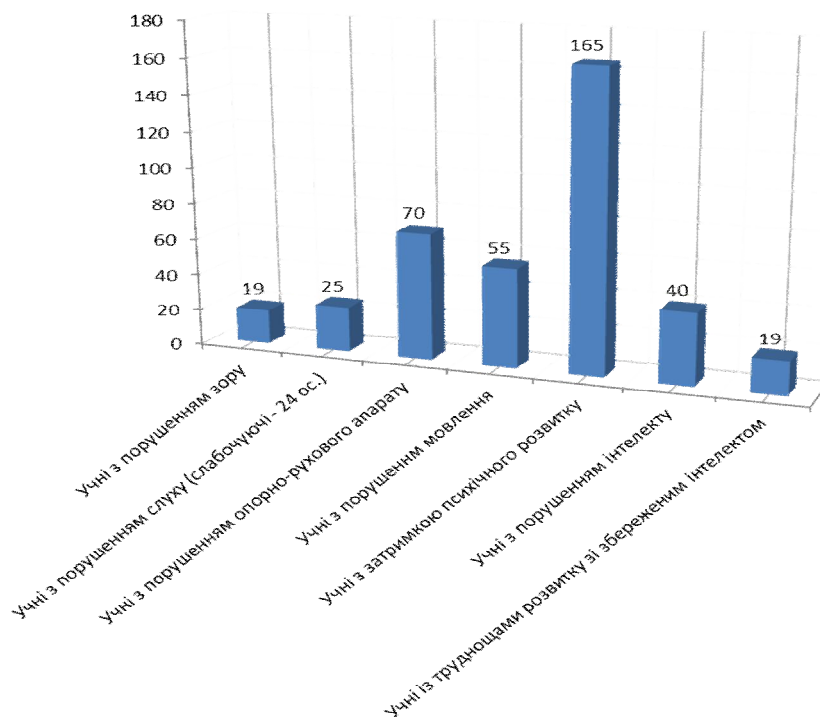


Рис. 3. Кількість учнів з ООП, які навчаються в загальноосвітніх закладах м. Івано-Франківська та області за нозологією

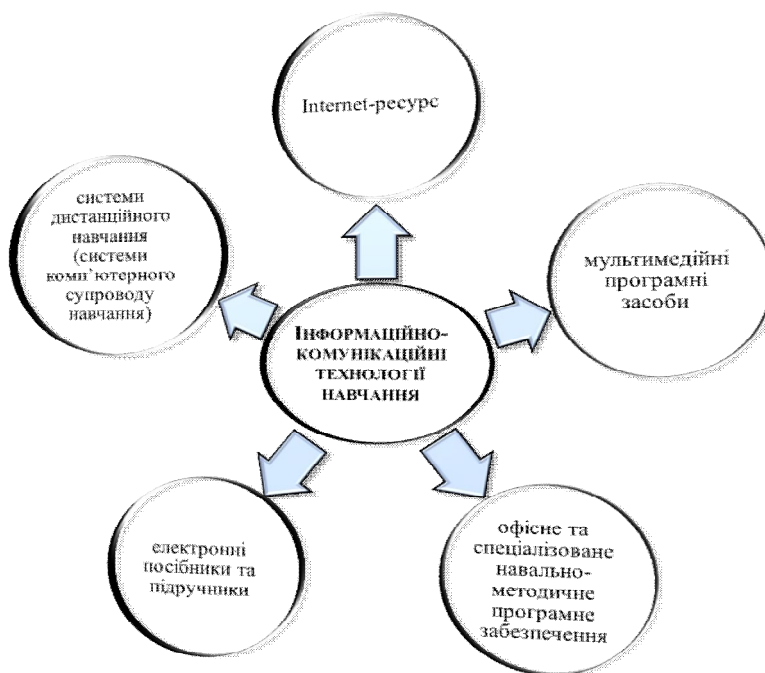


Рис. 4. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання

Отже, можемо сприймати використання комп'ютера як помічника на уроці, який допомагає вчителю навчати, а учню задовольняти свої пізнавальні потреби, що стимулює образну пам'ять, а значить, значно підвищує ефективність навчання. Однак важливо зауважити, що для дітей 6 років, які за станом здоров'я належать до першої групи, одноразова робота на комп'ютері становить не довше 15 хвилин на день.

Здебільшого учні спеціальної школи мають певні відхилення від норми фізичного здоров'я чи навіть хронічні захворювання.

Тривалість роботи за комп'ютером для таких дітей не повинна перевищувати 10 хвилин, для дітей 7–12 років – не довше 20 хвилин, для старшокласників – не довше 30 хвилин. Дітям, які належать до групи ризику за станом зору, час, проведений за комп'ютером, визначається індивідуально. При цьому періодичність індивідуальних занять планується не більше, а ніж двічі на тиждень [6].

Використання різних методів навчання та використання ІКТ вимагає від учителя обізнаності особливостей розвитку таких дітей.

У початковій школі діти починають пізнавати складні закономірності світобудови, недоступні під час безпосереднього спостереження.

Ураховуючи особливості розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), уважаємо доцільним спеціально вчити міркувати про навколишній світ: пропонувати гіпотези на основі свого досвіду, аргументувати їх, правильно формулювати думку в мовленні, пов'язувати власне міркування в єдине ціле. Необхідно забезпечити кожному учневі можливість вправлятися в означених умінь, фіксуєючи в доступній знаковій формі всі кроки у своїх міркуваннях та висновках. Така додаткова візуальна опора допоможе зробити процес і результат міркувань доступним для аналізу та обговорення.

Молодшим школярам з ООП необхідна продуктивна діяльність з експериментування з характеристиками погоди, станом природного світу, діяльністю та одягом людей, з допомогою чого можна виявити характер, межі й закономірності зміни впродовж календарного року, взаємовідповідність таких змін. Однак у спеціальному навчанні важливо велику кількість разів варіювати вихідні дані для встановлення однієї й тієї ж відповідності між порою року, погодою, станом природного світу, діяльністю дітей, а також їх змінами. Такий підхід актуальний для формування повноцінних узагальнень, попередження однозначності, ситуативності та стереотипності уявлень дітей про навколишній світ.

Актуальним у нашому дослідженні є врахування напрямів корекційної роботи з дітьми з ООП із застосуванням ІКТ (рис. 5).

Для дітей із ЗПР важливо спеціально забезпечити процес моделювання певного предметного змісту в різних знакових формах задля встановлення зв'язків між образом, словом і подією. Водночас слід надати кожному учневі можливість вирішувати одне й те ж завдання на встановлення відповідності між образом та словом, ураховуючи рівень складності, відповідності його індивідуальним можливостям та мовленнєвому розвитку.

Важливо спеціально формувати у дітей з ЗПР вміння актуалізувати власні уявлення про світ під час читання текстів, аналізу та відтворення тимчасової події.

Під час навчання необхідно створити умови, за яких кожна дитина в класі мала б можливість моделювати своє розуміння описаних у тексті подій, перетворюючи це розуміння на предмет, доступний для аналізу й обговорення всіма учасниками навчального процесу.

Стає зрозумілим, що за допомогою традиційних засобів навчання важко створити дітям із затримкою психічного розвитку необхідні умови навчання й реалізувати на практиці принцип розвивального навчання – від досвіду, вражень, спостережень та дій дитини в реальній дійсності через усвідомлену пізнавальну діяльність та моделювання до узагальнень про закономірності мінливості навколишнього світу, його цілісності, нерозривності зв'язку між людиною і світом.

Таким чином, такий підхід в умовах інклюзивного навчання зводиться до використання можливостей саме інформаційних технологій, оскільки їх переваги дозволяють моделювати предметний зміст складних та прихованих від безпосереднього сприймання об'єктів пізнання, моделювати продуктивні форми діяльності.

Можливості комп'ютерних технологій стають певним інструментом, що дозволяє створювати додаткові візуальні динамічні опори для аналізу дитиною власної діяльності, навчають по-різному міркувати про світ.

Доцільність використання можливостей інформаційних технологій у процесі навчання дітей з ООП визначалася нами в процесі аналізу об'єктів пізнавальної діяльності; навчальних програм; розвивальних та корекційних завдань навчання, змісту і форм діяльності.

Активне запровадження комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсу в сучасну освіту здебільшого забезпечується використанням різноманітних мультимедійних засобів навчання.

Як відомо, мультимедійні методи вможливають покращення унаочнення навчання, роблять доступним для сприймання учнями такий матеріал, який при звичайних умовах та способах пояснення залишається недоступним; допомагають демонстрації досліджуваного явища чи об'єкта; підвищують у доступних межах темп навчання; створюють умови для використання дослідницького методу навчання.

ЗАГАЛЬНА МОТОРИКА	<ul style="list-style-type: none"> • допомагає навчити дитину імітувати різні рухи, наслідуючи персонажів на екрані.
ДРІБНА МОТОРИКА	<ul style="list-style-type: none"> • розвиває рухи пальців рук дитини, що покращує не лише її рухові можливості, а й розвиток психічних й мовлення; • формування рухів рук також тісно пов'язано з розвитком рухового аналізатора та зорового сприймання, різних видів чуливості, просторової орієнтації, координації рухів тощо.
СПРИЙМАННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • поглиблення та збагачення уявлень про колір, форму, розмір та інші властивості предметів, що відбувається за умови систематизації цих уявлень під час практичних дій.
УВАГА	<ul style="list-style-type: none"> • допомагає розвивати та тренувати обсяг та ступінь концентрації уваги, визначати рівень її продуктивності, стійкості концентрації, переключення та розподілу.
ПАМ'ЯТЬ	<ul style="list-style-type: none"> • сприяє розвитку зорової та слухової механічної пам'яті, формуванню змістової пам'яті, спостерігаючи за предметами, які з'являються та зникають на екрані.
МИСЛЕННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • - розвиває вміння: виокремлювати й узагальнювати на основі виділення суттєвих ознак предметів; • формувати процеси класифікації та групування на основі виділення істотних ознак та здатності до узагальнення; • виділяти ознаки подібності та відмінності предметів і явищ; • розуміти логічні зв'язки та закономірності навколишнього середовища; • логічно мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; • формувати наочно-дійове мислення, зорово-просторове орієнтування.
МОВЛЕННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • прискорює процес розвитку рухливості органів артикуляції та сприяє формуванню мовленнєвого дихання; • сприяє сформувати процесу розуміння, сприймання та відтворення побаченого на екрані; • забезпечує інтерес та потребу до емоційного спілкування у грі, використовуючи мовні та немовні засоби спілкування; • навчає знаходити відповідні предмети та іграшки за характером звучання; • дозволяє наслідувати мовним та немовним звукам, імітувати відповідні дії та звуки; • допомагає збагатити словник лексичними темами; • формувати пізнавально-комунікативну діяльність, граматичну будову, зв'язне мовлення тощо.
ЛЕКСИКА	<ul style="list-style-type: none"> • сприяє формуванню різних лексичних узагальнень; • забезпечує обмін думками, повідомленнями; • сприяє продуктивності використання дитиною лексичних одиниць мовлення (вживання частин мови).
ГРАМАТИКА	<ul style="list-style-type: none"> • комп'ютерні ігри з проблемними ситуаціями покращують засвоєння граматичних категорій; • розвиває здатність до словотворення, що відображають числові, родові, часові, відмінкові відношення, практичні вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення; • здатність до формування та використання синтаксичних конструкцій різних типів на рівні речення – синтаксичної складової мовлення.
СТРУКТУРА СЛОВА	<ul style="list-style-type: none"> • допомагають оволодіти кількісним складом слова, певною послідовністю звуків, його ритміко-інтонаційним оформленням та наголосом; • допомагають відтворювати немовленнєвий ритм з опертям на рухи; • розрізняти слова за кількістю складів, розрізняти кількість складів у складовому ланцюжку, промовляти складові ряди.
ЗВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • спостерігається прискорення темпу розвитку самостійного монологічного висловлювання; • сприяє швидшому оволодінню дітьми такими формами усного мовлення, як відповідь на поставлене запитання та самостійна постановка питання; • опис за наочністю; • переказ переглянутого відеоматеріалу; • розповідь за серією сюжетних картинок; • вивчення віршів, прислів'їв, скоромовок, чистомовок, відгадування загадок.

Рис. 5. Вплив ІКТ на розвиток дитини

Вдале та систематичне застосування мультимедійних засобів змінює методику викладання навчального матеріалу вчителем, дозволяє встановити часову відповідність між поясненням матеріалу й самостійною роботою учнів. За такого підходу вагомий обсяг знань учні здобувають самостійно, використовуючи при цьому різноманітні мультимедійні засоби.

Мультимедійні засоби також впливають на відбір та композицію матеріалу в підручниках, дозволяють скоротити описовий матеріал тощо.

У сучасній освіті мультимедійні засоби стали невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, а відтак перед педагогами виникла низка завдань:

- визначення принципів створення нових мультимедійних засобів;
- визначення їх ефективності й сфери застосування;
- розроблення методики використання їх у різноманітних формах навчальних занять, розв'язання питань організаційного характеру (попередня інформація вчителя, форма використання тощо).

Використання мультимедійних засобів у навчанні суттєво впливає на особливості пізнавальних процесів учнів.

Ураховуючи означені особливості під час планування навчальної діяльності з використанням мультимедійних засобів учителям важливо добирати такі завдання у яких було враховано:

- розподіл матеріалу на частини (за змістом, складністю запам'ятовування тощо);
- контроль процесу запам'ятовування;
- розуміння та відтворення матеріалу;
- мотивація.

Дослідження підтверджують, що використання мультимедійних засобів навчання сприяє та полегшує процес запам'ятовування і не вимагає значних зусиль у 23 % школярів.

Отже, ураховуючи особливості сприймання і відтворення інформації школярами, можемо узагальнити:

- зображення, схеми, таблиці повинні бути компактними, без зайвої інформації;
- психологічні дослідження стверджують, що для кращого сприймання візуальну інформацію слід подавати на білому чи синьому тлі, а інформація має бути чітко виділена; окрім того, якщо до зображення пропонують опис, то його бажано розмістити під малюнком;
- учитель обов'язково коментує, акцентує увагу на важливих моментах навчального матеріалу;
- під час використання аудіоматеріалів учитель ураховує темп, зрозумілість, гучність задля забезпечення адекватного слухового сприймання.

З урахуванням особливостей розвитку пам'яті під час використання мультимедійних засобів слід дотримуватися таких вимог:

- здебільшого використовувати візуальні засоби (оскільки в школярів зорова пам'ять переважає над слуховою);
- подавати матеріал малими частинами (оскільки ефективність запам'ятовування більша, коли учень стежить за рукою вчителя, коли той записує на дошці інформацію, аніж у ситуації, коли весь необхідний матеріал відразу постає перед очима);
- продумувати логічний порядок викладення матеріалу, оскільки це сприяє розвитку логічної пам'яті в учнів;
- обговорювати зміст та обсяг матеріалу.

Особливістю абстрактного мислення молодших школярів є те, що інколи зовнішні, яскраві ознаки вони приймають за суттєві. Тому вчителю важливо враховувати саме цю особливість під час добору ілюстративного матеріалу.

Зауважимо також, що молодшим школярам важко зосередитися на одноманітній та малопривабливій для них діяльності чи на діяльності, що цікава для них, однак вимагає розумового напруження. Особливістю сприймання є потужне реагування на все нове, яскраве, надзвичайне. Учень ще не вміє керувати власною увагою та здебільшого опиняється в полоні зовнішніх вражень. Зосереджує увагу на окремих предметах, на їх яскравих ознаках. Молодший школяр спроможний концентрувати увагу на 4–6 об'єктах одночасно і не більше, що важливо враховувати під час складання схеми чи зображення.

Такі особливості уваги слід враховувати під час використання мультимедійних засобів:

- одночасно пропонувати для сприймання не більше, аніж 4–6 об'єктів (чи елементів зображення) залежно від віку, а для дитини із ЗПР – не більше – 4 об'єктів;
- поступово й обережно створювати умови, що вимагають розподілення уваги учнів (пам'ятати, що учні краще розподіляють увагу, якщо вільно володіють одним видом діяльності, виявляють інтерес до діяльності, автоматизовано виконують одну з дій);
- допомагати учням організувати власну увагу (навідними запитаннями, завданнями, зацікавленістю тощо).

Для досягнення позитивного результату навчання важливо дотримуватись певних умов використання інформаційних технологій (рис. 6).



Рис. 6. Умови використання інформаційних технологій в освіті

Застосовуючи комп'ютер у процесі навчання, маємо дотримуватися загальних принципів планування та проведення занять із використанням ІКТ (рис. 7).



Рис. 7. Принципи застосування ІКТ під час планування та проведення занять

Можемо стверджувати, що нові можливості інформаційних технологій суттєво змінюють схему передавання знань, виявляють специфічні закономірності навчання, які не відповідають традиційним загальнодидактичним принципам. Тому перед науковцями постала проблема формулювання саме таких специфічних принципів реалізації комп'ютерного навчання.

На думку Н. Апатової, «комп'ютерне навчання визначило два нові дидактичні принципи: індивідуалізації навчання і активності». Вона пропонує ще один принцип – когнітивності комунікації [1, с. 26]. Т. Вороніна, В. Кашицин, О. Молчанова виділяють також інші принципи навчання із застосуванням інформаційних технологій, а саме: інтерактивність, навчання як діалог, адаптивність та деякі інші [1].

Л. Зайнутдинова пропонує розглядати нові дидактичні принципи (індивідуальність, інтерактивність, адаптивність) у поєднанні з уже наявними [5].

А. Верлань та Н. Тверезовська зауважують, що запровадження комп'ютерного навчання уможливило врахування не лише вікових, а й індивідуально-суб'єктивних властивостей кожного учня. Організований за допомогою комп'ютера зворотний зв'язок дозволяє вибирати раціональний темп та напрям навчання, імітуючи індивідуальне спілкування кожного учня з учителем, об'єктивно враховувати конкретну педагогічну ситуацію [5, с. 128–129].

Розширені можливості електронних ІКТ в освіті створюють не лише видимі переваги під час реалізації принципу індивідуалізації, а й визначають певні дидактичні ризики.

Дидактичний ризик визначено як передбачувану характеристику потенційної ситуації у навчанні, що може виникнути при впровадженні нового дидактичного засобу (технології, методу) і негативно впливати на навчання; ймовірність несприятливого впливу інноваційних засобів (технологій, методів) на процес навчання (негативний, несприятливий вплив трактується як дія, що не призводить до позитивних зрушень у навченості учня, розвитку його особистості чи інтенсифікації навчального процесу) [1].

Достатньо небезпечними є дидактичні ризики, пов'язані з індивідуалізацією. Дослідники відзначають, що індивідуалізація згортає і дефіцитне в навчальному процесі живе діалогічне спілкування учасників освітнього процесу – учнів та вчителів, учнів між собою – пропонує їм спілкування у вигляді «діалогу з комп'ютером».

Орган об'єктивізації мислення людини – мовлення – виявляється вимкненим, знерухомленим. Учень не має достатньої практики діалогічного спілкування, формування й формулювання думки. Без розвинутої практики діалогічного спілкування не формується монологічне спілкування з самим собою, те, що називають самостійним мисленням [1].

Розглянемо приклади використання презентацій на уроках, скажімо, пояснення нової теми, що супроводжується презентацією; самостійна робота – виконання вправ на закріплення вивченого матеріалу за аналогією; використання презентації під час повторення пройденого матеріалу; перевірка самостійної роботи з допомогою відповідей на слайді; тестування; проведення фізкультхвилинок; залучення казкових героїв; демонстрація короткочасних дослідів та ситуацій; позакласна робота; планування короткотривалих проєктів із зазначенням завдань та відображенням виконаної роботи з допомогою мультимедійних засобів.

Висновки. Сучасні наукові дослідження підтверджують переваги інформаційних засобів навчання, однак під час їх використання важливо дотримуватися певних дидактичних вимог:

- ретельний добір матеріалу;
- вибір найбільш доцільних видів показу, їх кількості й послідовності;
- науково обґрунтоване дозування засобів наочності;
- уміле поєднання слова й показу.

Отже, інформаційні засоби навчання важливо використовувати у роботі з дітьми різного віку та з різними можливостями й особливостями розвитку, оскільки вони забезпечують підготовку учнів до сприймання нового зображеного у різній формі матеріалу, формують установки на цілеспрямоване сприймання навчального матеріалу, забезпечують способи сприймання візуальних й аудіальних засобів.

Означене дослідження не вичерпує порушену проблему. Наукові пошуки можуть бути продовжені в таких напрямках: особливості проведення уроків з використанням ІТ, спеціалізоване навально-методичне програмне забезпечення інклюзивного освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Балалаєва О. Дидактичні ризики реалізації принципів індивідуалізації та інтерактивності в електронних посібниках. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 48, 2014. URL: file:///C:/Users/Home/Desktop/СТАТТІ%202019/Новая%20папка%20(2)/7.pf (дата звернення: 07.03.2019).
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деллер, Д. Харві / пер. зангл. К.: СПД-ФО Парашін І. С., 2010. 296 с.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Л.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.
4. Медіаосвіта. URL: http://www.gorono.ftl.k.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1375:mediaosvita-doshkilnikiv&catid=14:nove&Itemid=1017.
5. Воробченко М. Ю. Інформаційні технології. URL: <http://4gd-pzo.lvivedu.com/uk/article/informatsiini-tehnologiyi-2.html> (дата звернення: 07.03.2019).
6. Українська педагогіка (Скарбничка). Інформаційні технології навчання. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/2367-tehnologiyi-navchannja-informatsijni-tehnologiyi-avchannja.html> (дата звернення: 07.03.2019).
7. Чулахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018. № 13. С. 97–108.

INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

Chupakhina Svitlana

Candidate of pedagogical sciences (PhD), Associate Professor
Vasyl Stefanyk Precarpathian National university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Introduction. The organization of a qualitative inclusive educational environment by a teacher needs the use of information and communication technologies. The article deals with the problem of the importance of information and communication technologies in working with children with special educational needs, and

highlights the important aspects of teacher training for the use of these technologies in working with all children of the inclusive class.

Purpose. To substantiate the possibilities and limitations of the use of information technologies in teaching children with special educational needs.

Methods. As a result, the computer during the lessons serves as an assistant who helps the teacher to teach, and a pupil satisfies cognitive needs, which greatly increases the effectiveness of learning.

Results. It is proved that when a teacher has the necessary knowledge about information technologies and ways of using them, it opens up new perspectives for pupils with special educational needs in the educational environment of school.

Originality. It is argued that the educational process should be organized in such a way that every child, including children with special educational needs, has the opportunity to do tasks at his own temp and could demonstrate his own achievements.

At the same time, we draw attention to didactic risks that arise when communication between children changes into communication in the form of «dialogue with a computer».

Conclusion. It is generalized that successful and systematic application of information technologies changes the methodology of teaching material by a teacher, allows us to establish timeliness between the explanation of the material and independent work of pupils. In this approach, pupils acquire a significant amount of knowledge on their own, using a variety of technical means.

Key words: information and communication technologies, inclusive educational environment, children with special educational needs, didactic principles, principle of individualization, didactic risks.

References

1. Balalayeva, O. (2014) Dy`dakty`chni ry`zy`ky` realizaciyi pry`ncy`piv indy`vidualizaciyi ta interakty`vnosti v elektronny`x posibny`kax. Psy`xologo-pedagogichni problemy` sil`s`koyi shkoly`. Issue 48, 2014: URL: [http://C:/Users/Home/Desktop/STATTI%202019/Novaya%20papka%20\(2\)/7.pf](http://C:/Users/Home/Desktop/STATTI%202019/Novaya%20papka%20(2)/7.pf) [in Ukrainian].
2. Lorman, T., Depler, Dzh., Xarvi, D. (2010). Inklyuzy`vna osvita. Pidtry`mka rozmayittya u klasi: prakt. posib. per. z angl. K. SPD-FO Parashin I. S., 2010. 296 s. [in Ukrainian].
3. Kolupayeva, A. A. (2011) Dity` z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy` ta organizaciya yix navchannya. L.: Vy`davny`cha grupa «АТОПОЛ». 273 s. [in Ukrainian].
4. Mediaosvita. URL: http://www.gorono.ftl.ks.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1375:mediaosvita-doshkilnikiv&catid=14:nove&Itemid=1017 [in Ukrainian].
5. Vorobchenko, M. Yu. Informacijni tehnologiyi. URL: <http://4gd-pzo.lvivedu.com/uk/article/informatsiini-tehnologiyi-2.html> [in Ukrainian].
6. Ukrayins`ka pedagogika (Skarbny`chka). Informacijni tehnologiyi navchannya. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/2367-tehnologiyi-navchannya-informatsijni-tehnologiyi-avchannja.html> [in Ukrainian].
7. Chupaxina, S. V. (2018) Gotovnist` majbutnix pedagogiv do vy`kory`stannya informacijny`x tehnologij u roboti z dit`my` z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy`. Osvitnij prostir Ukrayiny`. Ivano-Frankivs`k, № 13. S. 97–108 [in Ukrainian].

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Чупахина Светлана Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент,

ГВОУ «Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника»

(г. Ивано-Франковск, Украина)

Для обеспечения качественной инклюзивной образовательной среды с использованием информационно-коммуникационных технологий обоснованно их значение в рассматриваемом пространстве, доказано важные аспекты подготовки учителей к их использованию и рассмотрены средства и способы использования указанных технологий для реализации образовательных потребностей всех детей. Поэтому можем воспринимать использования компьютера в качестве помощника на уроке, который помогает учителю учить, а ученику удовлетворять познавательные потребности, что значительно повышает эффективность обучения. Доказано, что осведомленность учителей в информационных технологиях, способах и путях их использования открывает новые перспективы для учащихся с особыми образовательными потребностями в образовательной среде школы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, инклюзивная образовательная среда, дети с особыми образовательными потребностями, принцип индивидуализации, дидактические риски.

Отримано редакцією 06.03.2019 р.

УДК 372

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-174-180

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ ОБРАЗОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

Корякіна Ірина Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: kdo_gnpu@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-4534-0303

Труш Ірина Анатоліївна

аспірант кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: irynatrush2017@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9152-6352

У статті розкрито теоретичні та методичні аспекти впливу вільного вибору образотворчих завдань на розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку. Визначено і обґрунтовано педагогічні умови розвитку дитячої творчості. Репрезентовано комплекс занять для дітей старшого дошкільного віку на основі вільного вибору образотворчих завдань та експериментально перевірено ефективність їх впливу на розвиток дитячої творчості. Заняття побудовані з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, їхнього інтересу на основі інтеграції різних видів образотворчої діяльності, різних технік і способів зображення.

Ключові слова: дитяча творчість, вільний вибір, образотворчі завдання, інтерес, інтеграція.

Постановка проблеми. Реформування дошкільної освіти актуалізує проблему розвитку дитячої творчості. Дошкільний вік – єдиний період життя, коли творчість може стати природним способом життя людини. Це обумовлює потребу і доцільність створення сприятливих умов стимулювання і спрямування творчого потенціалу кожної дитячої особистості, що передбачає інтеграцію знань, умінь і навичок, якостей особистості і здатностей до їх практичного застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку дитячої творчості, творчих здібностей цікавили багатьох видатних психологів і педагогів, які розглядали різні її аспекти та пріоритетні напрями. Особливе значення надавалось саме стимулюванню творчих задумів та їх реалізації (Д. Богоявленська, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтєв, М. Поддяков, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, В. Кудрявцев та інші). Психолого-педагогічні дослідження Т. Казакової, Т. Комарової, Н. Ветлугіної, В. Котляра, В. Моляко, Л. Шульги та інших дозволяють відзначити необхідність та можливість розвитку художньо-творчих здібностей у старшому дошкільному віці.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив системи занять із зображувальної діяльності на розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку, в основу яких покладено вільний вибір образотворчих завдань дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливими складовими розвитку дитячої творчості у закладі дошкільної освіти є самопізнання, самонавчання дітей через діяльність, націлення їх на прийняття самостійних рішень у повсякденному житті.

О. Леонтєв стверджує, що творчість – це знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми, завдання. В. Кудрявцев пояснює творчість як взаємодією суб'єкта з об'єктом, яка виступає у вигляді суперечності. О. Тихомиров стверджує, що творчість включає не тільки правила та операції її реалізації, а й своєрідні структурні одиниці (потреби, мотиви, установки, цілі тощо). Нові структурні утворення з'являються у процесі вирішення творчої проблеми. Тож творчість розглядається як людська діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення навколишнього природного та соціального світу, в результаті чого змінюється й сама людина, форми і способи її мислення, особистісні якості: вона стає творчою особистістю [1; 3; 4]. Дослідники Дж. Гілфорд, Е. Торренс виділяють основні характеристики творчості: оригінальність – здатність по-новому, нестандартно розв'язувати проблеми, що в дошкільному віці проявляється в різних видах діяльності дітей та в їхніх іграх; семантична гнучкість – словесна гнучкість мислення проявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість – утворення нових слів, рим абощо; образна адаптивна гнучкість як найтиповіша форма прояву творчості в дошкільному віці – здатність дитини виділяти функції об'єкта таким чином, щоб побачити в

ньому нові можливості; стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у дещо обмеженій ситуації [5].

Формування власної творчості, творчого потенціалу починається з самого дитинства. Але постає проблема у виявленні та забезпеченні сприятливих умов для творчого розвитку, самореалізації, творчого ставлення до реального світу, його предметів та явищ. Тому формування творчої особистості повинно здійснюватися на основі особистісно-орієнтованої моделі виховання. При цьому існуючі форми організації творчої діяльності майже не сприяють формуванню та розвитку творчих здібностей дитини, пригнічуючи при цьому бажання творити. Тому педагогу, насамперед, слід приділяти велику увагу природним задаткам дитини, підтримувати її творчі починання, допомагати реалізувати їх, стимулюючи при цьому бажання дитини робити по-своєму, надаючи вільний вибір методів, прийомів, способів виконання завдання [6, 14].

Під задатками Б. Теплов розуміє анатомо-фізіологічні особливості мозку. О.Ковальов і В. Мясіщев пояснюють їх як фізіологічні та психологічні особливості людини, зумовлені індивідуальними особливостями будови мозку. К. Платонов відносить до задатків і психічні процеси, О. Бодальов – психічні функції. Задатки є неодмінним атрибутом здібностей. Визначивши здібності як індивідуально-психологічні особливості індивіда, науковці наголошують, що вони не можуть бути вродженими. Такими можуть бути тільки анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей [7; 8; 9]. Тож успіхи дитини у певній діяльності зумовлені комплексом відповідних здібностей, які можуть проявлятися по-різному, зокрема як загальні інтелектуальні здібності; конкретні досягнення; спілкування та лідерство; творчість і продуктивна діяльність; художньо-образотворчі здібності; психомоторні здібності. Таке розрізнення дозволяє ще у дошкільному віці виявити ті конкретні нахили, уподобання, які пов'язані з закладеними природою задатками. Творчі, можливості дитини невичерпні. Розкрити та реалізувати їх – складне завдання, яке стоїть перед вихователями.

Ідеї необхідності розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку знайшли відображення в нормативних документах нашої держави: Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі України «Про освіту», Законі «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти [12, 13]. Спираючись на це відповідні завдання ставлять перед педагогом і програми навчання, виховання та розвитку дитини в розрізі образотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Однак програми відображають різні підходи авторів до визначення завдань і змісту образотворчої діяльності дітей та керівництва нею, співвідношення навчання і творчості в розвитку здібностей [2; 10; 11].

Ці завдання вимагають від вихователя переорієнтуватись у виборі методів організації занять з різних видів діяльності дітей: перейти від репродуктивних методів до продуктивних (творчих, дослідницьких). Реалізувати ці завдання надає можливість творчість.

Залучаючи дошкільників до творчої діяльності, вихователь реалізує не тільки завдання естетичного виховання, а й більш глобальні – розвиває інтелектуально-творчий потенціал дітей. Вони ефективніше оволодівають мистецтвом створення художнього образу, коли педагог інтегрує різні види образотворчої діяльності, при цьому надає кожній дитині право вибору. Поступово діти вчаться самостійно комбінувати різні способи зображення і матеріали.

Свобода була і залишається однією з найважливіших життєвих цінностей людського життя. Теорію «вільного виховання» як течію в педагогіці характеризують індивідуалізм і категоричне заперечення суворої регламентації всіх сторін життя й поведінки дитини. Її ідеалом є вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума. Відомі педагоги та науковці говорили, що вільне виховання має на меті такі ідеї та принципи: головним завдання педагогів та батьків – віра в творчі здібності дитини; зосередження вихователя на тому, щоб дитина могла здобути власний досвід, на основі якого відбуватиметься розвиток її особистості; освітньо-пізнавальна діяльність і потреби в систематичній самоосвіті і самовихованні; педагог повинен бути товаришем дитині при організації освітньо-виховного середовища для прояву нею своїх творчих можливостей [15].

Концепція вільного виховання заснована на принципі природного розвитку дитини. Розбудова процесу вільного виховання потребує створення певних організаційних умов, серед яких: створення альтернативи вільного вибору способів самовираження та самореалізації кожного учасника педагогічного процесу; залучення кожної дитини до активної діяльності; вільний вибір завдань та способів їх виконання.

Необхідною умовою цього є активність вихователя на занятті, при підготовці до нього, під час самостійної діяльності дітей, а також активність самих дітей.

Розвиток творчих здібностей дошкільників на засадах вільного виховання можливий за таких умов: моделювання педагогічного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей; інтеграція різних видів діяльності дітей; розвиток у дітей спостережливості, збагачення словника, навчання різних технік і способів зображення; ознайомлення дітей з етапами творчого пошуку; забезпечення всіма

необхідними матеріалами для самостійної образотворчої діяльності дітей; використання продуктів дитячої образотворчої діяльності для подарунків рідним, прикрашання інтер'єру приміщення закладу дошкільної освіти, виставок, ігор тощо, а також при формуванні інтересу. Успішне протікання зображувальної діяльності та формування зацікавленості до неї передбачає створення таких умов: забезпечення заняття різноманітними художніми матеріалами для зображувальної діяльності; підбір наочного матеріалу (твори образотворчого мистецтва, ілюстрації з книг та ін.); обладнаний куточок (центр) для самостійної зображувальної діяльності.

Це підготує ґрунт для формування зацікавлення і сприятиме створенню в дітей позитивного ставлення до діяльності. Значною мірою цьому сприятиме різноманітність форм проведеної попередньої роботи: спостереження і вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності; читання художньої літератури; розглядання творів образотворчого мистецтва; цілеспрямований перегляд лялькових спектаклів, прослуховування музичних творів; проведення аналізу дитячих робіт, виконаних на попередніх заняттях; створення перед заняттями і на занятті проблемних ситуацій; підготовка матеріалу до заняття, попереднє обговорення теми, розподіл обов'язків для виконання колективних робіт тощо; надання дитині свободи вибору задуму, способів та матеріалів для роботи.

Метою констатувального етапу дослідження було визначення рівня розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в процесі вільного вибору образотворчих завдань.

Дітям було запропоновано три заняття із зображувальної діяльності, а саме: із малювання (тема «Казкові птахи»); з ліплення (тема «Персонаж улюбленої казки»); з аплікації (тема «Осіній натюрморт»). Метою кожного заняття було виявлення вміння дітей працювати в різноманітних техніках зображувальної діяльності, здатність створювати художній образ на основі вільного вибору задуму, способів та матеріалів для роботи. У ході занять використовувалися такі методи і прийоми: бесіда, показ способів дій, пояснення, вказівки, нагадування, заохочення, аналіз, показ ілюстрацій, мультимедійні презентації.

Розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку на засадах вільного вибору образотворчих завдань під час занять з різних видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація) оцінювався за такими критеріями та показниками:

1) емоційно-мотиваційний: зацікавленість дітей; уміння ставити мету; вибір засобів і способів зображення;

2) діяльнісний: планування своїх дій; володіння технічними прийомами; досягнення результату, його розгляд.

У ході констатувального етапу експерименту нами були визначено рівні розвитку творчості. Високий рівень (В) – при виконанні завдань дитина самостійно ставить мету (задум), без утруднень вибирає засоби та способи виконання зображення, самостійно вибудовує план реалізації задуму, досягає поставленої мети, вміє пояснити хід власного мислення, працює з задоволенням. Середній рівень (С) – основну частину завдання виконує самостійно, але дещо невпевнено і постійно потребує підтримки й поради дорослого, на завдання реагує по-різному: як із зацікавленістю, так і байдуже. Низький рівень (Н) – у дитини виникають труднощі щодо виконання завдань, працює без зацікавленості.

Позитивним у ході занять виявлено те, що частина дітей виконала поставлені завдання. Разом із тим спостерігався прояв недостатнього розвитку технічних навичок образотворчої діяльності. Більшість дітей не справилися з роботою, незважаючи на викликану зацікавленість і активність під час виконання завдання. У відсотковому відношенні було зафіксовано, що високого рівня розвитку творчості не виявлено, середній рівень – 40 %, низький – 60 %.

У ході занять діти прагнули створити художній образ на основі залучення накопиченого раніше сенсорного досвіду, але мета не була досягнута у зв'язку з тим, що діти не вміють передавати задуманий художній образ на основі вільного вибору, звикли виконувати завдання за зразком дорослого.

Із проведеного експерименту стало очевидним, що захопленість темою і технікою у дітей розвинена на високому рівні, але здатність створювати художній образ майже у всіх відсутня. Знання основ кольорознавства, здатність до кольоросприйняття та раціональне застосування технік образотворчої діяльності у дітей розвинена на середньому рівні.

Мета формуального етапу експерименту полягала в розробленні та впровадженні у заклад дошкільної освіти комплексу занять з образотворчої діяльності з урахуванням дитячої зацікавленості до різних її видів і здійснення вільного вибору образотворчих завдань як умови розвитку дитячої творчості.

У заклад дошкільної освіти було впроваджено систему занять, в основу яких покладено інтеграцію різних видів діяльності, дидактичні ігри та вправи творчого характеру.

Так, наприклад, заняття з малювання на тему «Зимовий день» побудовано на поєднанні

ознайомлення з довкіллям, музикою і образотворчою діяльністю.

Діти з захопленням розглядали пейзажні картини (М. Глущенко «Зимовий день», І. Шишкін «Зима», В. Янов «Зимове танго»), висловлювались щодо побаченого, а потім відображали свої враження у власній роботі. Сама структура заняття передбачала підготовку дітей до діяльності. Споглядання дітьми естетичних властивостей природи, насолода ними дали можливість дітям захопитися цією красою і зацікавитися процесом її відтворення в малюванні. На занятті також була використана музика П. Чайковського «Зимовий ранок», що була супроводом самостійної діяльності дітей.

Заняття з ліплення «Допитливий їжачок» побудовано на поєднанні екології, розвитку мови й образотворчої діяльності. Екологічні знання про їжачка та умови його існування, які діти отримували на початку заняття, збагатили їхній досвід і були спрямовані на підведення до самостійної творчості – складання загадок і ліплення. Зміст дитячих робіт відображав отримані знання і в той же час ліплення як вид активної діяльності сприяло самостійному вибору матеріалів та способу зображення (конструктивний, комбінований, пластичний).

Як спосіб спонукання дітей до творчої активності ми використовували пошукову діяльність. Процес створення продукту для дитини має чи не первинне значення. Так, наприклад, на занятті з аплікації з теми «Країна фантазій» педагог заохочує дітей виконати творче завдання – перенестись за допомогою капелюха у країну фантазій, де всі речі створюються за допомогою уяви. Для цього ми активізували весь попередній досвід дітей, спрямували їх на вирішення нового завдання.

На занятті з малювання «Дари чарівниці осені» діти добирали виразні засоби для передачі образу, отримували нові кольорні відтінки шляхом поєднання фарб.

Заняття з малювання «Грайливі сніжинки» підводило дітей до різних варіантів композиційного рішення: їм було запропоновано подумати, як розташувати аркуші і зображення на ньому, вибрати матеріали і техніки для підкреслення оригінальності, незвичайності, естетичної привабливості зображення.

Заняття з аплікації на тему «Казкові герої» було цілком побудовано на пошуковій діяльності. Спочатку дітям пропонувалося відгадати героя казки, а потім придумати і створити власний сюжет, що виявлялося у виборі задуму, засобів (матеріалів, техніки), способів, етапів реалізації поставленої мети, аналізі власного творчого продукту та його застосуванні в ігровій діяльності.

Включення дитини в пошук вплинуло на образотворчу діяльність, яка відрізнялася емоційною забарвленістю, прагненням шукати, варіювати різні рішення. Діти отримували від цього особливе задоволення, а захопившись пошуком, завжди отримували успішний результат. Кожне заняття викликало у них здивування, радість, що стимулювало дитячий інтерес і викликало бажання створити щось нове.

Дитячий інтерес найбільш яскраво виявлявся в грі. Інтеграція дала можливість активно використовувати ігрові форми роботи на заняттях. Тому ми використовували різноманітні ігрові прийоми з метою стимулювання пізнавальних інтересів.

Так, на занятті «Казкові герої» було використано прийом обігрування предметів. У ході заняття обіграно декілька сюжетів уже знайомих дітям казок («Солом'яний бичок», «Казка про котика та півника»). У процесі роботи використано мультимедійну презентацію як супровід до сюжетів казок. Це допомогло привернути увагу дітей, обґрунтувати завдання, зацікавити майбутньою роботою.

Інший прийом – обігрування зображення. На занятті «Країна фантазій» діти оживляли створені ними ситуації, що дозволило долучитися до аналізу й оцінки власних робіт. Ігрові дії не лише викликали інтерес до зображення, але і виявили його сильні і слабкі сторони, розкрили причини успіхів і невдач.

У ході занять також використовувався ігровий прийом з елементами рольової поведінки, зокрема ролі художника. Виконуючи роль, діти були захоплені справою, винахідливо виконували завдання, добирали несподівані техніки та матеріали.

Обов'язково застосовувалися художньо-розвивальні ігри під час занять: «Добери кольори, які художник використовував у своїй картині», «Знайди картинку за палітрою», «Холодні і теплі кольори» тощо. Дидактичні ігри, включені в процес образотворчої діяльності, збільшували її привабливість, сприяли розвитку і вдосконаленню навичок кольорознавства і технічних умінь. Позитивний вплив на розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку мали спостереження за навколишнім світом. Також на заняттях використовувались вправи «Кольорове коло», «Настрій хмаринок», під час виконання яких було видно, що діти зацікавлені роботою з фарбами, у них розвивалося вміння створювати художній образ за допомогою кольору, але в основному вони вправлялися в застосуванні різноманітних живописних технік.

У ході формувального етапу експерименту діти були зацікавленими, активними, цілеспрямованими. На кожному занятті більш упевнено ставили мету, самостійно формулювали задум, обирали засоби та способи зображення. Роботи набули змістовності, оригінальності, винахідливості.

Із метою визначення ефективності нашої роботи було повторно проведено серію занять з різних

видів зображувальної діяльності: малювання з теми «Казкові птахи», ліплення з теми «Персонаж улюбленої казки», аплікація з теми «Осінній натюрморт». Виявлено, що проведена робота дала позитивні результати. Діти більш активно та впевнено стали обирати засоби та способи зображення, пояснюючи при цьому свій вибір; у них закріпилися технічні навички роботи з різними зображувальними матеріалами; діти більш активно та самостійно створювали задум, планували свої дії, роботу виконували швидко, оригінально, могли описати й оцінити її. У відсотковому співвідношенні отримано такі результати: високий рівень розвитку творчості мають 30 % дітей, середній – 50 %, низький – 10 % дітей.

Висновки. В основу розвитку дитячої творчості покладено ідеї вільного виховання, оскільки творчість – це вільна діяльність, спрямована на створення власного оригінального продукту. У ній узагальнено весь життєвий досвід дитини – чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, ігровий, що знаходить відображення в різноманітних техніках образотворення. Інтеграція різних видів діяльності є актуальною проблемою дошкільної освіти. В її основу покладено поєднання окремих елементів навчання та виховання в цілісну систему з метою отримання нового якісного результату. Інтеграція різних видів діяльності має декілька чинників: соціалізація дитини, гармонізація стосунків «дитина – світ»; знаходження загального підґрунтя зближення сфер життєдіяльності дітей; комплексний розвиток усіх сфер особистості, що забезпечують розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку. У результаті проведення контрольного етапу експерименту було виявлено, що рівень розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку на засадах вільного вибору образотворчих завдань можна покращити, створивши для цього відповідні педагогічні умови: забезпечити заняття з різноманітними художніми матеріалами для різних видів практики: живопис, графіка, ліплення, аплікація, конструювання тощо; дібрати арт об'єкти; обладнати місце для занять самостійною зображувальною діяльністю.

Отже, проблема «вільного виховання» не є вичерпною. Подальшого вивчення та обґрунтування вимагають питання, пов'язані з соціально-економічними, нормативно-правовими умовами функціонування навчальних закладів «вільного виховання», змістом і психолого-педагогічним, дидактичним забезпеченням освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 200 с.
2. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довілля» / за заг. ред. О. В. Низковська. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2002. 337 с.
4. Берк Л. Е. Развитие ребенка. 6-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 1056 с.
5. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. Москва: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. 144 с.
6. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білокаленко та ін.; наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
8. Закон України «Про дошкільну освіту» від 02.10.2018 р. № 2581-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2018. № 46. С. 371.
9. Комарова Т. С. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать. *Дошкольное образование*. 2005. № 2. С. 80–86.
10. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці. *Обдарована дитина*. 2000. № 1. С. 10–14.
11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва: изд.-во МГУ, 1972. 3-е изд. 576 с.
12. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. I. Від народження до трьох років / наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: МЦФЕР-Україна. 2014. 204 с.
13. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: МЦФЕР-Україна. 2014. 452 с.
14. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» / Р. М. Борщ, Д. В. Самойленко. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.
15. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / за ред. Г. В. Сухорукової. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF CHILDREN OF AN SENIOR PRESCHOOL AGE ON THE BASIS OF THE FREE SELECTION OF EDUCATIONAL TASKS

Koryakina Iryna

candidate of Pedagogical Sciences PhD (pedagogical sciences), associate professor the chair of the theory and methodology of preschool education

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Trush Iryna

post-graduate student the chair of the theory and methodology of preschool education

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Reformation of preschool education actualizes the problem of children's creativity development. Preschool age is the only period of life when creativity may become a natural way of life. This requires the necessity and feasibility to create favorable conditions for stimulating and directing the creative potential of each child's personality, which involves the integration of knowledge, skills, personality traits and abilities for their practical application.*

Purpose. *Theoretically to justify and experimentally to test system of visual art activity classes influence, which are based on the free choice of visual art tasks.*

Methods. *To achieve the goal we used a set of scientific research methods.*

Theoretical research methods: analysis, comparison, systematization, classification and generalization of psychological, pedagogical, philosophical literature on the problem of research data, preschool institutions' teachers experience study and generalization, which provided an opportunity to form own view on the problem of research and identify the scientific basis of children's creativity development on the basis of free choice of visual art tasks.

Empirical research methods: interviews, questionnaires, observation, analysis and generalization, which contributed to the problem real state studying in the modern preschool education; pedagogical experiment, statistical and analytical processing of research data.

Results. *In the research process, we've analyzed a large number of literature both Ukrainian and foreign teachers and psychologists and can surely say that at the present stage of society development much attention is paid to children's creativity, but this issue is unexplored. This has prompted us for research process. The work was carried out in three steps:*

1. *Identification of children's creativity level development on the basis of free choice of visual art tasks in children.*

2. *Preparation and carrying out of visual art activity complex of classes on (drawing, plastic arts, application).*

3. *Senior preschoolers' creativity development on the basis of free choice of visual art tasks.*

On the second step of research, we've received the results of senior preschoolers' creativity development on the basis of free choice of visual art tasks.

The results were unsatisfactory. Children's creativity high level development was not revealed. The reason for this is the lack of work with children regarding the free choice of means and ways of image. The next step of research was a set of visual art activities classes on different types, during which creative tasks were used, technical skills of working with various visual materials were solidified, the free choice of means and ways of image was stimulated. The children liked it, they took an active part in the classes with pleasure and great interest, it was something new for them, they liked to choose the means and ways of imaging, although at first they were a little confused and afraid that they could make a remark.

Stocktaking was the last step of research. It is found that our work has yielded positive results. It was found that our work has yielded the positive results. Children more actively and confidently began to choose the means and ways of imaging, while explaining their choice; they solidified the technical skills of work with a variety of visual art materials; children actively and independently created a plan, planned their actions, the work was done quickly, originally; children could describe their actions.

Originality. *Theoretically justified and experimentally tested the system of visual art activity classes' influence, which are based on the free choice of visual art tasks for children's creativity development.*

The theoretical significance of research lies in scientific views' on children's creativity development structuring on the basis of freely upbringing theories and technologies using.

The practical significance of research lies in the choice of methods for senior preschoolers' level of creativity development diagnosing and the set of visual art activity classes implementation in the preschool educational institutions, taking into account children's interests in various types of visual art activities and the free choice of visual art tasks implementation.

Conclusion. *The development of children's creativity is based on the ideas of freely upbringing. Because the creativity is a free activity aimed at creating your own original product. It summarizes the sensual, value, moral, aesthetic, cognitive, labor life experience of the child, which is reflected in the variety of visual art activities. As the result of the experiment control stage, we've found that the senior preschoolers' creativity level development on the principles of freely choice of visual art tasks may be improved by the appropriate pedagogical conditions creation. They are: to provide classes with a variety of artistic materials for different practices: painting, graphic, plastic arts application, modelling, etc.; to choose art objects; to equip a place for art activities.*

The problem of «freely upbringing» is not exhaustive. Further study and justification require the issues related to the socio-economic, regulatory and legal conditions of «freely upbringing» educational institutions functioning, the content and the educational process' psychological and pedagogical didactic provision.

Keywords. *Children's creativity, freely choice, pictorial tasks, interest, integration.*

References

1. Bila, I. M. (2005). *Psykhologhiia dytiachoi tvorchosti*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
2. Bilan, O.I. (2017). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnogo viku «Ukrainske dovkillia»*. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
3. Bogoyavlenskaya, D. B. (2002). *Psihologiya tvorcheskikh sposobnostey*. Moskva: Akademiya [in Russian].
4. Berk, L. E. (2006). *Razvitie rebenka*. 6-e izd. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
5. *Voprosy psihologii rebenka doshkolnogo vozrasta: Sb. st.* (1995). A. N. Leontev, A. V. Zaporozhets. Moskva: Mezhdunarodnyiy obrazovatelnyiy i psihologicheskiiy koledzh [in Russian].
6. *Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv*. V. O. Ohnev'iuk (Ed.) et al. (2016). Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
7. *Dychkivska, I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
8. *Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» vid 02.10.2018 r. №2581-VIII.* (2018). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 46, art. 371.
9. *Komarova, T. S. (2005). Detskoe izobrazitelnoe tvorchestvo: chto pod etim sleduet ponimat. Doshkolnoe obrazovanie*, 2, 80-86 [in Russian].
10. *Kulchytska, O.I. (2000). Tvorchy zdbnosti ta osoblyvosti yikh proiavu v dytiachomu vitsi. Obdarovana dytyna*, 1, 10-14 [in Ukrainian].
11. *Leontev, A. N. (1972). Problemyi razvitiya psihiki*. Moskva: izd.-vo MGU [in Russian].
12. *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnogo viku «Ia u Sviti» (nova redaktsiia). U 2 ch. Ch. I. Vid narodzhennia do trokh rokiv*. O.L. Kononko (Ed.) (2014). Kyiv: MTsFER-Ukraina [in Ukrainian].
13. *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnogo viku «Ia u Sviti» (nova redaktsiia). U 2 ch. Ch. II. Vid trokh do shesty (semy) rokiv*. O.L. Kononko (Ed.) (2014). Kyiv: MTsFER-Ukraina [in Ukrainian].
14. *Prohrama khudozhno-estetychno rozvytku ditei rannoho ta doshkilnogo viku «Radist tvorchosti»* (2013). R.M. Borshch, D.V. Samoilenko. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
15. *Sukhorukova, H.V., Dronova, O.O., Holota, N.M., Yantsur, L.A. (2010). Obrazotvorche mystetstvo z metodykoiu vykladannia v doshkilnomu navchalnomu zakladi*. H. V. Sukhorukova (Ed.). Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИНЦИПАХ (ОСНОВЕ) СВОБОДНОГО ВЫБОРА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Корякина Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Труш Ирина Анатольевна

аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье раскрыты теоретические и методические аспекты влияния свободного выбора изобразительных заданий на развитие творчества детей старшего дошкольного возраста. Определены и обоснованы педагогические условия развития детского творчества. Представлен комплекс занятий для детей старшего дошкольного возраста на основе свободного выбора изобразительных задач и экспериментально проверена эффективность их влияния на развитие детского творчества. Занятия построены с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их интереса на основе интеграции различных видов изобразительной деятельности, различных техник и способов изображения.

Ключевые слова: *детское творчество, свободный выбор, изобразительная деятельность, интерес, интеграция.*

Отримано редакцією 06.03.2019 р.

УДК 373.5

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-181-188

HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS SMART BOARDS

Yildirim Ahmet

Director of Esencay Middle School, Tasova, Amasya, Turkey PhD Student of Educational Administration

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: aahmetyil@hotmail.com

ORCID 0000-0001-9755-3645

In the aftermath of the 20th century, great advances in information technology have taken place. Developments in information technology have deeply affected the daily life and the relationships between people. All sectors in the world are trying to keep up with information technology and provide their systems through this technology. It is inevitable that the information technology so deeply affects the education system. In the educational sector, where the elements such as overhead projector, video, television and radio were used for a period of time, computers, projection devices and smart boards were replaced by these materials. Technology, concretization of knowledge, a simpler structure rather than a complex structure; education by providing important tools for different purposes has become an important element of the system. National projects, the name are heard frequently, and some. Although it started to be used in educational institutions, it was it can be characterized as a relatively new technological tool for most teachers and students.

Key words: *informatics, information technology, smart board, technology, technological tools.*

The blackboards entered the classes in the 1800s and became a symbol for traditional teaching for two centuries. Smart boards also have the potential to become the second revolutionary teaching tool in the 21st century (Gulsul and Tozmaz, 2010). Although the first smart board was developed in the early 1990s, its use took some time to recognize its use potential. Due to its cost, it has been used primarily in the business environment and has become widespread in school environments (Emre et al, 2011).

The increase of multi-channel education opportunities in education significantly changed the function of school, teacher and books and continues to change. The school is not the only medium for gaining information, but the teacher is no longer a source of information. In order to compete with a large number of sources of information, textbooks must constantly renew and renew themselves. Nowadays, education has emerged from the triangle of school-teacher-student and has moved to a multi-faceted education model with new technologies (Oğuz, Oktay and Ayhan, 2004, p. 21). With the development of information and communication technology, information has been started to be reached by means of communication rather than through schools (Yıldızhan, 2013).

Cogill (2002), to give information about smart boards in classroom teaching and to construct information, to display information with existing resources and visuals, to comment on the subject, to discuss their answers by asking open-ended or multiple-choice questions, to reinforce the subjects learned in the classroom with the students' activities. To identify the points that they do wrong in their homework, to give verbal feedback about the students' written work, to record the transactions with electronic pen, to write on electronic media such as pictures and videos, to be able to perform experiments that cannot be done in class environment as interactive, to be able to direct the lesson by connecting to internet for such purposes (trf. Çoklar and Tercan, 2014).

In the context of the FATİH project, which has recently enabled the use of instructional technologies in schools, it is noteworthy that the use of smart boards has become widespread in the learning environment and that teacher competencies need to be revised. Considering the widespread prevalence of the use of interactive boards with the FATİH project throughout the country, the use of these devices appears to be a basic ICT (Information and Communication Technologies) competence for prospective teachers (Kayaduman, Sirakaya and Seferoğlu, 2011).

Supporting and strengthening education and training with technological developments is of great importance in terms of increasing the quality of education. In today's learning environments, teachers are expected to use advanced technologies such as projection device, chalkboard, whiteboard and computer as well as advanced technologies such as smart boards in their classes effectively and efficiently (Akyüz et al., 2014).

Smart boards are an innovative technology, combined with the white and black board in a traditional classroom environment with computer technologies, and are both a technology that helps improve the effectiveness of learning and the quality of teaching (Jang and Tsai, 2012). Nowadays, there are different studies related to technology integration and especially in the use of smart board in classrooms (Kennewell & Morgan, 2003; Warwick & Kershner, 2008; Saltan, Arslan & Gök, 2010; Bulut & Koçoğlu, 2012; Tekelioğlu, Sürücü, Uğur, Dönmez, Ok & Eren, 2010). These studies; It is noteworthy that the use of smart boards is about the benefits and student motivation and success of the teacher and the student.

Within the scope of the project of the Ministry of National Education, Increasing Opportunities and Improving Technology Movement (FATİH), it has implemented the largest and most comprehensive education movement put into effect in the world regarding the acquisition of the best education by each student, reaching the highest quality educational content and ensuring equal opportunity in education and using technology in education. In this context, the Ministry of National Education aims to develop skills such as technology use, interactive communication, analytical thinking, problem solving and collaboration.

This research was carried out by students (9, 10, 11, 12) who benefited from the Smart Board application in high schools in Taşova district of Amasya in Turkey. The class aims to determine its views. In this context, the following questions were sought:

1. What are the views of high school students on smart board applications?
2. Smart board applications for high school students in classrooms (9, 10, 11, 12) does it differ significantly from class?

Method. This research on the screening model determines the views of students enrolled in formal secondary schools under the Ministry of National Education on the use of smart board. In a universe of many elements, this model is scanning all or a group of samples or samples to be taken from the universe in order to reach a general judgment about the universe (Karasar, 2007, p. 77-79). The universe of the research constitutes 1300 students studying in the official high schools in Taşova district of Amasya in Turkey. Surveys that do not agree to complete the questionnaire and fill out the questionnaire are not included in the study. The number of questionnaires that are suitable for statistical evaluation and evaluated is 1089. Computer attitude scale was used in Data Collection by Beeland (2002). Data were analyzed in the SPSS 17 program in computer environment. Parametric testing techniques, one-way variance analysis and post hoc tests were used in comparisons of variables.

Findings

In this section of the study, the results obtained as a result of statistical analysis of the data are included.

Table 1.

Distribution Of High School Students By Classes

Variants	Sub-dimension	f	%
Classes	9th class	326	24,70
	10th class	346	26,20
	11th class	330	25,00
	12th class	320	24,10
	Total	1322	100,0

As shown in Table 1, 326 (24,7) of the high school students were 9th grade, 346 (26,2) were in the 10th grade, 330 (25,0) were in the 11th grade and 320 (24,1) is a 12th grade student. According to the research data, the distribution of students is close to each other.

Participants' views on smart board are given in Table 2:

Table 2.

Opinions of High School Students on Smart Board Applications

Article	Degree of Attendance										X	SS	
	Never		Rarely		Occasionally		Frequently		Always				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	I enjoy learning with the smart board	160	12,1	130	9,8	314	23,8	226	17,1	492	37,2	3,57	1,38
2	I don't like getting educated on a smart board	502	38,0	296	22,4	234	17,7	114	8,6	176	13,3	2,37	1,40
3	Good use of technology is effective in having a good job	112	8,5	186	14,1	258	19,5	286	21,6	480	36,3	3,63	1,32
4	I focus better in the classroom when using smart board while teaching	106	8,0	208	15,7	348	26,3	286	21,6	374	28,3	3,46	1,26
5	If my teacher had used the smart board more, I'd have worked harder	406	30,7	292	22,1	308	23,3	106	8,0	210	15,9	2,56	1,40

6	I know that learning to use technology gives me opportunities to learn many new things	82	6,2	164	12,4	262	19,8	260	19,7	554	41,9	3,79	1,27
7	I can learn a lot when my teacher uses a smart board	94	7,1	202	15,3	352	26,6	314	23,8	360	27,2	3,49	1,23
8	I enjoy the lessons on the smart board	90	6,8	162	12,3	328	24,8	278	21,0	464	35,1	3,65	1,25
9	I believe that the more often teachers use a smart board, the more I enjoy school	190	14,4	258	19,5	334	25,3	234	17,7	306	23,1	3,16	1,36
10	I believe that learning how to use a smart board is important to me	190	14,4	236	17,9	310	23,4	246	18,6	340	25,7	3,23	1,38
11	I feel comfortable using a smart board	192	14,5	262	19,8	304	23,0	260	19,7	304	23,0	3,17	1,36
12	I enjoy using a smart board	148	11,2	204	15,4	314	23,8	252	19,1	404	30,6	3,42	1,35
13	I don't think it's gonna take longer to learn when my teacher uses a smart board	334	25,3	224	16,9	302	22,8	186	14,1	276	20,9	2,88	1,46
14	Using a smart board doesn't scare me	284	21,5	124	9,4	176	13,3	198	15,0	540	40,8	3,44	1,59
15	I'm having trouble using a smart board	818	61,9	188	14,2	136	10,3	70	5,3	110	8,3	1,84	1,28
16	Using smart board is not frustrating	252	19,1	194	14,7	246	18,6	204	15,4	426	32,2	3,27	1,51
17	I will work as little as possible using technology	566	42,8	250	18,9	270	20,4	108	8,2	128	9,7	2,23	1,33
18	Smart boards are difficult to use	664	50,2	248	18,8	206	15,6	96	7,3	108	8,2	2,04	1,29
19	I can learn more from books than using smart boards	274	20,7	248	18,8	370	28,0	146	11,0	284	21,5	2,94	1,40
20	When I think about trying to use the smart board, I panicked	818	61,9	148	11,2	174	13,2	74	5,6	108	8,2	1,87	1,30
Total												3,00	1,35

When Table 2 is examined, it is seen that participants generally use smart board usage ($\bar{x} = 3,00$, $ss = 1,35$). Students' participation in questionnaire options is high: Most of the students enjoy using smart boards. Participation rate of participants is 54.3 %. 41.9 % of respondents are aware of the opportunity to use technology to give them something new. Almost half of the students are aware that the use of a smart board frequently or always is effective in the future (57.9 %). More than half of the participants enjoy the course with the smart board (56.1 %). Although students are not afraid to use 55.8 % of the smart boards and 61.9 % of the students do not have any problems while using smart boards, 69 % of the students have difficulty in using the smart board. 61.7 % of the participants do not think that they will work less when using technology. 73.1 % of the students think that they are panicked when they think of using the smart board, although students think that they will love the smart board, enjoy learning the smart board and use the smart board to give them something new.

A parametric ANOVA test was performed to test whether the opinions of the participants regarding smart board applications were meaningful in the class variable view and shown in Table 3.

Table 3.

ANOVA Test Results for Smart Board Applications of High School Students

Articles	Variats	N	x	ss	f	p	The source of difference
1	9th class	326	3,92	1,31	11,142	,000	9th class with 12th class among
	10th class	346	3,60	1,36			
	11th class	330	3,36	1,47			
	12th class	320	3,42	1,31			
2	9th class	326	3,44	1,52	7,632	,000	10th class with 12th class among
	10th class	346	3,83	1,32			
	11th class	330	3,79	1,30			
	12th class	320	3,45	1,41			
3	9th class	326	3,66	1,30	,784	,503	
	10th class	346	3,84	1,30			
	11th class	330	3,53	1,35			
	12th class	320	3,49	2,30			
4	9th class	326	3,60	1,32	2,567	,053	
	10th class	346	3,47	1,21			
	11th class	330	3,32	1,30			
	12th class	320	3,47	1,22			
5	9th class	326	2,75	1,46	2,287	,061	
	10th class	346	2,49	1,39			
	11th class	330	2,36	1,34			
	12th class	320	2,67	1,39			
6	9th class	326	3,83	1,32	,715	,543	
	10th class	346	3,81	1,27			
	11th class	330	3,81	1,30			
	12th class	320	3,70	1,20			
7	9th class	326	3,74	1,18	1,678	,201	
	10th class	346	3,45	1,18			
	11th class	330	3,28	1,32			
	12th class	320	3,49	1,20			
8	9th class	326	3,96	1,19	9,879	,000	9th class with 10th class among 9th class with 11th class among
	10th class	346	3,54	1,30			
	11th class	330	3,47	1,30			
	12th class	320	3,66	1,16			
9	9th class	326	3,26	1,36	1,474	,220	
	10th class	346	3,15	1,43			
	11th class	330	3,04	1,40			
	12th class	320	3,18	1,37			
10	9th class	326	3,34	1,35	,856	,447	
	10th class	346	3,34	1,36			
	11th class	330	3,07	1,43			
	12th class	320	3,19	1,37			
11	9th class	326	3,30	1,30	1,690	,239	
	10th class	346	3,24	1,41			
	11th class	330	3,14	1,39			
	12th class	320	2,99	1,33			
12	9th class	326	3,67	1,28	2,145	,068	
	10th class	346	3,40	1,44			
	11th class	330	3,24	1,35			
	12th class	320	3,39	1,29			
13	9th class	326	2,96	1,49	2,665	,055	
	10th class	346	3,16	1,46			
	11th class	330	3,06	1,49			
	12th class	320	3,28	1,38			
14	9th class	326	3,58	1,55	1,330	,263	
	10th class	346	3,45	1,60			
	11th class	330	3,40	1,58			
	12th class	320	3,34	1,62			

15	9th class	326	4,33	1,93	4,052	,007	9th class with 11th class among
	10th class	346	4,06	1,38			
	11th class	330	4,03	1,37			
	12th class	320	4,23	1,25			
16	9th class	326	3,50	1,50	,880	,405	
	10th class	346	3,30	1,56			
	11th class	330	3,08	1,49			
	12th class	320	3,20	1,44			
17	9th class	326	2,05	1,37	3,184	,023	10th class with 11th class among
	10th class	346	2,26	1,31			
	11th class	330	2,36	1,33			
	12th class	320	2,25	1,30			
18	9th class	326	4,00	1,29	1,910	,126	
	10th class	346	3,98	1,29			
	11th class	330	3,81	1,38			
	12th class	320	4,03	1,21			
19	9th class	326	2,78	1,32	1,899	,130	
	10th class	346	2,83	1,42			
	11th class	330	3,18	1,47			
	12th class	320	2,97	1,38			
20	9th class	326	4,18	1,26	1,796	,146	
	10th class	346	4,10	1,32			
	11th class	330	4,01	1,37			
	12th class	320	4,23	1,22			

According to the findings in Table 3, a significant difference was observed in 5 items according to the class variable of high school students' views on the use of smart boards. According to this, I enjoy learning with the smart board in item has found a significant difference between the 9th grade and the 12th class in favor of the 9th grade ($F=11,142$; $p<,05$). Less participation in this article of the 12th class may be due to the fact that they have been connected to the smart board for a long time. According to the findings of the study, there was a significant difference between the 10th and 12th grades in favor of the 12th grade in the item if I do not like to be educated by smart board ($F=7,632$; $p<,05$). This result supports the previous article.

According to the findings of the study, I enjoy the lessons learned through the smart board arasında item between the 9th grade and the 10th grade and between the 9th grade and the 11th grade, there was a significant difference in favor of the 9th grade ($F=9,879$; $p<,05$). The participation of 9th grade students to this article may be due to their new start to school. According to the findings of the study, if use the smart board to give the ban is distressing esinde item between the 9th grade and 11th class was found a significant difference in favor of the 11th class ($F=4,052$; $p<,05$). According to the findings of the study, A statistically significant difference was found between the 10th grade and the 11th grade in favor of the 11th grade in the article I will work as little as possible using technology ($F=3,184$; $p<,05$).

Conclusion and Recommendations. Considering the results of secondary school students' use of smart boards, students are generally satisfied with the use of smart boards. It is thought that students use smart boards to think that they are useful in learning the lessons and that they benefit from focusing on lessons better. Most studies have found that using technology in education (especially the smart board) plays an effective and positive role in learning (Smith vd., 2005; Beeland, 2002; Aydınli and Elaziz, 2010; Lewin et al., 2008; Sünkür and Arabacı, 2012; Schut, 2007; Alexiou Ray, 2006; Ateş, 2010; Tate, 2002; Weimer, 2001; Thompson and Flecknoe, 2003; Glover and Miller, 2001; Allen, 2005). Students are happy to use the smart board. However, most of the students think that they are not afraid when using the smart board and have difficulty in using the smart board even though they do not have difficulty in using the smart board. This may be due to fear of getting negative reactions from friends or teachers because they did something wrong.

According to the results of the study, the 9th grade students enjoyed the most with the blackboard, while the 12th grade students did not participate in this article. The reason for this is that it is thought to be customary since they have been teaching with smart board for many years. However, Grade 12 students are aware that the smart board is useful in learning new things and that using technology can help them find new jobs.

As a suggestion to the study, the advantages, disadvantages, effects and results of the smart board should be taken into consideration of all users. Teachers and students should be given effective training on the use of smart boards.

References

1. Akyüz, H. İ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A. & Memiş, E. K. (2014). The effect of smart board usage micro-teaching applications on the perception of science teacher candidates' TBAPs and smart board usage. *Republican Journal of International Education*, 3 (1), 1-14.
2. Alexiou-Ray, J. "Benefits of the one-to-one ratio on learning: parental Perceptions and student attitudes." 2006. <https://www.iste.org/Content/Research> (E.T:20.11.2018).
3. Allen B. (2005). Analysis of the IWB Baseline Survey. Unpublished report in Annex C. <http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/pdfs%20IWBs/> (E.T: 10.11.2018).
4. Ateş, M. (2010). Use of Intelligent Board in Secondary Geography Lessons. *Marmara Journal of Geography*, (22), p. 409-427.
5. Aydınli, J., & Elaziz, F. (2010). Turkish students' and teachers' attitudes toward the use of interactive whiteboards in EFL classrooms. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 235-252.
6. Beeland, W.D., (2002). Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help? Annual Conference of the Association of Information Technology For Teaching Education, Dublin: Trinity College.
7. Bulut, İ. & Koçoğlu, E. (2012). Views of Social Studies Teachers on Intelligent Board Use (Diyarbakır Province Case). *Dicle University Journal of Education Faculty of Ziya Gökalp*, 19, p. 242-258.
8. Cogill, J.(2002). "How is the interactive whiteboard being used in the primary school and how does this affect teachers and teaching".
9. Çoklar, A. N., & Tercan, İ. (2014). Opinions of teachers toward the use of smart boards. *Elementary Education Online*, 13(1), p. 48-61.
10. Emre, G., Kaya, Z., Özdemir, T.Y. & Kaya, O. N. (2011). The Effects of Intelligent Board Use on Science and Technology Teacher Candidates' Attitudes towards the Structure of Cell Membrane and Their Attitudes towards Information Technologies. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), pp 24-27.
11. Glover, D. & Miller, D. (2001). Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10 (3), 257-278. doi:10.1080/14759390100200115.
12. Gursul, F., Tozmaz, G.B. (2010). 'Which one is smarter? Teacher or Board', *Procedia Social and Behavioral Sciences* on Vol 2, pp 5731-5737.
13. Jang, S. J.,&Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese Elementary Mathematics and Science Teachers With Respect to Use of Interactive Whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338.
14. Karasar, N. (2007). *Scientific Research Method*.(17. Print), Nobel Publication Distribution Ltd. Ltd. Ankara.
15. Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). An Investigation of FATİH Project in Terms of Qualifications of Teachers in Education. XIII. Academic Informatics Conference (AB11).
16. Kennewell, S., & Morgan, A. (2003). Student Teachers' Experiences and Attitudes Towards Using Interactive Whiteboards in The Teaching and Learning of Young Children. In *Proceedings of The International Federation For Information Processing Working Group 3.5 Open Conference on Young Children and Learning Technologies-Volume 34* (pp. 65-69). Australian ComputerSociety, Inc.
17. Lewin, C., Somekh, B., & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and information technologies*, 13(4), 291-303.
18. Oğuz, O., Oktay, A., & Ayhan, H. (2004). *Education and Turkish Education System in the 21st Century*, Istanbul: Values Education Center Publications.
19. Saltan, F., Arslan, K., & Gök, A. (2010). Teachers' Acceptance of Interactive White Boards: A Case Study. In D. Gibson& B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Societyfor Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2360-2365). Chesapeake, VA: AACE.
20. Schut, C. (2007). Student perceptions of interactive whiteboards in a biology classroom. <http://www.ohiolink.edu/etd/sendpdf.cgi/Schut> (E.T: 18.10.2018)
21. Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive Whiteboards: Boon or Bandwagon? A Critical Review of The Literature. *Journal of ComputerAssisted Learning*, 21(2), 91-101.
22. Tate, L. (2002). Using the interactive whiteboard to increase student retention, attention, participation, interest, and success in a required general education college course. Shepherd College 2002. <http://www.smarterkids.org/research/pdf/tate.pdf>. (E.T: 20.10.2018)
23. Tekelioğlu, S., Sürücü, M., Uğur, B. S., Dönmez, A., Ok, M., & Eren, F.(2010). Integration of Intelligent Board to Education Presentation Report, Unpublished course note.
24. Thompson, J., & Flecknoe, M. (2003). Raising attainment with an interactive whiteboard in Key Stage 2. *Management in Education*, 17(3), 29-33.
25. Warwick, P.,&Kershner, R. (2008). Primary Teachers' Understanding of The Interactive Whiteboard As A Tool for Children's Collaborative Learning and Knowledge-Building. *Learning, Media and Technology*, 33(4), 269-287.
26. Weimer, M. (2001). *The influence of technology such as a SMART Board interactive whiteboard on student motivation in the classroom..* <http://smarterkids.org/research/paper7.asp> (E.T: 21.10.2018)
27. Yıldızhan, Y. H. (2013). The effect of smart board on basic mathematics achievement in basic education. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 110-121.

СТАВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕРАКТИВНИХ ДОЩОК

Йилдирим Ахмет

директор середньої школи в Есенсе, Тасова, Амасья, Туреччина;
аспірант, освітній менеджмент
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Вступ. Кінець ХХ століття позначений великими досягненнями у сфері інформаційних технологій. Розвиток цих технологій значно вплинув на повсякденне життя і стосунки між людьми. Усі галузі у світі прагнуть йти в ногу з інформаційними технологіями та забезпечують свої системи за допомогою цих технологій. Неминуче, що інформаційні технології, які так суттєво впливають на систему, так чинять потужний вплив на систему освіти. В освітньому секторі, де елементи, такі як відео, телебачення і радіо, використовувалися протягом певного часу, комп'ютери, проєкційні пристрої і інтелектуальні плати були замінені цими матеріалами. Технологія конкретизації знань – швидше проста, ніж складна структура. Освіта, надаючи важливі інструменти для різних цілей, стала важливим елементом системи. Незважаючи на те, що в освітніх установах почали використовувати інформаційні технології, їх можна охарактеризувати як відносно новий технологічний інструмент для більшості викладачів та учнів.

Мета. Метою дослідження є визначення поглядів учнів старших класів на додаток «Розумна дошка».

Методи. У дослідженні модель скринінгу використовується для визначення думки учнів, зарахованих до офіційних середніх шкіл при Міністерстві національної освіти, стосовно використання «розумної дошки». Дослідження охопило 1300 студентів, що навчаються в офіційних середніх школах у районі Ташова Амасії в Туреччині. Опитування тих, які не погодилися заповнити анкету, не враховано. Кількість анкет, використаних для статистичного оцінювання, становить 1089. У процесі збору даних була використана комп'ютерна шкала Beeland (2002). Дані були проаналізовані в програмі SPSS 17 в комп'ютерному середовищі. При порівнянні змінних використано методики параметричного тестування, односторонній дисперсійний аналіз і спеціальні тести.

Висновок. Згідно з результатами дослідження учням у цілому подобається користуватися «розумною дошкою», вважається, що курси з «розумною дошкою» більш ефективні.

Ключові слова: інформатика, інформаційні технології, смартборди, технологія, технологічні інструменти.

Список використаної літератури

1. Akyüz, H. İ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A. & Memiş, E. K. (2014). The effect of smart board usage micro-teaching applications on the perception of science teacher candidates' TBAPs and smart board usage. *Republican Journal of International Education*, 3 (1), 1-14.
2. Alexiou-Ray, J. "Benefits of the one-to-one ratio on learning: parental Perceptions and student attitudes." 2006. <https://www.iste.org/Content/Research> (E.T:20.11.2018).
3. Allen B. (2005). Analysis of the IWB Baseline Survey. Unpublished report in Annex C. <http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/pdfs%20IWBs/> (E.T: 10.11.2018).
4. Ateş, M. (2010). Use of Intelligent Board in Secondary Geography Lessons. *Marmara Journal of Geography*, (22), p. 409-427.
5. Aydınli, J., & Elaziz, F. (2010). Turkish students' and teachers' attitudes toward the use of interactive whiteboards in EFL classrooms. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 235-252.
6. Beeland, W.D., (2002). Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help? Annual Conference of the Association of Information Technology For Teaching Education, Dublin: Trinity College.
7. Bulut, İ. & Koçoğlu, E. (2012). Views of Social Studies Teachers on Intelligent Board Use (Diyarbakır Province Case). *Dicle University Journal of Education Faculty of Ziya Gökalp*, 19, p. 242-258.
8. Cogill, J.(2002). "How is the interactive whiteboard being used in the primary school and how does this affect teachers and teaching".
9. Çoklar, A. N., & Tercan, İ. (2014). Opinions of teachers toward the use of smart boards. *Elementary Education Online*, 13(1), p. 48-61.
10. Emre, G., Kaya, Z., Özdemir, T.Y. & Kaya, O. N. (2011). The Effects of Intelligent Board Use on Science and Technology Teacher Candidates' Attitudes towards the Structure of Cell Membrane and Their Attitudes towards Information Technologies. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), pp 24-27.
11. Glover, D. & Miller, D. (2001). Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10 (3), 257-278. doi:10.1080/14759390100200115.
12. Gursul, F., Tozmaç, G.B. (2010). 'Which one is smarter? Teacher or Board', *Procedia Social and Behavioral Sciences* on Vol 2, pp 5731-5737.
13. Jang, S. J.,&Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese Elementary Mathematics and Science

- Teachers With Respect to Use of Interactive Whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338.
14. Karasar, N. (2007). Scientific Research Method. (17. Print), Nobel Publication Distribution Ltd. Ltd. Ankara.
 15. Kayaduman, H., Sirakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). An Investigation of FATİH Project in Terms of Qualifications of Teachers in Education. XIII. Academic Informatics Conference (AB11).
 16. Kennewell, S., & Morgan, A. (2003). Student Teachers' Experiences and Attitudes Towards Using Interactive Whiteboards in The Teaching and Learning of Young Children. In Proceedings of The International Federation For Information Processing Working Group 3.5 Open Conference on Young Children and Learning Technologies-Volume 34 (pp. 65-69). Australian Computer Society, Inc.
 17. Lewin, C., Somekh, B., & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and information technologies*, 13(4), 291-303.
 18. Oğuz, O., Oktay, A., & Ayhan, H. (2004). Education and Turkish Education System in the 21st Century, Istanbul: Values Education Center Publications.
 19. Saltan, F., Arslan, K., & Gök, A. (2010). Teachers' Acceptance of Interactive White Boards: A Case Study. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2360-2365). Chesapeake, VA: AACE.
 20. Schut, C. (2007). Student perceptions of interactive whiteboards in a biology classroom. <http://www.ohiolink.edu/etd/sendpdf.cgi/Schut> (E.T: 18.10.2018)
 21. Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive Whiteboards: Boon or Bandwagon? A Critical Review of The Literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
 22. Tate, L. (2002). Using the interactive whiteboard to increase student retention, attention, participation, interest, and success in a required general education college course. Shepherd College 2002. <http://www.smarterkids.org/research/pdf/tate.pdf>. (E.T: 20.10.2018)
 23. Tekelioğlu, S., Sürücü, M., Uğur, B. S., Dönmez, A., Ok, M., & Eren, F. (2010). Integration of Intelligent Board to Education Presentation Report, Unpublished course note.
 24. Thompson, J., & Flecknoe, M. (2003). Raising attainment with an interactive whiteboard in Key Stage 2. *Management in Education*, 17(3), 29-33.
 25. Warwick, P., & Kershner, R. (2008). Primary Teachers' Understanding of The Interactive Whiteboard As A Tool for Children's Collaborative Learning and Knowledge-Building. *Learning, Media and Technology*, 33(4), 269-287.
 26. Weimer, M. (2001). *The influence of technology such as a SMART Board interactive whiteboard on student motivation in the classroom.* <http://smarterkids.org/research/paper7.asp> (E.T: 21.10.2018)
 27. Yıldızhan, Y. H. (2013). The effect of smart board on basic mathematics achievement in basic education. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 110-121.

ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ИНТЕРАКТИВНЫМ ДОСКАМ

Йылдырым Ахмет

директор средней школы в Есенсе, Тасова, Стамбул, Турция;

аспирант, образовательный менеджмент,

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

После 20-го века произошли большие достижения в области информационных технологий. Развитие информационных технологий глубоко повлияло на повседневную жизнь и отношения между людьми. Все отрасли в мире пытаются идти в ногу с информационными технологиями и обеспечивают свои системы с помощью этой технологии. Неизбежно, что информационные технологии, которые так сильно влияют на систему, так сильно влияют на систему образования. В образовательном секторе, где элементы, такие как видео, телевидение и радио, использовались в течение определенного периода времени, компьютеры, проекционные устройства и интеллектуальные платы были заменены этими материалами. Технология, конкретизация знаний, более простая структура, чем сложная структура; образование, предоставляя важные инструменты для различных целей, стало важным элементом системы. Национальные проекты и название, которое следует часто слышать, а также некоторые из них. Несмотря на то, что его начали использовать в образовательных учреждениях, его можно охарактеризовать как относительно новый технологический инструмент для большинства преподавателей и учащихся.

Ключевые слова: информатика, информационные технологии, смартборд, технология, технологические инструменты.

Отримано редакцією 22.02.2019 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 378.145

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-189-195

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РУЧНОЇ ПРАЦІ В ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Курок Віра Панасівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: virakurok@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1474-3879

Хоруженко Тетяна Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: horujenkota@ukr.net

У статті розкрито зміст організаційних та методичних засад підготовки вчителів ручної праці в Глухівському учительському інституті наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть. Здійснено огляд системи навчання ручної праці, розробленої К. Цирулем, та висвітлено зміни, внесені до програми викладачами інституту. Окреслено методичні основи викладання таких навчальних дисциплін: практичні заняття в майстерні, технічне креслення, історія та методика ручної праці, механічна технологія дерева і металу. Розкрито сутність організаційних заходів щодо поточного та підсумкового контролю якості успішності вихованців інституту.

Ключові слова: *ручна праця, учитель ручної праці, Глухівський учительський інститут, організаційні засади, методичні засади, підготовка вчителів.*

Постановка проблеми. Ця стаття є продовженням циклу статей, що висвітлюють генези технологічної освіти в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, починаючи з часів її зародження. У попередній публікації нами було порушено проблему виявлення передумов та історичних аспектів становлення трудової підготовки молоді в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, здійснено огляд європейських систем навчання ручної праці наприкінці ХІХ століття, окреслено проблеми, пов'язані з введенням навчання ручної праці в народних школах Росії, розглянуто особливості впровадження навчального предмета «ручна праця» в освітні заклади на теренах сучасної України, наведено точну дату відкриття класу ручної праці в Глухівському учительському інституті та виявлено навчально-організаційні умови навчання майбутніх викладачів ручної праці.

Водночас невисвітленими залишилися питання щодо виявлення організаційних та методичних засад підготовки вчителів ручної праці в Глухівському учительському інституті наприкінці ХІХ – початку ХХ століть. Так, потребує з'ясування сутність системи навчання ручної праці, розробленої К. Цирулем, та змін, які були внесені до навчальної програми викладачами інституту. Поза увагою лишився перелік фахових навчальних дисциплін у планах підготовки вчителів ручної праці, а також методичні аспекти викладання технічного креслення, історії та методики ручної праці, механічної технології дерева і металу, практикуму в майстернях. Особливий інтерес для дослідників становлять відомості щодо організації поточного та підсумкового контролю якості успішності майбутніх учителів ручної праці.

Стаття покликана дати відповіді на перелічені вище питання, адже на теренах сучасної України Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка був першим закладом вищої освіти, який розпочав підготовку вчителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти становлення технологічної освіти в Україні досліджували Д. Тхоржевський, О. Коберник, генезу підготовки вчителя трудового навчання розглядали М. Чепіль та А. Федорович, історію розвитку методики трудового навчання в Україні вивчав В. Гаргін, історичний аспект підготовки школярів та вчителів трудового навчання не раз ставав предметом обговорення на науково-практичних конференціях різного рівня. Водночас слід відзначити, що зміст організаційних та методичних засад викладання предмета «Ручна праця» в Глухівському учительському інституті наприкінці XIX – початку XX століть ще не був предметом спеціальних наукових досліджень.

Формулювання мети статті. Метою статті є виявлення організаційних та методичних засад викладання предмета «Ручна праця» в Глухівському учительському інституті наприкінці XIX – початку XX століть. Завдання статті полягають у короткому огляді системи навчання ручної праці, розробленої К. Цирулем, та висвітленні змін, унесених до навчальної програми викладачами інституту; виявленні методичних аспектів викладання навчальних дисциплін: практичні заняття в майстерні, технічне креслення, історія та методика ручної праці, механічна технологія дерева і металу; розкритті організаційних заходів щодо проведення поточного та підсумкового контролю якості успішності вихованців інституту.

Виклад основного матеріалу. Як було з'ясовано раніше, на теренах сучасної України першим закладом вищої освіти, який розпочав підготовку вчителів технологій (тоді – ручної праці), був Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. Підготовка вчителів ручної праці розпочалася в Глухівському учительському інституті з 22 жовтня 1888 навчального року, коли було відкрито і посвячено клас ручної праці [2, с. 154].

Цій події передувало відкриття при Міністерстві народної освіти особливого відділу для завідування справами з питань ручної праці, головною метою роботи якого було спільне керівництво впровадженням навчального предмета «Ручна праця» в заклади освіти, забезпечення відповідного фінансування та подальший моніторинг його становлення, вирішення поточних проблем.

Завдяки роботі цього відділу навчання ручної праці почало активно поширюватися в закладах середньої і професійної освіти на теренах України з 1884 року. Це спричинило те, що виникла гостра потреба у кваліфікованих спеціалістах – учителях ручної праці, які змогли б ефективно, з опорою на наукові засади праці навчати учнів трудових прийомів, забезпечувати засвоєння ними нових технологій ручної обробки конструкційних матеріалів та сприяти розвитку творчих здібностей вихованців. Адже саме такі «преподаватели, как показала практика преподавания названного предмета, могут поставить это дело вполне правильно» [1, с. 155].

В основу занять ручною працею в Глухівському учительському інституті була покладена система навчання, розроблена К. Цирулем, який разом з М. Касаткіним вважаються основоположниками російської системи навчання ручної праці. Водночас К. Цируль запозичив шведську систему навчання ручної праці, а саме її несський напрям, сутність якого полягала у виготовленні за зразками або моделями закінчених, практично корисних у селянському побуті предметів із деревини, що варіювались за ступенем складності.

Спочатку заняття проводились за моделями, розробленими в Несській учительській семінарії О. Саломоном, але з невеликими відступами, оскільки багато моделей були не пристосовані до російського життя і вимагали заміни і розроблення нових. З кожним роком таких відступів ставало все більше і врешті-решт поступово утворилась своя, російська система викладання ручної праці.

Метою російської системи викладання ручної праці, розробленої К. Цирулем, був загальний розвиток учнів, а завданнями – виховання працьовитості, розвиток м'язів рук, окоміру, ознайомлення з властивостями матеріалів і різними інструментами. «Удовлетворение стремления к деятельности и творчеству, развитие воли, глаза, руки и вообще внешних чувств, любви и охоты к физической работе – вот ближайшая польза от обучения ручному труду» [4, с. 11].

Особливими рисами російської системи навчання ручної праці, на відміну від шведського її варіанта, були: широке застосування креслень замість моделей, включення початкових робіт по металу, встановлення методично обґрунтованої послідовності оволодіння інструментами при виконанні операцій у процесі виготовлення виробів, пояснення та систематичний контроль учителя за перебігом роботи учнів.

На початку становлення в Глухівському учительському інституті предмет «Ручна праця» викладався як необов'язковий. Ручної праці навчалися щодня в післяобідній час, з 15.30 до 19.30 як вихованці інституту, так і учні міського училища та гімназії, учителі міських і сільських училищ. Усі учні на практичних заняттях з ручної праці поділялися на групи не менше 15 і не більше 20 осіб у кожній. Кожна група відвідувала

майстерню тричі на тиждень і працювала по 2 години, займаючись практичними роботами по дереву: столярними, токарними, ложкарними, різьблярними, ажурними та графічними. Таким чином, кожен учень присвячував практичним заняттям у майстерні щотижня по 6 годин.

Починаючи з 1897 навчального року, «Ручна праця» в Глухівському учительському інституті викладається як обов'язковий загальноосвітній предмет. У зв'язку із цим було збільшено обсяг навчального навантаження викладача ручної праці до 30 год. на тиждень (таблиця 1) [1, с. 159].

Таблиця 1

Тижневе навантаження викладача ручної праці

Види занять	Клас		
	1	2	3
Практичні заняття в майстерні	6	6	5
Графічні заняття відповідно до курсу ручної праці (технічне креслення)	2	2	2
Ручна праця (теорія), технологія дерева і металу	-	-	1
Усього	8	8	8

Викладання ручної праці передбачало проведення занять з таких фахових предметів:

- 1) практичні заняття в майстерні (23 години);
- 2) технічне креслення (6 годин);
- 3) теоретичні заняття з історії та методики ручної праці та з механічної технології дерева і металу (1 година) [5, с. 12].

Практичні заняття в майстерні полягали у виготовленні колекції виробів з дерева і металу, які виконувались у суворо визначеній послідовності за ступенем складності їх виготовлення. Роботи проводилися як за запропонованими кресленнями, так і за оригінальними, розробленими самими учнями. Форма організації діяльності вихованців була суто індивідуальна. Під час виконання робіт велика увага приділялася дотриманню послідовності у виготовленні виробу та відповідності його кресленню. Ознайомленню учнів з кожним новим видом інструментів і прийомами їх використання передували унаочнені пояснення викладача. Серед основних критеріїв оцінювання якості виробів з дерева та металу було дотримання «точності и правильності в размерах и разнообразия и изящества в формах» [5, с. 23].

Курс практичних занять учнів у майстерні по дереву викладався протягом двох років навчання та передбачав виконання столярних, токарних, ложкарних, різьбярських та бондарних робіт. На третьому році навчання відбувалися роботи по металу – ковальські, слюсарні, токарні, жерстяні, мядніцкі та давильні. Причому в 1 класі вихованці інституту засвоювали ті прийоми робіт по дереву, яким потім навчали учнів міських училищ або народних шкіл; у 2 класі виконували додаткові завдання по обробці дерева (плоске різьблення, точіння і більш складні столярні прийоми) за ескізами та робочими кресленнями, розробленими вихованцями на уроках технічного креслення, а також оволодівали вміннями з ремонту, налаштування та налагодження інструментів; у 3 класі учні виконували легкі завдання по обробці дроту, листового заліза, жерсті й сортового заліза (кування). Прийоми і вправи робіт по дереву і металу засвоювалися вихованцями під час виготовлення практично корисних виробів, актуальних для потреб і характеру певної місцевості [1, с. 158].

Колекція об'єктів праці з деревини, яка слугувала програмою курсу, складалася з основної в кількості 53 виробів і додаткової в кількості 8 виробів. Основна колекція передбачала виготовлення простих виробів, починаючи з грабельного зубця і закінчуючи скринькою, а додаткова – зі складніших предметів, як, наприклад, верстата для пилки, табурета, «шкапіка», рами багетної тощо.

Зокрема, програмою курсу робіт по дереву була обрана така основна колекція виробів: кілочок для квітів круглий, кілочок для квітів квадратний, пара мотушек, дві вилки для утримання білизни, скалка для тіста, ручка для долота, ручка для молотка, веселка для тіста, ніж для різання паперу, човник для олівців, лінійка квадратна, лінійка, пара трикутників, точений товчач, дошка для хліба (овальна), ложка овальна, ручки для інструментів, топорище, граблі з зубцями, вішалка з точеними кілочками, підставка під діжку, савок, калатало для білизни, полка на кронштейнах, полка для лампи, ложка кругла, лучок для пили, ящик для вилок і ножів, лавка на 4-х ніжках, ложка велика (чумічка), рамка різьблена, кришка для відра, пенал, аршин, ступка дерев'яна з товчачем, ящик для паперу і конвертів, підставка для чорнильниці, чайниця, полиця для книг, лінійки паралельні, вазочка виточена, колодка рубанка або фуганка, прес-бювар, табурет, ящик з косими шипами, скринька, шапка (тумбочка), шайка [5, с. 22].

Курс практичних робіт по металу був уведений до навчального плану підготовки вчителів ручної

праці в 1897 році. Це було пов'язано з тим, що в сукупності роботи по дереву і по металу становлять «абетку» обробки матеріалів для всіх кустарних і ремісничих занять і тим самим є засобом задоволення потреб учнів в ознайомленні з основами технічної грамоти. Крім того, на думку К. Цируля, ці два види робіт задовольняють і педагогічним вимогам ручної праці, зокрема, засвоєнню великої кількості загальних ручних навичок та розвитку фізичних сил учнів. Отже, для робіт по металу в Глухівському учительському інституті було додатково обладнано майстерню горном з вентилятором системи Шоле, паяльною піччю, слюсарним столом з шістьма стуловими лещатами, свердлильним верстатом, а також закуплено необхідні інструменти для робіт по металу.

Програмою робіт по металу була обрана наступна колекція виробів: милиця та гачок, гачок з пробійниками, пара кутників, кільце для ручки долота, шило столярне, коробка без кришки, савок, кришка для чугунка, лопатка для вугілля, обруч конічний, пробійник, шинковка, коробка з кришкою, кружка, вішалка, пара петель для дверей, таганок, болт з гайкою, лопатка, пара кронштейнів, молоток, ніж, ковшик, попільничка мідна, пробійник і керн, водонагрівач, чайник, відро, каструлька мідна лужена [5, с. 23].

Крім виробів, передбачених програмою К. Цируля, найбільш успішні вихованці Глухівського учительського інституту за своїм бажанням займалися виготовленням різних предметів домашнього вжитку, як-то: столи прямокутні й круглі, стільці, етажерки для книг, віконні рами, столярні верстати, лінійки, підставки для чорнильниць та олівців, вулики. Окрім зазначених виробів, у вільний від навчання час учні виготовляли навчальні посібники з арифметики, геометрії і фізики, а також інші посильні предмети шкільного вжитку (міри довжин, квадратні й кубічні міри, ящики для колекцій, моделі тощо) [1, с. 159].

Як показав досвід роботи інституту, подібні доповнення до навчальної програми К. Цируля були цілком виправданими й доцільними, оскільки вони помітно підвищили у вихованців інтерес до справи. Вносячи у викладання ручної праці відсутній раніше елемент корисності і водночас не порушуючи самої ідеї предмета, таке доповнення переслідувало не утилітарні, а передусім педагогічні цілі. Було помічено, що вихованці інституту більш охоче і старанно почали відвідувати уроки ручної праці і з цілковитим розумінням ставилися до робіт, що помітно позначалося на якості виготовлених ними виробів [3, с. 22].

У процесі виготовлення виробів учні користувалися кресленнями, виданими майстернею С.-Петербурзького учительського інституту, і Шведською колекцією виробів. Бібліотека майстерні з ручної праці постійно поповнювалася атласами різних робіт і виданнями «стильних малюнків», зокрема, кресленнями робіт Лейпцізької семінарії ручної праці та Паризької школи ручної праці. Деякі з учнів самі виготовляли оригінальні малюнки різноманітних токарних, різьблених і ажурних виробів, а потім за ними виготовляли моделі. «Такою зв'язь ручного труда с рисованием следует считать очень полезной, в видах развития в учениках стремления к изящному», – вважали основоположники ручної праці в царській Росії [4, с. 12]. Під час навчання ручної праці суворо дотримувався принцип від простого до складного. Він виявлявся як у відборі виробів та інструментів для роботи, так і в їх формах. Крім того, виготовлення кожної моделі здійснювалося у строго чіткій послідовності, особливий акцент робився на самостійності роботи учнів.

Обов'язком вихованців Глухівського учительського інституту було утримання в чистоті й справності інструментів і пристосувань у класах ручної праці, а також виготовлення нових інструментів задля уникнення зайвих витрат на ремонт наявних. Кількість верстатів, лещат і комплектів найважливіших інструментів чітко відповідала кількості учнів у групі. При класах ручної праці діяла спеціальна бібліотека, у фондах якої були кращі журнали і книги того часу. Класи ручної праці завжди були чисто прибрані, верстати та інструменти були пронумеровані, матеріали і виготовлені об'єкти праці мали «раз і назавжди визначені місця» [1, с. 160].

Теоретичні заняття з історії та методики ручної праці планувалися для вихованців 3 класу. На них вихованці ознайомлювалися з педагогічним значенням ручної праці як загальноосвітнього предмета, зі змістом навчального предмета «Ручна праця», цілями та методичними вказівками щодо його викладання і облаштування майстерні [6, с. 12]. Частина цих занять була присвячена ознайомленню учнів з поглядами видатних педагогів на ручну працю, з досвідом практичної діяльності передових учителів ручної праці, історією та сучасним станом викладання предмета «Ручна праця» в різних державах Європи і Росії, а також огляду фахової літератури.

На *теоретичних заняттях з механічної технології дерева* вихованцям повідомлялася найважливіша інформація про властивості деревини та способи її обробки, інструменти, що використовуються для цього. Програма навчальної дисципліни передбачала розгляд таких питань: будова деревини, технічні властивості деревини, її вади, формозмінюваність, просушування, породи деревини, сорти лісу, допоміжні інструменти та пристосування, що використовуються при обробці деревини, її різання, розпилування, розколювання

деревини, стругання, свердління, довбання, точіння, згинання деревини, з'єднання частин деревини, її склеювання, остаточна обробка дерев'яних виробів [5, с. 24].

Навчання вихованців Глухівського учительського інституту *технічного креслення* мало на меті набуття вмінь виготовляти оригінальні креслення для курсу ручної праці, а тому відбувалося в тісному зв'язку з практичними роботами з ручної праці. Зміст технічного креслення як навчального предмета становили головні засади геометричного, технічного та проєкційного креслення. Так, учні 1 курсу вправлялися у кресленні прямолінійних і криволінійних фігур у різних комбінаціях стосовно навчальної програми ручної праці, а 2 і 3 класів – у виконанні самостійних завдань з різних тем курсу ручної праці (по комбінації контурів, з'єднань, узорів і складання креслень для абсолютно нових виробів) [1, с. 160].

Успішність вихованців Глухівського учительського інституту з ручної праці й креслення позначалася в загальних відомостях балами, які бралися до уваги під час переведення в наступний клас, а після закінчення навчання виставлялися в свідоцтва про освіту. З метою контролю якості успішності до запровадження спеціальної інспекції при інституті щорічно влаштовувалися виставки робіт ручної праці та креслення [1, с. 161].

До випускного іспиту вихованці інституту мали підготувати в послідовному порядку комплект виробів з деревини та металу за зразками, встановленими згідно з навчальною програмою. Це могли бути як прості вироби: дерев'яні кілки, квіткові підпірки, ложки, ковші тощо, так і складніші, виготовлені за технологією столярного, токарного або ковальського виробництва. Зроблені кожним вихованцем вироби зберігалися на складі або в музеї ручної праці і по закінченні курсу видавалися йому у власність. Найбільш досконалі зразки залишалися при інституті й зберігалися в педагогічному музеї [3, с. 23].

З метою підготовки міських учителів і вчителів народних шкіл з основ ручної праці, які закінчили курс до введення цього предмета в учительські інститути та семінарії, в канікулярний час при Глухівському учительському інституті влаштовувалися тимчасові курси ручної праці під керівництвом викладачів цього предмета [1, с. 161].

Висновки. Отже, в основу занять ручною працею наприкінці XIX – початку XX століть в Глухівському учительському інституті була покладена система навчання, розроблена К. Цирулем, яка ґрунтувалася на шведській системі навчання ручної праці О. Саломона. Метою російської системи викладання ручної праці був передусім загальний розвиток учнів, а її специфічними рисами – застосування креслень замість моделей, включення робіт по металу, визначення методично обґрунтованої послідовності оволодіння новими інструментами, пояснення та систематичний контроль учителя за ходом роботи учнів.

Згідно з навчальною програмою К. Цируля колекція об'єктів праці з деревини, яка слугувала програмою курсу, складалася з основної у кількості 53 виробів і додаткової в кількості 8 виробів. Викладачі Глухівського учительського інституту розширили цей перелік виробів, дозволивши найбільш успішним вихованцям виготовляти інші предмети домашнього вжитку, у яких вони мали особисту зацікавленість, а також навчальні посібники для народних шкіл. Крім того, практичні роботи в майстернях проводилися як за запропонованими кресленнями, так і за оригінальними, розробленими самими учнями. Як показав досвід роботи інституту, подібні доповнення до навчальної програми К. Цируля були доцільними, оскільки вони дозволили підвищити у вихованців інтерес до навчання.

Фахова підготовка майбутніх учителів ручної праці передбачала вивчення таких дисциплін: практичні заняття в майстерні, технічне креслення, історія та методика ручної праці, механічна технологія дерева і металу. Обладнання навчальної майстерні з ручної обробки деревини було найсучаснішим на період кінця XIX – початку XX століть та дозволяло організувати одночасну роботу 15–20 учнів. У фондах бібліотеки при класах ручної праці зберігалися найновіші журнали і книги того часу, зокрема, креслення виробів Лейпцізької семінарії та Паризької школи ручної праці, С.-Петербурзького учительського інституту, Шведська колекція виробів з деревини.

Методика підготовки майбутніх учителів ручної праці у Глухівському учительському інституті наприкінці XIX століття базувалася на таких принципах: науковості, адже перелік виробів для виготовлення, що слугував основою програми ручної праці, був розроблений та обґрунтований з наукової точки зору О. Саломоном та К. Цирулем; систематичності й послідовності навчання, що передбачало суворе дотримання послідовності виготовлення кожної моделі та відповідності її кресленню; доступності навчання, що полягало у дотриманні правила від простого до складного, яке знаходило свій вияв як у відборі виробів для виготовлення, так і в проєктуванні їх форм, добору інструментів для роботи тощо; зв'язку навчання з життям, адже нові прийоми робіт по дереву і металу засвоювалися вихованцями під час виготовлення практично корисних виробів, актуальних для потреб окремої особистості та характеру певної місцевості; свідомості й активності у навчанні, що виявлялося передусім у дотриманні самостійності учнів під час виготовлення виробів, а також в організації навчання за індивідуальною формою; наочності навчання, що

передбачало як демонстрацію викладачем нових видів інструментів та прийомів роботи з ними, так і виготовлення виробів за готовими моделями (натуральними зразками об'єктів праці); міцності засвоєння знань, умінь і навичок, що досягалося шляхом забезпечення тісного зв'язку курсів технічного креслення та практичних занять у майстерні з ручної праці та передбачало розроблення оригінальних креслень та подальше виготовлення виробів на їх основі.

Успішність вихованців Глухівського учительського інституту з фахових дисциплін позначалася в загальних відомостях балами, які бралися до уваги під час переведення до наступного класу, а після закінчення навчання виставлялися у свідоцтва про освіту. З метою контролю якості успішності при інституті щорічно влаштовувалися виставки робіт ручної праці та креслення.

Вважаємо, що зазначені організаційно-методичні засади предмета «Ручна праця» у Глухівському учительському інституті наприкінці XIX – початку XX століть з успіхом можна застосовувати в сучасному освітньому процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Список використаної літератури

1. Министерские распоряжения. Инструкция для руководства при организации и ведении преподавания ручного труда в учительских институтах и семинариях (Утверждена Министром народного просвещения 9 мая 1896 г.).
2. Общепедагогический журнал для школы и семьи «Русская школа» / под ред. Я. Г. Гуревича. № 1. С.-Петербург, 1889.
3. Отчет попечителя киевского учебного округа о состоянии Глуховского Учительского Института и Учительских Семинарий за 1910 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1911.
4. Отчет попечителя киевского учебного округа о состоянии мужских гимназий и прогимназий за 1891 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1892.
5. Отчет попечителя киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1897 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1898.
6. Отчет попечителя киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1898 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1899.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TRAINING HANDIWORK TEACHERS AT HLUKHIV TEACHERS INSTITUTE AT THE LATE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURIES

Kurok Vira

Pedagogical sciences doctor, professor, head of Technological and Professional education chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university,

Khoruzhenko Tetiana

Pedagogical sciences candidate, assistant professor, assistant professor
of Technological and Professional education chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university,

Introduction. *The article contributes to the series of articles devoted to studying the genesis of technological education at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university since its origin. The previous publication raised the problem of identifying the historical aspects of technological education development at Hlukhiv Teachers Institute at the end of the nineteenth century. The organizational and methodical foundations of training Handiwork teachers at Hlukhiv Teachers Institute in the late nineteenth and early twentieth centuries remained unclear.*

Purpose. *The article is aimed at brief overviewing the system of handiwork training worked out by K. Tsurul; revealing the changes in the curriculum made by the teachers of the institute; revealing methodical aspects of teaching such disciplines as practical classes in the workshop, technical drawing, history and methods of handicraft, mechanical technology of woodwork and metalwork; disclosing organizational forms of current and final control of the quality of students' achievements at the Institute.*

Methods. *For writing the article such theoretical scientific methods were used as analysis, synthesis, systematization, abstraction, specification, comparison, classification, generalization of historical, scientific and pedagogical sources.*

Main results. *The system of handiwork training worked out by K. Tsurul was the basis of handicraft classes at the end of the nineteenth and early twentieth centuries at Hlukhiv Teachers Institute. It was based on the Swedish handiwork teaching system of O. Salomon. The purpose of the Russian teaching system was, first of all, the general*

students development while its peculiarities included using drawings instead of models; involving metal-work, establishing methodically substantiated algorithm of mastering new tools, explaining and systematic teacher control of students' work.

Teachers of Hlukhiv Teachers Institute have supplemented the curriculum of handiwork made by K. Tsirul, expanding the list of the items for manufacturing, taking into account students' personal interest, and allowing students practical work in workshops using drawings worked out by them. As the Institute experience showed, such additions to the curriculum of K. Tsirul were appropriate, as they reflected in raising the students' interest to studies.

Professional training of future Handiwork teachers included such disciplines as practical classes in the workshop, technical drawing, history and techniques of hand work, mechanical technology of woodwork and metalwork. In order to control the quality of training at the Institute, handicrafts and drawings exhibitions were arranged annually.

Originality. In the course of the scientific research, the content of organizational and methodical foundations of Handiwork teachers training at Hlukhiv Teachers Institute in the late nineteenth and early twentieth centuries was identified and characterized. They lie down in implementing such principles as scientific, systematic and consistent teaching, equal access to education, connections between learning and life, conscious and active learning, visual teaching and profound knowledge, skills and abilities forming.

Conclusion. We believe that organizational and methodical foundations of the discipline "Handiwork" at Hlukhiv Teachers Institute in the late nineteenth and early twentieth centuries, characterized in the article, can be successfully applied in the modern educational process of training future teachers of Labour training and technologies.

Keywords: handiwork, Handiwork teacher, Hlukhiv Teachers Institute, organizational foundations, methodical foundations, teacher training.

References

1. Ministerskie rasporyazheniya. Instruksiya dlya rukovodstva pri organizatsii i vedenii prepodavaniya ruchnogo truda v uchitelskikh institutah i seminariyah (Utverzhdena g. Ministrom narodnogo prosvescheniya 9 maya 1896 g.) [in Russian].
2. Obschepedagogicheskiy zhurnal dlya shkoly i semi «Russkaya shkola» / pod red. Ya. G. Gurevicha. № 1. S-Peterburg, 1889 [in Russian].
3. Otchet popechitelya kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii Gluhovskogo Uchitelskogo Instituta i Uchitelskikh Seminariy za 1910 god. Kiev: Tipo-Litografiya Vyisochayshe utver. Tovarisch. I. N. Kushnerev i Ko. Kievskoe otdelenie, Bibikovskiy bulvar, d. № 8b. 1911 [in Russian].
4. Otchet popechitelya kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii muzhskikh gimnaziy i progimnaziy za 1891 god. Kiev: Tipo-Litografiya Vyisochayshe utver. Tovarisch. I. N. Kushnerev i Ko. Kievskoe otdelenie, Bibikovskiy bulvar, d. № 8b. 1892 [in Russian].
5. Otchet popechitelya kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii uchebnykh zavedeniy okruga za 1897 god. Kiev: Tipo-Litografiya Vyisochayshe utver. Tovarisch. I. N. Kushnerev i Ko. Kievskoe otdelenie, Bibikovskiy bulvar, d. № 8b. 1898 [in Russian].
6. Otchet popechitelya kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii uchebnykh zavedeniy okruga za 1898 god. Kiev: Tipo-Litografiya Vyisochayshe utver. Tovarisch. I. N. Kushnerev i Ko. Kievskoe otdelenie, Bibikovskiy bulvar, d. № 8b. 1899 [in Russian].

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУЧНОГО ТРУДА В ГЛУХОВСКОМ УЧИТЕЛЬСКОМ ИНСТИТУТЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Курок Вера Афанасьевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологического и профессионального образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Хоруженко Татьяна Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического и профессионального образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье раскрыто содержание организационных и методических основ подготовки учителей ручного труда в Глуховском учительском институте в конце XIX – начале XX века. Осуществлен обзор системы обучения ручному труду, разработанной К. Цирулем, и описаны изменения, внесенные в программу преподавателями института. Определены методические основы преподавания таких учебных дисциплин: практические занятия в мастерской, техническое черчение, история и методика ручного труда, механическая технология дерева и металла. Раскрыта сущность организационных мероприятий текущего и итогового контроля успеваемости воспитанников института.

Ключевые слова: ручной труд, учитель ручного труда, Глуховский учительский институт, организационные основы, методические основы, подготовка учителей.

Отримано редакцією 04.03.2019 р.

УДК 371.04(28)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-196-201

ВПЛИВ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Чумак Микола Євгенійович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання фізики та астрономії
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: chumak.m.e@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-9956-9429

У статті проаналізовано системність впливу феномену полікультурності на складний процес формування особистісного потенціалу педагогічних кадрів у розрізі другої половини ХІХ століття. Розкрито ключові особливості історичної епохи, які віддзеркалилися у сукупності суспільно-політичних, соціально-економічних та культурних процесів. Висвітлено вплив національного стрижня на формування цілісного образу педагога – високоосвіченого інтелігента у регіональних вимірах досліджуваної епохи.

Ключові слова: полікультурність, особистісний потенціал, педагогічні кадри.

Постановка проблеми. Щоденні зміни, які відбуваються в освіті, актуалізують розроблення нових підходів до раціонального реформування галузі, виходячи із необхідності врахування кращих українських традицій розроблення галузевих стандартів та побудови цілісної парадигми Нової української школи. У цьому аспекті особливої значущості набуває питання соціокультурного переформатування наявних змістових підвалів освітнього процесу, що у сукупному результаті вможливило б охоплення широкою цільовою аудиторією вихованців з урахуванням потреб різних регіонів нашої Батьківщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У структурі такої тематичної парадигмальності найбільш дотичними до обраної тематики нам видаються дослідницькі праці Н. Дем'яненко, Т. Завгородньої, І. Зязюна та інших. Проте й досі малодослідженим залишається питання комплексного відтворення в історичній пам'яті народу соціокультурної значущості особистісного потенціалу педагогічних кадрів, яке в історичному розрізі зазнавало систематичного полікультурного впливу.

Метою статті є розкриття полікультурних особливостей формування особистісного потенціалу педагогічних кадрів у розрізі другої половини ХІХ століття.

Виклад основного матеріалу. Історичний факт засвідчив, що навіть відміна кріпосного права на поч. 60-х рр. ХІХ ст. не принесла бажаного соціокультурного полегшення, а стала черговим «талісманом» до подолання регіональної розосередженості інтелігенції. Суть таких суспільно-політичних перипетій можна пояснити насамперед тим, що імперська машина під час проведення реформування зробила акцент на розвитку продуктивних сил, який не мав жодного відношення до невпинності зростання національно-патріотичного духу, який уже важко було спинити декларативністю чинної ідеології. Непереборне бажання науково-педагогічної інтелігенції подолати надмірний соціокультурний утиск апарату шляхом розгортання сітки просвітницьких заходів по усій території своїм корінням сягало феноменологічних традицій просвітництва, що передбачало транскордонне перенесення вічного і мудрого на благодатний навчально-виховний ґрунт різних регіонів.

Досить влучно з цього приводу висловився Ф. Віллем у праці «Космополітизм», підкресливши, що продуктивна діяльність педагогів на проросійських теренах віддзеркалилася у «правильному» вихованні місцевих інтелігентних кіл [20]. Учений розтлумачує, що тісний суб'єкт-суб'єктний контакт педагога із вихованцем привів до того, що місцеві покоління пізнали, що таке справжній патріотизм, а не «бомондний» псевдо націоналізм [20]. Окрім цього, автор зауважив, що справжня сутність педагогів розкрилася у рамках освітнього мультикультуралізму, віддзеркаленого на рівні:

- 1) співрозмірних точок дотику цінностей з ідеалами;
- 2) міцного «скелету» народних звичаїв і традицій кожного інокультурного і вітчизняного носія;
- 3) глибинний внутрішньоособистісний потенціал інтелігента, який зміг порушити цілісність імперсько-самодержавної піраміди [20].

Цілеспрямованість у подоланні прогресивною інтелігенцією імперського антагоніста за посередництвом просвітництва стала рушійною силою в механізмі позакордонного поширення гуманістичних цінностей у виховне середовище різних регіонів. Інтелігентний ідеал педагога ввібрав у себе соціокультурні риси істинного гуманіста, який протистоїть соціальній несправедливості у розрізі його

безпосередньо-органічного взаємозв'язку із простими народними масами. У цьому ключі слід зауважити і той факт, що наявний базис педагогічної майстерності не вступав у конфронтацію із неосвіченою більшістю широких суспільних мас. Представник вітчизняної інтелігенції, навпаки, заглиблювався у світ безкрайньої народної мудрості, а своєю присутністю насичував просвітницькими зернами родючий проукраїнський ґрунт особистісної самосвідомості.

Проте така імперська безконтрольність з боку «високодержавної» ідеології не могла допустити повноправного впливу просвітництва на тогочасний соціум. У зв'язку з викладеним вище розпочинається загальнодержавна кампанія «діагностування» недосконало функціонуючих механізмів імперської благонадійності, що у сукупному обліку актуалізувало нагальну необхідність освітнього реформування [2; 6; 12; 15; 16]. Небачена рішучість дій керівного апарату стосовно позаідеологізованої референтності педагогічної майстерності на практиці була репрезентована неймовірною «щедрістю» освітніх урядовців створити самодостатні освітні осередки, що постали на широкий загал єдністю словосполучення «народна освіта». Досить влучно з цього приводу висловився дослідник А. Булкін, який на сторінках праці «Соціокультурна динаміка освіти» підкреслив, що екстраполяція освіти у сузір'я під назвою «народна» була запланованою акцією, яка спрямовувалася на досягнення виховного консенсусу між трьома конфліктуючими сторонами – державним апаратом, соціумом та Церквою [4]. Цілком зрозуміло, що до складу «соціуму» увійшла свідомі інтелігенція, подвижницький ідеал якої ставав прикладом для прийдешніх поколінь.

Досить цікаву позицію щодо інтелігентної ролі педагогів на вітчизняних теренах досліджуваного періоду знаходимо у праці Г. Корнетова «Історико-педагогічна ретроспектива теорії і практики освіти» [10]. На сторінках профільного творчого доробку автор зосередив увагу небайдужих на домінуючому впливі на формування вітчизняних освітніх реалій просвітництва [10]. Дослідник зауважив, що навіть усупереч тому, що імперська машина фактично спрямовувала рух соціальних спільнот у бік «праведного» служіння діючому імператору, все складалося не настільки ідеально, як цього хотілося діючому режиму [10]. Учений пояснює, що через наявну освітню соціокультурність, уможливлену функціонуванням просвітництва, на вітчизняних теренах зосередилася така дидактична багатоманітність, яка згодом увійшла в основу суспільно-педагогічного руху, що був насичений ідеями демократизму та гуманізму, які йшли у розріз із діючою ідеологією, оскільки «живилися» виключно суспільною ініціативністю [10].

Практична реалізація просвітництва перетворювала освітні осередки на просвітницькі концентри, де поєднувалося навчання із вихованням, а культура буття фіксувала традиційні цінності, які органічно впліталися у коло ключових завдань поточних буднів. У праці «Російські філософсько-педагогічні учення XVIII–XX ст.» авторський колектив актуалізував питання тісного взаємозв'язку соціального інституту із стрижневою освітньою програмою, яка під впливом просвітництва інтегрувала у світ етнокультурних і релігійних пропорцій міжцивілізаційного простору [5].

Феноменологічні традиції просвітництва, які укорінилися на вітчизняному ґрунті, з часом актуалізували формування у широких суспільних колах ідеалу інтелігента. У пошуках відповіді на запитання, який же соціокультурний ідеал став домінуючим, ми дійшли розуміння необхідності реалізації умовного теоретичного диференціювання науково-педагогічної інтелігенції означеного століття на такі типи:

а) самостійники – головним конструктором для формування фундаменту освітнього «тіла» виступала демократія, яка націлювалася на виховання цілеспрямованої особистості, метою діяльності якої є подолання соціальної апатії й національно-патріотичної безініціативності;

б) автономісти – прагнули досягти ефекту чіткої децентралізації, яка повинна була охопити всі соціокультурні сфери, у т. ч. освіту, науки та культуру; не акцентували надмірно уваги на пробудженні широких суспільних мас від затьяжної суспільно-державницької невизначеності;

в) імперіалісти – звужували спектр навчально-виховних завдань до сліпого служіння діючій проімперській ідеології, позбавленій демократизму й гуманізму, перенасиченої «нарративним» імперативом заборон і обмежень, що вступали у суперечність із усебічним розвитком особистості.

Імперіалісти характеризувалися слабкою стороною діяльності – це були системні намагання навчити усіх «усього», при чому сам вихованець сприймався в якості «губки», яка повинна була добровільно чи примусово сприйняти ідеалістичні пропорції тогочасної імперської ідеології. Досить раціональною в цьому ключі нам видається така характеристика названих інтелігентних кіл: «...вони працювали безмірно... намагалися передати знання, які були просочені існуючими політичними настроями, дбали про те, щоб донести до вихованців лише таку навчальну літературу, в якій не ідеалізувався оточуючий світ...» [8, с. 117].

Самостійникам вдалося наповнити навчально-виховний процес глибоко народним звучанням, апелювати до тих куточків національної мудрості, яка відкрила двері у нескінченний світ цінностей,

моральності та історичної правди [5; 7].

Автономісти з часом актуалізували певну когерентність життєствердних позицій, які зуміли досить продуктивно та аргументовано протидіяти імперіалістичним першоначалам епохи.

Поява на вітчизняній інтелігентній канві «самостійників» та «автономістів» змушувала дещо радикалізувати урядові підходи до змістового наповнення освітньої політики. У 60-х рр. XIX ст. наростання самостійницьких настроїв серед широких мас суспільства привело до активізації дій профільних державних структур у напрямі «підсилення» ефективності виховного впливу на підростаюче покоління релігійними догмами. На рівні навчального плану це віддзеркалилося у появі нових позицій у переліку дисциплін, до складу яких увійшли традиційні (зокрема, математичні – арифметика, гуманітарні – письмо й читання, природничі – географія, суспільствознавчі – історія) та теологічні (церковний спів та історія, катехізис та ін.) [7]. Вочевидь, це було зумовлене сильним бажанням провладних структур знизити рівень суспільної опозиційності відносно «безпрецедентної» централізованості діючої ідеології. Джерелознавчі матеріали засвідчують, що провладні структури були настільки зацікавлені підтримкою Церкви у боротьбі з високоідейністю тогочасної зрілої інтелігенції, що мимохіть у церковнослужителів навіть закралася думка про можливість повного підпорядкування діяльності всіх структурних одиниць діючої системи навчальних округів [9; 13; 17].

У відповідь на непосильні бажання імперської машини «підрихтувати» свідомість місцевого населення могутністю свого впливу, науково-педагогічна інтелігенція, навпаки, проявила ще виразнішу позицію – максимально дистанціюватися від існуючого режиму.

Аргументуємо авторську позицію, чому ж у побутовому житті пересічного українця відбулося конструювання соціокультурного ідеалу вітчизняної науково-педагогічної інтелігенції, на яке значний вплив мала така історична подія:

- введення до обігу навчальних планів дисципліни «Педагогіка»;
- проведення земської реформи (1864 р.);
- відкриття низки недільних шкіл у різних регіонах;
- урізноманітнення переліку методів викладання [3; 8; 11; 18].

Історичний шлях становлення вітчизняної інтелігенції, яка територіально знаходилася на проукраїнських теренах виявився перехресним відносно західноєвропейських культурних традицій. Саме просвітництво виявилось базовим освітнім конструктом, який огорнула всеосяжна «рука» могутнього впливу на різні регіони такої історико-педагогічної тенденційності:

- активізація розвитку та підвищення суспільної значущості гуманітарних наук, які підсилили повноту соціокультурної ідентифікації українства на світовій геополітичній арені;
- соціальне дозрівання національної ідентифікації після попередньої тривалої летаргічно-дисперсної пасивності широких суспільних мас;
- формування освітньої системи у формі відкритої системи до світових галузевих інновацій, що приводило до урізноманітнення змісту, форм і засобів навчання;
- кореляція виховних ідеалів, які увібрали в себе певні зразки соціальної поведінки;
- створення умов комфортного особистісного оптимуму, що передбачає продуктивний розвиток вихованця;
- активізація мотиваційної сфери об'єкта педагогічного впливу шляхом пробудження бажання активно діяти і виходити за межі уявних та наявних кордонів;
- ступенева безперервність навчально-виховного процесу, фрагментарно відтворена діяльністю низки освітніх осередків.

В історіографічних матеріалах XX ст. знаходимо повноцінну характеристику соціокультурного ідеалу вітчизняної науково-педагогічної інтелігенції, визначальними рисами якої були: пріоритетність ціннісних орієнтирів, глибоке бажання навчати і навчатися, гуманістична зорієнтованість, політично-радикальна налаштованість до наявного режиму, потяг до практичної реалізації сподвижництва [1; 19]. На дослідницькому рівні автор звернув увагу широкої громадськості на те, що інтелігенти XIX ст. відрізнялися від попередніх поколінь усталеністю норм особистісної поведінки у соціумі, що відображає байдуже ставлення до матеріальних благ [1]. Вони сяяли вічне, духовне і мудре на благодатній соціокультурній ниві, що зорієтовувало цілі покоління на популяризацію духовного і національного скарбу серед різних верств населення [1]. Слід підкреслити і той факт, що всі вищеперелічені особливості стали основоположною характеристикою вітчизняної науково-педагогічної інтелігенції, яка, за словами автора, була неспіврозмірною із популярним у Західній Європі феноменом «інтелектуал» [1; 21; 22].

Важливим у розрізі визначеної проблематики було й те, що вплив просвітництва на становлення

вітчизняної науково-освітньої інтелігенції був підсилений «духом» часу, який сам по собі був вихідною траєкторією соціокультурного розвитку кожного вітчизняного закутку. У таких історичних умовах феномен наявної інтелігенції набував уже інтелектуального забарвлення, оскільки активний розвиток центрів класичної вищої освіти по вибудованих прямих на рівні чотирьох точок горизонту (Північ – Університет св. Володимира, Південь – Новоросійський університет, Захід – Львівський і Чернівецький університети, Схід – Харківський університет) уже засвідчував про відповідний рівень соціокультурного розвитку України того часу.

Загалом, інтелектуальний розвиток вітчизняної інтелігенції був складовою суцільної раціоналізованої європеїзації, яка охопила всі географічні межі цієї частини світу. Така інтелектуально-географічна закономірність, яка панувала на вітчизняних теренах, «живилася» характерологічними рисами української ментальності. Вітчизняна науково-педагогічна інтелігенція на соціокультурній канві полікультурного розвитку відрізнялася типовою академічно-професорською культурою, яка була визнаною й домінувала у розвинутих країнах окресленого історичного періоду.

Рушійною силою становлення вітчизняної науково-педагогічної інтелігенції цього часу були й ключові особистісні якості, які уможлилювали підтримання належного рівня свободи, гідності, честі й справедливості. Такий характерологічний квартет створював відповідні підвалини для розбудови «храму» вітчизняного науково-педагогічного прогресу.

Не менш важливою в соціокультурних умовах досліджуваного періоду виявилася етнонаціональна ідентифікація інтелігентного українства, яке активно протидіяло нахабству імперської політики, відзеркаленому в примусовій денационалізації широких суспільних мас. Надзвичайно сильною стороною українського протистояння було аргументоване апелювання до тих виховних струн емоційної сфери суб'єктів пізнання, що пробуджували внутрішньомотиваційну сферу особистості до активних дій у боротьбі за свободу і незалежність. У якості інтелектуального підґрунтя свідомої аргументації в ході «агітаційної» роботи із підростаючим поколінням виступили інформаційні дані із галузі гуманітарних наук (зокрема, етнографії, історії, народознавства та ін.). Досить органічно у цьому ключі звучать наступні слова: «...ретроспективне... світосприйняття українця характеризується розгляданням України як ядра, з якого виросла велика Русь...» [1, с. 755]. Нам видається, що якраз у цій тезі автор правильно розставив акценти чіткої децентралізації українського начала від руйнівного проімперського моноліту. Така високоідейність наштовхує нас на думку щодо необхідності більш глобального переосмислення першобуття Київської Русі, а не Російського імперіалізму, який тисячоліттями окутував усе українство нитками шовінізму і денационалізації.

Висновки. Аналіз титульної проблематики уможливив формулювання висновків. В умовах прямого впливу феномену полікультурності відбулося примноження особистісного потенціалу педагогічних кадрів різних регіонів України досліджуваної епохи. Така подієвість була наслідком прогресивної діяльності науково-педагогічної інтелігенції у різних куточках нашої держави. Перспективним нам видається подальше здійснення персоналізованих розвідок, дотичних до розвитку вітчизняної освіти різних регіонів України протягом ХІХ століття.

Список використаної літератури

1. «Вехи»: Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909–1910 / Сост., коммент. Н. Казаковой; предисл. В. Шелохаева. – М.: Мол. Гвардия, 1991. С. 45.
2. Батюшков К. Н. Сочинения: в 2 т. М.: Худож. лит., 1989. Т. 2. 719 с.
3. Блануца А. В. Ніжинська гімназія вищих наук. Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. К.: Наукова думка, 2010. Т. 7: Мл–О. 728 с.
4. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Изд. 2-ое стереотипное. Дубна «Феникс +», 2005. 208 с.
5. Гагаев А. А., Гагаев П. А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XX вв. М.: «ТИД «Русское слово – РС», 2002. 464 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 447 с.
7. Демков М. И. История русской педагогики. В 3-ч. Ч. 3. Новая русская педагогика (XIX в.). М.: Московский университет, 1909. 532 с.
8. Дудка Т. Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен: монографія. Київ-Херсон: ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
9. Извлечение из отчета обер-прокурора по ведомству духовных дел православного исповедания за 1861 г. СПб., 1862. 340 с.
10. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монография / под редакцией Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. 247 с.

11. Ленцт Н. И. Учебно-воспитательные заведения, из которых образовался Ришельевський лицей. 1804–1817 / Н. И. Ленц. Одесса: Экономическая тип., 1903. 386 с.
12. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (конец XVIII – начало XIX в.). СПб., 2002. 413 с.
13. Местр де Ж. Петербургские письма. СПб. : ИНАпресс, 1995. 334 с.
14. Михневич И. Г. Исторический обзор сорокалетия Ришельевського лицея. Одесса: Тип. Н. Нитче, 1857. 200 с.
15. Начертание правил воспитания в обоих одесских благородных институтах. Одесса, 1814. 27 [11] с.
16. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. СПб. : Министерство народного просвещения, 1902. 785 с.
17. Степовик Д. Релігії, культури і секти світу: посібник з релігієзнавства і сектознавства. Київ: Б-ка українця, 1997. 246 с.
18. Сумароков А. Воспоминания об одесском Ришельевському лицее с 1820 по 1828 г. Одесский вестник. 1885. № 254. 15 (27) ноября. С. 1–2, № 258. 20 ноября (2 декабря). С. 1–2, № 265. 29 ноября (11 декабря). С. 1–2, № 266. 30 ноября (12 декабря). С. 1–2, № 281. 19 (31) декабря. С. 3, № 288. 31 декабря (12 января) С. 2.
19. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н., 2003. 68 с.
20. Фрейхоф Виллем. Космополитизм. Мир Просвещения. Исторический словарь. М.: Памятники исторической мысли, 2003, с. 31–41.
21. Frappaz Z. Vie de l'abbé Nicolle. Z. Frappaz. Paris: J. Lecoffre et C^{ie}, 1857. 307 p.
22. Henderson E. Biblical researches and travels in Russia. E. Henderson. London: J. Nisbet, 1826. 538 p.

THE INFLUENCE OF MULTICULTURALISM ON FORMING PERSONAL POTENTIAL OF TEACHING STAFF IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

Chumak Mykola

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
National Pedagogical Dragomanov University

Introduction. *The article considers the influence of multiculturalism on forming personal potential of teaching staff in the second half of the XIX century.*

The influence of “different” cultural ideology on the orientation of socio-cultural determinants, which was reflected in the objective differentiation of educational process of local educational concentrates, is detailed.

The close correlation of the historical fact of increasing the influence of multicultural determinants on the deepening of the knowledge content has been emphasized. It was conditioned by the objective need: territorial distribution of knowledge, close interethnic communication, establishment of trade relations, and deepening international relations between states, reforming education and the cultural sphere in general.

Purpose. *The purpose of the article is to reveal the level of multiculturalism influence on the forming personal potential of the pedagogical staff in the context of the second half of the 19th century. The author investigates the multidimensionality of the main directions and forms of work of education and science representatives of the historical period under the study.*

Methods. *The research tools for the study were chronological and content, incremental, historical, pedagogical and comparative methods.*

Results. *The available historical facts showed that even the abolition of serfdom in the beginning of 1860s did not bring the desired socio-cultural relief, and became another “talismán” to overcome the regional dispersion of the intelligentsia. The essence of such socio-political interplay can be explained, first of all, by the fact that the imperial machine focused on the development of productive forces during the reform, which had no relation to the continuous raising of the national-patriotic spirit, which was already difficult to stop by the declarative existing ideology. The insurmountable desire of the scientific and educational intelligentsia to overcome the excessive socio-cultural oppression of the operating apparatus, through the development of a network of educational measures throughout the territory, rooted in the phenomenal traditions of enlightenment, which included the transboundary transfer of what was wise and what was good to the fertile educational ground of different countries of the world.*

Originality. *The use of the variety of methodological tools allowed noting that the activities of national pedagogical staff updated the expansion of dissemination trajectory of educational ideas in the pro-Ukrainian territory, which became a peculiar foundation for building a graduate system of vocational education.*

Conclusion. *The results of the study showed that, in the regional conditions, representatives of the national intelligentsia worked on the development of education, which finally gave an impetus to the restoration of Ukraine's independence in the following period. The prospects for further research are seen in the study of pedagogical personalities of the studied epoch in a regional context.*

Keywords: *multiculturalism, personal potential, pedagogical staff.*

References

1. «Vexy»: Yntellygenciya v Rossyi: Sb. st. 1909-1910 (1991) [Intelligentsia in Russia] / Sost., komment. N. Kazakovo; predysl. V. Sheloxaeva. M.: Mol. Gvardyya. S. 45 [in Russian].
2. Batyushkov, K. N. (1989) Sochineniya: v 2 t. [Works: in 2 volumes]. M.: Hudozh. ly't. T 2. 719 s. [in Russian].
3. Blanucza, A. V. (2010) Nizhynska gimnaziya vyshnyh nauk (Encyclopedia of Ukrainian History) [Nizhyn gymnasium of higher science (Encyclopedia of Ukrainian History). Encyklopediya istoriyi Ukrayiny: u 10 t. / redkol.: V. A. Smolij (golova) ta in.; Instytut istoriyi Ukrayiny NAN Ukrayiny. K.: Naukova dumka. T. 7: Ml. O. 728 s. [in Ukrainian].
4. Bulkyn, A. P. (2005) Socyokulturnaya dynamika obrazovaniya. Istorycheskiy opyt Rossyi [Socio-cultural dynamics of education. Historical experience of Russia]. Izd. 2-oe stereotipnoe. Dubna «Fenyks +». 208 s. [in Russian].
5. Gagaev, A. A., Gagaev, P. A. (2002) Russkiye fylosofsko-pedagogicheskiye ucheniya XVIII–XX vv. [Russian philosophic and pedagogical education XVIII-XX centuries]. M.: «TY'D «Russkoe slovo – RS». 464 s. [in Russian].
6. Gessen, S. Y. (1995) Osnovu pedagogyky. Vvedeniye v prykladnuyu fylosofyu [Essentials of pedagogy. Introduction to practical philosophy]. M.: Shkola-Press. 447 s. [in Russian].
7. Demkov, M. Y. (1909) Istoriya russkoj pedagogy. V 3-ch. Ch. 3. Novaya russkaya pedagogya (XIX v.) [History of Russian pedagogy in 3 parts. Part 3. New Russian pedagogy (XIX century)]. M.: Moskovskiy unyversytet. 532 s. [in Russian].
8. Dudka, T. Yu. (2017) Prosvitnyczkiy turyzm yak istoriko-pedagogichnyj fenomen: monografiya (Educational tourism as a historical and pedagogical phenomenon: monograph). Kyiv-Xerson: FOP Gryn D. S. 460 s. [in Ukrainian].
9. Yzvlachenye yz otcheta ober-prokurora po vedomstvu duhovnyh del pravoslavnogo uspovedaniya za 1861 g. [Extraction from the report of the Chief Prosecutor on the department of spiritual affairs of the Orthodox confession for 1861]. SPb., 1862. 340 s. [in Russian].
10. Istoryko-pedagogicheskaya retrospektyva teory y` praktyky obrazovaniya: monografiya [Historic and pedagogic retrospective of education theory and practice of: monograph] (2006). / pod redakcyey G. B. Kornetova. M.: ASOU, Zolotaya bukva. 247 s. [in Russian].
11. Lencz, N. Y. (1903) Uchebno-vospytatelne zavedeniya, yz kotoruh obrazovalsya Ryshelyevskiy lycej. 1804–1817 (Educational institutions, from which the Richelieu Lyceum was formed). Odessa: Ekonomicheskaya typ. 386 s. [in Russian].
12. Lotman, Yu. M. (2002) Besedu o russkoj kulture: but y` tradyicy` russkogo dvoryanstva (konecz XVIII – nachalo XIX v. (Conversations about Russian culture: life and traditions of the Russian nobility (the end of the XVIII – the beginning of the XIX century). SPb. 413 s. [in Russian].
13. Mestr de Zh. (1995) Peterburgskye pisma (St. Petersburg letters) SPb.: Y'NApress. 334 s. [in Russian].
14. Myhnevych, Y. G. (1857) Ystorycheskiy obzor sorokaletya Ryshelyevskogo lyceya (Historical review of the 40th anniversary of the Richelieu Lyceum). Odessa: Typ. N. Nytche. 200 s. [in Russian].
15. Nachertanye pravyl vospytaniya v oboyh odesskyh blagorodnx instytutah (Drawing the rules of education in both Odessa noble institutions) (1814). 27 [11] p. [in Russian].
16. Rozhdestvenskiy, S. V. (1902) Istorycheskiy obzor deyatel'nosti Mynysterstva narodnogo prosveshheniya. 1802–1902 (Historical review of the activities of the Ministry of Public Education). SPb.: Mynysterstvo narodnogo prosveshheniya. 785 s. [in Russian].
17. Stepovyk, D. (1997) Religiyi, kul'ty i sekty svitu: Posibnyk z religiyevnavstva i sektovnavstva (Cults and Sects of the World: A Manual on Religious Studies and Sectology). Kyiv: B-ka ukrajincy. 246 s. [in Ukrainian].
18. Suxomlynska, O. V. (2003) Periodyzaciya pedagogichnoyi dumky v Ukrayini: kroky do novogo vymiru (Periodization of Pedagogical Thought in Ukraine: Steps to a New Dimension). Istoryko-pedagogichnyj proces: novi pidxody` do zagal'nyu problem. K.: A.P.N. 68 s. [in Russian].
19. Suxomlynska, O. V. (2003) Periodyzaciya pedagogichnoyi dumky v Ukrayini: kroky do novogo vymiru [Periodization of pedagogical thought in Ukraine: steps to new dimension]. Istoryko-pedagogichnyj proces : novi pidxody do zagal'nyx problem. K.: A.P.N. 68 s. [in Ukrainian].
20. Frejxof, Vyllem (2003) Kosmopolytyzm [Cosmopolitanism]. Myr Prosveshhenya. Istorycheskiy slovar. M.: Pamyatnyky istorycheskoj mysly`. 31–41 [in Russian].
21. Frappaz, Z. (1857) Vie de l'abbé Nicolle (Life of abbot Nicolle). Paris: J. Lecoffre et Cie. 307 p. [in French].
22. Henderson, E. (1826) Biblical researches and travels in Russia. London: J. Nisbet, 1826. 538 p. [in English].

ВЛИЯНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Чумак Николай Евгеньевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике и астрономии
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина

В статье проанализирована системность воздействия феномена поликультурности на сложный процесс формирования личностного потенциала педагогических кадров в разрезе второй половины XIX века. Раскрыты ключевые особенности исторической эпохи, которые отразились в совокупности общественно-политических, социально-экономических и культурных процессов. Освещены влияние национального базиса на формирование целостного образа педагога – высокообразованного интеллигента в региональных измерениях исследуемой эпохи.

Ключевые слова: поликультурность, личностный потенциал, педагогические кадры.

Отримано редакцією 01.03.2019 р.

УДК 37.04

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-202-213

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Самодумська Олена Львівна

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя
e-mail: samodumskaya@outlook.com
ORCID 0000-0002-7884-8138

Самойленко Оксана Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, докторант
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: samoilenckooxana@gmail.com
ORCID 0000-0002-2305-4111

Неформальна освіта дорослих у країнах Європейського Союзу та в Україні набула особливого значення у зв'язку з переходом до «економіки і суспільства знань» і є невід'ємним компонентом «навчання протягом життя». Наявний досвід організації неформальної освіти дорослих європейських країн виокремлений із описаного науковцями і практиками досвіду освіти дорослих зарубіжних країн за авторським алгоритмом. Названі провідні суб'єкти, наведені поширені форми організації неформальної освіти дорослих країн Європейського Союзу. Схарактеризовані найбільш застосовувані серед сучасних технології організації неформальної освіти дорослих у європейських країнах. Визначено напрями екстраполяції досвіду для розвитку неформальної освіти дорослих в Україні.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, країни Європейського Союзу, досвід організації неформальної освіти дорослих.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються у сучасному світі, і в системі освіти зокрема, характеризуються безперервністю і стрибкоподібністю, але саме вони чинять вагомий вплив на життєдіяльність людей. Сучасна освіта покликана допомогти дорослому бути стійким до змін і здатним до реактивної адаптації на основі навчання протягом життя. Актуалізація неформальної освіти пов'язана зі зміною соціальної ролі освіти в інформаційному суспільстві, переходом від реалізації компенсаторної функції до системної функції комплексного індивідуального особистісного розвитку людини.

У цій ситуації виникає гостра необхідність по-новому визначити місце і роль неформальної освіти дорослих у загальній системі освіти, унікальний освітній потенціал якої міг би стати незамінною складовою модернізації освіти.

На сучасному етапі, за даними демографів, відбувається «старіння» держав, тобто збільшення кількості людей поважного віку. Зростання у структурі населення частки почтивих людей породжує нові соціальні потреби, в тому числі й потреби в освіті. Серед таких потреб називають трансформацію всіх соціальних інститутів суспільства (освіти, економіки, соціальної і духовної сфери), формування нової культури самосвідомості суспільства, адаптацію людей до мінливих умов, узгодження інтересів у «новому» суспільстві. Це робить актуальним питання про всебічний розвиток дорослої особистості протягом усього життя з урахуванням людського потенціалу, спадкових факторів, національних і соціокультурних традицій. Невипадково все більшої уваги починають приділяти питанням розвитку теорії освіти дорослих, у тому числі й такої її форми, як неформальна освіта.

Дослідниця С. Зарецька [1, с. 83-84] зазначає, що участь різних вікових груп населення в усіх формах і рівнях навчання стало центральним завданням соціальної політики багатьох країн. Так, у Великобританії, ряді країн Європи, Китаї, США, Південній Кореї, Японії принцип «неперервної освіти» має законодавчий характер, що слугує спонукальним фактором проведення реформ для поліпшення якості життя громадян. У теорії педагогіки коло дефініцій, якими позначається у міжнародній і вітчизняній практиці система навчання дорослого населення, вибудовується навколо понять «неперервність», «по(ціло)життєвість», «додатковість» і форм освіти «формальна», «неформальна», «інформальна». Усі вони використовуються для пояснення процесу освіти дорослих, згідно з яким освіта в кожній країні має бути організована таким чином, щоб для кожного члена суспільства вона могла тривати протягом усього життя, причому кожна наступна форма активності могла доповнювати попередню.

У країнах Європи прийнято і успішно реалізуються закони, які регламентують сферу освіти дорослого населення. Ґрунтовне дослідження стану законодавчого забезпечення освіти дорослих здійснено

директором Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Л. Лук'яною, яка виділяє дві групи законів [2]:

1) засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, Закон «Про освіту дорослих» (США, 1966 р.; Естонії, 1993 р. (нова редакція 2009 р.), Норвегія, 2009 р.); «Про освіту протягом життя» (Словацька Республіка, 2009 р.); «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001 р.); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія (2007 р.), Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Австрія, 1979 р.) тощо;

2) у яких освітня практика як предмет урегулювання не потрапляє у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» (1998 р., оновлений у 2010-2011 рр.), «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991 р.), Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998 р.) тощо.

Аналіз указаних нормативних документів переконує у тому, що на державному рівні у більшості країн визнана сфера освіти дорослих та форми її реалізації. Зупинимось на неформальній освіті, яка, на нашу думку, є смисловим та пріоритетним видом неперервної освіти.

Зазначимо, що процес неперервної освіти сьогодні розуміють не тільки як «навчання протягом життя» (lifelong learning), але і як «навчання шириною в життя» (lifewide learning). Останнє акцентує увагу на різноманітності видів освіти – формальна, неформальна, інформальна, які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини – професійну, дозвілєву, навіть сімейно-побутову. У контексті даного підходу становлення системи неформальної освіти дорослих є соціокультурним феноменом, що відображає зростаючу потребу дорослих в отриманні та наданні різноманітних освітніх послуг. Причому на відміну від формальної освіти (яка за своєю природою включає систему органів державного або недержавного регулювання і контролю) неформальна освіта функціонує ніби «сама по собі» – на рівні конкретних суб'єкт-суб'єктних відносин, фактично поза загальнодержавним регулюванням і контролем.

Неформальна освіта, хоча і може плануватися «зверху», але реально виникає і здійснюється тільки як відповідь на конкретний освітній запит «знизу». При цьому активність учнів підтримується «зсередини» за рахунок реалізації їхніх актуальних інтересів і потреб. У цьому контексті можемо говорити про потребу дослідження актуального досвіду країн Європейського Союзу, де неформальна освіта є вбудованою в системи освіти цих країн і на відміну від формальної прямо і безпосередньо сприяє особистісному та професійному зростанню дорослого населення, виконуючи роль керівної і спрямовувальної зовнішньої і внутрішньої мотивувальної сили неперервного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З проблем неформальної освіти існує досить значна кількість публікацій, серед яких роботи А. Кроплі, Р. Дейва, К. Кнаппера, Ч. Дьюка, Е. Фора, М. Ноулза, П. Вільямса, Е. Хьюмела та ін. Ідеї неформальної освіти отримали теоретичне обґрунтування в роботах таких відомих зарубіжних вчених, як М. Ахмед Ф. Кумбс, Р. Барт, Г. Коль, Д. Свіфт, Р. Сінгх, Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. Теоретичні аспекти неформальної освіти як чинника людського розвитку стали предметом вивчення у працях В. Андрущенко, В. Давидова, Л. Лук'яною, Ю. Укис, Н. Ушенко та ін. Серед наявних сучасних наукових розвідок поняття неформальної освіти дорослих варто відзначити напрацювання Н. Горук, О. Жихорської, В. Заярної, М. Коваленко, Н. Павлик, Н. Сулаєвої, В. Стрижалковської, Н. Терентьєвої, Н. Терьохіної, Ю. Халемендик та ін. Проблеми розвитку неформальної освіти дорослих європейських країн висвітлено у працях вітчизняних науковців А. Гончарук, В. Давидової, Т. Логвиненко, О. Огієнко, О. Шапочкіної та ін. Учені розглядають неформальну освіту як чинник інноваційних перетворень у суспільстві, аналізують існуючі практики організації неформальної освіти дорослих, обґрунтовують можливості використання елементів позитивного досвіду міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в Україні.

Метою репрезентованого дослідження є проаналізувати і узагальнити досвід організації неформальної освіти дорослих у країнах Європейського Союзу. Завданнями є виокремити наявний досвід організації неформальної освіти дорослих у європейських країнах із описаного науковцями і практиками досвіду освіти дорослих зарубіжних країн, схарактеризувати специфіку реалізації неформальної освіти дорослих у цих країнах, визначити напрями екстраполяції досвіду для розвитку неформальної освіти дорослих в Україні.

Виклад основного матеріалу. У документах Ради Європи підкреслюється, що неформальна освіта включає широкий діапазон знань, умінь та навичок, соціальних і етичних цінностей, таких як права людини, толерантність, забезпечення миру, солідарність і соціальна справедливість, діалог поколінь, гендерна рівність, демократичне громадянство і міжкультурна комунікація та ін.

Розвиток теорії неформальної освіти здійснюється з урахуванням принципів її організації, визначених «Меморандумом неперервної освіти країн Європейського Союзу» [3]:

- нові базові знання та навички для всіх як гарантія загального неперервного доступу до освіти з метою отримання і оновлення навичок, необхідних для включення в інформаційне суспільство;
- збільшення інвестицій у людські ресурси, що ставить за мету підняти престиж і позначити пріоритет найважливішого для Європи надбання – людей;
- інноваційні методики викладання і навчання для системи неперервної освіти «завдовжки і шириною» в життя, за допомогою яких дорослий учень перестає бути пасивним реципієнтом інформації, а викладачі перетворюються на консультантів, наставників і арбітрів;
- нова система оцінювання отриманої освіти покликана докорінно змінити підходи до визнання результатів навчальної діяльності у сфері неформальної та інформальної освіти;
- розвиток наставництва і консультування, які сприяють забезпеченню вільного доступу до інформації про освітні можливості в просторі Європи;
- наближення освіти до дорослого учня за допомогою мережі навчальних і консультаційних пунктів, а також інформаційних технологій.

Керівник програми ЮНЕСКО «Грамотність і неформальна освіта» Ш. Аояги [4] розглядає неформальну освіту як будь-який вид організованої та систематичної діяльності, яка може не збігатися з діяльністю шкіл, коледжів, університетів та інших установ, що належать до формальної системи освіти. Неформальна освіта, на думку автора, обирає конкретні форми роботи з урахуванням специфічних потреб у знаннях, необхідних дорослому населенню. Форми роботи і тематика різноманітні, але всі вони засновані на одних і тих же принципах – «навчання з урахуванням потреб», «зв'язок з практикою», «гнучкі програми, розклад і вибір місця проведення». У цьому полягає суттєва відмінність неформальної освіти від формальної.

Нами робочим провізорним визначенням поняття «*неформальна освіта дорослих*» для подальшого уточнення й опрацювання прийнято – специфічний багатосторонній процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок, набуття особистісних якостей і ціннісних орієнтацій в умовах вільного вибору нерегламентованих навчальних програм дорослими суб'єктами навчання – особами, які мають достатню для прийняття автономних рішень щодо свого життя фізичну та ментальну зрілість, юридичну та соціальну самодостатність.

Слушним до вивчення і застосування, на нашу думку, є підхід чеських та словацьких науковців М. Дворакова [5], Віт. Дочекал [6], Д. Нотова [7], Й. Пергакс [8] та ін., які визначають неформальну освіту через призму концепції якості життя. Зарубіжні вчені обґрунтовують думку про те, що розвиток суспільства все більше залежить не тільки і не стільки від природних ресурсів, скільки від самої людини, знань, інформації, використовуваних технологій. Тому на початку XXI ст. суспільство перейшло від теорії якості товарів до якості людини, якості освіти; настала доба нової цивілізації – «цивілізації якості життя». Якість життя стала засобом здійснення реальної соціальної політики, метою соціально-економічного розвитку багатьох європейських країн, критерієм науково-технічного прогресу. Тому підвищення якості життя нерозривно пов'язане з розвитком освіти, що є обов'язковою умовою конкурентоспроможності країни в світовому розподілі праці. Від рівня освіти залежить як якість трудових ресурсів, так і якість трудового життя дорослого. Крім того, концепція якості життя робить акцент на необхідності реалізації автентичного способу життя, створенні можливостей для розвитку міжособистісних взаємин, умов для різних видів дозвілля, забезпеченні тих потреб, які не можуть бути задоволені лише матеріальними цінностями.

Щоб отримувати заохочення або дивіденди у вигляді покращення якості життя, доросла людина інвестує в розвиток своїх особистісних і професійних компетентностей, стає власним активом – матеріальним і нематеріальним. Неформальна освіта є гнучкою, мобільною, тим самим має потенціал і можливості задовольнити попит дорослої людини, яка сама обирає, якими компетентностями потрібно оволодіти, щоб бути затребуваним фахівцем у мінливому соціальному і професійному середовищі.

Сучасне бачення особливостей неформальної освіти дорослих представлено на сайті Європейської асоціації освіти дорослих: «Спеціально організована діяльність зі сприяння процесу, в рамках якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних відносинах і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння; співвіднесення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей; розвитку вмінь і способів їх вираження» [9].

Поточнимо, що в рамках, заданих Радою Європи, неформальна освіта охоплює практично будь-яке навчання, спрямоване на точну, але при цьому вільно обрану мету, яка враховує соціальний контекст, при цьому головна або єдина діяльність неформальної освіти не укладається в шкільне або професійне навчання. Виходячи з розширення її конкретного змісту, неформальна освіта залучає практично всі дії, не направлені на отримання диплома або визнаного свідоцтва про закінчення курсів, програм, платформ тощо. Поряд з

цим неформальна освіта завжди перебуває в рамках нормативно-правового поля, має заплановану, структуровану програму, що сприяє розвиткові особистісних і професійних компетентностей дорослих.

Л. Лук'яною зауважено, що переважна більшість європейських країн має нормативні акти щодо законодавчого врегулювання освіти дорослих, у тому числі й неформальної, де визначено цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права і обов'язки, способи координації дій різних провайдерів освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету [10, с. 7].

Так, наприклад, у Данії діють «Закон про освіту робітників» (1985), «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986), «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989), «Закон про спеціальну освіту для дорослих» (1991), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992 р.), прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання» (1993), прийнято «Закон про неформальну освіту дорослих» – 1998 р., оновлений в 2010-2011 рр., та «Закон про вищі народні школи». У Швеції – це «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (1991), у Ліхтенштейні – Закон «Про фонд «Освіта дорослих»» (1998). У Фінляндії діє Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010-2011 рр., Закон і указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.) [10, с. 57]

Загальна стратегія неформальної освіти дорослих у країнах *Європейського Союзу* ґрунтується на Європейському путівнику із валідації неформальної та інформальної освіти (European Commission, 2008), який спрямований на вирішення таких актуальних завдань: сприяння діалогу учасників неформальної освіти щодо забезпечення визнання результатів неформальної освіти; розроблення систем неформальної освіти, результати яких можна трансформувати у формальну систему кваліфікації кадрів; нормативно-правове забезпечення змісту курсів неформальної освіти для визнання їх результатів; забезпечення взаємозв'язків між державними кваліфікаційними системами та процедурами визнання результатів.

Значна частина населення Євросоюзу віком 25-64 роки, як вказує у своїй статті А. Гончарук, керуючись даними Євростату, бере активну участь у неформальному навчанні, 80 % їх неформальної освіти стосується безпосередньо професійної реалізації. Найбільш популярними цілями людей є бажання мати кращу роботу та покращення кар'єри (45 %), удосконалити рівень знань і вмінь із певного напрямку (33 %), отримати знання та вміння, необхідні в повсякденному житті (26 %). Найактивніше бере участь у неформальній освіті населення Швеції (70 %), Норвегії та Фінляндії (50 %), Німеччини (45 %), Великобританії (40 %). Найбільше провайдерів неформальної освіти в Європі – серед підприємств (38 %), неформальних освітніх і просвітницьких організацій (18 %), комерційних установ (10 %) та ін. [11, с. 34].

Як зазначає А. Гончарук, сучасні тенденції європейської НфОД полягають у пом'якшенні протистояння та протиставлення неформальної освіти формальній державній, між ними встановлюються відносини взаємодоповнення. Коли нові освітні технології і стандарти витримують випробування в жорсткій конкуренції у сфері приватної чи суспільної НфОД, їх переймають державна система освіти та приватні навчальні заклади дорослих [11, с. 33].

Здійснений нами узагальнений аналіз світового досвіду організації неформальної освіти дорослих ґрунтується на виділених Л. Лук'яною чотирьох підходах до становлення освіти дорослих [10, с. 57]: *суспільно-політичному* (північна Європа, передусім Скандинавські країни), де неформальна освіта дорослих є інструментом заохочення громадян до неперервної освіти та їхньої активної участі у суспільно-політичному житті, а відтак, підтримки суспільно-політичних систем країн; *культурологічному* (країни Європейського Союзу) – НфОД виступає як провідний засіб розвитку, збереження і передачі культури через освіту, інструмент сприяння розвитку особистісного потенціалу, формування етичних і моральних цінностей, міжкультурного спілкування); *економічному* (пострадянські країни), коли неформальна освіта є чинником, що забезпечує економічне зростання держави; *комплексному* як поєднанні попередніх (США) – неформальна освіта дорослих вписується у контекст концепції сталого розвитку). Визначені підходи характеризують основні особливості сучасної організації та базових функцій, які покладені на неформальну освіту дорослих і у європейських країнах.

Виокремлення наявного досвіду організації неформальної освіти дорослих у європейських країнах із описаного науковцями і практиками досвіду освіти дорослих зарубіжних країн нами було здійснено за таким алгоритмом: 1) аналіз законодавчого забезпечення неформальної освіти дорослих європейських країн; 2) характер розуміння і визначення основних підходів: суспільно-політичного, культурологічного, економічного і комплексного, виділених Л. Лук'яною [2; 10, с. 53]; 3) характеристика основних особливостей сучасної організації та базових функцій, які покладаються на неформальну освіту дорослих у зарубіжних країнах.

Скандинавські країни. Неформальна освіта дорослих у скандинавських країнах, або фолкбїлднінг (folkbildning – народна освіта), реалізує концепцію неперервного навчання, базується на концептуальних засадах освіти дорослих, розроблених Н. Ф. С. Грундтвігом, – фолкеоплюснінг. «Folkeoplysning» (просвітництво народу) є концепцією задоволення освітніх потреб для розвитку демократії, освіти для життя, збалансованого й рівноправного діалогу учасників освіти, на основі віри в мудрість і обдарованість кожної людини. Фолкбїлднінг як система децентралізованого навчання дорослих за характеристикою В. Давидової на прикладі Швеції, проводиться на добровільній основі різними недержавними організаціями та безпосередньо самими учасниками навчання і націлений на розвиток демократичного суспільства шляхом неперервного навчання кожної особистості. Фолкбїлднінг забезпечує умови для розвитку кожної особистості і всього суспільства в цілому. Термін «фолкбїлднінг» без перекладу застосовують у країнах Європейського Союзу для означення соціоосвітнього і соціокультурного феноменів Скандинавських країн [12, с. 8]. Демографічний аналіз автором цього явища показав, що три чверті дорослого населення Швеції у віці від 18 до 75 років займаються у цій системі.

Дослідниками системи освіти дорослих у скандинавських країнах В. Давидовою, Т. Логвиненко, О. Огієнко, О. Шапочкіною та ін. зазначено, що неформальна освіта дорослих королівств Данії, Швеції та Норвегії поєднує фолкеоплюснінг та професійно орієнтовану освіту для ринку праці. О. Огієнко детально описано, що неформальна освіта дорослих відбувається на основі динамічної єдності різноманітних навчальних закладів, зокрема: вищих народних шкіл, освітніх асоціацій, центрів освіти дорослих, публічних бібліотек тощо. Пропоновані цими закладами різноманітні курси та навчальні гуртки для саморозвитку та самореалізації дорослої людини є найбільш поширеними формами [2, с. 33]. Важливою умовою ефективності неформальної освіти дорослих, як вказує В. Давидова, є державна законодавча і матеріальна підтримка цього явища, водночас із збереженням його децентралізованого й демократичного характеру [13, с. 8].

Принадний досвід неформальної освіти має Північна Народна Академія (Nordic Folk Academy – далі NFA) – об'єднаний інститут для всіх скандинавських країн: Швеції, Данії, Фінляндії, Норвегії, Ісландії, Фарерських і Аландських островів, який співпрацює також із країнами Балтії та Європейськими інститутами у сфері освіти дорослих. Діяльність Академії охоплює такі сфери освіти дорослих, що базується на соціально-культурній освіті; діалог між формальною і неформальною освітою, між освітою та ринком праці; неперервна освіта у зв'язку з розвитком компетентності, інформаційних технологій, активною громадянською участю; міжнародний обмін передовим досвідом.

Лектори, керівники проектів і адміністративний штат NFA – це люди з різних країн Скандинавії. Робочі мови – шведська, фінська і англійська. Щорічно більше тисячі викладачів, дослідників, артистів, письменників, соціальних працівників, політиків і лідерів неурядових організацій беруть участь у семінарах і конференціях, організованих в Академії. NFA також бере участь у багатьох загальноєвропейських проектах [13].

Народні вищі школи (folk high school), в яких учасники збираються в навчальні гуртки (study circle), є основою участі громадян у розвитку демократії, оскільки вони вивчають не тільки предмет, а навчаються в основному взаємодії на демократичній основі. Гурток, звичайно, охоплює невелику групу слухачів/учнів, що зустрічаються для проведення спільних занять раз на тиждень у вечірній час. Заняття спрямовані на вивчення будь-якої теми або здійснення культурного проекту. До складу гуртка входить 5-12 учасників, включаючи керівника або викладача. Важливою складовою занять є обмін досвідом і знаннями між учасниками, аналітичний розбір досліджуваного матеріалу.

У Швеції народні школи абсолютно вільні у розробленні навчальних програм з урахуванням свого профілю, члени школи мають можливість висловлювати свої побажання щодо тематики та напряму навчального процесу відповідно до своїх знань і потреб. У Швеції налічується 11 навчальних асоціацій, що як і народні школи, підтримуються урядом. Кожна Асоціація працює за певним профілем, який залежить від типу громадської, робочої чи політичної організації, що належить до його складу.

Фінляндія є однією з країн, що має багату історію неформальної освіти, потужну і різноманітну його сучасну систему. Закон про неформальну освіту набув чинності у 1998 р., оновлений у 2011 р. Фінляндія є країною, в якій існує підтримувана державою постійно діюча система визнання освіти, отриманої неформальним та інформальним шляхами, розглядаються також можливості подальшого вдосконалення та уніфікації існуючої практики підтвердження кваліфікації. Неформальна освіта організовується в інтересах благоотримувачів, через те у плануванні її програм беруть участь самі дорослі, тобто вона здійснюється «знизу вгору» на основі узгоджених освітніх програм.

Принцип ціложиттєвої освіти реалізується у широко розвиненій системі громадського просвітницького руху, до якої входять народні й відкриті освітні заклади і організації. Потужний внесок у розвиток НфОД робить Фінська Асоціація освіти дорослих (FAEA) – недержавна організація неформальної освіти дорослих Фінляндії. Головні обов'язки діяльності FAEA – популяризація і просування неформальної освіти дорослих, міжнародна співпраця і подальше навчання викладачів, які працюють у сфері освіти дорослих. FAEA активно співпрацює з Міністерством освіти і культури в обговоренні проблем майбутнього розвитку НфОД. FAEA сприяє підвищенню ролі освіти дорослих в органах конструктивних громадських дій, запобігаючи соціальній маргиналізації і заохочуючи активне громадянство.

Франція є країною, в якій освіта дорослих має давню історію, традиції і в якій освіта дорослих є однією з трьох складових національної системи освіти. Перші правові акти з освіти дорослих було видано у Франції в кінці XVIII ст. У XIX ст. розпочався активний розвиток законодавчої діяльності стосовно освіти дорослих, який триває й нині. Серед відомих і важливих документів – Закон Дебре «Про соціальне просування» (1959 р.), Закон Делор «Про організацію професійної неперервної освіти» (1971 р.), який став одним із перших у світі законів про неперервну освіту, Закон «щодо контролю та якості підготовки у навчальних організаціях» (1990 р.), Закон «Про визнання професійних знань» (1992 р.), «Про реформу неперервної професійної підготовки» (1993 р.) з відповідними змінами до Трудового кодексу. Сучасні нормативні документи регламентують взаємини держави, підприємців і громадян у системі освіти дорослих, діяльність організацій, відповідальних за навчання, розкривають принципи професійного навчання і вдосконалення, форми допомоги тим, хто навчається, визначає суб'єктів у фінансуванні неперервної освіти.

Франція перша з європейських країн почала формувати законодавчу базу щодо ідентифікації, визнання і оцінювання результатів неформальної та формальної освіти як рівноцінних підсистем освіти дорослих, що відіграють активну перетворювальну роль у соціально-економічному і культурному розвитку суспільства. Закон «Про визнання професійних знань» надав право отримувати свідоцтво про професійну освіту на основі оцінювання неформальної освіти і попереднього навчання. Тим самим неформальна освіта набула статусу не тільки культурологічного, а й економічного розвитку держави.

Перші вечірні курси для дорослих розпочали свою роботу ще у 1901 р., а у 1934 р. уже були створені перші освітні центри для реалізації прискорених програм підготовки дорослих. Згодом була створена ціла система інститутів для розвитку неперервної професійної освіти. Основним структурним елементом цієї системи є об'єднання навчальних закладів ГРЕТА (GRETA), у якому функціонують три основні види освітніх програм: формальні освітні курси, індивідуалізоване навчання і навчання у формі навчальних одиниць. У сучасній Франції виокремлюють три основні групи провайдерів освіти дорослих. Серед них ті, які за сутністю своєї діяльності є неформальними: центри та університети, які реалізують соціально значущі освітні проекти загальнокультурного напрямку: курси іноземних мов, краєзнавчі та фольклорні клуби, клуби за інтересами, спортивні об'єднання тощо [2, с. 114].

У *Федеративній Республіці Німеччина* освіта дорослих має глибокі історичні витоки. Сьогодні складається із продовженої професійної освіти та загальної освіти дорослих. Неформальна освіта дорослих регламентується документами освіти дорослих на федеральному рівні – Положення про ключові компетентності у контексті неперервної освіти у Німеччині, Положення про кваліфікаційні рамки у Німеччині, Концепція ціложиттєвого навчання тощо; і на рівні земель – земельними законами «Про освіту дорослих» тощо [2, с. 117].

У Німеччині, як вказує у своєму дослідженні О. Шапочкіна, неформальна освіта багато в чому спирається на моделі демократично зорієнтованої політичної освіти і таким чином робить свій внесок у становлення активного громадянина демократичного суспільства. У дослідженні О. Шапочкіної розкриті сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: державна підтримка та громадянська ініціатива у забезпеченні її функціонування; взаємовплив і взаємодоповнення формальної та неформальної освіти у її здійсненні; варіативність методичного забезпечення реалізації завдань неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини [14].

Серед форм неформальної освіти дорослих Німеччини А. Гончарук виокремлено організації, що навчаються (тобто підприємства, які організують навчання для власних співробітників) та народні університети. Послуги у НфОД також надають церкви та профспілки, поширеним є дистанційне навчання [11, с. 34].

Неперервна освіта у *Польщі* регулюється розпорядженням міністра національної освіти від 11 січня 2012 року «Про неперервну освіту у позашкільних формах» [16]. Згідно із цим розпорядженням, неперервна освіта охоплює навчання дорослих, яке може здійснюватися у формальній та неформальній формах. Тому неформальна освіта дорослих у Польщі розглядається як будь-який вид організованої та систематичної діяльності, що не збігається з діяльністю шкіл, університетів та інших закладів освіти, які належать до

складу формальної системи освіти; як така, що здобувається у післяробочий час в освітніх закладах, клубах, гуртках і, зазвичай, не передбачає отримання офіційного документа. Неформальна освіта у Польщі є невід'ємною складовою стратегії неперервної освіти – освіти протягом життя. Розроблена Міністерством народної освіти і спорту «Стратегія розвитку неперервної освіти» детально визначає цілі, завдання та способи реалізації ідеї неформальної освіти у Польщі: 1) розширення доступу до неперервного навчання, 2) підвищення якості неперервної освіти, 3) взаємодія і партнерська участь, 4) зростання інвестицій у людські ресурси, 5) створення інформаційних ресурсів у галузі неперервного навчання та розвиток консультаційних послуг, 6) роз'яснення ролі і значення неперервної освіти [16].

У наказі Міністерства народної освіти і спорту під назвою «Модернізація неперервного навчання та освіти дорослих у Польщі як інтегральних частин освіти протягом усього життя» освіта дорослих визначена як «комплекс просвітницьких процесів (формальних, неформальних та інформальних), які незалежно від змісту, рівня і методів дають можливість додаткової освіти у шкільних і позашкільних формах, завдяки чому дорослі люди розвивають свої здібності, збагачують знання, вдосконалюють свою професійну кваліфікацію або здобувають нову професію» [16].

Неформальна освіта дорослих у Польщі включає: післядипломне навчання; професійні кваліфікаційні курси; курси професійної майстерності; загальних компетенцій; позмінне вдосконалення теоретичних знань для працівників, які не досягли повноліття; інші курси, що дають можливість отримання і поповнення професійних знань, навичок і кваліфікацій, професійні семінари та стажування, спеціалізовані стажування, професійна практика, кероване самонавчання.

Неформальна освіта може проводитися державними і недержавними закладами освіти, різного роду громадськими організаціями і товариствами, підприємствами фізичних осіб, торговими товариствами, різними фондами; Союзом польського ремесла, Крайовою радою кооператорів, профспілковими організаціями, релігійними організаціями, приватними фірмами, у тому числі одноосібними суб'єктами господарської діяльності, організаціями самоврядування повітів і воєводств. Неформальна освіта переважно фінансується споживачами освітніх послуг.

Однією з форм неформальної освіти дорослих у Польщі є післядипломні програми навчання – різноманітні навчальні програми, доступні після отримання вищої освіти. Вони широко запитані дорослим населенням, тому що швидко реагують на потреби ринку праці й можуть легко змінюватися. Післядипломні програми дозволяють розширити/доповнити базис академічної освіти щодо професійних знань і умінь або науковою спеціалізацією; набути абсолютно нової професійної кваліфікації. Дорослі у сучасному світі дедалі частіше змушені змінювати свою професію як з особистих причин, так і з причин, обумовлених ситуацією на ринку праці. Тому післядипломні програми навчання у системі неперервної освіти дорослих відіграють роль програм спеціалізації, які актуалізують/посилюють знання у слухачів.

Історія сучасного розвитку неформальної освіти у *Словаччині* охоплює декілька етапів і спирається на два основоположні документи ЄС – Біла книга Європейської комісії «Викладання та навчання – до суспільства навчання» («Teaching and Learning – Towards the learning society») (1995) та Меморандум про неперервну освіту (2000). Відповідно до вказаних нормативно-правових актів у Словаччій діє Закон 386/1997 Z. z. «Про подальшу освіту». У системі словацької освіти неформальна освіта належить до складу освіти впродовж життя (пожиттєвої освіти). Вона відбувається після завершення початкової освіти, тобто після закінчення базового рівня шкільної освіти. Відповідно, науковці Віт. Дочекал [6], Д. Нотова [7] визначають неформальну освіту дорослих як свідоме навчання, організоване під керівництвом спеціаліста у галузі освіти дорослих. Неформальна освіта відкрита і добровільна з точки зору учасників. Хоча в ній немає чітко визначених навчальних програм і правил оцінювання, це структурований навчальний процес із заздалегідь визначеними цілями. Вона є гнучкою, як з точки зору організації, так і за сукупністю використовуваних методів.

Неформальна освіта дорослих у Словаччині представлена діяльністю ряду громадських (Асоціація навчальних закладів для дорослих у Словаччійській Республіці (AIVD SR), Асоціація університетів третього віку (ASUTV), Асоціація тренерів та консультантів з кар'єри (ALKP), Асоціація роботодавців та фахових організацій Словаччійської Республіки (AZZZ SR), Платформа організацій неурядового розвитку (MVRO), Спілка роботодавців Словаччійської Республіки (RUZ), Словацька академічна асоціація з навчання впродовж життя (SAACV), Словацька академічна асоціація з міжнародного співробітництва (SAAIC), Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва (ZPKPRK) та державних (Державний інститут професійної освіти (SAAIC), Національне агентство Erasmus+) організацій. Метою їх практик є «розроблення ефективних методів навчання дорослих у контексті неперервної ціложиттєвої освіти» [17, с. 14]. Акцент у системі

неформальної освіти Словацької Республіки робиться на дорослому учневі, якому слід надати найширшу пропозицію перспектив навчання та засобів його забезпечення.

Неформальну освіту в Словаччині розглядають як змістовний спосіб покращення якості життя. Тому вона виходить із необхідності розвитку компетентностей особистості:

– у спілкуванні: професійному (до-, під час та після опанування професії); соціально-психологічному (соціальній та міжособистісній комунікації); культурному (у визначенні культурних моделей, стандартів, традицій спільноти);

– стосовно адаптації до соціального середовища (порядкувати життєвими ролями та у сфері організації дозвілля та робочих зон).

Виходячи з цього, вихідна ідея системи неформальної освіти у Словацькій Республіці полягає у тому, що її навчальні програми мають бути варіативними та відкритими, мати можливість найбільш повно поєднувати всі сфери діяльності дорослих, сприяти реалізації їх індивідуальних освітніх маршрутів та подальшій соціалізації. Чеські та словацькі науковці М. Дворакова, Віт. Дочекал, Д. Нотова, Й. Пергакс переконані, що завдяки неформальній освіті можна навчити дорослих орієнтуватися у широті інформації, складнощах, суперечностях соціального середовища, у міжособистісній взаємодії та суперечливих вимогах різних соціальних ролей. Відповідно, завдання системи неформальної освіти Словацької Республіки такі:

– отримання нових, базових знань, умінь і навичок дорослими через отримання загального доступу до оновлених знань, необхідних для соціальної адаптації особистості протягом усього її життя;

– збільшення інвестицій у людські ресурси – пошук і включення нових механізмів фінансування сфери освіти, розширення спектру та джерел фінансування, консолідація ресурсного забезпечення;

– розвиток інноваційних методів навчання – зміна існуючих методів навчання, їх адаптація до сучасних умов, створення нового викладацького корпусу;

– формування нової системи оцінювання отриманих знань – розвиток системи оцінювання та акредитації результатів будь-якої форми навчання, зручної як для самих дорослих учнів, так і для роботодавців та державної кваліфікаційної системи;

– розвиток системи порадиництва та центрів освітнього консалтингу – створення механізмів інформаційного супроводу системи неперервної освіти, орієнтованих на задоволення потреб дорослих;

– наближення освіти до дому – широке використання інформаційних освітніх технологій, розвиток системи дистанційного навчання.

Щодо провідних форм організації неформальної освіти дорослих, то ефективними визнані такі: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), на робочому місці (на виробництві); дуальна.

Серед сучасних технологій організації неформальної освіти дорослих у європейських країнах найбільш поширеними є: коучинг (coaching), навчання у робочій групі, навчання у дії (action learning), сторітеллінг (метафорична гра, Play-back театр), шедоуінг (Job Shadowing), секондмент (Secondment), баддінг (Buddying), е-навчання (e-learning) тощо.

Коучинг – це сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що приводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості. У процесі коучингу відбувається розкриття потенціалу людини, розвиток її професійних та особистих якостей, завдяки чому розвиваються нові здібності й навички, які підвищують ефективність роботи та покращують якість життя людини в цілому. Коучинг може бути використано як універсальну технологію, яка дозволяє ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, тобто вміти керувати собою, своїм станом, своїми ресурсами, допомагати іншим у розвитку особистісного потенціалу, у підвищенні особистої ефективності, розвивати навички комунікації, будувати конструктивні відносини з колегами, які максимально підвищують ефективність вирішення актуальних життєвих завдань, тощо.

Навчання у робочих групах (Team building) становить завдання, спрямоване на створення з групи команди – спільноти з єдиними цілями та цінностями. Таке навчання розвиває в учасників відчуття згуртованості, допомагає усвідомити свою роль у команді, вплив власної поведінки на стан всієї групи, спільноти; формує досвід опосередкованої взаємодії з іншими людьми.

Навчання у дії (action learning) – це навчання методом осмисленої дії, яке виходить з того, що вчинки і думки взаємопов'язані, впливають одне з одного. Фундатор цього виду навчання Р. Реванс переконаний, що відсутність одного з указаних компонентів призводить до отримання мертвих знань. Дослідник виявив цікавий факт: на роботі людям вистачає дій, а ось часу на осмислення досвіду бракує. Так з'явилася ідея Action Reflection Learning – навчання, за якого створюються умови для осмислення, аналізу, дослідження

тих труднощів, з якими дорослі зіштовхуються у реальному житті: на основі аналізу життєвих ситуацій дорослі вчаться розставляти власні пріоритети і фокусуватись на проблемах, які потрібно вирішити.

Одним з простих і водночас ефективних способів такого навчання є сторітеллінг (storytelling – розповідання історій) – метод створення образів, емоцій і пояснення подій через взаємодію між оповідачем та аудиторією [18]. Тонко помічена фраза, життєва історія або навіть анекдот, коротка фраза, які раптово потрапили у поле нашої уваги, здатні глибоко проникати в підсвідомість. Психологи називають подібні історії метафорами, оскільки в їх основі лежить схожість і аналогія. Як правило, ми користуємося готовими метафорами, але коли їх не вистачає, придумуються нові, до реальних фактів додаються загадковість і містика. Сторітеллінг створює можливості для побудови структури процесу комунікації, який дозволяє краще розуміти людей, співпереживати, синтезувати й аналізувати інформацію. Пошук можливостей розв'язання життєвої ситуації на основі аналізу того чи іншого випадку – розповіді з життя значущих для учасників героїв – розвиває критичне мислення, навички аналізу, актуалізує вміння відрізнити факт від припущення.

Шедоуінг (Job Shadowing) та секондмент (Secondment) тільки набувають поширення у системі неформальної освіти, проте вони вже показали свою ефективність у роботі з дорослими, які вибудовують власну кар'єру [18]. Сутність шедоуінгу полягає у тому, що дорослий учень на початку своєї професійної кар'єри потрапляє під патронат наставника, який ніби слідує за ним як тінь (Job Shadowing – «слідувати як тінь») і допомагає йому формуватися як спеціалісту. Для наставників-лідерів існує інший спосіб неформального навчання – секондмент. Це можливість підвищити свій професійний рівень у іншій за тематикою, практичною спрямованістю, віковим контентом групі. При цьому може використовуватися ще один спосіб неформальної освіти – баддінг (buddying), що у перекладі з англійської означає «партнер, друг, помічник, той, хто подає руку допомоги». Баддінг передбачає існування двох сторін: одна зі сторін передає знання, інша – отримує. Обидві сторони перебувають у ситуації рівноцінного партнерства, передавання різної інформації, порад і рекомендацій один одному на рівних правах. Однак при цьому одна зі сторін може надавати підтримку іншому в освоєнні нових компетенцій, досягненні особистих цілей або цілей групи. Баддінг – це свого роду неформальне наставництво або рівноправний коучинг.

Е-навчання у системі неформальної освіти набуло широкого застосування через відкриті онлайн курси, які постали результатом сміливого експерименту (2008) у сфері дистанційної освіти канадських вчених Дж. Сименса, С. Даунса, Д. Корм'є та Б. Александера [19]. Онлайн навчання засноване на активному залученні необмеженого числа учасників до самоорганізованого дистанційного освітнього процесу, який об'єднує взаємодію в соціальних медіа, зворотний зв'язок з експертами, доступ і створення відкритого освітнього ресурсу. Частіше за усе такі курси безкоштовні і не висувають спеціальних вимог до учасників (вільний запис).

Як показує огляд технологій неформальної освіти, усі вони спрямовані на побудову рівноправних партнерських взаємин між педагогом та дорослим учнем, у результаті чого останній набуває необхідних йому компетентностей.

Серед особливостей європейських програм неформальної освіти дорослих учені виділяють такі: спрямованість навчання на професійні цілі і подальше практичне застосування отриманих результатів; урахування існуючого професійного та особистого досвіду дорослих у процесі навчання; спрямованість на самостійність і самореалізацію; урахування соціальних, часових, фінансових, інших інтересів і можливостей дорослих; спрямованість на подолання стереотипів та переваг щодо стилів і методик навчання; використання різноманітних інноваційних технологій навчання; високий самоконтроль; створення комфортної безпечної атмосфери; спрямованість на подолання страху невдачі, складнощів у встановленні і підтримці міжособистісних стосунків; організація інформаційно-освітнього середовища для обговорення завдань, напрямів, проблем і рефлексії результатів освітньої діяльності на різних її етапах тощо. Варто зазначити, що нові технології навчання як результат творчого підходу її творців, проходячи апробацію і «відточуючись» у системі неформальної освіти, поступово знаходять все більш широке застосування і зрештою приймаються і системою формальної освіти. Надалі нова технологія може бути включена в систему підготовки, а значить, стає вже атрибутом формальної освіти.

Отже, у результаті аналізу досвіду організації неформальної освіти дорослих у країнах Європейського Союзу узагальнено такі специфічні особливості реалізації неформальної освіти дорослих у цих країнах:

- є складовою загальних систем освіти, визнана державою, є інструментом покращення якості життя громадян;
- розроблена законодавча база, яка дозволяє організовувати неформальну освіту дорослих у нормативно-правовому полі на всіх рівнях – від особистісного до національного і загальноєвропейського;

- організація неформальної освіти дорослих є інституалізованою, отримує різнобічну підтримку від держави – від влади, підприємницького сектору тощо;
- результати неформальної освіти валідизуються і є визнаними Європейською рамкою кваліфікацій;
- охоплює різноманітні підходи до освіти дорослих – від суспільно-політичного до культурологічного і економічного;
- популярними формами організації є асоціації, спілки, центри освіти дорослих, гуртки, курси, клуби тощо;
- провайдерами неформальної освіти є як комерційні (в основному бізнес-консалтингові компанії), так і некомерційні організації;
- відрізняється багатоманітністю й інноваційністю застосовуваних технологій, таких як коучинг, навчання у дії, сторітелінг, шедоунг, секондмент, баддінг, е-навчання тощо;

Основними напрямками екстраполяції досвіду країн Європейського Союзу щодо розвитку неформальної освіти дорослих у Україні вбачаємо такі: визначення місця неформальної освіти дорослих у загальній освітній системі; розроблення стратегії розвитку неформальної освіти дорослих відповідно до національних потреб і практичних, нагальних запитів дорослих; розроблення і впровадження відповідної нормативно-правової бази; запозичення оптимально-ефективних форм, структури і практики організації неформальної освіти через створення асоціацій, центрів освіти дорослих, народних університетів тощо.

Висновки. У результаті дослідження досвіду неформальної освіти дорослих у країнах Європейського Союзу було виокремлено, узагальнено і схарактеризовано специфічні особливості її організації у зазначених країнах; визначено провідні напрями екстраполяції досвіду країн Європейського Союзу щодо розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. Системи цілеспрямованої організації неформальної освіти дорослих, незважаючи на різноманітності напрямів, способів діяльності, форм та структури, мають багато спільного у змісті роботи, споріднені за метою та навчальними проблемами. До перспектив подальших досліджень відносимо аналіз дієвих практик неформальної освіти дорослих у країнах ЄС та в Україні.

Список використаної літератури

1. Глобализация и образование: сб. обзоров. Отв. ред. С. Л. Зарецкая. Москва: ИНИОН РАН, 2001. 143 с.
2. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ДКС-Центр, 2017. 147 с. (Українська Асоціація освіти дорослих).
3. Меморандум неперервного образования Европейского Союза. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата звернення: 10.09.2018).
4. Ндонг-Жатта Анн-Терез, Шигеру Аояги. Неформальное образование / Бюро информации общественности ЮНЕСКО. URL: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf (дата звернення: 30.01.2019)
5. Dvořáková M. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia Paedagogica*. 2012. r. 17. č. 1. s. 59-74
6. Dočekal Vít. Cyklus zkušenostního učení a jeho ideové inspirace. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. 2012. r. XV. č. 1. s. 14–16.
7. Knotová D. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis. URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104590/U_Paedagogica_12-2007-1_1.pdf?sequence=1 (дата звернення: 29.01.2019).
8. Perhács Ján. Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých. 2., upr. vyd. Praha: Rozlet: Česká andragogická společnost, 2011. 156 s.
9. Non-formal Education. *Federighi Paolo. Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999. P. 23. URL: <http://www.eaea.org/index.php> (дата звернення: 10.01.2019).
10. Лук'янова Л. Б. Концептуальні засади формування законодавства у галузі освіти дорослих. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (28 жовтня 2014 р., м. Київ): у 2 ч. Київ, 2014. Ч. 2 /уклад.: Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдеев та ін. С. 52–59.*
11. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. № 54. С. 31–36.
12. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 21 с.
13. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття): автореф. дис. ... д-ра наук: 13.00.01. Київ, 2009. 44 с.
14. Шапочкіна О. В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.
15. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования. *Человек и образование*. 2010. № 4. С. 158–162.
16. Кристопчук Т. Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у європейських країнах. *Молодий вчений*. 2017. № 5.1 (45.1). URL: <http://molodyvchenu.in.ua/files/journal/2017/5.1/16.pdf> (дата звернення: 30.01.2019).

17. Machalová M., Prusáková V. Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých. Bratislava: Gerlach Print a Katedra andragogiky FF Univerzity Komenského, 2004. 254 s.

18. Кузнецова И. Обучение социальному проектированию: глоссарий. URL: <http://voluntary.ru/dictionary/875/> (дата звернення: 30.01.2019).

NON-FORMAL ADULT EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

Samodumska Olena

candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral student
Classical private university, s. Zaporizhzhia

Samoilenko Oksana

candidate of pedagogical sciences, doctoral student
Zhytomyr Ivan Franko State University

Introduction. *Non-formal adult education in Ukraine, as in the countries of the European Union, has become especially important in the context of the transition to an "economy and society of knowledge" and is an integral part of lifelong learning. The study of the experience of organizing non-formal adult education in the European Union countries is relevant in connection with the possibilities of its extrapolation and implementation in contemporary Ukrainian realities.*

Purpose. *The purpose of the present study was to analyze and generalize the experience of organizing non-formal adult education in the countries of the European Union.*

Methods. *Analysis, comparison and generalization of theoretical materials and practical experience.*

Results. *The specific features of organizing the experience of adult non-formal education in the countries of the European Union are outlined, summarized and characterized. Suitable for further study and application, the approach of scholars to non-formal adult education through the prism of the concept of quality of life is determined. The leading effective forms of non-formal adult education in the European Union are named. The most common among modern technologies of organization of non-formal education of adults in the European countries are described: coaching, action learning, storytelling, playback theatre, job shadowing, secondment, buddying, e-learning etc.*

Originality. *The article gives an author's aesthetic understanding of the notion of non-formal education of adults. The selection of existing experience in the organization of adult non-formal education in the European countries is carried out according to the original algorithm: analysis of legislative provision of non-formal education of adults in the European countries; character of understanding and definition of the basic approaches allocated by L. Lukyanova; characteristic features of modern organization and basic functions. Characteristics of non-formal education of adults in Poland, Slovakia are performed on the basis of interpolation of author's experience and translations of original texts.*

Conclusion. *The main areas of extrapolation of the experience of the European Union countries regarding the development of non-formal adult education in Ukraine are following: the definition of the place of non-formal adult education in the general educational system; developing a strategy for the development of adult non-formal education in accordance with national needs and practical, urgent adult inquiries; development and implementation of the relevant regulatory framework; borrowing of optimally effective forms, structure and practice of organizing non-formal education through the creation of associations, adult education centers, national universities, etc. Prospects for further research include the analysis of effective practices of non-formal adult education in the EU countries and in Ukraine.*

Key words: *non-formal adult education, the European Union countries, experience in organizing non-formal adult education in the European Union.*

References

1. Globalizatsiia i osvita: zb. ohliadiv / vidp. red. S. L. Zarytska. M.: INISN RAN, 2001. 143 s. [In Russian].
2. Lukianova, L. (2017) Zakonodavche zabezpechennia osvity doroslykh: zarubizhnyi dosvid. Kyiv: TOV «DKS-Tsentr». 147 s. (Ukrainska Asotsiatsiia osvity doroslykh) [In Ukrainian].
3. Memorandum bezpererвної osvity Yevropeiskoho Soiuzu. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (data zvernennia: 10.09.2018) [In Russian].
4. Neformalna osvita / Ndonh-Zhatt Ann-Terez, Shyheo-ru Aoiahi; Biuro informatsii hromadskosti YuNESKO URL: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf (data Zvernennia 30.01.2019) [In Russian].
5. Dvořáková, M. (2012) Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia Paedagogica*. r. 17, č. 1, s. 59–74 [In Czech].

6. Dočekal, Vít. (2012) Cyklus zkušenostního učení a jeho ideové inspirace. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. r. XV, č. 1, s. 14–16 [In Czech].
7. Knotová, D. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis. URL https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104590/U_Paedagogica_12-2007-1_1.pdf?sequence=1 (data Zvernennia 30.01.2019) [In Czech].
8. Perhács, Ján. (2011) Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých. 2, upr. vyd. Praha: Rozlet: Česká andragogická společnost. 156 s. [In Czech].
9. Non-formal Education (1999) In: *Glossary of Adult Learning in Europe*, ed. by Paolo Federighi. Hamburg: UNESCO Institute for Education. P. 23. URL : <http://www.eaea.org/> (data Zvernennia 30.01.2019) [in English].
10. Luk'ianova, L. B. (2014) Kontseptualni zasady formuvannia zakonodavstva u haluzi osvity doroslykh. Aktualni problemy profesiinoi orientatsii ta profesiinoho navchannia naselennia v umovakh sotsialno-ekonomichnoi nestabilnosti : mat. VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (28 zhovtnia 2014 r., m. Kyiv): u 2 ch. K.: IPK DSZU. Ch. 2 / uklad.: L. M. Kapchenko, S. O. Tarasiuk, L. H. Avdieiev ta in. 248 s. S. 52–59 [In Ukrainian].
11. Honcharuk, A. (2012) Neformalna osvita doroslykh u krainakh YeS. *Pedahohichni nauky*. № 54. S. 31–36 [In Ukrainian].
12. Davydova, V. D. (2008) Neformalna osvita doroslykh u navchalnykh hurtkakh Shvetsii: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kyiv. 21 s. [In Ukrainian].
13. Ohiienko, O. I. (2009) Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh (druha polovyna XX stolittia): avtoref. dys. ... d-ra nauk: 13.00.01. Kyiv. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy. 44 s. [In Ukrainian].
14. Shapochkina, O. V. (2012) Suchasni tendentsii rozvytku neformalnoi osvity maibutnikh uchyteliv u Nimechchyni: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04; Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka. K. 20 s. [In Ukrainian].
15. Mukhlaeva, T. V. (2010) Mizhnarodnyi dosvid neformalnoi osvity. *Liudyna i osvitu*. № 4. S. 158–162. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5.1/16.pdf> (data zvernennia 30.01.2019) [In Russian].
16. Krystopchuk, T. (2017) Zakonodavche rehuliuвання ta osoblyvosti vydiv osvitnoi diialnosti u konteksti neperervnoi osvity u yevropeiskykh krainakh. *Molodyi vchenyi*. № 5.1 (45.1) traven. URL <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5.1/16.pdf> (data zvernennia 30.01.2019) [In Ukrainian].
17. Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých (2004) (Eds. Mária MACHALOVÁ – Viera PRUSÁKOVÁ.) Bratislava: Gerlach Print [In Slovak].
18. Kuznietsova, I. Navchannia sotsialnoho proektuvannia: hlosarii URL: <http://voluntary.ru/dictionary/875/> (data zvernennia 30.01.2019). [In Ukrainian].

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ОПЫТ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Самодумская Елена Львовна

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Классический частный университет, г. Запорожье

Самойленко Оксана Анатольевна

кандидат педагогических наук, докторант
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

Неформальное образование взрослых в странах Европейского Союза и в Украине приобрело особое значение в связи с переходом к «экономике и обществу знаний» и является неотъемлемым компонентом «обучения в течение жизни». Имеющийся опыт организации неформального образования взрослых в указанных европейских странах выделен из описанного учеными и практиками опыта образования взрослых зарубежных стран по авторскому алгоритму. Названы ведущие субъекты, распространенные формы организации неформального образования взрослых стран Европейского Союза. Охарактеризованы наиболее применяемые технологии организации неформального образования взрослых в европейских странах. Определены направления экстраполяции опыта для развития неформального образования взрослых в Украине.

Ключевые слова: неформальное образование взрослых, страны Европейского Союза, опыт организации неформального образования взрослых.

Отримано редакцією 04.03.2019 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-214-220

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧЕНИХ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Тищенко Людмила Іванівна

аспірантка кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: liudmylatyshchenko@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-3013-2760

У статті проаналізовано наукову спадщину педагогів та психологів Росії та України першої половини двадцятого століття, засновану на теоретико-методологічних засадах реалізації інклюзивної освіти. У статті розглянуто ряд положень, що мають концептуальне та практичне значення для професійної підготовки вчителів початкової школи до впровадження інклюзивної освіти. Вивчення історичного спадку інклюзії допоможе більш глибоко зрозуміти тенденції її розвитку та ідеї інклюзивної освіти з метою їх практичної реалізації.

Ключові слова: дитяче навчання, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, комплексний підхід до вивчення дитини, культурно-історична концепція, наукова спадщина з інклюзивної освіти першої половини ХХ століття, соціальне навколишнє середовище.

Постановка проблеми. Перетворення в навчанні й вихованні людей з обмеженими можливостями, що стартували на початку ХХІ ст., ґрунтувалися на теоретичній спадщині минулого. Значний внесок у розвиток наукових засад навчання й виховання дітей із вадами розумового й фізичного розвитку було зроблено радянськими вченими. Теоретико-методологічна спадщина В. Бехтерева, П. Блонського, Л. Виготського, В. Кашенка, С. Трошина, Г. Россолімо та інших дослідників має велике значення для формування концептуальних підходів до організації різних моделей інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні у психолого-педагогічній науці напрацьовано різні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі, зокрема й учителів початкової школи, запропоновано теоретичні та методичні аспекти організації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Тому підґрунтям публікації була інтерпретація результатів сучасних досліджень у різних царинах, як-от: методологічних засад (В. Бондар, М. Вашуленко, С. Вітвицька, О. Гура, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, О. Дусавицький, І. Малафік, С. Мартиненко, Л. Пелех, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, В. Чайка й ін.); професійної підготовки педагога (Н. Брюханова, Н. Гузій, М. Євтух, І. Зарубінська, Я. Сверлюк й ін.); структури педагогічної діяльності (О. Біляковська, А. Богуш, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, О. Пехота, В. Сластьонін й ін.); підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів початкових класів (О. Будник, С. Литвиненко); формування особистості вчителя (Г. Балл, А. Вербицький, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, З. Курлянд, Н. Кузьміна, М. Марусинець, О. Мороз, М. Нікандров, К. Платонов, В. Сластьонін, Р. Хмельюк й ін.); розвитку ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога (І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, О. Савченко, Ю. Пелех, Л. Шугаєва, М. Яницький й ін.); компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Коломієць, А. Маркова, С. Сисоєва, Л. Хоружа, А. Хуторської й ін.). Осмислено окремі аспекти запровадження інклюзивного навчання у вітчизняний науковий простір (Віт. Бондар, Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Л. Даниленко, І. Демченко, Н. Дятенко, С. Єфімова, В. Зосенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Назарова, Т. Сак, Т. Софій, В. Синьов, О. Таранченко, В. Тищенко, А. Шевцов та ін.), його організації у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Г. Давиденко), а також формування інклюзивної компетентності вчителів й вихователів дошкільних закладів (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Гноєвська, Г. Косарева, І. Хафізулліна). Загалом у доробках вищевказаних та інших науковців комплексного дослідження з теорії та методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ не виявлено.

Вивчення історичного спадку інклюзії допоможе нам більш глибоко зрозуміти тенденції її розвитку та ідеї інклюзивної освіти з метою їх практичної реалізації.

Мета статті. Основним завданням нашої публікації є історичний огляд досліджень у галузі інклюзивної освіти, зокрема визначення теоретичних та методологічних основ інклюзивної освіти в дослідженнях учених першої половини ХХ століття П. Блонського, Л. Виготського, В. Кашенка, Т. Шацького.

Виклад основного матеріалу. Для нашого дослідження важливим є розгляд антропологічного підходу до реалізації інклюзивної освіти в дослідженнях учених першої половини ХХ століття. Особливе місце в методологічних та теоретичних засадах інклюзивної освіти належить ідеям освітньої антропології. Педагогічна антропологія є самостійною сферою педагогічної науки, що послуговується інтегративними знаннями про дитину як ціле. Інтегроване пізнання дитини особливо необхідне, коли це стосується спільної підготовки дітей із різними освітніми можливостями та потребами. Ідеї педагогічної антропології, розроблені в теоретичній та практичній діяльності видатними вітчизняними вченими першої половини ХХ століття, були закладені у фундаментальній праці К. Ушинського «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології», перший том якої був опублікований в 1868 р. [19, с. 341]. Ідея Ушинського полягала в тому, що "можна виховувати людину у всіх аспектах лише через дослідження її у всіх аспектах", що знайшло своє відображення в дослідженнях минулого століття [18, с. 275].

Сутність антропологічного підходу до освіти полягає в розумінні цілісності кожної дитини на основі всебічного знання про формування людини в людині, що відображається в основних ідеях інклюзивної освіти. Упровадження в практику навчальних закладів інклюзивної освіти передбачає розуміння діалектичного розвитку основних положень педагогічної антропології останнього століття в теорії та методології інклюзії. Знати дитину в сім'ї, в суспільстві, у будь-якому віці, знати дитину в стані здоров'я та хвороби, у смутку та радісню – це вимога, розроблена в роботах російських антропологів кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. (К. Ушинський, П. Лесгафт, П. Каптерев та інші). «Нам потрібно знати дитину – знати більше і краще, ніж ми знаємо машини, з якими ми працюємо», – наголошував В. Кащенко [13, с. 98]. «Спочатку нам потрібно розглянути дитину як цілісну людину, а потім вивчити її особливості», – зазначав Л. Виготський [10, с. 56]. Антропологічні принципи цілісності й розвитку було закладено Л. Виготським в основі педології в термінах роботи «Педагогічна цілісність та концепція педологічного розвитку, що охоплює всі аспекти розвитку дитини та їх синтез» [16, с. 128].

Видатний російський психіатр, невропатолог, фізіолог, психолог В. Бехтерев [17] розробив ідею розгляду людини в її цілісності на основі міждисциплінарної взаємодії. Він був прихильником комплексного підходу до вивчення людини. Важлива ідея В. Бехтерева полягала в тому, що неможливо аналізувати тільки індивідуальну поведінку людини, треба вивчити взаємозв'язок поведінки однієї людини з поведінкою інших людей. З огляду на це потрібно, на думку видатного психолога, об'єктивно вивчати широкий спектр взаємин (дитина з особливими потребами – здорові однолітки, дитина – батьки, вихователь – дитина, батьки дитини з особливими потребами – батьки здорових дітей тощо). Тільки вивчаючи взаємозв'язок поведінки дітей з обмеженими можливостями з іншими учасниками освітнього процесу, можливо реалізувати комплексний підхід до вивчення «особливих» систем навчання, зокрема інклюзивної освіти.

І. Сікорський (1842–1919 рр.) [18] був одним з перших російських учених, який зробив перші антропологічні дослідження виховання і навчання дітей із психічними й фізичними вадами. Учений приділив значну увагу медичному, психологічному і педагогічному вивченню людини, у якій є порушення розвитку. Він був першим, хто використав експериментальний метод для моніторингу розумової діяльності учнів у школах. Суть цього методу полягає в тому, що дослідник особисто спостерігав за розумовою діяльністю школярів під час навчального процесу, це стало основою експериментальної педагогіки. Сьогодні ідеї Сікорського є надзвичайно важливими для навчання всіх дітей, навіть тих, які вважаються ненаучуваними.

Фундаментальна праця Р. Трошина (1874–1938 р.) «Антропологічні основи освіти. Порівняльна психологія нормальних і ненормальних дітей» [19] була опублікована в 1915 році. Дослідник обстоює необхідність пошуку невикористаних ресурсів для виховання фізіологічної, психологічної й соціальної природи людини. Г. Трошиним запропонована гіпотеза про те, що в практиці роботи з дітьми з обмеженими можливостями треба орієнтуватися не на дефект дитини, а на її потенціал, що є стійким до захворювання. Використання цього припущення в сучасній педагогічній практиці може бути цінним джерелом для реалізації вимог освітніх стандартів у роботі з неповносправними дітьми. Масштабні процеси реалізації цієї роботи були запущені в Росії у 2016 році. Безсумнівно, було б доцільно включити в теорію інклюзивної освіти концептуальні ідеї аномального розвитку Г. Трошина, а саме:

- визнання потенційного аномального психічного розвитку дитини;
- опора на єдність законів нормального і аномального розвитку;
- цілісне вивчення дитини.

Важливим для визначення теоретичних основ реалізації інклюзії є визначення ролі соціального середовища в інклюзивній освіті. Ідея ролі соціального середовища в розвитку дитини з особливими потребами може розглядатися як методологічна ціннісна наукова спадщина вітчизняних учених першої чверті ХХ століття. Цю ідею підтримував видатний російський лікар і вихователь В. Кащенко (1870–1943),

який постійно наголошував на тому, що жодна дитина не повинна адаптуватися до освітніх програм та навчання, а програми повинні бути адаптовані до дітей. На думку дослідника, освіта повинна враховувати особливості кожної окремої дитини, будь-які несприятливі вимоги викликають негативні сценарії розвитку дитини, здібності та нахили лишаються невикористаними або нерозвиненими. Щоб уникнути цього, на думку В. Кашенка [13], важливо вивчати дитину у повноті її особливостей та особистих якостей. В. Кашенко довів соціальну важливість корекції особистих недоліків. Створення середовища, де психічні сили дитини були б вільно і повністю розвинуті, є однією з вимог, що впроваджуються викладацьким складом санаторно-курортної школи, створеної за участю В. Кашенка.

Цінність навколишнього середовища в розвитку дитини була визнана багатьма російськими вченими в першій половині ХХ століття. Роль навколишнього середовища в інтелектуальному та моральному розвитку й освіті дітей та підлітків відзначав І. Сікорський. Він стверджував, що розвиток дитини безпосередньо пов'язаний з умовами, в яких він відбувається.

Проблема взаємодії середовища та особистості також знайшла відображення в роботах С. Шацького (1878–1934 рр.) [16]. Він наголошував на провідній ролі «сприятливого середовища» школи у ліквідації багатьох бар'єрів для розвитку особистого досвіду дитини. Головне, що існує потреба у створенні сприятливих факторів у суспільстві, що стануть спеціальною педагогічною підтримкою дітей. Шацький акцентував увагу на особливій ролі шкільного соціального середовища у формування багатого емоційно-психічного життя дітей. Розуміння цього допоможе усунути перешкоди у дитячому спілкуванні. Не можна не помітити безперервності ідей Шацького в позиціях теоретиків інклюзивної освіти, які вважають, що спільне навчання здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами є значною умовою соціального розвитку обох категорій школярів. Ще одна актуальна ідея С. Шацького полягає у важливості врахування впливу факторів навколишнього середовища на особистість з метою створення сприятливих умов для фізичного та психічного розвитку дітей. Сучасні ідеї здоров'язбережувального освітнього середовища можуть розглядатися як діалектичний розвиток ідей С. Шацького.

Також питання взаємодії між навколишнім середовищем і дитиною розглядалися та розвивалися завдяки науковій діяльності Л. Виготського. Він розглядав навколишнє середовище як джерело розвитку вищих психічних функцій людини, наголошуючи на тому, що розвиток дитини підкорюється не лише біологічним, а й соціально-історичним законам (Л. Виготський). Ідея безперервної моделі інклюзивної освіти ґрунтується на твердженні Л. Виготського про те, що «процес розвитку діалектично готує наступний і виходить, переходить у новий тип розвитку». Реалізація принципу безперервності в системі інклюзивної освіти, де є можливість для соціальної взаємодії здорових дітей та дітей з особливими потребами, забезпечує умови для послідовного оволодіння культурою взаємин з іншими.

Одним з основних положень культурно-історичної теорії Л. Виготського є твердження, про те що якісна зміна соціальної ситуації життєдіяльності людини – основа її психічного розвитку. Включення дитини з особливими освітніми потребами в умови спільного навчання та виховання зі здоровими однолітками вносить якісні зміни в соціальну ситуацію розвитку. Заклади інклюзивної освіти, де діти з особливими освітніми потребами можуть спілкуватися зі здоровими однолітками, які, у свою чергу, набираються досвіду спілкування з тими, хто за станом здоров'я відрізняється від них. І відповідно до концепції Л. Виготського діти опиняються в ситуації соціальної взаємодії детермінантів психічного розвитку людини. Успішний перебіг такої взаємодії відбувається за умови, коли жодна дитина буде відчувати себе безпечно в освітньому середовищі, адаптованому до її характеристик та потреб. Аналіз наукової спадщини Л. Виготського [3] дозволяє сприймати модель інклюзивної освіти як один зі шляхів культурного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Цей шлях повинен розширити можливості соціальної інтеграції неповносправних дітей у суспільство.

Інше твердження про культурно-історичну теорію Л. Виготського, що має позитивний потенціал для розвитку ідеї інклюзивної освіти, є таким, що навчання та виховання є основними умовами психічного розвитку людини. Можна застосувати тезу про те, що освіта є рушійною силою розвитку для всіх дітей незалежно від їхнього психічного та фізичного здоров'я. Така освітня діяльність передбачає створення необхідних умов для навчання кожної дитини. Просто реалізація інклюзивної освіти може гарантувати рівність прав освіти для всіх її учасників, у тому числі й тих, хто має особливі освітні потреби.

Актуальним для з'ясування теоретичних основ реалізації інклюзивної освіти є розгляд ідей учених про психічний розвиток у процесі інклюзивної освіти. Роль освіти в психічному розвитку дитини вивчав П. Блонський (1884–1941 роки). Науковець вивчав взаємозв'язок між інтелектуальним розвитком та академічним успіхом дитини. Дослідник наголошував: «Якщо розумовий розвиток дитини впливає на академічний успіх, тоді, звичайно, школа впливає на психічний розвиток» [2, с. 28]. П. Блонський зазначав,

що школа прискорює темп дитячої психічної діяльності та розвиток дітей з особливими потребами, у тому числі й тих, у кого порушення психічного розвитку, вони можуть отримати певний імпульс у звичайній школі, що прискорить темп їхнього когнітивного розвитку, але лише у тому випадку, коли навчальний процес буде організовано правильно. Видатний учений також підкреслював, що здібний учень повинен отримувати від учителя не менше уваги. Безсумнівно, ця установка є цінною для інклюзивної освіти з ідеями рівності освітніх прав для всіх учнів, включаючи рівні права на увагу вчителя. Поточну динаміку інтелектуального розвитку учнів можна розглядати як один із показників ефективності навчального закладу.

Проблему психічного розвитку дитини та питання його вимірювання вивчали вітчизняні дослідники першої половини ХХ століття. Ідея вимірювання рівня психічного розвитку дітей тісно пов'язана з педологією. Засновником російської педології є А. Нечаєв (1870–1948) [3], який в 1901 р. створив першу вітчизняну лабораторію експериментальної педагогічної психології. У лабораторії було вивчено особливості дитячої ментальності. Дослідник уважав, що неможливо вирішити проблеми дитячої освіти та розвитку без повного пізнання людини [8]. Завдяки його активній участі вчені розпочали розроблення педологічних інструментів (тести, анкети), що використовувалися для вимірювання інтелекту, емоційних та поведінкових реакцій, фізичного та психічного розвитку дитини.

Роль психічного розвитку в навчанні обумовлювала пошук методів, що можуть вимірювати дитячі розумові здібності. Найуспішнішим став метод, розроблений радянським невропатологом, психіатром і психологом Г. Россолімо [14] в 1914 році під назвою "Психологічний профіль", який допомагає визначати рівень розвитку уваги дитини, волі, пам'яті й мислення. Використання "психологічного профілю" дозволяє оцінити рівень інтелектуального розвитку дитини та орієнтувати роботу вчителя на психічний розвиток учнів. Россолімо розробив серію завдань для молодших школярів ("Короткий метод Россолімо") та дошкільнят ("Метод елементарних уявлень професора Россолімо"). Метод "психологічний профіль" має унікальне значення для роботи з особливими дітьми. Його практичне застосування дозволяє вдосконалити психічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчання та виховання.

Інші вчені (А. Нечаєва, Н. Постовський) також брали участь у розробленні тестового матеріалу. Так, у 1901 році російська громада могла ознайомитися з тестами, призначеними для дослідження процесу відтворення в пам'яті. Тести можна використовувати як для групового обстеження, так і під час індивідуальної роботи. Науковцями вивчалися питання диференціальної діагностики інтелектуального розвитку дітей та розроблялися методи детермінації розумової відсталості дитини.

Аналітичне розуміння всього психологічного інструментарію, запропонованого на початку минулого століття, має особливе значення відповідно до положення ООН № 135 від 13.05.1993 «Про єдину державну концепцію спеціального федерального стандарту для дітей з обмеженими можливостями» [20]. У зазначеній концепції визначено три рівні шкільної освіти. Вибір рівня визначається можливостями дитини. Для визначення рівня освітніх можливостей «особливої» дитини можуть використовувати діагностичні методи минулого століття. Практика вимірювання характеристик дитини, встановлена на початку минулого століття, може бути застосована також і до сфери інтелектуального розвитку.

У дослідженнях першої чверті ХХ століття ідея цілісного дослідження особистості дитини активно розвивалася з використанням методу спостереження, за допомогою якого вивчали психічні прояви дітей та їх поведінку. З цією метою розроблялися рекомендації для вивчення дитини (А. Лазурський «Програма дослідження особистості» та Г. Россолімо «План вивчення душі дитини в здоровому і хворому стані»). Дослідник М. Басов розробив психологічний спосіб спостережень при вивченні психічного розвитку дітей. У 1910 р. Ф. Рибаківим видано «Атлас експериментального психологічного вивчення особистості» [7]. Таблиці Атласу дозволяли вчителям досліджувати не тільки здатність дитини до сприйняття, уваги, пам'яті, спостереження, а й такі характеристики, як здібності та навіюваність.

Великий внесок у вивчення особистості дитини зробив В. Кашенко. Його програма вивчення особистості дитини складається з п'яти основних розділів: соціальні та біологічні умови поведінки; навчання в поведінці (індивідуальна та колективна); вивчення особливостей людини; вплив школи; план медичної та програма педагогічної корекції [4]. Різноманітні методи можуть використовуватися для вивчення особистості дитини, включаючи тестування, моніторинг, лабораторний та природний експеримент тощо. В. Кашенко також запропонував заповнювати оглядовий лист дитини. На думку дослідника, аркуш опитування повинен містити інформацію про історію психічного та фізичного розвитку дитини, результати медичних, педагогічних та психологічних досліджень.

Методологічна основа інклюзивної освіти належить Л. Виготському, який розробив теорію зони актуального і найближчого розвитку, відповідно до чого під час навчального процесу у діалозі й співпраці дитини з дорослими та однолітками створюється зона найближчого розвитку. Цей постулат визначає актуальність упровадження в практику інклюзивної освіти групових форм роботи на уроках. Організація

групової діяльності повинна бути побудована таким чином, щоб діти з особливими освітніми потребами могли навчитися самостійної діяльності та співпраці з іншими дітьми. Аналіз робіт Л. Виготського засвідчує авторське бачення ролі гри в психічному розвитку дитини. Видатний психолог підкреслює важливість гри для розвитку абстрактного мислення, уяви, регулювання поведінки тощо. Багато ідей Л. Виготського про визначальну роль гри є підґрунтям для концепції навчання в системі інклюзивної освіти [17].

П. Блонський [4] розвинув ідею організації навчального процесу для дітей з розумовою відсталістю. Деякі праці вченого містять опис розумової діяльності дітей з особливими потребами. Наприклад, учений стежив за створеними дітьми елементарними асоціаціями, що могли містити великий відсоток слів, не пов'язаних зі справою, тощо. Ці та інші знання про особливості психічного розвитку дитини протягом навчального процесу є великою інформаційною цінністю для вчителя, який забезпечує інклюзію в початковій школі.

Значну увагу П. Блонський приділяв розвитку проблем асиміляції знань учнями. На його думку, фактори успіху учнів – це інтерес дитини до вивчення навчального матеріалу, рівня турботи, здоров'я. П. Блонський сприймав навчання як комплексну діяльність, що ґрунтується на діалектиці відносин психічних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення та мови. Учений стверджував, що є зміни у взаємозв'язку між мисленням і пам'яттю, що відбуваються через роки. Ці зміни впливають на характеристику процесу запам'ятовування, вчитель може допомогти дитині навчитися спеціальних прийомів запам'ятовування. За цих умов безпосередня участь учителя є особливо важливою в процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

В. Бехтерев [1] спочатку застосував науковий підхід до виховання дітей на основі вивчення рухів немовляти. Цей підхід показав, що формування особистості починається в перші місяці життя. Серед основних проблем педагогіки В. Бехтерев назвав питання про мету освіти, наголошуючи на тому, що чіткість цілей залежить від способу їх реалізації. Формування освітньої мети інклюзивної освіти визначається багатьма факторами, серед яких – особливе місце посідають освітні потреби учнів та особливості освітнього середовища. Визначальним засобом соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є соціальна та трудова освіта. На думку В. Бехтерева, соціально-трудова освіта повинна забезпечити умови для подолання суперечності між загальною метою освіти та особистісним розвитком дитини. Головне завдання формування цілей освіти під час роботи з дітьми з обмеженими можливостями полягає у створенні умов для подолання перешкод на шляху до отримання навичок соціальної та трудової діяльності учнів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, завдяки дослідженням видатних учених ми можемо визначити основні напрями розвитку вітчизняної інклюзивної освіти: перший – це антропологічний підхід, заснований на всебічних знаннях про формування людини в людині (В. Бехтерев, І. Сікорський, Г. Трошин). Другим напрямом є реалізація ідеї соціального середовища в інклюзивній освіті, запропонована в дослідженнях Л. Виготського, В. Кащенко, С. Шацького, що ґрунтується на культурно-історичній теорії Л. Виготського щодо якісної зміни соціального становища людської діяльності як основи психічного розвитку. Ідеї психічного розвитку в інклюзивній освіті є третім основним напрямком реалізації інклюзивної освіти, що передбачає навчання дітей з особливими потребами у звичайній школі, це прискорить темп їхнього когнітивного та соціального розвитку в тому випадку, коли освітнє навколишнє середовище буде організоване правильно.

Аналіз робіт видатних представників радянської науки минулого століття показує, що концептуальні ідеї, методологічні підходи цього періоду не втрачають цінності з точки зору змін, що відбуваються сьогодні у вітчизняній освіті. Екстраполяція теоретичної спадщини минулого на сучасне дозволить отримати значний капітал для розвитку теорії та практики інклюзивної освіти, зокрема в початковій школі. Завдяки цим дослідженням ми можемо глибоко розуміти, аналізувати технології та методи інклюзивного навчання.

Стаття має перспективу подальших досліджень у напрямі ретроспективного огляду основ інклюзивної освіти в роботах зарубіжних учених.

Список використаної літератури

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учебн. заведений. 2-е перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта. Основы общей и прикладной акмеологии. Москва: РАГС, 1995. С. 85–108.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
4. Сикорский И. А. Киевский Педагогический Фребелевский Институт и его задачи. К.: Лито-Типография Товарищества И. Н. Кушнерев и К0, 1907. 23 с.
5. Ellger-Ruettgardt S. L. Geschichte der Sonderpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag. Muenchen. 2008.

6. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. Дефектологія. 2004. № 2. С. 6–11.
7. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід): мат. міжнар. конф. / за ред. В. І. Бондаря, Р. Петришина. К.: Наук. світ, 2004. 200 с.
8. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. С. 128.
9. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деллер, Д. Харві / пер. з англ. К.: СПД-ФО Парашін І. С., 2010. 296 с.
10. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Л.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.
11. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані твори: в 10 т. Київ: Рад. шк., 1986. Т. 1. 480 с.
12. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. [Петроград]: Школа-лечебница д-ра мед. Г. Я. Трошина, 1915. 24 см. Т. 1: Процессы умственной жизни. 1915. XVI, 404 с.
13. Конвенція про права осіб з інвалідністю: ратифіковано Законом № 1767-VI від 16.12.2009. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення 15.02.2019).

THEORETICAL BASES OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN THE RESEARCHES OF THE SCIENTISTS OF THE FIRST HALF OF THE XXth CENTURY

Tyshchenko Liudmyla

Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Introduction. *The article is devoted to the scientific heritage of teachers and psychologists of Russia and Ukraine of the first half of the twentieth century, based on the theoretical and methodological foundations of the implementation of inclusive education. The article discusses a number of provisions of conceptual and practical importance for the professional training of primary school teachers in introducing inclusive education. Studying the historical heritage of inclusion will help us to understand more deeply the trends of its development and the ideas of inclusive education with a view to their practical implementation.*

Transformation into the education and education of people with disabilities, which started in the beginning of the XXI century, was based on the theoretical heritage of the past. Significant contribution to the development of the scientific basis of education and education of children with intellectual and physical defects was made by Soviet scientists. Scientific heritage of V.M. Bekhterev, P.P. Blonsky, L.S. Vygotsky, V.P. Kashchenko S.M. Troshina, G.I. Rossolimo and other researchers are of great importance for the development of conceptual approaches to the organization of different models of inclusive education.

The main task of our publication is a historical review of studies in the field of inclusive education, in particular the definition of the theoretical and methodological foundations of inclusive education in the studies of the scientists of the first half of the twentieth century P.P. Blonsky, L.S. Vygotsky, V.P. Kashchenko, T.Z. Shatsky.

The purpose of the article. *The main objective of our publication is a historical review of studies in the field of inclusive education, in particular the definition of the theoretical and methodological foundations of inclusive education in the studies of the scientists of the first half of the twentieth century P.P. Blonsky, L.S. Vygotsky, V.P. Kashchenko, T.Z. Shatsky.*

The research used the following methods: the method of theoretical research, the method of comparative historical analysis, which allowed comparing the scientific developments of different researchers and their contribution to the field of inclusive education. Methods of induction and deduction, the historical method, the method of periodization, and the typological method have been used to identify groups of similar phenomena and processes in inclusive education. The method of the story has helped to study the causal relationships, findings of the facts in the research field.

Results. *Through the research of prominent scholars, we can determine the main directions of development of domestic inclusive education: the first is an anthropological approach, based on comprehensive knowledge of the formation of man in man (V.M. Bekhterev, I.A. Sikorsky, G.Yu. Troshin). The second direction is the realization of the idea of a social environment in inclusive education, proposed in the research of L.S. Vygotsky, V.P. Kashchenko, S.T. Shatsky, based on the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky concerning the qualitative change in the social status of human activity as the basis of mental development. The ideas of mental development in inclusive education are the third main focus of the implementation of inclusive education, which involves teaching children with special needs in a regular school, which will accelerate the pace of their cognitive and social development in the event that*

the educational environment is organized correctly.

The analysis of the works of prominent representatives of Soviet science of the last century shows that conceptual ideas, methodological approaches of this period do not lose value in terms of changes taking place today in the national education. Accumulation and extrapolation of the theoretical heritage of the past in modern times will provide significant capital for the development of the theory and practice of inclusive education, in particular in elementary school. Through this research, we can deeply understand, analyze the technologies and methods of inclusive education.

Conclusion. *The article has the prospect of further research in the direction of a retrospective review of the basics of inclusive education in the work of foreign scientists.*

Keywords: *children's education, children with special educational needs, inclusive education, integrated approach to studying children, cultural-historical concept, scientific heritage from inclusive education of the first half of the twentieth century, social environment.*

References

1. Abdullina, O. A. (1990) *Obschepedahohyeheskaia podgotovka uchytelia v sisteme vyssheho pedahohyeheskoho obrazovaniia: Dlia ped. spets. vyssh. uchebn. zavedenij. 2-e pererab. y dop.* Moskva: Prosveschenye. 141 s. [in Russian].
2. Abul'khanova-Slavskaia, K. A. (1995) *Akmeolohyeheskoe ponymanye sub'ekta. Osnovy obschej y prykladnoj akmeolohy.* Moskva: RAHS. S. 85–108 [in Russian].
3. Aleksiuk, A. M. (1998) *Pedahohika vyschoi shkoly Ukrainy. Istoriia. Teoriia: pidruchnyk.* Kyiv: Lybid'. 560 s. [in Ukrainian].
4. Sykorskyj, Y. A. (1907) *Kyevskij Pedahohyeheskij Frebelevskij Ynstytut y eho zadachy.* K.: Lyto-Typohrafya Tovaryshchestva Y. N. Kushnerev y K0, 1907. 23 s. [in Russian].
5. Ellger-Ruetgardt, S. L. (2008) *Geschichte der Sonderpaedagogik.* Ernst Reinhardt Verlag. Muenchen [in English].
6. Syn'ov, V., Shevtsov, A. (2004) *Nova stratehiia rozvytku korektsijnoi pedahohiky v Ukraini. Defektolohiia.* № 2. S. 6–11 [in Ukrainian].
7. *Suchasni tendentsii rozvytku spetsial'noi osvity (ukrains'ko-kanads'kyj dosvid): mat. Mizhnar. konf. / za red. V. I. Bondaria, R. Petryshyna.* K.: Nauk. svit, 2004. 200 s. [in Ukrainian].
8. *Kontseptual'ni aspekty inkliuzyvnoi osvity (2007). Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: navch. –metod. posib.* Za zah. red. L. I. Danylenko. K. S. 128 [in Ukrainian].
9. Lorman, T., Depler, Dzh., Kharvi, D. (2010) *Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi: prakt. posib Per. z anhl. K.: SPD-FO Parashin I. S. 296 s.* [in Ukrainian].
10. Kolupaieva, A. A. (2011) *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia ikh navchannia.* L.: Vydavnycha hrupa «АТОПОЛ» 273 s. [in Ukrainian].
11. Ushyn'skyj, K. D. (1986) *Liudyna iak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoi antropolohii. Vybrani tvory: v 10 t.* Kyiv: Rad. shk. T. 1. 480 s. [in Ukrainian].
12. Troshyn, H. Ya. (1915) *Antropolohyeheskye osnovy vospytaniia. Sravnytel'naia psykholohyia normal'nykh y nenormal'nykh detej.* Petrohrad: Shkola-lechebnytsa d-ra med. H. Ya. Troshyna, 24 sm. T. 1: Protsessy umstvennoj zhyzny. XVI, 404 s. [in Russian].
13. *Konventsiiia pro prava osib z invalidnistiu: ratyfikovano Zakonom № 1767-VI vid 16.12.2009.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (data zvernennia 15.02.2019) [in Ukrainian].

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ УЧЕНЫХ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Тищенко Людмила Ивановна

аспирантка кафедры педагогики и психологии начального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена научному наследию педагогов и психологов России и Украины первой половины XX века, основанному на теоретико-методологических основах реализации инклюзивного образования. В статье рассмотрен ряд положений, имеющих концептуальное и практическое значение для профессиональной подготовки учителей начальной школы к внедрению инклюзивного образования. Изучение исторического наследия инклюзии поможет нам более глубоко понять тенденции ее развития и идеи инклюзивного образования с целью их практической реализации.

Ключевые слова: *детское обучение, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, комплексный подход к изучению ребенка, культурно-историческая концепция научное наследие по инклюзивному образованию первой половины XX века, социальная окружающая среда.*

Отримано редакцією 01.03.2019 р.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



УКРАЇНЬСЬКА АСОЦІАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА ДОСЛІДНИКІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Шановні колеги, запрошуємо Вас стати членами Української Асоціації Викладачів та Дослідників Європейської Інтеграції!

Асоціація відкрита для всіх зацікавлених викладачів, дослідників і практиків, що спеціалізуються на дослідженні Європейського Союзу та європейських інтеграційних процесів. Діяльність Асоціації здійснюється за підтримки міжнародної грантової програми Європейського Союзу Еразмус+ напрямом ім. Жана Монне, в рамках реалізації двох проектів за даною програмою.

Наукова спільнота нашої Асоціації прагне об'єднати зусилля і сформувати більш сучасне, інклюзивне та динамічне професійне середовище для українських освітян та науковців, які займаються євроінтеграційною тематикою. Українська асоціація викладачів і дослідників європейської інтеграції це:

- платформа для об'єднання національних інтелектуальних ресурсів у сфері Європейських Студій;
- мережа для впровадження мульти- та міждисциплінарних підходів в освітній галузі та науковій діяльності з євроінтеграційної тематики;
- ресурс з поширення знань та досвіду, кращих практик та досліджень із європейської інтеграції серед академічної спільноти України і більш широкої громадськості;
- інструмент для інформування про різні аспекти функціонування Європейського Союзу, зокрема шляхом організації семінарів, круглих столів, конференцій тощо;
- інформаційно-аналітичний супровід діяльності органів публічної влади з питань європейської інтеграції;
- майданчик для розбудови і налагодження співпраці між викладачами та інституціями в рамках Програми імені Жана Монне в Україні, а також з партнерами країн ЄС та за його межами, насамперед із держав Східного Партнерства.

Нашою ключовою метою є налагодження дієвої співпраці на загальнодержавному рівні між викладачами і дослідниками, що працюють у різних частинах України, та забезпечення для них можливостей представити свій освітянський досвід і наукові досягнення більш широкому загалу на національному та міжнародному рівнях.

Однією з пріоритетних цілей Асоціації є намір систематизувати та популяризувати досвід участі української академічної спільноти у Програмі Еразмус + напрямом імені Жана Монне, починаючи з 2000 р. Особлива увага акцентується на опрацюванні та впровадженні нових освітніх і науково-дослідних ініціатив мульти- та міждисциплінарного характеру у сфері європейських студій. До ключових напрямів діяльності Асоціації належить поширення об'єктивної та фахової інформації про Європейський Союз, що сприятиме зростанню обізнаності українського суспільства з різних аспектів євроінтеграційної проблематики.

Ми проводимо активну громадську роботу спрямовану на підвищення розуміння важливості подальшого зближення України з Європейським Союзом та систематично організовуємо заходи з цієї проблематики за участю громадськості, зокрема конференції, семінари та практикуми тощо із залученням іноземних фахівців.

Асоціація систематизує та поширює інформацію про український досвід реалізації проектів Програми імені Жана Монне за межами України та налагодження плідного партнерства з організаціями з європейських студій з інших країн. Особлива увага сьогодні приділяється розбудові конструктивної співпраці з органами державної влади та місцевого самоврядування з метою поділитись акумульованим досвідом в освітній і науковій сферах та залучити членів Асоціації у якості експертів з євроінтеграційної тематики.

Участь у роботі Асоціації сприяє професійному успіху своїх членів та надає їм ряд переваг.

Насамперед це:

- безкоштовна участь у заходах Асоціації (щорічних воркшопів, семінарах, конференціях);
- обмін та доступ до кращих практик викладання та дослідження ЄС та Європейської інтеграції;
- допомога у встановленні і налагодженні ділових контактів з іноземними партнерами, з урядовими та бізнес-колами;
- консультативно-експертна допомога (наприклад у створенні та/або реалізації проектів за програмою ім. Жана Монне);
- інформування про можливості отримання додаткового фінансування (грантові програми та фонди);
- доступ до мережі спеціалізованих груп за тематикою ЄС та Європейська інтеграція;
- отримання щомісячного вісника Євродайджест.

Володіючи статусом члена професійної спільноти Вам буде набагато простіше реалізувати свої інноваційні ідеї, задуми, проекти будь-якого масштабу. Більш детальну інформацію про діяльність асоціації та членство Ви можете знайти на сайті <http://aprei.com.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.

Authors should refrain from misrepresenting research results which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.
Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.
Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до друку 19.04.2019.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 25,92. Тираж 120 пр. Зам. №3223
Облік.-вид. арк. 24,44. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Надруковано: Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

