

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

100 *Років*
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ
УНІВЕРСИТЕТУ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXX
Том 3

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 7 від 26.12.2017 р.)

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

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Буклов Ю.М. УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО РОЛЬ ТРАДИЦІЙ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	9
Год Б.В. ВИТОКИ ПСИХОПЕДАГОГІКИ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ДІЇ В СИСТЕМІ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ ЧЕРНІГІВСЬКОГО КОЛЕГУМУ ХVІІІ СТ.....	13
Кохановська О.В. ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ДІВЧАТ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧЕНИХ.....	17
Мараренко О.І. ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ШКОЛАХ НОРВЕГІЇ.....	22
Могорита В.М. ДІЯЛЬНІСНО-КОМПЕТЕНТНІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ.....	27
Пилаєва Т.В., Яценко В.В. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	31
Рябуха І.М. ЗАКЛАДЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ТА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ОСНОВ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ (ПОЧАТОК ХVІІІ СТОЛІТТЯ).....	37
Світлічна О.О. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ.....	41
Ткач Г.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСВІДУ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ НА СТОРІНКАХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ).....	46

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Ванівська О.М., Малиновська О.Л., Преснер Р.Б. КЛАСИФІКАЦІЯ КЛЮЧОВИХ ПРОГРАМНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ОСНОВА ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНОЮ КОМУНІКАЦІЄЮ.....	51
Dido N.D. COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN BUSINESS ENGLISH TEACHING.....	56
Козьменко О.І. ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ФОРМУВАННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТА	61
Романенко О.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	66
Тішкова О.Ф. ПРИЧИНИ ТРУДНОЩІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ.....	71

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Бобошко В.І. ПИТАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї, ШКОЛИ І ГРОМАДИ У ДЕРЖАВНІЙ ПОЛІТИЦІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	77
Вдовиченко Р.П. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	82
Луценко О.І., Мамасва Л.Т., Кримова Т.М. ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ.....	86
Полулященко Т.Л. ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ.....	91



Ульянова В.С. ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	96
--	----

СЕКЦІЯ 4

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Беляєв С.Б. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗРОБЛЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	102
Білявець С.Я. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАХОДИ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	106
Василенко К.О. ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЇ.....	112
Гулько Н.О. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ.....	116
Гурська О.О. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ.....	121
Загорулько М.О. АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	127
Задорожна-Княгиницька Л.В. ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	131
Зимовець Ю.М. ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ СОЛЬФЕДЖІО В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	138
Зозуля О.В. ФРЕЙМОВА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	144
Ієвлєв О.М. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	147
Калаур С.М. ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ.....	152
Коваленко О.В. КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «ТУРИЗМ» І «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА» В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	157
Кукса Б.В. КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВОМУ АНАЛІЗУ ЗМІСТУ ДОПОВІДЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	161
Левинська І.Б. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	168
Ліщук І.І. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	174
Маковецька Н.В., Конох О.Є. МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ ТА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....	178
Мельничук Ю.П. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ТА ЇХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА.....	182



Онищенко М.Ю. ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	187
Остапенко А.С. АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПОШУКІВ ЩОДО РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....	192
Петренко В.О. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	196
Прокопчук В.Ю. ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	200
Романов І.І. РОЛЬ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	204
Смірнов С.В. РЕЛЕВАНТНІСТЬ ТА АКМЕОЛОГІЧНІ ПРОЦЕСИ В ІДЕЯХ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРСТВА.....	209
Сорочинська О.А., Ткач Є.О. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ПРАЦІВНИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	212
Теремінко Л.Г. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	217
Цибульська В.В. ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	223
Ящук О.В. ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ВИДУ КОМУНІКАЦІЇ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	227

СЕКЦІЯ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бриндіков Ю.Л., Бриндіков Л.М. ХАРАКТЕРИСТИКА ІСТЕРІЇ ЯК РІЗНОВИДУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У КОМБАТАНТІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	233
Зайченко Н.І. ЦІННІСНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ІСПАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.....	238
Колосова О.В. ДОСВІД СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕЗРЯЧИХ І СЛАБКОЗОРИХ ДІТЕЙ У РОБОТІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ МІСТА ВІННИЦІ.....	243
Платаш Л.Б. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	247

СЕКЦІЯ 6

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Кізім С.С., Куцак Л.В., Люльчак С.Ю. ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	254
Шевченко Л.М. ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ.....	259



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Buklov Yu.M. UKRAINIAN PEDAGOGES ABOUT THE ROLE OF TRADITIONS IN PUPILS' NATIONAL AND PATRIOTIC UPBRINGING	9
Hod B.V. THE CRADLE OF PSYCHOPHEDODOLOGY OF THE TEACHER'S ACTION IN THE SYSTEM OF THE SPIRITUAL EDUCATION IN CHERNIHIV COLLEGE OF THE XVIII CENTURY.....	13
Kokhanovska O.V. REPRESENTATION OF THE PROBLEM OF GIRLS' NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION IN UKRAINIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY IN THE SCIENTISTS' RESEARCH...18	
Mararenko O.I. DEVELOPMENT STAGES OF RELIGIOUS EDUCATION IN NORWEGIAN PUBLIC SCHOOLS.....	22
Mohoryta V.M. THE ORIENTATION OF COGNITIVE TASKS THE ACTIVITY-BASED AND THE COMPETENCE-BASED IN A TEXTBOOK ON HISTORY.....	27
Pylaieva T.V., Yatsenko V.V. INTERNALIZATION OF HIGHER EDUCATION: THEORETICAL ASPECT.....	31
Ryabukha I.M. FOUNDATIONS LAYING FOR MARITIME EDUCATION AND TRAINING (THE BEGINNING OF XVIII CENTURY).....	37
Svitlichna O.O. TOLERANCE AS A VALUE COMPONENT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN CANADA.....	41
Tkach H.V. THE CHARACTERISTICS OF THE EXPERIENCE OF AURTHOR'S SCHOOLS ON THE PAGES OF PERIODICAL EDITIONS (THE SECOND HALF OF XX CENTURY).....	46

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Vanivska O.M., Malynovska O.L., Presner R.B. CLASSIFICATION OF KEY PROGRAMME COMPETENCES AS THE BASIS FOR MASTERING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION.....	51
Dido N.D. COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN BUSINESS ENGLISH TEACHING.....	56
Kozmenko O.I. THE INFLUENCE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE ON THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENT SUCCESS	61
Romanenko O.V. THE USE OF INTERNET-RESOURCES IN LEARNING FRENCH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE OF FUTURE ECONOMISTS.....	66
Tishkova O.F. THE CAUSES OF DIFFICULTIES IN TEACHING SPEAKING SKILLS AND THE WAYS OF OVERCOMING THEM.....	71

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Boboshko V.I. QUESTIONS OF INTELLIGENCE OF FAMILY EXPECTIVE POTENTIAL, SCHOOLS AND PUBLIC IN THE GREAT BRITAIN GOVERNMENT POLICY.....	77
Vdovychenko R.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING VALUE ORIENTATIONS OF STUDENT YOUTH.....	82
Lutsenko O.I., Mamaieva L.T., Krymova T.M. PECULIARITIES OF SEXUAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN UKRAINE AND POLAND.....	86



Polulyashchenko T.L. PEDAGOGICAL PRECONDITIONS FOR EDUCATION OF PHYSICAL QUALITIES OF STUDENTS IN NON-AUDITING WORKS ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS.....	91
Ulianova V.S. NURTURING EMOTIONAL SPHERE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL SCIENCE.....	96
SECTION 4	
THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION	
Belyaev S.B. COMPETENCE APPROACH IN ORGANIZATION OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHER TO DEVELOPMENT AND USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES.....	102
Biliavets S.Ya. EXPERIMENTAL MEASURES ON THE IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM FOR THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION TO THE FUTURE BORDER GUARD OFFICERS IN THE PROCESS OF THEIR TRAINING IN MILITARY SPECIAL DISCIPLINES.....	106
Vasilenko K.O. THE INFLUENCE OF PERSONAL LIFE ON THE FORMATION OF THE CREATIVE THOUGHT OF THE FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHER.....	112
Hunko N.O. SYSTEMIC-SYNERGETIC PECULIARITIES OF VOCAL-METHODICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-MUSICIANS.....	116
Hurska O.O. PROBLEMS OF FORMING EDUCATIONAL INFORMATION ENVIRONMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY FOR TRAINING FUTURE IT- SPECIALISTS.....	121
Zahorulko M.O. THE ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF RESEARCH SKILLS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	127
Zadorozhna-Knyagnitska L.V. RESEARCH OF THE CURRENT STATE OF DEONTOLOGICAL PREPARATION OF EDUCATION MANAGERS.....	131
Zymovets Yu.M. PROBLEMS OF TEACHING OF SOLFEGGIO IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHER OF MUSICAL ART.....	138
Zozulia O.V. FRAME TECHNOLOGY AS A MEANS FOR OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE EMPLOYEES OF PRESCHOOL EDUCATION.....	144
Iyevlyev O.M. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY OF THE SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF MAGISTRACY.....	147
Kalaur S.M. CHARACTERISTICS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS WHICH INFLUENCE ON THE READINESS OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE TO CONFLICTS RESOLUTION.....	152
Kovalenko O.V. CORPORATE INTERACTION OF STUDENTS OF SPECIALTIES “TOURISM” AND “HOTEL RESORT CASE” IN THE PROCESS OF FORMING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE.....	157
Kuksa B.V. THE COMPLEX OF EXERCISES FOR TEACHING MOTIVATION-BASED ANALYSIS OF THE CONTEST OF THE REPORTS OF THE FUTURE ENGLISH TEACHERS.....	161
Levynska I.B. THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS: THE THEORETICAL DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE.....	168
Lischuk I.I. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION THE ABILITY TO REFLECT FUTURE MEDICAL NURSES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	174
Makovetskaya N.V., Konokh O.E. POSSIBILITIES OF USE OF REMOTE TRAINING IN PREPARATION OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF TOURISM AND HOTEL RESTAURANT BUSINESS.....	178



Melnichuk Yu.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE PROJECT-ANALYTICAL COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICERS-FRONTIERS AND THEIR EXPERIMENTAL INSPECTION.....	182
Onyshchenko M.Yu. THE PROBLEM OF STRUCTURE OF FUTURE TRANSLATORS' POLY CULTURAL COMPETENCE REVISITED.....	187
Ostapenko A.S. ANALYSIS OF SCIENTIFIC SEARCH FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHER TECHNOLOGIES.....	192
Petrenko V.O. FORMATION OF THE LANGUAGE PERSONALITY IN TRAINING FUTURE ECONOMISTS FOR INTERCULTURAL PROFESSIONAL INTERACTION.....	196
Prokopchuk V.Yu. PROFESSIONAL AND PERSONAL FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE PHYSICIANS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	200
Romanov I.I. THE ROLE AND MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS AT ENGLISH LANGUAGE CLASSES	204
Smirnov S.V. RELEVANCE AND ACMEOLOGICAL PROCESSES IN THE IDEAS OF THE DEVELOPMENT OF MILITARY LEADERSHIP	209
Sorochynska O.A., Tkach E.O. THE STRUCTURE OF PREPARATORY EDUCATION PREPAREDNESS FOR VELEOLOGICAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN.....	212
Tereminko L.H. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN SOFTWARE ENGINEERING IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL MOBILITY READINESS FORMATION.....	217
Tsybulska V.V. PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL TRAINING AS A COMPONENT OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES.....	223
Yashchuk O.V. PREREQUISITES OF EFFECTIVE PRESENTATION AS A COMMUNICATION ASPECT WITHIN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR ENGINEERING STUDENTS	227
SECTION 5	
SOCIAL PEDAGOGIC	
Bryndikov Yu.L., Bryndikov L.M. CHARACTERISTICS OF HISTORY AS A DISCHARGE OF POSTTRUMATIC STRESS DISORDER IN COMBATANTS: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT.....	233
Zaichenko N.I. VALUE ASPECTS OF SOCIAL EDUCATION IN THE SPANISH PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE FIRST THIRD OF THE 20TH CENTURY.....	238
Kolosova O.V. EXPERIENCE OF SOCIALIZATION OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILDREN IN THE WORK OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VINNYTSA.....	243
Platash L.B. SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPLY OF SCIENCES OF INCLUSIVE CLASS OF GENERAL LEARNING SCHOOL.....	247
SECTION 6	
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	
Kizim S.S., Kutsak L.V., Liulchak S.Y. INTENSIFICATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY THE MEANS OF NETWORK TECHNOLOGIES.....	254
Shevchenko L.M. CLOUD TECHNOLOGIES AND THE PROSPECTS OF THEIR USE IN THE TRAINING OF TEACHER.....	259



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.013

**УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО РОЛЬ ТРАДИЦІЙ
У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Буклов Ю.М., аспірант
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто поняття «традиції» як філософське, соціально-психологічне і педагогічне явище. Розкрито історико-педагогічний аспект досліджуваної проблеми, акцентовано увагу на відображенні народного ідеалу виховання в народних традиціях. Висвітлено вагомість виховного потенціалу національних традицій в патріотичному вихованні учнівської молоді. Проаналізовано погляди відомих педагогів на проблему патріотичного виховання дітей та визначено особливості інтерпретації патріотичного виховання на сучасному етапі розвитку нашого суспільства.

Ключові слова: *національно-патріотичне виховання, українські народні традиції, національна свідомість, патріотизм, учнівська молодь.*

В статье рассмотрено понятие «традиции» как философское, социально-психологическое и педагогическое явление. Раскрыт историко-педагогический аспект исследуемой проблемы, акцентировано внимание на отражении народного идеала воспитания в народных традициях. Освещена значимость воспитательного потенциала национальных традиций в патриотическом воспитании учащейся молодежи. Проанализированы взгляды известных педагогов на проблему патриотического воспитания детей и определены особенности интерпретации патриотического воспитания на современном этапе развития нашего общества.

Ключевые слова: *национально-патриотическое воспитание, украинские народные традиции, национальное сознание, патриотизм, учащаяся молодежь.*

Buklov Yu.M. UKRAINIAN PEDAGOGES ABOUT THE ROLE OF TRADITIONS IN PUPILS' NATIONAL AND PATRIOTIC UPBRINGING

The article deals with the concept of "traditions" as a philosophical, socio-psychological and pedagogical phenomenon. The historical-pedagogical aspect of this problem is emphasized, attention is focused on the reflection of the national ideal of upbringing in folk traditions. The importance of the educational potential of national traditions in the patriotic upbringing of pupils' youth is highlighted.

Key words: *national-patriotic upbringing, Ukrainian folk traditions, national consciousness, patriotism, pupils'.*

Постановка проблеми. У річизі пріоритетних напрямів Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) визначено ключове завдання – виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу. Національно-патріотичне виховання спрямоване на формування у дітей та молоді національної свідомості, любові до України, турботи про благо свого народу, вміння цивілізованим шляхом відстоювати права й свободи людини. Патріотичне виховання покликане звертатися до культурних глибин рідного народу, досвіду віковичних, перевірених віками цінностей людського буття, культивувати їх у виховних традиціях наступних

поколінь. Патріотичне виховання повинно орієнтуватися на цінності моралі, виховувати самосвідомість на засадах особистісно орієнтованої педагогіки та готовності виконати громадянський обов'язок як захисника національних інтересів, незалежності та цілісності України, утвердження національного суверенітету держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблеми національного виховання розглядають Т. Завгородня, З. Нагачевська, Н. Побірченко, Ю. Руденко, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін. На їхню думку, історично зумовлена і створена самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв покликана формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації дітей, передавати їм соціальний досвід, надбання попередніх поколінь. Разом з цим науков-



ці зазначають, що однією з особливостей національно-патріотичного виховання в сучасних умовах є недостатнє використання традицій у виховному процесі.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити внесок українських педагогів у використання народних традицій у національно-патріотичному вихованні учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожне покоління входить у життя через освіту, виховання, соціалізацію, самопізнання і самотворення індивіда як особистості. Передусім, саме шляхом передачі соціального досвіду від старших до прийдешніх поколінь традиції забезпечують засвоєння найвищих національних, культурних і матеріальних, нагромаджених віками цінностей, норм, правил, ідеалів, відображають наступність соціального досвіду. Традиції, спрямовані на розширення знань про свій народ, уможливають реальний особистий вибір у житті, праці, моралі в сучасному естетично-творчому, побутовому відродженні національного менталітету.

У педагогічній літературі традиції розглядають як сукупність звичаїв і норм поведінки, прийнятих у суспільстві, що передаються від старшого покоління молодшому. Етнографи їх трактують як «процес позабіологічної передачі від покоління до покоління усталених культурно-побутових особливостей» [8, с. 32], соціальних і культурних явищ, що історично склалися. Отже, традиції – це філософське, соціально-психологічне і педагогічне явище. Означене поняття відображає наступність соціального досвіду українського народу, є формою функціонування суспільних відносин і взаємин між людьми певної національності, забезпечує закріплення, розвиток і передачу новим поколінням попереднього народного досвіду у процесі загальноприйнятих видів суспільної діяльності.

Вагомість виховного потенціалу національних традицій неодноразово підкреслювали у своїх творах відомі українські педагоги та громадські діячі. Зокрема, М. Грушевський зазначав, що національна творчість і надбання українського народу «не має суперника серед народів Європи». У багатотомній фундаментальній праці «Історії України-Руси» М. Грушевський стверджував, що український народ «у творах свого духа зложив пророчисті свідоцтва своїх визначних культурних прикмет, багатих здібностей і здобутків довгого історичного життя» [3, с. 159].

Під вихованням на національно-культурних традиціях розуміємо процес відтворення у наступних поколіннях тих кращих

якостей і рис, що були вироблені й перевірені українським народом упродовж всього періоду існування. Педагогічна сутність їх – у спрямуванні молодого покоління на особистісно й суспільно корисний шлях самовдосконалення і самотворення, у формуванні його ціннісних пріоритетів. Отже, традиції надійно захищають національну самобутність, сприяють усвідомленню кожного невід'ємною частиною свого народу.

У національно-культурних традиціях Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Куліш, М. Грушевський, І. Франко, Т. Шевченко, П. Штепа та інші прогресивні представники української культури вбачали загальнолюдські цінності, розглядаючи національні здобутки українського народу як складову частину вселюдської культури. Г. Ващенко, О. Духнович, І. Зязюн, І. Огієнко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, В. Сухомлинський, К. Ушинський підкреслювали, що необхідним є цілеспрямоване виховання особистості дитини у процесі формування національно-культурного самоусвідомлення через систему традицій та звичаїв, бо український народ володіє багаторічним досвідом і «виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу» [10, с. 100].

М. Драгоманов переконливо поєднав національні скарби і загальнолюдські цінності, наголошував про необхідність спорудження «величної будівлі українського культурно-громадського життя в зв'язку з вселюдською культурою <...>» [6, с. 164]. Він підкреслював, що, виховуючи дітей на національних традиціях, педагоги та батьки повинні сформувати в молодого покоління вірність ідеалам побудови в Україні демократичної, правової держави, горде почуття належності в українського народу, стимулювати національне пробудження, відродити громадянське сумління і національний обов'язок. Довести глибинний зв'язок національного з духовністю особистості, інтелектуальною зрілістю і красою. У цьому, на думку М. Драгоманова, полягає мета виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу.

К. Ушинський дійшов висновку, що «тільки народне виховання є живим органом в історичному процесі народного розвитку. Таке виховання набуває надзвичайної впливової сили на формування національного характеру, національної психології людини» [10, с. 169]. Педагог наголошував, що національно-культурні традиції є обличчям народу, значною виховною силою і вічним джерелом духовності для підростаючих поколінь.



У народних традиціях відбивається народний ідеал виховання. «Ідеал цей у кожного народу, – зазначає К. Ушинський, – відповідає його характерові, визначається його громадським життям, розвивається разом з його розвитком» [10, с. 76]. Тому не дивно, що народна педагогіка була не тільки ґрунтом, на якому побудував свою педагогічну систему К. Ушинський, а й сутністю, подальшою стратегією розвитку націонал-патріотичної виховної системи.

Неодноразово підкреслювала, що потрібно пов'язувати виховання з історичними традиціями свого народу, і Софія Русова. Педагог зазначала: «Міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще інших вичерпала в своєму вихованні глибокі національні скарби» [5, с. 154]. На її переконання, дитина зможе по-справжньому поважати культурні й національні здобутки інших народів тільки тоді, якщо глибоко проникне в духовну скарбницю свого народу [5, с. 218].

В ознайомленні дітей з традиціями рідного народу С. Русова рекомендувала застосовувати регіональний підхід. Вона вважала, що прищепити дитині національні риси можна, лише орієнтуючись на специфіку природи, географічного розташування, клімату, історії рідного краю на певній території. Тобто засобом краєзнавства активізувати процеси самовиховання дитини, зверненням до чуттєвої сторони людської душі формувати почуття етнічного патріотизму. Ознайомлення з національними традиціями неможливе без урахування принципу емоційності. С. Русова вважала, що саме від питомої ваги емоційного фактора залежить міцність засвоєння народознавчого матеріалу. «Щоб якийсь образ глибоко заліг у пам'яті, почуття має збуджуватися саме цим образом або принаймні запам'ятовуваний образ повинен бути в тісному зв'язку з тим, який пройнятий почуттям» [5, с. 240].

Такі основи формування в дитини етнічного патріотизму зумовлені особливостями сприйняття світу через емоції, мимовільне запам'ятовування. Джерелом розвитку та насичення емоційної сфери виступають дорослі. Від них дитина отримує перші еталони емоційних реакцій, які властиві певній національно-культурній спільності людей. Про це слід пам'ятати вихователям дошкільних навчальних закладів під час залучення дітей до національно-духовного життя народу, адже саме вихователь є першим передавачем емоційних моделей, емоційних реакцій, носієм емоційної національної мови. Якщо дорослий подає матеріал в емоційно насиченій гамі з відповідною емоційною реакцією (подивом,

милуванням, захопленням, гордістю, звеличанням тощо), в дітей виникає бажання наслідувати таку емоційну ситуацію. Таким чином, через наслідування у дітей формується фундамент національної духовності, національної свідомості.

Українці у своїх традиціях здавна славилися високою вимогливістю до моральності людини, виховання порядності й чесності. Такі риси характеру, як правдивість, чесність, дотримання даного слова, громадська активність, товаристкість, повага до батьків і старших зберігалися і передавалися від минулих поколінь до прийдешніх через соціальні взаємини, народну літературу [1]. Г. Ващенко наголошував, що принципи української етноетики ввібрали в себе взагалі всі кращі моральні здобутки людського співжиття [11].

На важливості національних традицій у вихованні дітей зосереджував увагу В. Сухомлинський. У листі до дослідника чуваської етнопедагогіки Г. Волкова він писав: «Про народну педагогіку ніхто серйозно до цього часу не думав і, очевидно, це завдало великої шкоди педагогіці. Я впевнений, що народна педагогіка – це зібрання духовного життя народу. В народній педагогіці розкриваються особливості національного характеру, обличчя народу» [7, с. 183]. І далі продовжував: «Душа не може жити без святині. Щось для людини стає дорогим і непорушним, невикорінним і незнищеним». Педагог поетично порівнював людську душу з родючим полем, на якому потрібно виростити пшеничний колос. «Не будеш орати землю й зрешувати її потом, запліднювати турботами і тривогами, – поле буде пустирем, а на пустирі виросте чортополох». Він називав народні традиції «живим, вічним джерелом педагогічної мудрості», «зосередженням духовного життя народу» [7, с. 206].

У розумінні педагога ритуали, звичаї, обряди, норми, свята, ідеали мають у своїй основі народні святині, вони об'єднують минуле і майбутнє народу, утверджують у душах сучасників віковічні традиції рідного народу, інтегруючи спільність людей у високорозвинену націю. На глибоке переконання В. Сухомлинського, через систему традицій кожний народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію у своїх дітях. Тому прилучення дітей до національних традицій має не лише педагогічне, а й глибоке соціальне значення.

М. Стельмахович звертав увагу, що кожна людина у процесі свого росту й духовного розвитку засвоює досвід етнічної поведінки через сприйняття традицій свого народу. Тому необхідно спільними зусиллями



сім'ї та школи надати дітям систему знань про національні зразки та ідеали, традиційні морально-етичні погляди, переконання і норми взаємин людей, з метою переосмислення та самостійного перетворення їх на власні принципи, для пробудження активності і свідомості, щоб у майбутньому діти стали практичними учасниками відродження і розбудови незалежної держави – України [6].

Сучасні науковці В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчук під національними традиціями розуміють «своєрідні віковічні духовні устої розвитку народу, нації, які втілюють у собі кращі досягнення в ідейному, моральному, трудовому й естетичному житті». У своїх працях вони наголошують: якщо несприятливі політичні, ідеологічні та адміністративні фактори гальмують реалізацію і розвиток традицій, звичаїв і обрядів, народної творчості, то цим самим гальмується і руйнується національна система виховання. При цьому інституції освіти, заклади національної системи виховання можуть формально залишатися національними, але національний зміст, народний дух її вихолощується, як це й було в роки застою [4, с. 132].

Життя і становище нації значною мірою залежить від патріотизму її представників, що формується з раннього дитинства шляхом засвоєння національних вартостей. Цей процес спочатку є стихійним, а потім переростає у свідому любов до Батьківщини. «Справжній патріот любить Батьківщину, не відвертаючись від неї через те, що їй нічим заплатити йому за це, і що її народ не досяг рівня культури, характерної для європейських суспільств. А головне – патріот не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, він активно працює для свого народу, його добробуту, розбудови культури і господарства» [2, с. 115].

Українські педагоги стверджують, що традиції – це самобутне культурно-історичне явище. Вони складають ту основу, на якій базується єдність усіх поколінь українського народу. Кожна людина у процесі свого зростання й духовного розвитку набуває досвіду етнічної поведінки спочатку через засвоєння звичаїв, а потім – через сприйняття традицій. Народ і виховання – ці два поняття взаємопов'язані, вони не існують одне без одного, бо кожен народ через виховання від покоління до покоління передає свій суспільний та соціальний досвід, духовне багатство як спадок старшого покоління молодшому. Саме так створюється історія матеріальної і духовної культури нації, народу, формується його самосвідомість. Народ завжди виступає вихователем молодшого

покоління, а виховання при цьому набуває народного характеру.

Висновки з проведеного дослідження. Традиція – фундамент національного, як і національне – фундамент культури. Традиції зберігають нашу історичну пам'ять. Знищення традицій неодмінно веде до морального, духовного, культурного та економічного занепаду. Нині, коли уклад життя змінюється настільки стрімко, що життєвий досвід батьків часом стає непридатним для їхніх дітей, роль традицій особливо зростає. Патріотичне виховання не може бути повноцінним без прилучення до історії духовної національної культури України. Ігнорування принципу історизму призводить до відриву майбутнього від минулого, до порушення історичного ланцюжка, до руйнування закономірної єдності поколінь, яка закодована в історії народу та передається від покоління до покоління через його традиції та звичаї. Сім'я і навчальні заклади повинні виховувати майбутніх громадян України на основі культурно-історичного досвіду нашого народу, його багатовікової мудрості та духовності, а ефективним засобом цієї роботи виступають національні традиції, які мають потужні виховні можливості. Подальшого вивчення потребують форми і методи національно-патріотичного виховання в позакласній та позашкільній роботі школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Полтава, 1994. 240 с.
2. Вишневський О., Кобрій О., Чепіль М. Теоретичні основи педагогіки: підручн. для студ.; за ред. О. Вишневського. Дрогобич: Відродження, 2001. 268 с.
3. Грушевський М. Історія України-Руси: в 11 т. 12 кн.; редкол.: П.С. Сохань (голова) та ін. К.: Наукова думка, 1991. Т. 1. 736 с.
4. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2003. 328 с.
5. Русова С. Вибрані твори. К.: Освіта, 1996. 365 с.
6. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. К.: Радянська школа, 1985. 256 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: Радянська школа, 1977. Т. 5. 639 с.
8. Українська минувшина: ілюстрований етнографічний довідник / А.П. Пономарьов, Л.Ф. Артюр та ін. К.: Либідь, 1993. С. 27–57.
9. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні. Історія дошкільної педагогіки: хрестоматія; упоряд. З.Н. Борисова, В.З. Смаль. К., 1990. 652 с.
10. Ушинський К.Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. К., 1983. Т. 1. С. 11–43.
11. Чепіль М. Патріотичне виховання у педагогічній концепції Григорія Ващенко. Педагогічна освіта: теорія й практика: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 18 (1–2015). С. 116–121.



УДК 373.5.014.523.013.77(477.51)«17»

ВИТОКИ ПСИХОПЕДАГОГІКИ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ДІЇ В СИСТЕМІ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ ЧЕРНІГІВСЬКОГО КОЛЕГІУМУ XVIII СТ.

Год Б.В., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії
Полтавський національний університет імені В.Г. Короленка

У статті аналізується проблема зародження психопедагогіки в освітній та виховній системі Чернігівського колегіуму – найбільшого освітнього закладу на теренах України-Гетьманщини XVIII ст., що здійснював професійну підготовку педагогічних кадрів. Акцентується увага на принципах психопедагогіки, поєднанні психологічних і педагогічних знань для впливу на інтелект, волю й почуття майбутніх вихованців. Наголошується на гуманістичній спрямованості освітніх парадигм у підготовці наставників-учителів, значенні окремих навчальних дисциплін для формування особистості, здатної на належному рівні здійснювати педагогічну діяльність-дію.

Ключові слова: психопедагогіка, педагогічна психологія, педагогічна діяльність-дія, особистість наставника-вчителя, гуманістична спрямованість педагогічної дії, Чернігівський колегіум.

В статье анализируется проблема зарождения психопедагогика в образовательной и воспитательной системе Черниговского коллегиума – крупнейшего образовательного учреждения на территории Украины-Гетманщины XVIII века, осуществлявшего профессиональную подготовку педагогических кадров. Акцентируется внимание на принципах психопедагогика, сочетании психологических и педагогических знаний для влияния на интеллект, волю и чувства будущих воспитанников. Отмечается гуманистическая направленность образовательных парадигм в подготовке наставников-учителей, в значении отдельных учебных дисциплин для формирования личности, способной на должном уровне осуществлять педагогическую деятельность-действие.

Ключевые слова: психопедагогика, педагогическая психология, педагогическая деятельность-действие, личность наставника-учителя, гуманистическая направленность педагогического воздействия, Черниговский коллегиум.

Hod B.V. THE CRADLE OF PSYCHOPEDAGOGY OF THE TEACHER'S ACTION IN THE SYSTEM OF THE SPIRITUAL EDUCATION IN CHERNIHIV COLLEGIUM OF THE XVIII CENTURY

The article analyzes the problem of the emergence of psycho-pedagogy in the educational system of Chernihiv Collegium. It is considered to be the largest educational institution in the territory of Ukraine-Hetmanate of the XVIII century, which carried out the professional training of the future teachers. The principles of psycho-pedagogy, the combination of psychological and pedagogical knowledge how to influence the intellect, the will and feelings of future pupils are emphasized. The humanistic orientation of educational paradigms in the training of mentors-teachers, the value of individual educational disciplines for the formation of a person who is capable of performing at a proper level pedagogical activity-action are underlined.

Key words: psycho-pedagogy, pedagogical psychology, pedagogical activity-action, personality of a mentor-teacher, humanistic orientation of pedagogical action, Chernihiv Collegium.

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність як цілеспрямований вплив на особистість людини спирається на досягнення багатьох наук, що в тій чи іншій мірі вивчають проблеми індивіда. Філософські категорії: необхідності та випадковості; загального, одиничного й особливого; закони взаємозалежності та взаємозв'язку; розвиток, гносеологія (теорія пізнання) дозволяють у всій сукупності осмислити дані про структуру, динаміку і закономірності навчально-виховного процесу.

У педагогічній науці та практиці утворилася прірва між психологією й педагогікою, що досить боляче відбивається на професійній підготовці вчителів. З цією метою й виникає потреба розробки засадничих принципів та підходів, які б достатньо конкретно відображали, як застосовувати

знання психології для вирішення педагогічних проблем, розробки змісту, організації проведення навчально-виховного процесу не для абстрактних школярів, а для живих учнів, які мають вікові, індивідуальні й особистісні особливості. Штучне розділення психології й педагогіки, і навпаки, є недоцільним з об'єктивної причини єдності суб'єктів учіння – вчителя й учнів, вивчення їхньої взаємодії. Необхідно знаходити реальні точки дотику і взаємопроникнення психології в педагогіку, і навпаки. В сучасних умовах реформування освітньої галузі психологічна підготовка майбутніх учителів має бути побудована таким чином, щоб вона могла ефективно вирішувати реальні задачі педагогічної діяльності. На заміну ідеології психологізації педагогіки має прийти педагогізація педагогічної психології.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема діалогу педагогіки та психології розглядалася як особлива наукова і прикладна задача, що мала свою ексклюзивну історичну, філософську, методологічну й прагматичну логіку. Педагогіка і психологія впродовж тисячоліть, розвиваючись у структурі філософського знання, вступали в постійний взаємозбагачуючий діалог. Про прагнення психологізувати освіту вели мову Й. Песталоцці та Й. Гербарт, які започаткували вживання психології в усіх розділах педагогіки. Ідеї психологічної педагогіки у XVIII–XIX ст. обстоювали Е. Мейман, Е. Торндайк, П. Блонський, які визначали сутнісні складники експериментальної педагогіки й педагогічної психології та обстоювали необхідність уведення в якість інтеграційної наукової сфери педології. Український педагог, учений, видатний хірург і організатор системи професійної підготовки майбутніх учителів М. Пирогов у наукових пошуках перевів педагогіку в нову площину, що мала базуватися на психології. Вчений порушив проблему необхідності всебічного, в першу чергу психологічного, вивчення людини, пізнання закономірностей її розвитку, виявлення умов і факторів, що визначають формування психічної сфери дитини.

Про взаємозбагачуюче поєднання психологічних теорій з педагогічними ідеями в різні часи вели мову відомі педагоги, психологи, теоретики і практики педагогічної галузі: Б. Ананьєв, В. Басов, Л. Вигоцький, П. Гальперін, І. Зимня, І. Зязюн, П. Каптерев, О. Леонтєв, Е. Стоунс, Н. Тализіна, К. Ушинський та інші. Всі вони переконували про необхідність використання психологічних теорій у вихованні, використанні теоретичних принципів психології у практиці учіння.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз сутності та змісту психопедагогіки в освітніх системах духовних закладів освіти Чернігівщини в історичній ретроспективі, де склалися оригінальні традиції поєднання психології й педагогіки в підготовці майбутніх учителів до здійснення педагогічної діяльності-дії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ведучи мову про розвиток професійної освіти в Україні у XVIII ст., Я. Звігальський та М. Іванов до числа перших навчальних закладів, що випускали нехай і некваліфікованих педагогів, відносили Чернігівський колегіум – одну з перших духовних шкіл на Українських землях [1, с. 262].

Поєднанню психологічних знань і основ педагогіки, що ставали запорукою ефективного впливу на інтелект, волю і почуття в підготовці майбутніх учителів сприя-

ли класи поетики, в яких, як і в Київській академії, студенти вивчали теоретичні основи поезії, правила складання віршів, аналізували віршовані тексти античних поетів, латиномовні та російськомовні вірші. Практичні заняття, на яких учні вчилися написанню віршованих творів, покликані були сформулювати відповідні рівні уяви та творчого педагогічного мислення, вміння використовувати поетичні образи у процесі викладу навчального матеріалу. Прикладом належного рівня здійснення педагогічної діяльності-дії, демонструванням володіння педагогічним мистецтвом ставали викладачі поетики, які прагнули навчити своїх учнів збуджувати у слухачів позитивні почуття через естетичну гармонію змісту складених віршів. О. Лаврінченко, ведучи мову про основи психопедагогічних знань випускників українських колегіумів XVIII–XIX ст., наводить приклади бездоганного володіння на практиці основами педагогіки та дидактики провідними викладачами закладу Йосипом Григоровичем Лип'яцьким (чернече ім'я Йоасаф), який походив із сім'ї полтавського священика і здобув освіту в Київській академії, та монахом Сафронієм (в миру – Іваном Земенським) [3, с. 122]. Варто відзначити, що ґрунтовна педагогічна підготовка та володіння знаннями з психології, вміння поєднувати ці знання у процесі взаємодії з вихованцями сприяли успішному здійсненню професійної підготовки майбутніх наставників-учителів.

Єдність основ педагогічної і психологічної підготовки в Чернігівському колегіумі відбивалася в безпосередній психологічній взаємодії як учителів з учнями, так і учнів із пізнаванням через учителя предметним світом. Система учіння в закладі спрямовувалася на розвиток такої важливої психологічної структури, як мислення. Церковні діячі Чернігово-Сіверського краю XVIII ст., які були в повній мірі самі підготовлені до здійснення належного рівня педагогічної дії й передавали свій досвід майбутнім учителям, звертали увагу на важливість формування мислення учнів, їх власних взаємозв'язків і дій з предметним світом. За наявності всіх можливостей мови й мовлення дорослих простого мовного спілкування навчаючого й учня було недостатньо для розвитку мислення останнього. У своїх церковних та педагогічних творах учителі закладу переконували, що майбутній наставник учнів повинен стати індивідом не лише у сприйманні інформації, але й у безпосередніх активних діях із предметним світом, знання про який він повинен засвоїти. А звідси – принципово важливою особливістю учіння в Чернігівському колегіумі



стало використання краси й неперевершеної мелодійності мови.

Педагогічний і психологічний вплив на прихожан, на учнів, їхніх батьків у своїй природній єдності втілювався через майстерне володіння словом, уміннями скласти поетичний твір, який би зворушив кожного, хто його послухав. Усвідомлення необхідності навчання азам психопедагогічного впливу на інтелект, волю й почуття стало невід'ємною традицією в підготовці студентів колегіуму. Бурсаки, коли ходили просити милостиню під вікнами чернігівців та навколишніх сіл, співали псалом про страшний суд. Текст належав невідомому «поету Чернігівського колегіуму Латушевичу» [6, с. 18]. Вміння вплинути на почуття і настрої тих, хто на слух сприймав поетичні творіння студентів, опосередковано стало важливим елементом у майстерності майбутньої педагогічної взаємодії. Через такі «ходіння в народ», демонстрування власної креативності, встановлення контактної взаємодії з аудиторією майбутні вчителі набували вмінь і навичок професійно-педагогічного спілкування, вишуканості та стриманості манер.

Провідні церковні діячі Чернігівщини XVIII ст., керівництво колегіуму були щиро переконані, що вся професійна педагогічна діяльність має передбачати достатнє знання вчителем не лише фундаментального теоретичного курсу основ наук, але й філософії, логіки, фізіології вищої нервової діяльності. Саме в цих курсах містилися основні відомості з психології та психофізіології, а також із дидактики і основ учіння й виховання. Опора на провідні західноєвропейські теорії навчання і школознавства сприяла усвідомленню церковниками краю того факту, що професія педагога, ймовірно, найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, й особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. Опосередковано в системі підготовки наставника-вчителя культивувалася думка про те, що саме педагог у своїй педагогічній дії зустрічається із «живою психологією суб'єкта». Можна з упевненістю стверджувати: саме в чернігівській духовній школі в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки і психології ставала власне освіта, освітній процес. Спрямованість на розвиток людини як загальний гуманістичний ідеал наук – це й було об'єднуючою філософсько-антропологічною ідеєю.

Психопедагогічні засадничі принципи підготовки майбутніх наставників-учителів у Чернігівському колегіумі були втілені в риторичних традиціях, що спонукали сту-

дентів ретельно працювати над уміннями довершено скласти та проголосувати панегіричні, похвальні, вітальні, судові та інші проповіді, промови та вести листування. Важливими складниками риторичної культури випускників вважалося дотримання благопристойності поведінки, регуляції психічного стану та зовнішніх мімічних і пантомімічних реакцій під час участі в диспутах («конклюдзіях»). О. Травкіна доводить той факт, що курс чернігівської риторики 1708 р. завершувався викладанням елементів логіки і діалектики. Це робилося для того, аби навчити студентів логічному мисленню, довершеності побудови доказів, умінню застосовувати правильну та переконливу аргументацію. У Чернігівському колегіумі диспути як форма професійної підготовки проводилися ще до введення курсів філософії та богослов'я. Про це свідчать написані латиною тези диспутів, що відбувалися в 1737 р. за сприяння чернігівського архієпископа Іларіона Рогалевського – палкого прибічника освітньої і видавничої справи, збирача пожертвувань на розвиток колегіуму [5, с. 118].

Система підготовки майбутніх учителів, формування в них елементів майстерного володіння педагогічною дією в Чернігівському колегіумі опосередковано здійснювалася через предмети культурологічного циклу – співи, музику, образотворче мистецтво. Хор колегіуму став відомим широкому загалу завдяки неперевершеній манері виконання церковних та світських вокальних творів. Без нього не відбувалося жодне свято чи урочисті події в закладі, учасників хору запрошували на святкові літургії та зібрання, які відбувалися в монастирях та в місті Чернігові. У репертуарі студентського хорового колективу, зокрема, був триголосний кант без інструментального супроводу, написаний на честь Св. Катерини. Кант було вміщено як додаток до підручника риторики, впорядкованого під керівництвом першого префекта колегіуму Антонія Стаховського [2, с. 56]. Викладачі колегіуму, регенти хорового колективу прагнули через навчання виконавській манері сформувані в учасників такі необхідні професійні риси, як: постановка голосу, дихання, дикція, інтонування – виняткові елементи для становлення педагогічного професіоналізму тих, хто присвятив себе служінню педагогічній справі. Суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем та студентом колегіуму виражалися у спільній праці над складанням музики до кантів, церковних псалмів, музичного супроводу шкільних п'єс та ін. У навчальному закладі існував інструментальний ансамбль, в яко-



му студенти вчилися грі на флейті, скрипці, клавесині, бандурі, гусях [6, с. 32]. Можна з упевненістю стверджувати, що виконавська майстерність учнів ставала запорукою розвитку темпоритму, почуття міри, такту та інших комунікативних якостей, необхідних для організації педагогічної дії-взаємодії майбутнього наставника-вчителя.

Значний вплив на розвиток мисленнєво-мовленнєвої діяльності учнів здійснювали курси філософії. Викладачі колегіуму зверталися до проблем філософії педагогічної дії, світоглядних філософських чинників необхідності духовної і освітньої культури народу для успішного поступу країни, психології взаємин тощо. Префект закладу А. Стаховський, базуючись на вченні І. Максимовича, відстоював думку про необхідність навчання юнаків так, аби вони використовували свої знання у практичній діяльності. С. Мащенко, досліджуючи педагогічну діяльність А. Стаховського, зауважував: «Він був переконаним у тому, що люди звичайно дивляться в дзеркало, щоб подивитися на своє матеріальне обличчя, щоб побачити в ньому бруд чи якісь захворювання і потім їх позбутися. Читаючи Євангеліє, людина, подібно образу дзеркального відображення, має побачити власні моральні та освітні недоліки і прагнути їх виправити у відповідності з ідеалом. Пересічним людям при виборі своїх дій не слід робити зла іншим, щоб не робили тобі; не ображати, щоб не бути ображеним; не копати яму іншому, щоб самому в неї не впасти; бути терпеливим, аби тебе терпіли. Все це зводиться до вимоги «зберігати чистоту сердечну» [4, с. 175–176].

Усвідомлюючи значення філософської освіти у формуванні психопедагогічних основ учнів колегіуму, викладачі філософських курсів своєю обізнаністю, майстерністю викладу навчального матеріалу збуджували в учнів позитивні почуття, впливали на розвиток їхньої особистості та становлення наукового світогляду.

У гуманістичній парадигмі Чернігівського колегіуму XVIII ст. педагог розглядався не лише як учитель шкільного предмета, але і як вихователь. Вимоги тогочасного суспільства ставили релігійних діячів перед необхідністю критичної переоцінки усталених науково-теоретичних і практичних систем учіння й виховання школярів, перегляду традиційних підходів у підготовці наставників-учителів до виховної дії. Провідний заклад освіти на теренах тогочасної України унікальною системою професійно-педагогічної освіти доводив, що учіння й виховання, маючи свою особливу природу, вимагають і особливих психопе-

дагогічних підходів до реалізації специфічних задач.

Виховна тематика достатньо ґрунтовно вивчалась в окремих темах провідних курсів – переважно риторики, філософії, поетики. О. Лавріненко, працюючи з текстами Чернігівських єпархіальних відомостей, встановив той факт, що розробники рукописних риторик і гуманітарних наук Чернігівського колегіуму послугувалися ідеалами гуманізму і просвітництва, поетичної та літературної творчості епохи Відродження. Про те, що студентів навчали окремих елементів педагогічного впливу, навіть формам опосередкованого навчання, які є невід’ємними складниками психопедагогіки, свідчить цитування листа для батьків – приклад риторичної довершеної форми, вияву морально-етичних норм виховання в писаному від руки курсі риторики: «Приводом до написання мого листа слугують твої хибні звички, що дійшли до мене і передують душевній скорботі та хвилюванню: неначе б то, наслідуючи неприйнятне товариство, відвідуєш шинки, нехтуючи перебування в храмі та школі. Якщо це так, закликаю і суворо наставляю, аби ти якнайвище цінував добродієність та науку. Нелегко буде тобі зібрати врожай, якщо ти в пору юності не збагнеш того, аби висіяти сімена добродієності та науки. Закликай себе частіше вдумуватися у вислів Демокрита: безрозсудлива трата часу подібна до того, як тече річка і хвиля за хвилю, протікаючи, не повертається назад ніколи. Так плине безповоротно час, ми непомітно старіємо. Запам’ятай те, що я написав. Здоровий будь і потурбуйся про краще життя» [3, с. 125].

Висновки з проведеного дослідження. Освітня і виховна система найбільшого на теренах України-Гетьманщини XVIII ст. освітнього закладу, що здійснював підготовку педагогічних кадрів, була спрямована на специфічні особливості суб’єкта педагогічної діяльності. Провідні принципи психопедагогічної довершеності випускників полягали в тому, що майбутній наставник-учитель мав стати основним інструментом процесу учіння й виховання підростаючого покоління. Його особистісні якості, досвід, зовнішність, манери, поведінка мали вирішальний вплив на учнів.

Саме в Чернігівському колегіумі неабиякої важливості набуває педагогічна спрямованість особистості вчителя. Це, передусім, мотиваційна зумовленість дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги до його особистості. Викладачі колегіуму спрямовували свої зусилля на до-



сягнення основної цілі педагогічної діяльності й педагогічної дії – створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини, що завжди повинна бути гуманістичною. Розвиток у вихованців інтелекту, афекту і волі, а також позитивних почуттів, уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви свідчили про психологізацію педагогіки, а власне сама педагогіка ставала психологією в педагогічній дії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Звігальський Я., Іванов М. Професійна освіта на Україні. Олександрія, 1927. 410 с.
2. Коваленко О. З історії музичного виховання у навчальних закладах старого Чернігова. Три століт-

тя гуманітарної та педагогічної освіти в Чернігові: від колегіуму до університету: зб. матеріалів ювілейної наук. конф., присвяч. 300-річчю Чернігів. колегіуму і 85-річчю Чернігів. держ. пед. Ун-ту імені Т.Г. Шевченка; редкол.: О. Івоненко (голова), В. Дятлов, О. Коваленко, В. Лемківський, М. Носко. Чернігів : Сіверянська думка, 2001. С. 56–58.

3. Лавріненко Історія педагогічної майстерності: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ, аспірантів, вчителів. К.: Богданова А.М., 2009. 328 с.
4. Мащенко С. Філософська освіта в Чернігівському колегіумі. Сіверянський літопис. 2000. № 4. С. 174–180.
5. Травкіна О. Про викладання предметів у Чернігівському колегіумі. Сіверянський літопис. 1999. № 4. С. 110–123.
6. Травкіна О.І. Чернігівський колегіум (1700–1786). Чернігів: ДКП РВВ, 2000. 120 с.

УДК 373.5.016:5(477)«19/20»

ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ДІВЧАТ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧЕНИХ

Кохановська О.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри теорії і методики викладання
навчальних дисциплін

*Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради*

У статті проаналізовано стан розкриття проблеми природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України ХІХ – початку ХХ століття в дослідженнях учених. Автор статті на основі порівняльного аналізу виокремлює праці, які характеризують загальні питання розвитку освіти зазначеної доби; роботи, що висвітлюють окремі питання розвитку жіночої освіти; дослідження, які аналізують регіональні аспекти розвитку жіночої освіти в Україні ХІХ – початку ХХ століття; праці, присвячені розвитку математичної освіти різних рівнів; наукові розвідки, де розкриваються питання розвитку природничої освіти протягом зазначеного періоду. Зроблено висновок, що питання жіночої природничо-математичної освіти ХІХ – початку ХХ століття є актуальним і малодослідженим, потребує подальшого ретроспективного аналізу з метою впровадження позитивного історичного досвіду в роботу сучасних закладів освіти.

Ключові слова: жіноча освіта, природничо-математична освіта, ХІХ – початок ХХ століття, наукові дослідження.

В статье проанализировано состояние исследования проблемы естественно-математического образования девушек в учебных заведениях Украины ХІХ – начала ХХ века в исследованиях ученых. Автор статьи на основе сравнительного анализа выделяет труды, характеризующие общие вопросы развития образования указанного временного отрезка; работы, которые раскрывают отдельные вопросы развития женского образования; исследования, анализирующие региональные аспекты развития женского образования в Украине ХІХ – начала ХХ века; труды, посвященные развитию математического образования различных уровней; научные исследования, раскрывающие вопросы развития естественнонаучного образования в течение исследуемого периода. Сделан вывод, что вопрос женского естественно-математического образования ХІХ – начала ХХ века является актуальным и малоисследованным и требует дальнейшего ретроспективного анализа с целью внедрения положительного исторического опыта в работу современных учебных заведений.

Ключевые слова: женское образование, естественно-математическое образование, ХІХ – начало ХХ века, научные исследования.



Kokhanovska O.V. REPRESENTATION OF THE PROBLEM OF GIRLS' NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION IN UKRAINIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY IN THE SCIENTISTS' RESEARCH

The article deals with the state of the problem of the girls' natural and mathematical education development in Ukrainian educational institutions of the XIX and the beginning of the XX century in the theses of scientists. The author of the article, on the basis of the complex comparative analysis, have been discovered works that characterize the general issues of the education development of this period; works that cover particular issues of women's education development; works that represent the analyze of the regional aspects of women's education development in Ukraine in the XIX and the beginning of the XX century; works that deals with the mathematical education development at various levels; works that reveal the natural education development during the studied period. It is concluded that the issue of girls' natural and mathematical education of the XIX and the beginning of the XX century is relevant and poorly investigated and requires further retrospective analysis in order to introduce the positive historical experience in the work of modern educational institutions.

Key words: *women's education, natural and mathematical education, the XIX and the beginning of the XX century, theses.*

Постановка проблеми. Ефективність проведення реформ освіти України значною мірою залежить від обсягу використання ретроспективного досвіду, який ґрунтується на педагогічних здобутках минулого. У цьому аспекті необхідним є аналіз як загальних тенденцій, так і регіональних особливостей, зокрема й жіночої освіти. Це питання є актуальним і в контексті сучасної гендерної політики. На особливу увагу заслуговують історико-педагогічні наукові дослідження, предметом яких є жіноча освіта XIX – початку XX століття. Звернення до таких інформаційних джерел сприяє суттєвому розширенню уявлень суспільства про освіту жінок, особливо в рамках соціально-економічних, культурних, релігійних трансформацій, які відбувалися в регіонах України, що входили до складу Російської імперії. Окрему зацікавленість викликає освітній процес у закладах жіночої освіти імперської доби та природничо-математичний його складник, що завжди була предметом дискусій науковців-істориків [6].

В. Успенська наголошує, що «в науковій літературі жіночу освіту визначають як поняття, що означає, по-перше, рівень освіти жінок у тому чи іншому суспільстві в різні історичні періоди, по-друге, соціально-організовану систему освітніх закладів для жінок» [14, с. 16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблема розвитку природничо-математичної освіти дівчат у XIX – початку XX століття в Україні вже давно перебуває в полі наукового пошуку вітчизняних учених і розглядається в кількох напрямках. Так, серед робіт науковців виявлено праці, які характеризують загальні питання розвитку освіти зазначеної доби (В. Вихрущ, В. Кузьменко, О. Драч, С. Роєнко, О. Онипченко та ін.); висвітлюють окремі питання розвитку жіночої освіти (О. Аніщенко, О. Бабіна, І. Малинко, Л. Прийменко, Т. Сухенко, Н. Слюсаренко

й ін.); аналізують регіональні аспекти розвитку жіночої освіти в Україні XIX – початку XX століття (Л. Єршова, Т. Яковишина та ін.); присвячені розвитку математичної освіти різних рівнів (А. Боярська-Хоменко й ін.); розкривають питання розвитку природничої освіти протягом досліджуваного періоду (Л. Гуцал, А. Мартін, І. Шоробура, Т. Собченко та ін.).

Кількість наукових досліджень у заданому напрямі постійно поповнюється, що сприяє ще більш повному та різнобічному розгляду питання природничо-математичної освіти дівчат і виявленню шляхів імплементації досвіду минулого в сучасний освітній вимір.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення питання природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України XIX – початку XX століття у наукових розвідках сучасних вітчизняних учених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ґрунтуючись на вивченні науково-педагогічних джерел, установили, що питання розвитку природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України XIX – початку XX століття порушувалося в історико-педагогічній науці.

З'ясовано, що проблемі освіти дівчат XIX – початку XX століття присвячено певне коло дисертаційних робіт, де відображено зміни, які відбувалися протягом зазначеної доби в Україні. У них подано визначення жіночої освіти, представлено періодизацію її розвитку, розкрито вплив соціальних, економічних, політичних факторів на її становлення, виокремлено напрями впровадження ретроспективного досвіду в умовах реформування сучасної школи.

Так, досліджуючи розвиток професійної освіти жінок в Україні в другій половині XIX – початку XX століття, О. Аніщенко (2000) висвітлює тенденції розвитку жіночої професійної освіти, специфіку законодавчого забезпечення відповідних закладів освіти в Україні другої половини XIX – початку



XX століття, здійснює класифікацію жіночих навчальних закладів, у тому числі рукодільних і сільськогосподарських [1, с. 8–9].

Вивчення досвіду жіночої середньої освіти в Україні висвітлено в науковій праці Т. Сухенко (2001) [13]. Зокрема, авторка описує головні напрями урядової політики, визначає рушійні сили процесу створення мережі жіночих навчальних закладів, основними з яких вважає роль місцевої громади та окремих приватних осіб, розкриває зміст навчально-виховного процесу.

Вагоме значення мають дослідження, які розкривають регіональні аспекти розвитку жіночої освіти.

Регіональний аспект розвитку освіти дівчат розглядається в дисертації «Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття)» Л. Єршової (2002). Науковець висвітлює генезу розвитку підготовки дівчат на землях Волині, окреслює передумови її становлення, етапи й тенденції розвитку; класифікує жіночі навчальні заклади та визначає особливості їх функціонування й управління ними. Зокрема, також окреслюється роль навчальних відомств, громадсько-політичних об'єднань і приватних осіб у розвитку жіночої освіти в регіоні [5, с. 6].

В. Добровольська (2006), розкриваючи особливості розвитку системи жіночої освіти Півдня України, зазначає, що розвиток мережі закладів освіти для дівчат сприяв «активному залученню жінки до промислового і суспільного виробництва, відходу від обмеженої ролі матері-дружини-господарки, помічниці чоловіка» [4, с. 4]. У дослідженні вперше проводиться комплексний аналіз порівняльної системи жіночої освіти (початкової, середньої, професійної, вищої) Півдня України на початку XX століття. Науковець аналізує процес становлення та розвитку системи жіночої освіти, з'ясовує вплив соціально-економічного й громадсько-політичного розвитку держави на створення мережі жіночих навчальних закладів [4].

Ще однією роботою, в якій розглядається регіональний аспект підготовки дівчат у XIX – початку XX століття, є дисертація Т. Шушари (2006), яка розглядає жіночу освіту в Таврійській губернії. У рамках теми вона конкретизує поняття «жіноча освіта», під яким розуміє «процес засвоєння систематизованих загальноосвітніх знань, умінь і навичок, а також формування всебічного розвитку, гармонійної особистості жінки, підготовки її до виконання функції матері, дружини, участі в соціально-економічному, політичному, культурному житті суспільства» [16, с. 9].

У контексті дослідження становить інтерес монографія «Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця XIX – XX століття» Н. Слюсаренко (2010), у якій зроблено комплексне дослідження системи жіночої освіти означеного періоду, широко розкрито форми, методи й засоби трудової підготовки дівчат і пропозиції щодо вдосконалення такої підготовки в умовах сучасності [10, с. 2].

Широке коло наукових праць присвячено проблемі природничої підготовки в навчальних закладах України XIX – початку XX століття.

Так, у дослідженні І. Шоробури (2007) на основі системного підходу проаналізовано становлення й розвиток шкільної географічної освіти в Україні у XIX–XX століттях. Авторка здійснює періодизацію шкільної географічної освіти в Україні, виділяє соціально-економічні, політичні, культурні чинники, які визначали її розвиток на різних етапах. У роботі також схарактеризовано структуру і зміст географічних курсів, які викладалися протягом різних періодів, виокремлено шляхи, форми й методи навчання географії в процесі розвитку національної школи; виявлено позитивні та негативні чинники й тенденції в сучасній географічній освіті України [15, с. 9].

Дисертаційна робота Т. Собченко (2008) висвітлює розвиток природничої освіти молодших школярів другої половини XIX – початку XX століття. Обґрунтовуються 3 етапи розвитку такої освіти (1852–1870 рр.; 1871–1900 рр.; 1901–1920 рр.) на основі особливостей соціально-політичного, економічного, культурного розвитку країни, впливів державної політики та суспільного руху, створення нормативної бази, зміни змісту тощо. Цінними в дослідженні є виокремлені тенденції в розвитку природничої освіти в історичному контексті: усвідомлення єдності людини з навколишнім світом; посилення уваги науковців до природничої освіти як засобу всебічного розвитку учнів початкової школи; поступове набуття природничою освітою статусу навчальної дисципліни початкової школи; розроблення науково-методичних засад природничої освіти; обґрунтування взаємозв'язку теоретичного навчання з практичною діяльністю учнів [12, с. 4].

У роботі А. Мартін (2008) здійснюється аналіз розвитку змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі другої половини XIX – початку XX століття. Дослідниця також розкриває погляди педагогів на зміст природничої освіти в середній школі XIX – початку XX століття й визначає основні напрями її реформування. Цікавим



надбанням роботи є виокремлення змін у світовій науці, які визначили переворот у розвитку природничих наук. Математичний напрям А. Мартін зараховує до природничих наук, а жіночу освіту розглядає як частину загальної освіти, проводячи паралелі між підготовкою хлопців і дівчат [7, с. 6].

У контексті дослідження інформаційно цінною є робота Л. Гуцал (2011), що присвячена розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні в другій половині XIX – початку XX століття. У дисертації представлено матеріали комплексного аналізу розвитку природничої освіти визначеної доби, виділено етапи, згідно з якими відбувався розвиток природничої підготовки, обґрунтовано чинники, що впливали на неї; здійснено аналіз структури і змісту шкільних природознавчих предметів, розвитку форм, методів і засобів навчання природознавства в контексті розвитку сучасної школи [3, с. 5–6]. Л. Гуцал під шкільною природничою освітою розуміє «процес і результат набуття учнями систематизованих знань з основ наук про природу і Всесвіт, формування на їх основі світогляду і розуміння явищ природи, місця й ролі людини у природному середовищі, відповідних теоретичних та практичних умінь і навичок, виховання у школярів свідомого й бережливого ставлення до природи, прагнення до подальшої самоосвіти шляхом вивчення фізико-математичних та природничо-географічних навчальних предметів, а саме: природознавства, фізики, астрономії, хімії, математики (арифметики, алгебри, геометрії, тригонометрії), біології (ботаніки, зоології, анатомії та фізіології людини, загальної біології), географії» [3, с. 13]. Це вказує на те, що, як й А. Мартін, Л. Гуцал зараховує до природничого математичний складник.

Становлення й розвиток вищої математичної освіти в Україні у XIX – на початку XX століття розкрито в монографії А. Боярської-Хоменко та А. Троцько (2015). Авторами на основі аналізу джерельної бази схарактеризовано становлення й розвиток системи вищої математичної освіти; обґрунтовано її етапи, висвітлено мету, форми та методи викладання відповідно до окреслених етапів; окреслено шляхи впровадження прогресивних ідей минулого в сучасну систему вищої освіти. Проте варто зауважити, що питання вищої освіти дівчат у цьому дослідженні окремо не розглядалось [2, с. 2].

Зміст шкільної початкової математичної освіти в Україні у 60-ті роки XIX – 30-і роки XX століття окреслює Н. Міськова (2005). Науковець зауважує, що початкова

школа кінця XIX – початку XX століття на українських землях, які входили до складу Російської імперії, складалася з навчальних закладів Міністерства народної освіти, церковнопарафіяльних шкіл та освітніх закладів інших відомств. На вивчення математики відводилось у середньому 21% навчального часу. Аналізуючи предмет дослідження, Н. Міськова зазначає: «Зміст початкової математичної освіти у зазначений дослідженням період, як і в наш час, визначався і закріплювався в статусі обов'язкового для реалізації навчальними програмами, структурованими шляхом виділення змістових ліній. Мають місце лише певні коливання у кількості, назвах змістових ліній та варіаціях їх взаємного поєднання» [8, с. 15]. Автор глибоко досліджує трансформацію змісту початкової математичної освіти, яку вона також розглядає узагальнено, не відокремлюючи жіночу від чоловічої.

Окрему групу досліджень, які допомагають різнобічно побачити й оцінити стан природничо-математичної підготовки дівчат, є дослідження суспільного руху жінок другої половини XIX – початку XX століття, що представлено в роботах А. Сав'юк [9], Л. Смоляр [11] та ін.

Уважаємо, що увага до історичних аспектів природничо-математичної освіти, зважаючи на широке розповсюдження сьогодні гендерних досліджень, є прогресивним показником сучасної науки й набуває все більшого поширення.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, у процесі аналізу історико-педагогічних робіт встановлено, що існує значна кількість публікацій, які дають змогу простежити динаміку та тенденції становлення й розвитку природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України XIX – початку XX століття. У ході історіографічного огляду з'ясовано, що тенденція розгляду різних аспектів природничо-математичної підготовки жінок досліджуваної доби різнобічно представлена в роботах багатьох вітчизняних науковців.

Усі автори акцентують увагу на педагогічних передумовах становлення жіночої освіти XIX – початку XX століття, періодизації її розвитку, змістовому наповненні навчально-виховного процесу в різноманітних закладах для жінок (у тому числі під час висвітлення особливостей природничо-математичної підготовки). Також науковці звертають увагу на важливість впливу на розвиток освіти дівчат соціально-економічних, культурних, політичних, релігійних подій. Безперечно, всі перераховані роботи мають важливий вплив у контексті про-



вадження позитивного ретроспективного досвіду в систему сучасної освіти України.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів окресленої проблеми, перспектива подальших розвідок полягає у глибинному поетапному її аналізі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О.В. Розвиток професійної жіночої освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2000. 20 с.
2. Боярська-Хоменко А.В., Троцько А.В. Становлення та розвиток вищої математичної освіти в Україні у XIX – на початку XX століття: монографія. Харків: ХНАДУ, 2014. 324 с.
3. Гуцал Л.А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 20 с.
4. Добровольська В.А. Історія жіночої освіти Півдня України (1901–1910 рр.): автореф. дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.01. Дніпропетровськ: Б.в., 2006. 20 с.
5. Єршова Л.М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2002. 307 с.
6. Ключко О. Жіноча освіта середини XIX – початку XX століття на українських землях Російської імперії в вітчизняних історичних та історико-педагогічних дисертаційних дослідженнях. Гендерна парадигма освітнього простору. 2015. № 2. С. 32–39. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/gender/search/authors/view?firstName=Оксана&middleName=&lastName=Ключко&affiliation=&country=>
7. Мартін А.М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2008. 20 с.
8. Міськова Н.М. Становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні (60-і роки XIX – 30-і роки XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2005. 20 с.
9. Сав'юк А.М. Просвітницько-педагогічна діяльність жіночих громадських організацій на півдні України у другій половині XIX – першій чверті XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 18 с.
10. Слюсаренко Н.В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця XIX–XX століття: монографія. Херсон: РІПО, 2009. 456 с.
11. Смоляр Л.О. Минуле заради майбутнього. Жіночий рух Наддніпрянської України другої половини XIX – поч. XX ст.: сторінки історії: монографія. Одеса: Астропринт, 1998. 408 с.
12. Собченко Т.М. Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини XIX – XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків: Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2008. 20 с.
13. Сухенко Т.В. Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.01. Київ: Нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2001. 20 с.
14. Успенская В. «Спор о женщинах» или европейская традиция теоретизирования в духе феминизма, 15–18 вв.: материалы к лекциям. ТвГУ, 2000. 56 с.
15. Шоробура І.М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX–XX століття): автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2007. 43 с.
16. Шушара Т.В. Розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії (XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Київ: Б.в., 2006. 20 с.



УДК 37.013.46(481)

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ НОРВЕГІЇ

Мараренко О.І.,
викладач кафедри міжнародної мовної комунікації
Національний університет «Острозька академія»

У статті визначено основні етапи становлення релігійної освіти в загальноосвітніх школах Норвегії. Розкрито зміст та форми релігійної освіти. Дано характеристику методів та засобів імплементації релігійної освіти в норвезьких школах на кожному етапі становлення. Проаналізовано позитивний досвід Норвегії у становленні релігійної освіти в загальноосвітніх школах, а також досліджено проблеми вироблення стратегії реалізації цих ідей.

Ключові слова: релігійна освіта, духовно-моральне виховання, інтегрована особистість, «Християнство, релігія та етика».

В статье определены основные этапы становления религиозного образования в общеобразовательных школах Норвегии. Раскрыто содержание и формы религиозного образования. Дана характеристика методов и средств имплементации религиозного образования в норвежских школах на каждом этапе становления. Проанализированы положительный опыт Норвегии в становлении религиозного образования в общеобразовательных школах, а также исследованы проблемы выработки стратегии реализации этих идей.

Ключевые слова: религиозное образование, духовно-нравственное воспитание, интегрированная личность, «Христианство, религия и этика».

Mararenko O.I. DEVELOPMENT STAGES OF RELIGIOUS EDUCATION IN NORWEGIAN PUBLIC SCHOOLS

The article defines the main stages of the formation of religious education in primary and secondary schools in Norway. The content and forms of religious education are revealed. A description of the methods and means of religious education in Norwegian schools at each stage of formation is given. The positive experience of Norway in the formation of religious education in primary and secondary schools is analyzed, as well as problems of developing a strategy for implementing these ideas.

Key words: religious education, spiritual and moral education, integrated personality, KRL (Christianity, Religion and Ethics).

Постановка проблеми. Сьогодні Україна ставить перед собою мету інтеграції до європейської та світової спільноти не лише у галузі політики, економіки та права, а й у сферах освіти і культури.

На цій стадії необхідно приділити максимум уваги навчанню та вихованню дітей у середніх навчальних закладах. Адже завданням релігійної освіти та освіти в цілому є заохочення культури толерантності, яка лягає в основу ефективного цивілізованого спілкування та співіснування. Проблеми морально-етичного виховання учнів сьогодні є надзвичайно актуальними не лише в Україні, але і в усьому світі.

У європейських країнах вже не одне століття ефективно використовується потенціал релігії у навчальному та виховному процесі. Прикладом може слугувати Королівство Норвегія, де становище християнства було і залишається важливим символічним та ідеологічним питанням в освітній політиці держави протягом останніх 150 років.

За останні 20 років у країні було проведено декілька освітніх реформ (1997 р.,

2006 р.), які мали значний вплив на зміни та розвиток релігійної освіти в загальноосвітніх школах Норвегії. Сьогодні релігійна освіта є обов'язковою частиною навчальної програми в загальноосвітніх школах Норвегії.

Вивченню розвитку релігійної освіти в зарубіжній школі на сучасному етапі приділяється досить багато уваги, проте у вітчизняній педагогічній літературі присутні лише окремі дослідження в галузі реформування шкільної освіти Норвегії в цілому та предмета релігійної освіти зокрема.

Варто також пам'ятати і про доволі тривалий історичний процес становлення релігійної освіти у Норвегії, кожен із етапів якого характеризується певними як позитивними, так і негативними факторами.

Для вітчизняних освітян, які не так давно розпочали впроваджувати морально-етичне виховання в школах, важливим є досвід провідних у цій галузі європейських країн, а саме Норвегії, яка вже багато років інтенсивно працює над покращенням стандартів освіти в цілому та релігійної освіти зокрема. Вивчення та аналіз основних етапів станов-



лення релігійної освіти в школах Норвегії дозволять нам краще усвідомити проблеми української шкільної системи та підвищити ефективність вітчизняного шкільного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі педагогічні аспекти релігійної освіти стали метою дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Так, вивченню суспільного діалогу, релігійної багатоманітності в класах були присвячені праці норвезьких дослідників Т. Інгера та Х. Лігангер-Крогстада. О. Лейрвік досліджував питання дебатів навколо релігійної освіти та свободи релігії в Норвегії. О. Братен у своєму науковому дослідженні провів порівняння релігійної освіти у державних школах Англії та Норвегії, проаналізувавши не лише правову базу викладання релігії в школах, а й ставлення вчителів, учнів та батьків до даного предмета. Із історичним екскурсом про релігію в освіті, культурною і релігійною багатоманітністю в Норвегії та відносинами між державою та церквою можна ознайомитися завдяки напрацюванням Г. Шаїра. Значення релігійної освіти у самоідентифікації норвежців аналізував у своїх наукових працях Л. Еріксен.

Серед вітчизняних педагогів та науковців дослідженню факторів духовного і морального розвитку особистості свої праці присвятили М. Костомаров, І. Нечуй-Левицький, К. Ушинський, Г. Ващенко, І. Бех, М. Євтух, М. Закович, М. Лагодич, В. Мигаленюк, О. Романова, З. Тарарайцев, які займалися питанням безпосередньо імплементації релігійного компонента в систему освіти. Формування духовних цінностей у процесі виховання досліджували Т. Тхоржевська, О. Сухомлинська, О. Вишневський, М. Прищак, І. Петренко, Г. Чупілко, М. Бабій, І. Булига, Н. Бакланов, А. Васків, В. Жуковський, котрі розробили у своїх працях християнську етичну модель виховання.

Моделі релігійної освіти молодших школярів у країнах Європейського Союзу наводить у своїй праці О. Ярова, а Я. Полякова представляє увазі широкого загалу приклади взаємодій релігії і школи у сучасному європейському контексті. Г. Погромська зосередилася на аспекті реалізації релігійної освіти в системі середніх загальноосвітніх шкіл, беручи за основу світовий досвід. Ю. Решетніков у своїх публікаціях розглянув питання викладання предметів духовно-морального спрямування у державній школі на прикладі українського і закордонного досвіду.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати і систематизувати наявну

у зарубіжних і вітчизняних джерелах інформацію щодо основних етапів становлення релігійної освіти в загальноосвітніх школах Норвегії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток релігійної освіти в Норвегії можна описати в 3 основні етапи, які пов'язують із історичними періодами: по-перше, християнська освітня політика в період із 1736 р. (коли конфірмація стала обов'язковою для всіх людей) до 1860 р.; по-друге, поступова секуляризація школи з 1860 р., коли нові предмети доповнювали розклад і ставили під питання той факт, що християнство було основною спрямованістю навчального плану в школах, до 1969 р., коли у новому Законі про освіту було проголошено, що предмет релігійної освіти не має бути конфесійно пов'язаний із християнством. Період релігійного інструментування у норвезькій школі був офіційно закінчений і широкому загалу було представлено принцип «паралельної моделі». Третій період, із 1969 р. і до сьогодні, в умовах зростаючої глобалізації та розвитку норвезького суспільства на зустріч мультикультуралізму, характеризується появою нових ідей сприйняття релігійної освіти у більш секуляризованих і мультикультурних школах. З початку 1990-х рр. і донині факт державного зобов'язання Норвегії перед міжнародним законодавством з питань прав людини також набув провідної важливості [2, с. 9].

В умовах існування багатовікової традиції християнства у Норвегії предмет релігійної освіти у загальноосвітніх школах довгий час мав суто теологічний характер. Це істотно вплинуло на думку громадськості і сприйняття предмета, незважаючи на проведені у 1990-х рр. освітні дебати, у яких необхідність релігійної освіти корелювалася зі зростанням культурної та релігійної різноманітності у суспільстві. Все частіше наводилися аргументи, пов'язані зі зростанням мультикультуралізму і секуляризації у суспільстві, закликаючи державу переосмислити предмети релігійної освіти і зменшити присутність державної церкви у загальноосвітніх державних школах.

Хоча Закон «Про освіту для початкової і середньої шкіл» 1969 р. відділив «Знання християнства» (Kristendomskunnskap) від баптистської церковної практики, проте близькі відносини із церквою продовжилися. Присутність церкви у шкільній системі, яка сприймалася за належне століттями в історії норвезької системи освіти, була поставлена під питання лише у 1990-х рр., коли мовилося про потенційне порушення прав меншин із відмінними релігійними ві-



руваннями. Це стало точкою нового відліку, і з цього моменту почали обговорювати ідею нового інтегративного курсу релігійної освіти для всіх учнів у школі, незважаючи на те, чи їхнє походження має релігійні корені, чи ні [4].

Норвезькі реформатори в галузі освіти зіткнулися з проблемою вироблення стратегії реалізації своїх ідей. З одного боку, реорганізацію системи освіти потрібно було здійснити швидкими темпами. А з іншого – глобальна перебудова вимагала нового мислення, нового досвіду, що потребувало часу.

Ознайомлення з педагогічною літературою періоду, що розглядається, засвідчило значний вплив громадських організацій на процес реформування освіти, що є характерною рисою освітньої реформи в Норвегії. Керівну й координаційну роль у підготовці і здійсненні реформи прийняла на себе спеціальна комісія, до якої ввійшли відповідальні працівники Міністерства освіти, провідні вчені, педагоги, представники промисловості, політичних партій і організацій.

Швидкі темпи реформи стали об'єктом серйозної критики. Адже не залишилося часу для критичного аналізу пропозицій, що надійшли. Значно ускладнювало процес здійснення реформи і те, що вчителі й керівники шкіл не встигали пройти відповідну підготовку та перепідготовку.

Втім, досвід реформаторської діяльності в Норвегії з 1994 по 1997 рр. показав, що здійснення змін у системі освіти в короткий термін можливе за умов політичної підтримки реформаторської діяльності; чіткого розподілу обов'язків між урядовими структурами, регіональною та місцевою владою; вирішення всіх питань відповідно до наміченого плану; планування й реалізації всіх змін на національному рівні шляхом координації дій Міністерства освіти й парламенту; врахування конструктивної критики.

Створення нової концепції змісту освіти зумовлено як змінами, що відбувалися у суспільстві, так і реформами в структурі освіти в 80–90-х рр., які диктували необхідність осмислення і напрацювання фундаментальних основ перебудов, що відбуваються, зокрема піднімалося і питання релігійної освіти.

Аналіз мети нової концепції шкільної освіти Норвегії дозволяє виділити закладені в неї провідні принципи: прагнення до поєднання інтересів розвитку особистості і розвитку суспільства; орієнтація на виховання в молоді національної й інтернаціональної свідомості; розвиток системи ціннісних орієнтацій і поглядів людини; дотримання індивідуального підходу у навчанні.

Слід особливо підкреслити, що норвезька система освіти традиційно базується на християнських і гуманістичних цінностях. Розглядаючи як основоположні концептуальні ідеї ідеали християнства та гуманізму, норвезькі педагоги на практиці формують глобальну самосвідомість молоді, яка містить у собі розуміння наявності й унікальності інших культур і традицій, толерантне ставлення до них на фоні глибоких знань своєї національної культури й розуміння її місця в загальносвітовій. Концепція акцентує увагу на тому, що християнська віра й традиції – це глибока течія в історії Норвегії, спадщина, яка міцно зв'язує всіх людей [1].

Проблема формування змісту освіти традиційно була й залишається однією з найважливіших і найскладніших у розвитку шкільної освіти.

У період реформування загальноосвітньої школи у 80–90-х рр. трансформація змісту шкільної освіти відбувалася у світлі нових завдань, визначених «Концепцією загальної освіти». Завдання демократизації системи шкільної освіти, диференціації та індивідуалізації навчання, злиття інтересів розвитку особистості і розвитку суспільства, створення умов для навчання як особистісно, так і соціально вагомого й безперервного процесу, орієнтація на християнські і гуманістичні цінності зумовили критерії відбору нового навчального матеріалу.

Особливо слід виділити тенденцію стандартизації загальної освіти, яка яскраво виявилася у 80–90-х рр. у світовій педагогічній теорії та практиці. Визначення базового змісту шкільної освіти стало безсумнівним досягненням Реформи–94 в Норвегії.

Базовий навчальний план містить перелік навчальних предметів і кількість годин, відведених на їх вивчення. Порівняння навчальних планів загальноосвітніх шкіл Норвегії й України дозволяє виділити загальні тенденції розвитку шкільної освіти. З-поміж них – прагнення до визначення галузі вивчення, всередині якої відбувається розділ на навчальні предмети. Втім, очевидними є й суттєві відмінності, зумовлені різними культурними традиціями і концептуальними підходами. Так, наприклад, поставлене завдання виховання норвезьких дітей у дусі християнських і гуманістичних цінностей реалізується в спеціальному обов'язковому предметі «Релігійна освіта» [3].

Дебати щодо релігійної освіти в початковій та середній школі в 90-х рр. зосереджувалися на тому, чи слід продовжувати функціонування сепаративної моделі, і чи можна було мати обов'язкову інтегративну тему релігійної освіти. Міністерство призначило офіційну групу експертів із надання реко-



мендацій із цих питань, а в 1995 р. опублікувало офіційну доповідь «Особистість та діалог». Група рекомендувала створення обов'язкового, інтегративного «розширеного вивчення предмета християнства». Тема повинна була включати в себе світові релігії, філософії та етику, однак основна увага повинна була зосереджуватися на християнстві. Таким чином, християнство та етика також повинні були стати основним предметом вивчення у 1–4 класах. Із 5 класу навчання повинно було включати інші релігії та світські світогляди. У доповіді акцент ставився на важливість християнства як «культурної спадщини», а також найбільшої світової релігії. Крім того, міркування залежали від загальної основної навчальної програми для початкової, середньої і вищої освіти, проведеної за рік до цього. Тут християнство, як і раніше, характеризувалося як «глибокий потік у норвезькій історичній спадщині, яка об'єднує нас як людей через релігійні переконання» [5]. Коли в жовтні 1995 р. в парламенті Норвегії було обговорено офіційний звіт про новий зміст предмета, то важливість збереження «культурної спадщини» здавалася очевидною. Також було досягнуто згоди щодо загального профілю із посиланням на назву доповіді «Особистість та діалог», що предмет повинен зосереджуватися на розробці та підтримці ідентичності дітей на початковій та другорядній фазі та бути більш орієнтованим на діалог у початкових та середніх школах. Незважаючи на це, багато депутатів виступали за більш ширше трактування, ніж початкова пропозиція «розширеного знання християнства», і саме таке бачення переважало: всі релігії, світські погляди, філософію та етику слід вводити з 1 класу.

Також особливу увагу варто присвятити вивченню процесу введення інтегративного обов'язкового курсу релігійної освіти у початковій та середній школі, його критиці та змінам. У 1997 р. новий предмет, КРЛ (християнство, релігія та етика), був запроваджений як обов'язковий та інтегрований у початковій та середній школі, замінивши паралельну модель та предмети «Знання християнства» та «Етика», але з обмеженими можливостями для звільнення. Норвезька гуманітарна асоціація та релігійні меншини рішуче виступили проти релігійної освіти і стверджували, що цей предмет не відповідає вимогам дійсно нейтрального і, таким чином, «загального» предмета. На їх погляд, він все ще носив відбиток християнського викладу матеріалів у першому розділі Закону про освіту. Перший навчальний план для предмета релігійної освіти у 1997 р. також мав відбиток почат-

кової ідеї розширеного вивчення християнства [1].

Перші роки впровадження предмету релігійної освіти оцінювали дві групи дослідників. Їхні оцінки були опубліковані у двох звітах. Не дивно, що одним із головних висновків було те, що предмет був переважаний. Навчання було просто надто багато. Крім того, вчителі не знали, скільки часу вони мали витратити на різні напрями навчального плану.

Тому робота над першим переглядом розпочалася у 2001 р., і в 2002 р. було запроваджено новий навчальний план зі скороченим та переглянутим змістом. На тому етапі в навчальному плані було зазначено, що 55% викладання мають зосереджуватися на християнстві, 25% – на інших релігіях та поглядах на життя і 20% – на етиці та філософії [5]. Міністерство не пішло на пропозицію деяких експертів позбутися упередженості, властивої структурі «християнство + інші», замінивши її більш тематичним типом організації. Стара ієрархічна модель, із християнством на вершині, була збережена. З самого початку роботи над переглядом предмета релігійної освіти питання про право на обмежене або повне звільнення від відвідування привернуло до себе велику увагу. Міністерство церкви, освіти та досліджень усвідомлювало це і залучило суддю Еріка Мереса для проведення розслідування юридичних проблем. Ставилось за мету з'ясувати, чи питання вивчення християнства, висвітлене у Законі про освіту, конфліктує з зобов'язаннями норвезької держави щодо міжнародних конвенцій, що стосуються прав людини. У 1998 р. суддя дійшов висновку, що суб'єкт виконує зобов'язання з прав людини, але рекомендував загальне право на звільнення. Однак після дебатів у парламенті навесні 1997 р. лише обмежене право на звільнення було збережено та застосовано; предмет релігійної освіти було запроваджено на практиці восени. У Законі про освіту для початкової та середньої школи, у § 13 (розділ 9), говорилося, що предмет релігійної освіти, як правило, повинен викладатися для всіх учнів. З письмового повідомлення від батьків/опікунів учень звільняється від частин навчання в конкретній школі, якщо вони (учні та батьки) на основі переконань про власну релігію або погляди на життя відчують примус до практикування іншої релігії або дотримання іншого погляду на життя. Це може, наприклад, включати релігійні заходи в класі чи поза ним. У разі повідомлення про звільнення школа повинна, наскільки це можливо, і особливо на нижчих ступенях (1–4 клас), намагатися знай-



ти рішення, сприяючи диференційованому викладанню відповідно до навчального плану [1].

Одна група батьків, підтримана Гуманістичною асоціацією, подала клопотання до Європейського суду з прав людини у Страсбурзі, тоді як інша група подала клопотання до Комітету ООН з прав людини у Женеві. З цього моменту Норвезька релігійна освіта «вступила» в правовий дискурс із прав людини про свободу віросповідань. У листопаді 2004 р. було опубліковано комюніке Комітету ООН з прав людини [4].

Комітет підтримав звернення заявників. На думку Комітету, ця практика накладає значний тягар на осіб, що знаходяться на позиції авторів (тобто батьків), оскільки це вимагає від них ознайомлення з тими аспектами предмета, які мають релігійний характер, а також із іншими аспектами з метою визначення того, стосовно якого з аспектів вони можуть відчувати потребу шукати звільнення. Комітет ООН з прав людини дійшов висновку, що Норвегія порушує ст. 18 Кодексу прав людини.

Внаслідок критики Комітету з прав людини навчальна програма для релігійної освіти та правила звільнення були переглянуті і введені в дію в червні 2005 р. Проте діти все ще могли бути звільнені від певних частин релігійного навчання, а, отже, і повне звільнення не було введено.

Після проведення освітньої реформи 2006 р., відомої під назвою Knowledge Promoting Reform (Реформа популяризації знань), було запроваджено визначення чітких цілей, яких мають досягти учні на кожному етапі навчання.

У 1 класі початкової школи учні проводять більшу частину свого часу, граючи в освітні ігри та вивчаючи соціальні структури, алфавіт, основи додавання і віднімання, а також отримують базові знання з англійської мови. У 2–7 класах вони вивчають математику, англійську мову, природознавчі науки, релігію (зміст предмету орієнтований не лише на християнство, а й на всі інші релігії, їх цілі та історію), естетику і музику, географію, історію, з 5 класу – соціальні дослідження [2, с. 9].

Відповідно до навчального плану, в молодшій та середній загальноосвітній школі релігійна освіта є не лише навчальним предметом, а й предметом, спрямованим на підвищення рівня інформованості та покликаним формувати ставлення. Предмет підкреслює релігійні та філософські традиції в Норвегії у європейському і міжнародному контекстах.

Висновки з проведеного дослідження. Релігійні, етичні та філософські питання мають важливе значення як для окремої людини, так і для суспільства в цілому. Взаємна терпимість у питаннях релігійних розбіжностей і поглядів на життя є необхідністю мирного співіснування в багатонаціональному і багатоконфесійному суспільстві.

Сьогодні релігійна освіта є окремим, самостійним і обов'язковим для вивчення предметом в загальноосвітніх школах Норвегії. Навчальний план затверджено Міністерством освіти і досліджень, він впроваджений на національному рівні, його виконання контролюється з боку держави.

За допомогою проведеного аналізу у статті вдалося порівняти історичні, соціальні, педагогічні факти, явища та результати релігійної освіти у різні періоди її становлення та реалізації у загальноосвітніх закладах Норвегії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Religion and ethics – common core subjects in Programme for general studies (REL1-01) P. 1–7. URL: <https://www.udir.no/kl06/REL1-01?lplang=eng>.
2. Education – from Kindergarten to Adult Education. P. 9. URL: https://www.udir.no/upload/brosjyrer/5/education_in_norway.pdf?epslanguage=no.
3. Statistics Norway. Facts about Education in Norway 2013 – key figures 2011 / Statistics Norway, Oslo. URL: http://www.ssb.no/en/utdanning/artiklerogpublikasjoner/_attachment/89692?_ts=13c297bfca8.
4. Education in Norway / The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, Oslo, 1997.
5. Core curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway / National Centre for Educational Resources, Oslo, 1997.
6. Єленський В. Релігійне навчання і виховання в законодавствах та освітніх системах західноєвропейських країн. Людина і світ. 2001. Грудень. С. 32–36.



УДК 373.091.64:94

ДІЯЛЬНІСНО-КОМПЕТЕНТНІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

Могорита В.М.,

аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто особливості підручника історії, що базується на діяльнісному та компетентнісному підходах. Весь процес навчання за такого підходу повинен відбуватися шляхом активної пізнавальної діяльності. Розкрито значення системи запитань і завдань у підручнику для організації продуктивної та результативної пізнавальної діяльності учнів. Виконано порівняльний аналіз підходів до відбору авторами пізнавальних завдань у підручниках історії різних років видання.

Ключові слова: діяльнісний підхід, компетентність, підручник, запитання та завдання, методичний апарат.

В статье рассмотрены особенности учебника истории, который основан на деятельностном и компетентностном подходах. Весь процесс обучения при таком подходе должен происходить путем активной познавательной деятельности. Раскрыто значение системы вопросов и заданий в учебнике для организации продуктивной и результативной познавательной деятельности учащихся. Выполнен сравнительный анализ подходов к отбору авторами познавательных задач в учебниках истории разных лет издания.

Ключевые слова: деятельностный подход, компетентность, учебник, вопросы и задания, методический аппарат.

Mohoryta V.M. THE ORIENTATION OF COGNITIVE TASKS THE ACTIVITY-BASED AND THE COMPETENCE-BASED IN A TEXTBOOK ON HISTORY

The article deals with the features of the history textbook, which is based on activity and competence approaches. The whole learning process for such an approach should be through active cognitive activity. The importance of the system of questions and tasks in the textbook for the organization of productive and effective cognitive activity of students is revealed. The comparative analysis of the approaches to the selection of cognitive tasks by the authors in the textbooks of the history of different years of the publication is carried out.

Key words: activity approach, competence, textbook, questions and tasks, methodical apparatus.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток суспільства вимагає відповідних змін освітнього простору, що базується на активній пізнавальній діяльності учня, яка забезпечить формування розвиненої особистості. А це, у свою чергу, вимагає розробки нового підручника, що базуватиметься на поєднанні діяльнісного та компетентнісного підходів. Сьогоднішній школяр повинен не тільки вміти відтворювати історичну інформацію, а й уміти її аналізувати та аргументовано висловлювати свої погляди та ставлення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Реалізацію діяльнісного підходу в підручниках та побудову навчальних завдань було проаналізовано Н. Бібік, О. Савченко, Т. Кудрявцевим, І. Лернером, А. Хуторським. У працях С.Боднар, Т. Іванової, П.В. Мороз, О. Овчарук, О.І. Пометун, С.Е. Трубаčeвої та ін. визначено основні шляхи запровадження компетентнісного підходу в освіті. Зокрема, В. Онищуком обґрунтовано роль пізнавальних та проблемних завдань в оволодінні раціональними способами розумової діяльності [4]. П.В. Мороз розкриває

методичні засади розробки системи завдань та вправ підручника історії [3]. Визначено та обґрунтовано основні підходи до проектування та розроблення підручника з історії в контексті поєднання діяльнісного і компетентнісного підходів О.І. Пометун [5]. С.Е. Трубаčeвою систематизовано параметри, що визначають діяльнісно-компетентнісну спрямованість підручника історії, можливості формування універсальних навчальних результатів його засобами [9]. Проте потребують подальшого вивчення можливості формування компетентності учнів засобами підручника в процесі навчання історії.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати на прикладі підбору авторами системи вправ і завдань тенденції до розроблення підручника історії в контексті поєднання діяльнісного та компетентнісного підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідеї щодо діяльнісного та компетентнісного підходів в освіті реалізовані в Державному стандарті базової та загальної середньої освіти, що є результатом бага-



торічних напрацювань. Держстандартом діяльнісний підхід трактується як спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань [1]. С.Е. Трубачева сформулювала ознаки реалізації діяльнісної спрямованості в шкільному підручнику історії: 1) випереджаюче цілепокладання, спрямоване на розвиток в учнів здатності вирішувати проблеми на основі критичної рефлексії та вибору; 2) введення в зміст підручника метапредметних категорій, що пов'язані з організаційними, рефлексивно-оцінними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними та емоційно-ціннісними видами пізнавальної діяльності; 3) направленість на проектну, дослідницьку діяльність учнів, їх залучення до колективних видів робіт; 4) застосування ситуативних завдань, що передбачають методичну багатоваріантність їх використання; 5) можливість використання підручника в процесі роботи за міжпредметними програмами у процесі проектної діяльності; 6) вихід у процесі контролю й оцінки за межі предметних результатів, орієнтація на оцінку сформованості навчальних компетентностей учнів [9, с. 429]. Погоджуючись із думкою О.І. Пометун, зазначимо, що знання й уміння у процесі реалізації компетентнісного підходу слід розглядати в єдності, адже засвоєння знань відбувається одночасно з формуванням способів дій, а навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб дитина усвідомлювала особистісну значимість знань [5, с. 148].

Компетентнісний підхід передбачає направленість освітнього процесу на формування в учнів ключових, загальнопредметних та галузевих компетентностей, що становлять сукупність знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, набутих у процесі навчання, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1]. За компетентнісного підходу результатом навчання має стати формування в учня сукупності зазначених компетентностей, що починається з чіткого усвідомлення результату навчання. Відтак підручник має допомогти обом суб'єктам навчальної діяльності (учителеві та учневі) організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, забезпечити формування предметної історичної компетентності учнів [5, с. 149–150; 6, с. 477–478].

Важливою складовою частиною позатекстового компоненту підручника історії є методичний апарат. До елементів апарату організації засвоєння знань та умінь у підручнику належать завдання та запитання. Важко не погодитися з П.В. Морозом, що традиційно в підручниках запитанням

і завданням відводиться місце наприкінці параграфів, інколи перед текстом, дуже рідко – у тексті, що послаблює реалізацію технології особистісно орієнтованого навчання [3, с. 2]. В. Онищуком зазначено, що послідовність завдань у підручнику повинна виходити із послідовності основних етапів процесу засвоєння знань: актуалізація опорних уявлень учнів – сприйняття й осмислення фактичного матеріалу – осмислення закономірних зв'язків між явищами і процесами, розкриття внутрішньої сутності об'єкту, що вивчається – узагальнення та систематизація знань [4, с. 130–131].

У контексті дослідження актуальною проблемою є відповідність запитань та завдань, що вміщені в підручниках історії, сучасній освітній парадигмі. Розглянемо систему запитань і завдань у підручниках історії України для 7 та 9 класів різних років видання (до та після ухвалення Держстандарту базової та повної загальної середньої освіти) тих самих авторських колективів із позиції реалізації діялісно-компетентнісного підходу.

Сучасний підручник повинен містити запитання для актуалізації опорних знань та умінь учнів, адже первинне усвідомлення учнями навчального матеріалу повинне опиратися на наявні вже знання та уявлення. Такі запитання, як правило, передують навчальному тексту, розглядаються переважно у формі фронтальної бесіди. У проаналізованих підручниках для 7 класу завдання для актуалізації знань та умінь учнів відсутні [7; 8]. У підручниках для 9 класу такі завдання вміщено. Для прикладу, на початку параграфа «Українські землі в системі міжнародних відносин» підручника 2009 р. видання: *Згадайте: 1. Чи вела Україна в другій половині XVIII ст. самостійну зовнішню політику? 2. Якими були для України наслідки російсько-турецьких воєн другої половини XVIII ст.? 3. Прочитайте в підручнику зі всесвітньої історії для 9 класу параграф, у якому розповідається про причини російсько-французької війни 1812 р.* [10, с. 45]. У підручнику 2015 р. на початку § 2 за тією ж темою вміщено тільки перші два запитання [11, с. 16]. За умови синхронізації курсів історії України та всесвітньої історії, як це рекомендовано оновленою навчальною програмою 2017 р. [2, с. 9–10], третє завдання має сенс, в іншому ж – ні, це і врахували автори підручника.

Сильною стороною підручника для 9 класу є наявність творчого завдання до кожного параграфа, що мотивує учнів до пізнавальної діяльності: *Які відмінності мало національне відродження в західноукраїнських землях порівняно з Наддніпрян-*



ською Україною? Чим їх можна пояснити? [10, с. 58]. На жаль, у підручнику 2017 р. видання немає таких творчих завдань [11]. Слушною є думка В. Онищука, що такі вступні завдання дозволяють підготувати учнів до засвоєння нового навчального матеріалу та відповідних узагальнень [4, с. 133].

О.І. Пометун вказує на те, що підручник повинен містити наскрізну мережу запитань і завдань, за допомогою яких би підтримувався постійний зв'язок авторів із читачами, що забезпечило б процес керованого читання підручника. Внутрішні питання, що містяться в основному тексті підручника, допомагають виділити в ньому головне, відстежувати логіку викладу і, як правило, відповідають середньому та достатньому рівням складності [5, с. 152]. Із проаналізованих нами навчальних видань такі запитання і завдання вміщено тільки в підручнику для 9 класу 2009 р. [10]. У сучасному підручнику, що покликаний реалізувати вимоги Державного стандарту базової повної загальної середньої освіти, цього ж авторського колективу, такі завдання чомусь вже відсутні [11].

Наприкінці кожного параграфа автори підручників пропонують запитання та завдання для узагальнення та систематизації знань, оцінки рівня засвоєння навчального матеріалу. В. Онищук акцентує увагу на тому, що узагальнення та систематизація знань є складними розумовими процесами, без яких неможливе повноцінне засвоєння знань, одночасно є засобами і ціллію навчання [4, с. 134]. У підручниках для 7 класу рубрика, до якої вони включені, має назву «Перевіримо знання». У кінці параграфа «Зміцнення єдиновладдя в Русі. Утворення удільних князівств» міститься 16 завдань, із яких: 2 тестові завдання; 4 – репродуктивного типу; 1 – на формування картографічних вмій; 1 – на реконструкцію змістового речення (вставити в речення пропущені слова); 3 – на порівняння, встановлення схожості та відмінності, доведення; 5 – оцінку діяльності історичних персоналій, подій [7, с. 90; 8, с. 96]. Як бачимо, достатньою є кількість саме завдань продуктивного плану, що спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності, зокрема й самостійної. Важливою є наявність тестових завдань, оскільки сьогодні зростає роль тестового контролю, проте недостатньою є їхня кількість. Перевага методичного апарату підручників цього авторського колективу – наявність завдань і запитань, що супроводжують історичні джерела, за допомогою яких учні зможуть аналізувати та пояснювати історичну інформацію: «1. Віднайдіть в історичних портретах Во-

лодимира Мономаха та Мстислава Великого спільні риси. 2. Як ви розумієте ідею вислову Аноніма: «Збагніть, князі, свою велич і честь свою!»? Свою відповідь обґрунтуйте» [7, с. 91; 8, с. 97]. Також обидва підручники в кожному параграфі містять перелік рекомендованої літератури для додаткового читання, проте значна її кількість не враховує вікові особливості учнів, оскільки складається з академічних історичних праць [7; 8]. Як видно з аналізу, обидва видання підручників історії 2007 та 2015 рр. для 7 класу містять одні й ті ж запитання та завдання.

У підручниках для 9 класу завдання з узагальнення та систематизації знань учнів вміщено в рубриці «Перевірте себе». Варто відзначити, що серед них значно переважають запитання продуктивного характеру, що потребують бачення зв'язку між історичними подіями та явищами, знаходження нових аспектів змісту, оцінювання історичних подій під різними кутами зору, зокрема: *Поясніть, чому саме греко-католицькі священники брали найактивнішу участь у поширенні української національної ідеї. Визначте історичне значення діяльності «Руської трійці».* Чи погоджуєтеся ви із твердженням, що поява «Русалки Дністрової» стала важливою віхою в українському національному відродженні, національно-визвольному русі? [11, с. 81]. Окрім того, видання 2017 р. містить набагато більшу кількість завдань, дидактична якість яких також покращилася порівняно з виданням 2009 р. Кожен історичний документ, вміщений у підручниках, супроводжується низкою завдань продуктивного характеру [10; 11].

У підручнику історії для 7 та 9 класів, відповідно 2015 р. та 2017 р. видання, вміщено матеріали для практичних занять [8; 11]. На таких заняттях учні розглядають окремі теоретичні положення на основі опрацювання історичних джерел. Також за допомогою системи завдань передбачено формування низки предметних компетенцій. Авторські колективи пропонують учням різноманітні форми роботи з історичними джерелами, що сприяє поглибленню та систематизації знань учнів, формує навички самостійної роботи з різноманітними видами джерел. Зміни, внесені до навчальної програми в 2017 р., дають можливість вчителю визначати, чи вони здійснюються на окремій ланці уроку, чи протягом усього уроку як лабораторно-практичне заняття [2, с. 8]. На наш погляд, це не найкраще нововведення, тим паче, що орієнтовні завдання для практичних та творчих робіт, запропоновані навчальною програмою, є більш слухними



для організації навчальної діяльності учнів на певному етапі уроку.

Належну увагу авторські колективи приділили повторенню та узагальненню знань учнів із тем, запропонувавши в кінці кожної з них короткий виклад навчального матеріалу. У підручниках історії для 7 класу обох видань такий виклад супроводжується низкою запитань та завдань продуктивного характеру [7; 8]. У підручнику для 9 класу 2009 р. видання узагальнюючий виклад з теми супроводжується історичними документами, статистичними даними, графіками та системою запитань і завдань [10]. Прикро, але в підручнику для цього класу 2017 р. видання матеріали для узагальнення містять тільки короткий теоретичний виклад, що послаблює дидактичну функцію підручника [11].

Сьогодні значна увага в шкільній історичній освіті надається тематичному оцінюванню знань та умінь учнів, а тому доцільним є вміщення наприкінці кожної теми завдань, які можуть бути використані учнем для самоконтролю в процесі підготовки до відповідного заняття. Такі завдання чотирьох рівнів складності є в обох виданнях підручника для 7 класу [7; 8]. У підручнику для 9 класу завдання для самопідготовки до уроку контролю знань двох рівнів складності присутні тільки в підручнику 2017 р. видання [11].

Висновки з проведеного дослідження.

Серед компонентів методичного апарату підручника запитання та завдання відіграють важливу роль. Їх система має забезпечити формування вмінь та навичок аналізу історичної інформації, вміння оцінювати її критично, здійснювати самоконтроль результатів своєї пізнавальної діяльності. Аналіз шкільних підручників історії свідчить про створення такої навчальної книги, яка відповідає вимогам діяльнісного та компетентнісного підходів. Утім, авторські колективи не завжди враховують сучасні вимоги до методичного апарату підручників із позиції зазначених параметрів. Неприпустимим є дублювання тієї ж системи запитань та завдань у різних виданнях без врахування тенденцій розвитку педагогічної науки. У гонитві за новим не варто відмовлятися і

від сильних сторін у побудові методичного апарату, що мали місце в попередніх виданнях.

Необхідні подальші дослідження з метою обґрунтування вимог до методичного апарату підручника, заснованому на діяльнісному та компетентнісному підходах, що дозволить підняти якість підручника, перетворивши його на вагомий інструмент організації пізнавальної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
2. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи: Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2017. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.
3. Мороз П.В. Система запитань та завдань експериментального підручника історії стародавнього світу. URL: http://lib.iitta.gov.ua/8461/1/4_05.pdf.
4. Онищук В. Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям. Проблемы школьного учебника: Сборник статей / под ред. Ф.П.Коровкин. Москва: Просвещение, 1975. Вып. 3. 230 с. С. 130–137.
5. Пометун О.І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. Український педагогічний журнал. 2015. № 2. С. 146–157.
6. Пометун О.І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / ред. кол.: В.М. Мадзігон, О.М. Топузов. К.: Пед. думка, 2011. Вип. 11. С. 477–484.
7. Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України: підручник для 7 класу загальноосвітніх навч. закладів. К.: Генеза, 2007. 224 с.
8. Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України: підручник для 7 класу загальноосвітніх навч. закладів. К.: Генеза, 2015. 240 с.
9. Трубачева С.Е. Дидактичні особливості компетентнісно орієнтованого підручника для основної школи. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / за ред. О.М. Топузова. К.: Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 424–430.
10. Турченко Ф.Г., Мороко В.М. Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навч. закладів. К.: Генеза, 2009. 352 с.
11. Турченко Ф.Г., Мороко В.М. Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навч. закладів. К.: Генеза, 2017. 384 с.



УДК 378.1

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

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

Яценко В.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

У статті розглядаються питання інтернаціоналізації вищої школи як фактора конкурентоспроможності сучасних вищих навчальних закладів. У статті роз'яснюється визначення «інтернаціоналізації вищої освіти». Розглянуті основні компоненти внутрішньої та зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти, наведені її основні принципи та рівні реалізації. У статті викладені стратегії інтернаціоналізації вищої школи.

Ключові слова: *інтернаціоналізація вищої освіти, внутрішня та зовнішня інтернаціоналізація, стратегії та рівні інтернаціоналізації.*

В статье рассматриваются вопросы интернационализации высшей школы как фактора конкурентоспособности современных высших учебных заведений. В статье разъясняется определение «интернационализации высшего образования». Описаны основные компоненты внутренней и внешней интернационализации высшего образования, приведены ее основные принципы и уровни реализации. В статье изложены стратегии интернационализации высшего образования.

Ключевые слова: *интернационализация высшего образования, внутренняя и внешняя интернационализация, стратегии и уровни интернационализации.*

Pylaieva T.V., Yatsenko V.V. INTERNALIZATION OF HIGHER EDUCATION: THEORETICAL ASPECT

This article deals with the questions of internationalization of the higher school as a factor of competitiveness of modern higher education institutions. The article clarifies the definition of “internationalization of higher education”. The main components of internal and external internationalization of higher education described. The article outlines four strategies for the internationalization of higher education.

Key words: *internationalization of higher education, internal and external internationalization, strategies and levels of internationalization.*

Постановка проблеми. В умовах формування світової науково-освітньої мережі й транснаціонального інтелектуального простору все більшої актуальності набуває інтернаціоналізація вищої освіти, що є однією з головних загальносвітових тенденцій розвитку вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел доводить, що ґрунтовні дослідження сутності основоположного поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» в психолого-педагогічній площині здійснили зарубіжні (Ф. Альтбах, Х. де Віт, К. Керр, С. Марґінсон та ін.) та українські науковці (В. Анрущенко, Я. Болюбаш, М. Згуровський, О. Козієвська, В. Кремень, М. Степко та ін.). Однак першість у цій низці імен одностайно віддано Дж. Найт, на дослідження якої посилаються всі без винятку науковці світу, які вивчають означену проблему.

Ключовими працями з питань інтернаціоналізації вищої освіти в європейському

контексті є дослідження А. Сбруєвої, А. Чирви, І. Сікорської та ін. Питання академічної мобільності як елемента інтернаціоналізації вищої освіти досліджували О. Козієвська, О. Красовська, В. Луговий, Л. Колісник та ін. Варто зазначити, що питання аналізу міжнародного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на сучасному етапі залишається мало досліджуваним.

Постановка завдання (цілей статті). Метою статті є уточнити визначення поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», обґрунтувати та проаналізувати стратегії інтернаціоналізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтернаціоналізація вищої освіти є важливою ознакою розвитку сучасної вищої освіти. За останні десятиліття важливі зміни відбулись як у змісті цього процесу, так і у формах і методах його реалізації. Інтеграція української вищої освіти в глобальне освітнє співтовариство вимагає чіткого розуміння передумов, суті, потенціалу



та впливу інтернаціоналізації на розвиток освітнього сектору. Важливим на цьому тлі є вивчення закордонного досвіду використання інтернаціоналізації в освіті, де цьому напрямку діяльності традиційно приділяється багато уваги як важливого фактору поліпшення якості вищої освіти.

В останні роки входження України в європейське співтовариство інтернаціоналізація вищої освіти привертає увагу професійних кіл та широкої громадськості у зв'язку із формуванням глобальних освітньо-наукових зв'язків. На думку відомого британського вченого К. Керра, існує три історичних етапи, які визначили розвиток освітніх процесів: 1) становлення університетів у період Середньовіччя та в епоху Ренесансу на базі «конвергентної моделі» універсальної освіти – без роздроблення спеціальностей; 2) розвиток університетів держав-націй на базі «дивергентної» моделі освіти (підготовка спеціалістів у доволі вузьких галузях, вища освіта слугує економічним та адміністративним інтересам держав-націй, є основним джерелом модернізації та формування національної ідентичності); 3) період другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., який є злиттям двох попередніх моделей (космополітичні університети, які завдяки залученню до глобального освітнього простору перетворилися на ефективних агентів держав в умовах ускладнення та поглиблення міжнародних зв'язків) [13]. Зараз ми перебуваємо в періоді найвищого ступеня розвитку саме цієї стадії еволюції вищої школи.

З початку 1990 р. починається формування сучасного етапу глобальної академічної спільноти. Низка закордонних вчених [9; 11; 15] вважають, що вона стала вибудовуватися відповідно до законів ринкової економіки та комерціалізації освітньо-наукової сфери. У цей період виникають «підприємницькі університети», які діють як економічні агенти в освітньо-науковій сфері та у сфері послуг на національному, регіональному та локальному рівнях. Розповсюдження моделі тісно пов'язане з підвищенням попиту на вищу освіту, а також із розширенням доступу до неї, а саме до міжнародних програм в університетах, де викладання для іноземних громадян проходить англійською мовою. Відомо, що «підприємницькі університети» долучились до активної боротьби за перспективні ринки завдяки тому, що держави, студенти та їхні родини готові інвестувати кошти в освіту за кордоном [16]. Цікаво, що тенденція до комерціалізації існує навіть у традиційно більш консервативних країнах Західної Європи, Австралії, Канаді.

Іншим вагомим фактором формування нового глобального простору вищої освіти є розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Університети всього світу застосовують їх для створення та використання дистанційних навчальних курсів та програм, а також для реклами своїх навчальних та наукових послуг. Вагомим фактором розвитку міжнародної освіти є впровадження престижними університетами світу масових безкоштовних відкритих онлайн-програм, які можна загрузити в системі Itunes.

З 1980 р. під час обговорення міжнародного виміру вищої освіти науковці почали використовувати термін «інтернаціоналізація». Нині в документах міжнародних організацій не існує єдиного офіційного визначення терміну «інтернаціоналізація». Але в західній та українській науковій літературі широке розповсюдження отримало визначення, сформульоване професором університету м. Торонто Джейн Найт, яка вважає, що інтернаціоналізація є «процесом інтеграції міжнародних, міжкультурних та глобальних елементів у освітні (педагогічні), наукові та адміністративні функції окремо взятої організації» [14, с. 16]. У 2011 р. Х. де Віт зазначив, що інтернаціоналізація – це цілеспрямований процес, що охоплює всіх студентів і викладачів, інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального виміру в цілі, функції та зміст вищої освіти з метою підвищення якості освітньої та науково-дослідної діяльності, а також внесення вкладу у розвиток суспільства [10]. На нашу думку, це визначення повною мірою відображає цілеспрямованість інтернаціоналізації, яка не повинна ставати головною ціллю ні в системі вищої освіти в цілому, ні на рівні окремого вищого навчального закладу.

Західні вчені Дж. Найт і Х. де Віт виділяють низку підходів у визначенні дефініції інтернаціоналізація вищої освіти. Важливо зазначити, що, не зважаючи на те, що в роботах науковців можна відзначити кілька різних акцентів, вони взаємодоповнюють один одного. Згідно з першим підходом термін інтернаціоналізація включає в себе обмін професорсько-викладацьким складом, співробітниками, студентами; співробітництво в галузі академічної та позанавчальної діяльності; технічну допомогу країнам, що розвиваються; рекрутування іноземних студентів; організацію спільних міжнародних досліджень та навчання міжкультурного спілкування. Таким чином, у рамках цього підходу увага акцентується на категоріях та видах діяльності, а організаційні питання не завжди розглядають-



ся. Варто зазначити, що саме цей підхід є найбільш популярним серед академічної спільноти.

Другий, причинний, підхід розглядає інтернаціоналізацію вищої освіти під кутом перспектив досягнення її цілей. У світлі цього підходу інтернаціоналізація вищої освіти має соціальний відтінок, оскільки він тісно пов'язується з освітою в ім'я миру, заради надання технічної та іншої допомоги. Крім цього, інтернаціоналізація вищої освіти тут розглядається в якості джерела доходу від залучення до навчання іноземних студентів.

Третій підхід фокусує увагу на розвитку культури або поведінки, які оцінюють і підтримують міжкультурні та міжнародні ініціативи і перспективи.

Четвертий підхід розглядає інтернаціоналізацію вищої освіти з точки зору компетенцій. У рамках цього підходу акцент робиться на можливостях розвитку нових навичок та відношення до освіти викладацького складу та інших співробітників, а також на отриманні нових знань студентами. Головним є людський вимір (кар'єрні, глобальні, міжнаціональні компетенції та ін.). У дослідженнях вчених спостерігається використання декількох видів компетенцій. Наприклад, Мейворм, Тейхлер виділяють компетенції пізнання, Ламберт – глобальні компетенції, Бремер – кар'єрні компетенції та ін.

Інтернаціоналізація вищої освіти з точки зору процесного підходу визначає її як форму, що вносить та поєднує міжнародні аспекти або перспективи в основні функції установи. У даному випадку вся діяльність установи охоплюється процесом інтернаціоналізації, яка розглядається в міжнародному аспекті. На нашу думку, даний підхід є всеосяжним, оскільки включає такі елементи як організаційні процедури і політику, сукупність академічних дій, діючі стратегії. У рамках підходу оцінюються різні стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, простежується їх зв'язок з процесами глобалізації тощо.

В Україні у «Національному освітньому глосарії: вища освіта» вперше було наведено визначення терміну інтернаціоналізація (Internationalization): «У вищій освіті це процес інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності вищого навчального закладу/закладу вищої освіти чи наукової установи з міжнародною складовою: індивідуальна мобільність (студентів, науковців, викладачів, адміністративного персоналу); створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм; формування міжнародних освітніх стандартів

з метою забезпечення якості; інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких консорціумів, об'єднань» [5].

Основним принципом інтернаціоналізації є створення єдиної системи освіти для різних країн, тобто забезпечення сумісності різних форм і систем навчання, проведення більш активного обміну студентами. Таким чином, інтернаціоналізація вищої освіти передбачає залучення в навчальні та наукові програми курсів, що присвячені глобальним проблемам розвитку міжкультурної комунікації та адаптації, подоланню вузькості мислення та орієнтації на загальноприйняті світові академічні стандарти. Внаслідок цього інтеграція університетів у світові процеси сприяє оновленню науково-освітнього, людського та організаційного потенціалу на індивідуальному, інституціональному та системному рівнях. Прикладом такої тенденції є значна роль в окремих галузях науки робіт, які публікуються міжнародними колективами авторів [12].

Аналіз процесів інтернаціоналізації вищої освіти в світовому масштабі дає можливість виділити декілька рівнів її реалізації, а саме інституційний, тобто на базі конкретних університетів, інститутів, академій; національний, тобто на базі окремо взятої держави; міждержавний, коли в процес включено низку держав (Болонський процес є одним з основних у рамках міждержавної інтернаціоналізації).

На думку Л. Коршунова, «інтернаціоналізація вищої освіти на інституційному рівні є процесом добровільного прийняття освітнім закладом правил та процедур ведення всіх видів своєї діяльності, які визнані та використовуються світовим співтовариством, з орієнтацією на надання академічному персоналу та студентам можливостей отримати знання, вміння та навички, які є затребуваними у будь-якій країні світу» [3].

Розглядаючи більш детально національний рівень, необхідно зазначити, що в його рамках будується політика із залучення в країну додаткових ресурсів, інтелектуального потенціалу, поширення національної культури. Інструментами, які використовуються для вирішення цих завдань, служать різні програми фондів (DAAD, CIMO і ін.), організація спеціальних клубів для іноземних студентів та ін.

Варто зазначити, що інтернаціоналізація навчального закладу має виконуватися через здійснення реформ, спрямованих на реалізацію комплексу заходів на декількох рівнях (макро, мезо, мікро). На макрорівні вирішуються завдання, які впливають на університет у цілому. Зміни в змісті навчальних планів відносяться до мезорівня,



а до мікрорівня доцільно віднести ті інструменти, що використовуються при навчанні.

До переваг інтернаціоналізації можна віднести: розширення доступності вищої освіти; універсалізацію знань; появу міжнародних стандартів якості; посилення інноваційного характеру вищої освіти; розширення і зміцнення міжнародного співробітництва; активізацію академічної та студентської мобільності; орієнтованість освіти на майбутнє [1]. Крім цього, інтернаціоналізація поглиблює базу знань інституцій та учасників освітнього процесу; розширює рамки наукового пошуку; об'єднує ресурси, особливо, коли вони важкодоступні; допомагає уникнути дублювання і зайвого копіювання тем наукового дослідження; сприяє ідентифікації освітніх проектів.

Разом з тим не можна ігнорувати також низку проблем, пов'язаних з процесом інтернаціоналізації, зокрема існують проблеми, які стоять перед національними вишами: визнання дипломів вітчизняних ВНЗ; відтік студентів для навчання у зарубіжних ВНЗ в умовах негативної демографічної ситуації; суперництво за висококваліфіковані викладацькі і наукові кадри [7].

На нашу думку, інтернаціоналізація вищої освіти є багатокомпонентним процесом, тому в науковій літературі прийнято розглядати всі складові інтернаціоналізації в рамках двох її видів: внутрішньої (*internationalization at home*) та зовнішньої (*internationalization abroad*).

Основною метою розвитку внутрішньої інтернаціоналізації, або іншими словами інтернаціоналізації навчальних планів та програм, є формування міжкультурної компетентності студентів у рамках вітчизняного вищого навчального закладу. Основними напрямками діяльності для розвитку внутрішньої інтернаціоналізації є включення до навчального плану обов'язкових та факультативних «інтернаціональних» дисциплін, у рамках яких розглядаються міжнародні та національні питання (міжнародне право, світова економіка і зовнішньоекономічна діяльність і т. п.); розширення навчальних планів шляхом доповнення змісту традиційних дисциплін міжнародними прикладами і темами; розроблення навчальних планів, розрахованих на студентів-іноземців; розроблення навчальних планів з підготовки національних і закордонних резидентів до «міжнародних» професій (наприклад, для роботи у міжнародних компаніях); розроблення навчальних планів іноземними мовами, які орієнтовані на міжкультурну комунікацію та надають молоді мультикультурні знання та навички; розроблення міждис-

циплінарних навчальних планів типу регіональних і тематичних студій, що покривають в інформаційному аспекті дві країни і більше; розроблення навчальних планів з «міжнародною» обов'язковою частиною, яку студенти отримують в іншій країні від викладачів зарубіжних закладів вищої освіти; залучення до навчального процесу закордонних викладачів і науковців; створення віртуальної аудиторії студентів різних країн; викладання дисциплін іноземними мовами; створення для викладачів та студентів курсів регінознавства та країнознавства [4, с. 106].

Нами було встановлено, що інтернаціоналізація навчальних програм передбачає наступні види: 1) франчайзинг – відповідно до цієї моделі іноземний ВНЗ дає дозвіл іншому вищому навчальному закладу на реалізацію його освітніх програм і видачу його дипломів на заздалегідь визначених умовах; програми-близнюки – реалізуються у формі укладання договорів між вищими навчальними закладами про спільні освітні програми, в яких існують однакові дисципліни, форми контролю, навчальні посібники тощо; взаємне визнання програм – у разі навчання студентів у партнерському ВНЗ отримані ними оцінки визнаються у «рідному» ВНЗ і, навпаки, оцінки, отримані у «рідному» вищому навчальному закладі, враховуються на наступних етапах навчання у ВНЗ-партнері (наприклад, система подвійних дипломів).

Розглянувши складові внутрішньої інтернаціоналізації, зупинимось на аналізі зовнішньої інтернаціоналізації, що обумовлена необхідністю укріпляти та розвивати співробітництво між університетами, хоча в останні роки виникла необхідність укріплення власної конкурентоспроможності навчальних закладів [8]. У зв'язку із введенням рейтингової системи і розвитком сфери гарантій якості вищої освіти зріс інтерес до питань оцінки якості діяльності ВНЗ, а також якості та ефективності їх роботи щодо розвитку інтернаціоналізації [2].

На думку низки закордонних вчених (У. Бранденбург, М. Ван дер Венде, Х. де Вит, Е. Джонс, Дж. Найт, У. Тайхлер, Дж. Худзик), ключовими компонентами зовнішньої інтернаціоналізації є: 1) академічна мобільність студентів, за допомогою якої студентам надається можливість отримати освіту за обраним напрямом підготовки в обраному ними навчальному закладі іншої країни; 2) мобільність викладачів та науковців, заснована на концепції міжнародного обміну знаннями і досвідом; 3) створення і реалізація спільних із закордонними вищими навчальними закладами



науково-дослідницьких проектів, реалізація програм подвійних (сумісних) дипломів; відкриття філіалів вишу за кордоном. Всі форми інтернаціоналізації взаємообумовлені і супроводжують одна одну в діяльності закладів системи вищої освіти.

Нині існують успішні практики забезпечення конкурентоспроможності університету на світовому ринку освітніх послуг, зокрема, цікавий приклад університету Вікторії у Мельбурні, де діє система управління, що дозволяє ефективно залучати та утримувати кращих викладачів і дослідників.

Експорт освітніх послуг передбачає такі напрями діяльності: державна політика в галузі міжнародної освіти, науки, культури; розширення фінансування навчання та наукових досліджень іноземних студентів; спрощене отримання в'їзних віз для іноземних студентів; створення інформаційного простору з доступною інформацією про вищі навчальні заклади приймаючої країни, їх кадровий, науковий потенціал, реалізований в освітніх програмах.

Важливо зауважити, що у своїх стратегічних документах університети світу відображають низку запланованих напрямів діяльності, що мають бути реалізовані в процесі розвитку зовнішньої та внутрішньої інтернаціоналізації. Напрями діяльності університету, які вже реалізуються та дають позитивні результати, вважаються перевагами ВНЗ та розглядаються в якості ресурсів, що сприяють подальшому розвитку інтернаціоналізації. До цих переваг можна віднести визнану високу якість навчальної та дослідницької діяльності, включення в програми навчання обов'язкового семестру навчання за кордоном, розвинуту мобільність студентів, викладачів, дослідників та адміністративного персоналу, реалізацію освітніх програм іноземними мовами, програм спільних та подвійних дипломів, проведення міжнародних літніх шкіл, значну кількість партнерств із закордонними університетами, членство ВНЗ у міжнародних асоціаціях університетів та професійних спілках [2].

Прикладами вищих навчальних закладів, які мають розроблені стратегічні документи з розвитку інтернаціоналізації освіти, є університет Сіднея (Австралія), університет Нового Південного Уельсу тощо.

Важливо зауважити, що інтернаціоналізація вищої освіти має дотримуватися низки правил: поважати місцеві умови, індивідуальні потреби вищих навчальних закладів; враховувати не тільки вигоди, але і ризики та непередбачені наслідки; виступати засобом досягнення мети підвищення якості освіти; сприяти формуванню у всіх

учасників освітнього процесу міжкультурних і міжнародних компетентностей.

У науковій літературі виділяють чотири стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: 1) підхід взаєморозуміння (*Mutual understanding approach*); 2) підхід залучення кваліфікованої робочої сили (*Skilled migration approach*); 3) стратегія отримання доходу (*Revenue-generating approach*); 4) стратегія розширення можливостей (*Capacity building approach*).

Підхід взаєморозуміння до інтернаціоналізації вищої освіти спирається на довгострокові політичні, культурні, академічні цілі розвитку країни. Реалізація цієї стратегії здійснюється через підтримку студентської та академічної мобільності шляхом надання стипендій та реалізації програм академічного обміну, а також програм, які направлені на створення інституційних партнерств у галузі вищої освіти. Домінуючим принципом цього підходу є міжнародне співробітництво, а не конкуренція.

Підхід залучення кваліфікованої робочої сили. Стратегія підтримки міграції кваліфікованих співробітників спрямована на залучення обраних іноземних фахівців і талановитих студентів до роботи у приймаючій країні як засіб забезпечення економічного розвитку та підвищення конкурентоспроможності країни в освітній галузі. Основним інструментом цього підходу є система академічних стипендій, доповнена активною програмою просування системи вищої освіти країни за кордоном у поєднанні з прийняттям відповідного візового та міграційного законодавства. Реалізація таких програм здійснюється через спеціальні агентства або мережу агентств та організацій.

Стратегія отримання доходу. Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти, що спрямована на отримання доходу, базується на узгодженому підході до стратегії залучення кваліфікованої робочої сили, але в її рамках освітні послуги пропонуються на повністю платній основі та без надання державних субсидій. Іноземні студенти приносять додатковий дохід освітнім інституціям, стимулюючи університети реалізовувати підприємницьку стратегію на міжнародному освітньому ринку. Уряди, своєю чергою, надають ВНЗ значну автономію, забезпечують високу репутацію своєї системи вищої освіти, а також високий ступінь захисту іноземних громадян.

Стратегія розширення можливостей заохочує здобуття вищої освіти за кордоном або у вищих навчальних закладах, які є постачальниками іноземних освітніх послуг. Важливими інструментами такого підходу



е: а) програми підтримки міжнародної мобільності державних службовців, професорсько-викладацького складу, науковців та студентів; б) забезпечення закордонним вищим навчальним закладам, програмам та викладачам сприятливих умов для комерційної освітньої діяльності в країні. Заохочується створення партнерств з місцевими постачальниками освітніх послуг для забезпечення передачі знань між закордонними та місцевими освітніми інституціями.

Треба зазначити, що інтернаціоналізація стимулює розвиток самих закладів вищої освіти. Дослідники виокремлюють елементи культури університету, які необхідно розвивати в умовах інтернаціоналізації: лідерство університету в культурному середовищі регіону; проведення міжнародних заходів; міжнародне співробітництво викладачів, особисті наукові контакти; створення професорсько-викладацькому складу умов для викладання, проведення консультацій за кордоном; створення умов для навчання, стажування, наукових досліджень студентів за кордоном; надання можливості отримання другої спеціальності з міжнародного профілю на факультетах навчального закладу [6].

Висновки з проведеного дослідження. Інтернаціоналізація вищої освіти створює нові можливості, сприяє підвищенню доступності вищої освіти та її якості, впровадженню інноваційних методів роботи в системах вищої освіти. Спираючись на досягнення міжнародного співробітництва, інтернаціоналізація сприяє його зміцненню. Все в більшій кількості країн інтернаціоналізація освіти стає об'єктом і предметом цілеспрямованої політики з боку держави, орієнтованої на вирішення конкретних політичних, соціальних і фінансових проблем всередині країни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдулкеримов И.З. Современные тенденции интернационализации высшего образования / И.З. Абдулкеримов., Е.И. Павлюченко., А.М. Эсетова / Проблемы современной экономики – 2012. – № 3(43). – С. 358–361.
2. Бирюкова Н.А., Красильникова Н.В. Оценка интернационализации высшего образования: опыт европейских стран. Вестник Марийского государственного университета – 2014. – № 14 – С. 138–142.

3. Коршунов Л. Университетское международное сотрудничество: процесс интернационализации в мире и на региональном уровне / Коршунов Л., О. Хомутов, и др. / Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2009. – 240 с.

4. Косов Ю.В. Созвездие талантов – ключевой фактор формирования университетов мирового класса: российский и зарубежный опыт / Ю.В. Косов, В.Г. Халин, В.В. Фокина / Управленческое консультирование: научно-практический журнал. – 2014. – № 5(65). – С. 60–72.

5. Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. /авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В. І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. :ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

6. Нітенко О.В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. Освітологічний дискурс.– 2015. – №2. – С. 205–216.

7. Фокина В.В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности современных высших учебных заведений. Управленческое консультирование. – 2014 – № 11 – С.108–112.

8. Beelan J. Internationalization revisited: New dimensions in the internationalisation of higher education / J. Beelen, H.De Wit. / Amsterdam: Center for Applied Research on Economics and Management –2012.–153 p.

9. De Wit H. Internationalization moves into a new phase. University World News. –2011. –№ 0189.

10. De Wit H. Internationalization policies, perceptions, practices. Where is internationalization going? CEQUINT conference. Paris. 26 February 2015. URL: <http://ecahe.eu/assets/uploads/2015/03/7.-Sonata-Internationalisation-policies-perceptions-practices.pdf>.

11. Douglass J.A. The global competition for talent. The rapidly changing market for international students and the need for a strategic approach in the US. / Douglass J.A., Edelstein R. / UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. – 2009. URL: <https://escholarship.org/content/qt0qw462x1/qt0qw462x1.pdf>

12. Glanzel W. Scientific networks through co-authorship. / Glanzel W., Schubert A. / In (Eds.) Henk F. Moed, W. Glanzel & U. Schmoch. Handbook of Quantitative Science and Technology Research. Part 2 –2005. –257–276 p.

13. Kerr C. Higher education cannot escape history: issues for the twenty first century. Suny Series Frontiers in Education, State University of New York Press, Albany. –1994 –266 p.

14. Knight J. Quality and internationalization in higher education. Paris, France OECD. –1999.–268 p.

15. Scott P. Internationalization and inclusion – Principles in conflict? University World News –2012. – № 224.

16. Zaharia E.S. The Entrepreneurial. University in the Knowledge Society. Higher Education in Europe / Zaharia E.S., Gilbert E. / Vol. 30. –№ 1 –P. 31–40.



УДК 378.013.32

ЗАКЛАДЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ТА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ОСНОВ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ (ПОЧАТОК XVIII СТОЛІТТЯ)

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

У статті розглядається питання розвитку морської освіти в період становлення вітчизняного флоту та заснування перших навчальних закладів з підготовки морських фахівців на початку XVIII століття. Здійснена спроба виокремити аспекти, що сприяли формуванню змісту морської освіти з практичного та наукового доробку державних та освітянських діячів того часу. З'ясовано, що саме у цей період відбувалися перші спроби створення власної науково-методичної бази для морської освіти.

Ключові слова: морська освіта, освітня реформа, методичні рекомендації, Навігацька школа, підручник.

В статье рассматривается вопрос развития морского образования в период становления отечественного флота и основания первых учебных заведений для подготовки морских специалистов в начале XVIII столетия. Сделана попытка выделить аспекты, которые способствовали формированию содержания морского образования из практического и научного наследия государственных и просвещенческих деятелей того времени. Выяснено, что именно в этот период были сделаны первые попытки создания собственной методической базы для морского образования.

Ключевые слова: морское образование, образовательная реформа, методические рекомендации, Навигационная школа, учебник.

Ryabukha I.M. FOUNDATIONS LAYING FOR MARITIME EDUCATION AND TRAINING (THE BEGINNING OF XVIII CENTURY)

The article reveals the issue of maritime education development during the period of establishment of domestic fleet and foundation of first educational institutions aimed at maritime professionals training in the beginning of XVIII century. There was made an attempt to point out the aspects from the legacy of officials and educationalists of those times contributing and promoting the development of the content of maritime education. It was found out that during that period there were made first efforts to create home methodological basis of maritime education.

Key words: maritime education, reform of education, methodical recommendations, Navigation School, textbook.

Питання започаткування накопичення науково-методичної та загальнопедагогічної основи морської освіти, що впливала на розвиток підготовки плавскладу на території сучасної України, є маловивченим. Зважаючи на постійно зростаючі вимоги міжнародної морської індустрії до рівня підготовленості випускників морських навчальних закладів, а також якості освітніх послуг, що надаються в цих закладах, вважається за необхідне звернутися до дослідження внеску окремих діячів морської справи XVIII ст. у розвиток системи підготовки морських фахівців.

Окремі дослідження в зазначеному напрямі проводились істориками морського флоту Ф. Веселаго, В. Берхом, М. Кладо, С. Огородніковим.

З'ясовуючи витоки науково-методичного та загальнопедагогічного підґрунтя морської освіти, звернемося до надбань видатних філософів-просвітників і педагогічних працівників навчальних закладів морського профілю XVIII ст. Історики до складу та-

ких осіб відносять І. Бецького, К. Зотова, М. Курганова, М. Ломоносова, Ф. Прокоповича, Ф. Татищева та ін.

Найпершим, хто активно підтримував освітні реформи Петра I, був Феофан Прокопович (1681–1736) – випускник і викладач, а пізніше ректор Києво-Могилянської академії, українець за походженням. Запрошений царем особисто у 1716 р. до Петербурга для допомоги у здійсненні реформ, разом з Петром I він написав «Морской устав» – важливий законодавчий документ, який було затверджено під назвою «Устав морской о всём, что касается к доброму управлению в бытность флота на море» (1720). Устав містив велику передмову, в якій було описано історію російського флоту (до 1719 р.) та п'ять книг (томів), кожна з яких була присвячена певній тематиці. Тут були відображені й правила поведінки та взаємин між членами команди, встановлення порядку на кораблі, покарання моряків за проступки та ін. [1].



У ракурсі нашого дослідження являє інтерес його доробок «Слово похвальное о флоте российском...» (1720), в якому автор наголосив, що поморському «российскому государству нужен и полезный есть морской флот», тому необхідно докла-дати зусиль «ко устройению флота и ко обучению морского плавания» [1, с. 103–112].

Ф. Прокопович уклав фундаментальний доробок загальнопедагогічного змісту – «Духовний регламент» (1721), в якому вперше документально у вигляді 300 правил було сформульовано основи світського виховання і визначено зміст світської освіти: «1) грамматика купно с историею и географиею, 2) арифметика и геометрия, 3) логика или диалектика, 4) риторика и/или стихосложение, 5) физика и метафизика, 6) политика, 7) богословие, 8) иностранные языки». Учений закликав «исполнять долг гражданский, служить государству», тобто молодь мала «разуметь и о архитектуре, и о врачевстве, и о политическом правительстве, и о всех прочих делах» [1]. У цій праці йшлося про необхідність навчання не лише дворян і простого народу, а й військових та моряків: «Известно есть всему миру, каковая скудость и немощь была воинства российского, когда оно не имело правильного себе учения, и как несравненно умножилась сила его, когда Петр Первый обучил оно изрядными регулами» (правила, закони) [1].

Тут можна знайти й перші методичні рекомендації, наприклад, використовувати наочність під час вивчення географії – «показывать перстом на картах и глобусе», й корисні рекомендації щодо розташування навчального закладу: «Место академии не в городе, но в стороне на веселом месте удобное, где несть народного шума, ниже частые оказии, которые обычно мешают учению, и находит на очи, что похищает мысли молодых человек и прилежать учением не попускает» [1].

Аналіз історичних документів цього періоду і праць істориків військово-морського флоту [2] свідчить, що саме ця праця покладена в основу морального виховання гардемаринів Морської академії. У цьому документі було прописано загальні принципи організації виховного процесу: каде-ти мали бути слухняними, не галасувати під час занять, не сваритися один з одним, ходити завжди охайними, брати приклад з офіцера-вихователя [1, с. 468–469]. Говорячи про особливе середовище виховання, Ф. Прокопович вказував і на необхідність створення у навчальному закладі бібліотеки: «без библиотеки как без души академия» та проведення спеціальної пе-

ревірки учителів «на знание науки, умения рассказывать и заинтересовывать детей» [там же].

Досить оригінальною працею українського просвітника і державного діяча, яку більшість науковців вважають видатним явищем історії педагогіки, є «Первое учение отрокам» (1720). Тут підкреслено значення морального виховання: «каков отрок есть, таков и муж будет» і запропоновано своєрідний моральний кодекс освіченої людини [1].

Зазначимо, що за ініціативою Ф. Прокоповича був виданий відповідний указ Петра I про заснування при монастирі у 1719 р. типографії, де й друкувалися всі його праці, підручники та книги для читання. Багато його листів та настанов, на які спиралися не лише церковні служителі, а й державні діячі та педагоги, вийшли друком уже після його смерті (наприклад, «Слова и речи» у трьох частинах, 1765) [1].

Ф. Прокопович був не просто видатним просвітником XVIII ст. і першим знаним українцем, який зробив вагомий внесок у розвиток освіти взагалі й морської зокрема, він був головою так званої «Ученой дружины» Петра I, яка об'єднувала найосвіченіших людей того часу. Особливе місце в «Ученой дружине» Петра I посідає викладач Навігацької школи, а потім Морської академії, шотландець за походженням, професор Абердинського університету Генрі (Андрій) Фарварсон (1674–1739). У 1699 р. разом з випускниками Лондонської Королівської школи Р. Гвіномта С. Грейсом він прибув до Москви, де спочатку проводив індивідуальні заняття для дітей дворян. Пізніше у Навігацькій школі він викладав геометрію, тригонометрію, навігацію та морехідну астрономію, геодезію, був перекладачем і видавцем навчальних посібників. Від початку А. Фарварсон очолював Навігацьке відділення у школі, а згодом став її директором. Разом з колегами він переглядав наукові книги іноземного походження і відбирав для перекладу ті, що стануть корисними для навчання. Наприклад, «Таблицы горизонтальные северные и южные широты: восхождения солнца со изъяснением: чрез которые зело удобно кроме трудного арифметического исчисления (не правильное) или непорядочное указание компасов, яже во всех местах света обретаются, чрез них же легко и зело удобно найти и скоро возможно. Преведены с галанского языка на славянороссийски диалект из книги шат камер» (1722) [3].

Першу його навчальну книгу з математики «Геометрия славенски землемерие» було видано у 1708 р., а перші математич-



ні таблиці, які він особисто підготував до друку, ще у 1703 році. Варто зазначити, що за роки роботи в школі він адаптував для навчання у кадетському корпусі та морській академії близько 38 книжок. А. Фарварсон одноосібно написав низку підручників для підготовки моряків: «Таблицы синусов, тангенсов и секансов, логарифма синусов и тангенсов» (1716), «Эвклидовы элементы» (1719), «Тригонометрия плоская и сферическая» (1730). Він часто писав латиною (мовою науки), а перекладом його книжок займалися перекладачі академії. У 1739 р. вийшла «Книжица о сочинении и описании сектора, скал плоской и гунтерской, со употреблением оных инструментов в решении разных математических проблем», в якій автор описав застосування пропорційного циркуля у розв'язанні морехідних задач [3]. Педагог був настільки працездатним, що за його життя залишилися ненадрукованими «Тригонометрия», «Cursus mathematicus» та доробки з навігації.

Значну увагу А. Фарварсон приділяв навчальній практиці – проводячи заняття з геодезії, він одночасно виконував державне замовлення на проектування залізниці від Москви до Петербурга, яка пізніше саме за його кресленнями і була побудована [4, с. 71–78].

Іншого викладача навігацької школи – Леонтія Магницького (1669–1739) більшість науковців вважають однією з ключових осіб не лише в освітній практиці цього закладу, а й в становленні російської математичної освіти. Саме він написав перший російський підручник «Арифметика сиречь наука числительная, с разных диалектов на славенский язык переведенная, и воедино собрана, и на две книги разделена», який було надруковано лише після дворічного апробування (1703). По суті це була своєрідна енциклопедія математичних знань з алгебри, геометрії, тригонометрії, стереометрії та логарифмів, яка мала прикладну спрямованість – математичні розрахунки були пов'язані з обчисленнями у галузі фортифікації, геодезії та артилерії. Підручник містив інформацію з метеорології, астрономії та навігації; тут наводилися відомості про десятинну систему числення, запис чисел цифрами, російська та латинська термінологія; була представлена значна кількість малюнків і таблиць, що полегшувало вивчення матеріалу за рахунок візуалізації [2]. Бажаючи зацікавити кадетів математикою, задачі педагога формували у вигляді анекдоту з математичним сюжетом – інший автентичний методичний прийом педагога, що користувався популярністю. Наполягав Л. Магницький і на використанні у навчаль-

ному процесі макетів, моделей, приладів, учням видавав «аспидные доски», на яких вони копіювали форми і креслення [5]. Це дозволяло під час навчання поєднувати кілька видів організації пізнавальної діяльності учнів: спільно з учителем, у парах, самостійно [2].

Підручник був фундаментальним і за обсягом – мав понад 600 сторінок і структурно складався з двох книг: «Арифметика политика, или гражданская» та «Арифметика логистика не по гражданскому токмо, но и к движению небесных кругов принадлежащая». Перша у складі мала п'ять частин і містила відомості про нумерацію, детальне розбирання чотирьох арифметичних дій з цілими числами, таблицю додавання і множення десятинних чисел. Варто зазначити, що Л. Магницький у підручнику наводить лише половину таблиці множення, спонукаючи кадетів використовувати принципи комутативності для самостійного розрахунку останньої її частини – новий на той час методичний прийом. Перевагою підручника було й те, що матеріал викладався за принципом від простого до складного, з позицій доступності добиралися й задачі. Наприклад, після трьох перших задач на додавання, наступні приклади містили більш ніж десять доданків; задачі у розділі про дробі стосувалися реалій сучасного життя; задачі на застосування алгебраїчних правил, математичної прогресії та коренів – морської та військової справи. Особливу значущість для підготовки спеціалістів торгового флоту мав розділ підручника про «денежный счет, меры и весы» [5].

Друга книга складалася з трьох розділів: квадратні рівняння, геометрія і тригонометрія, де матеріал також розглядався на практичних прикладах з життя та розділу «Обще о земном размерении и яже к мореплаванию надлежит», в якому розглянуто застосування математики у морській справі. Пропонувалися завдання з визначення географічної широти місцевості за нахилом магнітної стрілки, обчислення часу приливів і відливів, а також інші завдання з навігації [5, с. 71–78].

Навчальна книга Л. Магницького виявилася настільки вдалою, що більше 50 років слугувала основним підручником з математики не лише для учнів морських навчальних закладів.

Вагомий внесок у розвиток морської освіти зробив один із засновників Навігацької школи – фельдмаршал Яков Брюс (1670–1735). Освічена людина, натураліст і астроном з 1706 р. керував заново створеною Московською громадянською типографією, яка за змістом діяльності була



першим російським науково-дослідним і виробничим друкарським підприємством, де друкувалися книги, карти і «всякие листы» [6]. Я. Брюс уклав російсько-голландський словник, «Карту земель от Москвы до Малой Азии», переклав «Космотеорос» Х. Гюйгенса. Будучи директором Навігацької школи, він випишував з Європи інструменти для наукової діяльності та практичних занять з морських наук, а у 1702 р. відкрив при Навігацькій школі першу в Росії обсерваторію. Він володів чи не найбільшою для свого часу бібліотекою, в якій налічувалося понад 1500 томів науково-технічних і енциклопедичних видань, які він заповів улюбленому морському закладу [6].

Певний внесок у започаткування навчально-методичної бази морської освіти зробив і викладач математики Василь Кіпріанов, який у 1701 р. був призначений на допомогу Л. Магницькому для підготовки до друку його «Арифметики» і «Таблиц логарифмов». У результаті такої співпраці він написав для кадетів стислий (в один аркуш) довідник з математики «Арифметика – феолика или зрительная»: по краях – портрети великих мудреців, всередині – математичні правила та дії, зверху – основні правила геометрії, астрономії, оптики, географії, фортифікації та архітектури [2]. Цей доробок, з огляду на зміст та оформлення, можна вважати першим методичним плакатом. Окрім цього, В. Кіпріанов надрукував «Таблицы синусов» (1716) і «Таблицы горизонтальные северной и южной широты» (1723), а також карту зірок «Глобус небесный иже о сфере небесной» [2].

Інтерес для нашого дослідження становлять праці придворного дипломата і

керівника будівництвом кораблів Федора Салтикова (1650–1715), який отримавши освіту в Англії та Голландії, сформулював низку пропозицій щодо навчання дітей різних станів. Створену програму досить радикальних освітніх реформ для «сравнения российского государства с лучшими европейскими государствами» і для «учинения прибылей государству» він виклав у двох рукописах записок-проектів: «Пропозиций» (1712) на 37 сторінках та «Изъявления, прибыточные государству» (1714). Серед пропозицій були такі: «Велеть во всех губерниях учинить по одной академии или по две», тобто створення мережі навчальних закладів, відкриття бібліотек «как в Англии – в Оксфорде и Кембридже» і налагодження друкарства у кожній губернії; будівництво мануфактур та підготовку мастерових людей; пошук північного морського шляху до Індії та Китаю; освоєння Сибіру та Середньої Азії. Значну частину пропозицій присвячено організації шкільної справи, відбору предметів для навчання. Зазначимо, що надрукували записки лише у 1891 р. [7, с. 167–168].

Ф. Салтиков навіть запропонував певну класифікацію навчальних предметів – першу для навчальних закладів морського профілю, унаочнену ним же у вигляді таблиці 1 [7].

Підсумовуючи, можна констатувати наступне. У XVIII ст. відбулося не лише становлення морської освіти на законодавчо-нормативному та інституціональному рівнях – виникла низка навчальних закладів морського профілю; мало місце започаткування (у характеристиці різних наукових доробків переважало слово «вперше») вітчизняної морської науки та галузі. Зміс-

Таблиця 1

Для писания и глаголаная	грамматика
Для стихотворения	поэтика
Для рассуждения натуры	философия
Для познания истинного бога и законов	богословие
Для всяких образов и правлений и известия о всех государствах	истории, универсальные и партикулярные
Для математических наук	арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, фортификация, артиллерия, механика, статика
Для гражданских и воинских правлений математики	гидростатика, перспектива, архитектура, оптика, гномика (логика), музыка, пиктура, скульптура, миниатура
Для знаемости и положения мест	география
Для обороны собственной и для изящества учиться	на лошадях ездить, на шпагах биться, танцевать
Для домоводства	читать, писать цифири
Для изящества в языках	французского, немецкого
Для забавы	миктуры, и миниатуры, и перспектив
Для забавы в компаниях, веселого обхождения	музыке, инструментальной и вокальной, сиречь на всяких инструментах, и вспевать, танцевать



точно-порівняльний аналіз основних наукових доробок століття дозволяє стверджувати про збільшення кількості праць російських авторів, які написали академіки і професори, морські офіцери, директори та викладачі морських шкіл. З'явилася чимала кількість підручників з математичних і спеціальних дисциплін, цікаві праці з історії та виховання. Незважаючи на розвиток вітчизняної науки, у першій половині XVIII ст. багато навчальних книг все ще були перекладами, оскільки вітчизняні науковці намагалися не відставати від європейської науки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Феофан Прокопович. Сочинения / Под ред. И. П. Еремина. – Изд-во Академии Наук СССР. – М. –Л., 1961. – 501 с.

2. Веселаго Ф. Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет / сост. Ф. Веселаго. – СПб.: тип. Морск. кадетск. корпуса, 1852. – (2), 208, (2), 144, II с., 18 л. ил., портр.

3. Колыбель флота. К 250-летию основания Школы математических и навигацких наук (1701–1951). – Париж: Издание Всезарубежного объединения морских организаций, 1951. – 328 с.

4. Берх. Жизнеописаниях первых российских адмиралов. Часть I. – Санкт-Петербург, 1831. – 359 с.

5. Денисов А.П. Леонтий Филиппович Магницкий (1669-1739). – М.: , 1967. – 144 с.

6. Бантыш-Каменский Д.Н. 8-й генерал-фельдмаршал граф Яков Вилимович Брюс. Биографии российских генералиссимусов и генерал-фельдмаршалов. В 4 частях. Репринтное воспроизведение издания 1840 года. Часть 1–2. – М.: Культура, 1991. – 620 с.

7. Александров В.А., Краснобаев Б. И. Очерки русской культуры XVIII века. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 400 с.

УДК 316. 647.5:[316.723:37] (71)

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

Світлічна О.О.,
аспірант кафедри педагогіки,
викладач кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті досліджується проблема толерантності як ціннісної складової полікультурної освіти. Надається характеристика понять «полікультурна освіта» та «толерантність» у різноманітних аспектах. Звернено увагу на те, що діяльність освітніх установ має бути спрямована на створення умов, за яких до всіх учасників освітнього процесу ставитимуться з гідністю та повагою. Підкреслюється необхідність встановлення толерантної взаємодії етнічно диверсифікованого суспільства в умовах глобалізації.

Ключові слова: толерантність, толерантна взаємодія, полікультурність, полікультурна освіта, мультикультуралізм, різноманіття культур, учнівська молодь.

В статье исследуется проблема толерантности как ценностной составляющей поликультурного образования. Дается характеристика понятий «поликультурное образование» и «толерантность» в различных аспектах. Обращено внимание на то, что деятельность образовательных учреждений должна быть направлена на создание условий, при которых ко всем участникам образовательного процесса будут относиться с достоинством и уважением. Подчеркивается необходимость установления толерантного взаимодействия этнически диверсифицированного общества в условиях глобализации.

Ключевые слова: толерантность, толерантное взаимодействие, поликультурность, поликультурное образование, мультикультуралізм, многообразие культур, учащаяся молодежь.

Svitlichna O.O. TOLERANCE AS A VALUE COMPONENT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN CANADA

The article studies the problem of tolerance as a value component of multicultural education. The characteristics of the concepts “multicultural education” and “tolerance” in various aspects are given. Attention is paid to the fact, that the activities of educational institutions should be aimed at creating conditions under which all participants of the educational process will be treated with dignity and respect. The need to establish a tolerant interaction of an ethnically diversified society in terms of globalization is underlined.

Key words: tolerance, tolerant interaction, multiculturalism, multicultural education, cultural diversity, student youth.



Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Полікультурність можна назвати однією з найважливіших характеристик глобального суспільства на початку третього тисячоліття. Перед багатоетнічними та багатомовними країнами сучасного світу гостро постає проблема встановлення міжкультурного діалогу, толерантної взаємодії етнічно диверсифікованого суспільства. Світова практика вказує на те, що вирішення цієї проблеми тісно пов'язане із впровадженням полікультурної освіти. Пріоритетне завдання культурно-освітніх закладів – підготувати учнівську молодь до життя у полікультурному світі сучасної цивілізації, навчити її мирного співіснування та толерантної взаємодії з представниками різних культур. Отже, проблема толерантності в контексті полікультурної освіти потребує нині особливої уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Світова педагогіка докладно розробила максимум зусиль для розробки єдиної стратегії полікультурної освіти та виховання підростаючого покоління. Питанню полікультурної освіти та підготовки молоді до повноцінного життя в умовах багатонаціонального суспільства сучасності присвячено багато документів міжнародного рівня. Зокрема, ключові положення доповіді, зробленої в 1997 році Міжнародною комісією з освіти ЮНЕСКО, наголошують на тому, що, з одного боку, молоде покоління має чітко усвідомлювати свої корені та опановувати культурні скарби свого народу, а з іншого – молодь треба привчати з повагою ставитися до культурних цінностей інших національностей. Загальна декларація ЮНЕСКО про культурне різноманіття стверджує, що повага до різноманітності культур, толерантність, діалог і співпраця в атмосфері довіри і взаєморозуміння є найкращою запорукою міжнародного миру і безпеки.

Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» акцентує увагу на тому, що треба привчати учнівську молодь шанобливо ставитися до культурних звичаїв і традицій всіх народів, що живуть в Україні.

Феномену полікультурності та питанню полікультурної освіти було приділено багато уваги з боку зарубіжних дослідників, які представляють різні галузі знань, зокрема Г. Бейкер, Д. Дьюї, Д. Бенкса, К. Кемпбела, Р. Джонсона, С. Ніето та ін.

Вітчизняні дослідники також розмірковували над педагогічною сутністю полікуль-

турної освіти. З точки зору О. Джуринаського, невід'ємною частиною полікультурної освіти треба вважати міжнаціональну і міжетнічну взаємодію, виховання почуттів солідарності, взаєморозуміння; нетерпимості до дискримінації, націоналізму, расизму. Головними орієнтирами полікультурної освіти, на думку вченого, є засвоєння культурних цінностей, їх адаптація та взаємодія різних культур [4, с. 334]. Полікультурне виховання розглядається та аналізується такими відомими дослідниками, як Л. Гончаренко, Т. Клінченко, Г. Левченко, Л. Голік, Г. Дмитрієв, О. Баксанський та ін.

Феномен толерантності у контексті полікультурної освіти та культури міжнаціонального спілкування досліджували Т. Антрошенко І. Бех, С. Гурієва, Г. Солдатова, Т. Стефаненко та інші. Проблема толерантності з морально-етичної точки зору відображена в роботах В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Реріха, А. Маслоу, О. Леонтьєва та інших. Сучасні підходи до виховання толерантності розглядалися такими науковцями П. Горські, С. Ніето, Дж. Бенкс та ін.

Виділення невивчених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. У нашій країні відбувається процес становлення та розвитку демократичного суспільства, характерною особливістю якого має стати щире, відкрите та толерантне ставлення до представників інших народів і культур. З огляду на це, проблема полікультурної освіти набуває особливої важливості та актуальності саме зараз, коли Україна отримала можливість полікультурного розвитку на міжнародному рівні. Враховуючи той факт, що проблемі полікультурності у вітчизняній освіті почали приділяти увагу досить недавно, доречним буде звернутися до досвіду тих країн, для яких це питання набуло актуальності ще кілька десятиріч тому. США Австралія та Канада мають значний досвід у сфері полікультурної освіти, який має успішне практичне втілення.

Мета статті – надати характеристику понять «полікультурна освіта» і «толерантність» у різноманітних аспектах; висвітлити проблему толерантності як ціннісної складової полікультурної освіти Канади.

Виклад основного матеріалу дослідження. XX століття перевершило всі попередні століття з точки зору масштабів насильства і жорстокості. Таким чином XXI століття поставило людство перед дилемою. Або це століття стане епохою культури миру та толерантності, або це буде останнє століття в історії цивілізації. У минулому столітті культура війни і нетерпимості



в усіх її проявах стала найбільшим злом для людства. Дві світові війни, численні збройні конфлікти, насильство тоталітарних і антидемократичних режимів, боротьба за владу і геноцид, все це результат культури війни, що забрала триста мільйонів життів.

Нетерпима внутрішня політична боротьба і соціальні потрясіння в багатьох країнах з расизмом, геноцидом і війною вказують на те, що поширення ідей миру і формування саме такої культури має першочергове значення для життя кожної людини, родини, організації, держави і суспільства. Людству терміново треба переходити від культури війни і насильства до культури миру, толерантності та злагоди. У процесі цього переходу культура миру має розвиватися як процес духовного збагачення кожної окремої людини і всього суспільства. У результаті наявні ідеї миру стануть особистими моральними і духовними цінностями кожної людини, вони сформують його або її мислення і менталітет, направлять творчі сили і здібності у різноманітні види діяльності.

І нинішнє, і майбутнє покоління мають право жити в мирі і злагоді. У нас є моральна відповідальність заповісти майбутнім поколінням культуру миру та толерантності. Як наголошується в Декларації ЮНЕСКО про відповідальність нинішніх поколінь перед майбутніми поколіннями, «нинішнє покоління має забезпечити, щоб і нинішнє, і майбутні покоління вчилися жити разом в умовах миру, безпеки, поваги міжнародного права, прав людини і основних свобод». Більше того, та ж декларація стверджує: «нинішнє покоління має позбавити майбутні покоління лих війни. З цією метою нам варто намагатися не піддавати майбутні покоління шкідливим наслідкам збройних конфліктів, а також усіх інших форм агресії і використання зброї, що суперечить гуманітарним принципам».

За різними оцінками, в світі налічується від трьох до семи тисяч різних етнічних і національних груп. Більшість з цих груп прагнуть певної форми автономії або визнання як незалежної держави. Саме ці прагнення призводять до посилення конфліктів, масових міграцій і війн. Напруженість між окремими особами, спільнотами та державами в основному пов'язана з упередженістю і нетерпимістю. Нетерпимість є загрозою стабільності і миру. Модернізація, економічна депривація і слабкі політичні інститути є тими тісно пов'язаними факторами, що викликають занепокоєння, тому що інші вважаються «чужинцями».

У всьому світі з'явилася міжгрупова напруженість, релігійні й етнічні бойові дії.

Багаторічні конфлікти, на які раніше не звертали увагу, знову стали актуальними для всього світу. Глибока ненависть, деякі випадки якої раніше виліковувалися шляхом примирення, що дозволяло окремим етнічним групам жити разом в умовах миру і співпраці, нині почали проявлятися в соціальній поведінці і політичних рухах. Ці конфлікти поряд з проблемами бідності, які прискорили темпи міграції, нині збільшили число біженців і мігрантів, які шукають роботу в країнах і громадах, які колись були в основному монокультурними. Полікультуралізм, часто зовсім непередбачуваний, виник як соціальна умова, яка торкнулася багатьох громад, що дуже вплинуло на їх навчальні заклади. Навчальні класи стали так званим мікрокосмом культурного розмаїття глобального суспільства, а міжкультурне розуміння стало основною вимогою здорового навчального клімату в навчальних закладах по всьому світу. Така перспектива – це можливість просвіщати гармонійний полікультуралізм, що передбачає позитивний плюралізм культури толерантності та миру, так звану дружню спільноту.

Варто зазначити, що освітні заклади – це установи, в яких представники молодого покоління набувають знання та розвивають відносини. Такі установи мають не тільки передавати інформацію, але також сприяти справедливості, рівності і допомогати молоді взаємодіяти в мультикультурному суспільстві, кидати виклик багатьом типам упереджень і дискримінації, які існують у сучасному світі.

Нині «мультикультурний і міжкультурний» є популярними поняттями в теорії освіти. На практиці вони можуть викликати сумніви, нерішучість або навіть опір. Дуже часто ці поняття неправильно розуміють, вони можуть викликати захисні механізми від страху втратити власну культуру, а тим більше ідентичність. У нашому світі мультикультуралізм неминучий і його можна порівняти з континуумом, а не з сумішшю відокремлених культур. Такий континуум є мозаїкою, де культури співіснують і переплітаються одна з одною подібно до комунікації між людьми, що належать до різних і чітко окреслених культур. Наші особистості не є монолітними, тому страх втратити свою особистість має бути критично оцінений. Коли ми зможемо прийняти різні частини себе, ми зможемо також прийняти різноманітність поза нами.

Мультикультурну (полікультурну) освіту характеризують як освіту, що визнає, приймає, цінує і сприяє різноманітності в плюралістичних суспільствах. Вона відповідає освітнім потребам дітей з числа мен-



шин, але це не обмежується тільки цим. Така освіта готує всіх дітей до життя в полікультурному суспільстві. Більше того, вона визнає взаємозалежність окремих етнічних, релігійних і культурних груп. Полікультурна освіта сприймає індивідуальну та групову спадщину як цінні ресурси для всіх без винятку. Вона є частиною освіти для міжнародного взаєморозуміння, а також освіти для особистої і національної ідентичності, освіти для економічного і промислового розуміння, освіти для громадянства і освіти для глобального навколишнього середовища.

Для більш глибокого розуміння проблеми, що розглядається в нашому дослідженні, треба звернутися до сутності понять «полікультурна освіта» та «толерантність у полікультурній освіті», їх трактування з точки зору різних наукових підходів.

Виникнення поняття полікультурної освіти пов'язують із посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої права в співтовариствах з поліетнічним складом. У педагогіці США починаючи з 60-х років минулого сторіччя з'являється поняття «полікультурна освіта» (multicultural education). Поняття полікультурної освіти було вперше сформульоване в Міжнародному педагогічному словнику як «відображення ідеалів культурного плюралізму в освіті» [6, с. 273].

Міжнародна енциклопедія освіти дає наступне поняття полікультурної освіти: «Полікультурне виховання – це педагогічний процес, у якому подається дві і більше культур, які відрізняються мовою, етнічною або расовою ознакою» [7, с. 40–64].

Джеймс Бенкс, директор центру полікультурної освіти Вашингтонського університету, вважає, що головною метою полікультурної освіти є допомога зростаючим поколінням у розвитку міжкультурних компетенцій [3, с. 287].

За словами професора Школи освіти Массачусетського університету Соні Ністо, багатокультурна освіта є «процесом, який заперечує расизм, відкидає інші форми дискримінації в навчальних закладах та суспільстві, але визнає і підтримує плюралізм та підсилює демократичні принципи соціальної справедливості» [5, с. 302].

Таке багатогранне поняття як толерантність можна розглядати в контексті філософії етики, соціології, психології, педагогіки, політології тощо. Слово походить від латинського «tolerans», що означає «зносити, терпіти, виявляти стійкість».

Заслужовують на увагу погляди на поняття толерантності О. Матієнко, яка в процесі дослідження помітила, що у багатьох країнах світу, незважаючи на різні політичні та

культурні традиції, поняття «толерантність» має однаковий переклад і тлумачення і є синонімом «терпимості» [2, с. 5–6]:

1) tolerance (англійське) – готовність і здатність приймати будь-яку особистість або річ без протесту та втручання;

2) toleration (американське) – здатність до визнання або практичне визнання і повага до переконань та дій інших людей;

3) toleranz (німецьке) – терпимість до інших людей та поглядів;

4) tolerance (французьке) – повага до волі іншого, його поведінки, способу мислення, політичних і релігійних поглядів;

5) tolerancia (іспанське) – здатність визнавати ідеї або думки інших людей;

6) tasamul' (арабське) – прощення, м'якість, жалість, співчуття, терпимість до інших;

7) kuan rong (китайське) – дозволяти, приймати, виявляти чуйність стосовно інших;

8) терпимість (українське) – здатність терпіти щось від когось, бути стриманим, вміти рахуватись з думками інших.

Отже, попри різні тлумачення, ми бачимо, що термін «толерантність» у більшості країн орієнтується на такі ціннісні категорії, як терпимість, розуміння, прийняття, повага.

Поняття «толерантність» трактується та сприймається по-різному, а для деяких це навіть життєва філософія. За своєю суттю, це формула цивілізованого співіснування всіх учасників суспільних відносин з їхніми різноманітними думками, віруваннями, переконаннями, точками зору і іншими характеристиками. Це поняття почало сприяти гармонійному, стабільному, надійному та міцному існуванню суспільного життя у всьому його різноманітті. Великі громади, які є частиною сучасного світу, ускладнені існуванням таких систем, де люди є представниками різних етнічних, національних та релігійних груп. Отже, по-перше, толерантність означає, що всі люди, а також групи мають рівні права. По-друге, кожна людина і група визнають і приймають право інших сторін мати різні точки зору, думки, волю і поведінку. В іншому випадку міжособистісні і міжгрупові розбіжності і конфлікти, тобто нетерпимість, призведуть до руйнування суспільства.

Під час двадцять восьмої сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, що проходила з 25 жовтня по 16 листопада 1995 року, була обговорена і схвалена державами-членами Декларація принципів толерантності (UNESCO Declaration on Principles of Tolerance). Відповідно до Декларації толерантність визначається як повага, визнання і прийняття багатого різноманіття культур



нашого світу, наших форм вираження і способів бути людьми. Толерантність – це не просто питання визнання і поваги переконань і звичаїв інших людей, але визнання і повага до самого себе, як до особистості і як до члена соціальної або етнічної групи або класу [8].

Після двох світових воїн подальша хвиля імміграції з Європи привела до Канади безліч нових культур, мов і релігійних груп, що призвело до численних змін у державній політиці і першим законам про захист етнічної різноманітності. У 1971 році Канада стала першою країною в світі, яка прийняла офіційну політику мультикультуралізму, показуючи, наскільки цінне різноманіття знаходиться в політичному і соціальному ландшафті Канади. Канадська конституція, впроваджена прем'єр-міністром П'єром Трюдо в 1982 році, містила Хартію Прав і Свобод, яка захищала мультикультуралізм. У 1988 році був прийнятий Канадський Акт про Мультикультуралізм (Canadian Multiculturalism Act), і федеральні кошти стали поширюватися серед етнічних груп, щоб допомогти їм у збереженні їх культур. Протягом цього часу в результаті такого фінансування було створено багато центрів культурного співтовариства, які існують сьогодні.

Серед головних положень Акта про Мультикультуралізм можна назвати наступні [4]:

- канадські громадяни мають право зберігати, зміцнювати і ділитися своєю культурною спадщиною;
- мультикультуралізм є фундаментальною характеристикою спадщини та ідентичності Канади;
- забезпечення повної і рівноправної участі окремих осіб і спільнот будь-якого походження у формуванні канадського суспільства;
- соціальні, культурні, економічні та політичні інститути мають бути поважними і включати в себе багатокультурний характер Канади;
- визнання різноманітних культур канадського суспільства;
- зберігання і поліпшення мов, відмінних від англійської та французької;
- просування мультикультуралізму в Канаді.
- Комплексна програма дій щодо освіти в інтересах миру, прав людини, демократії та толерантності виступає важливим елементом освітньої політики як у формальних шкільних системах, так і в багатьох галузях неформальної освіти.

Усі міністерства і відомства освіти Канади проводять політику, спрямовану на заохочення толерантності, поваги прав людини та вивчення різноманіття і багатства культурної самобутності. Існують також різні підходи до посилення демократичної участі в навчальних закладах та зв'язків між навчальними закладами та місцевою громадою, включаючи сім'ї, робочі місця, засоби масової інформації та неурядові організації.

Навчальні заклади розробили політику, спрямовану на створення умов, за яких до всіх людей будуть ставитися з гідністю і повагою, і в рамках яких можуть бути реалізовані толерантність і справедливість. Освітні заклади Канади прихильні принципу, згідно з яким всі люди, незалежно від статі, раси, кольору шкіри, релігії або інвалідності, мають право на рівні можливості в галузі освіти і зайнятості. Установи також націлені на виявлення та усунення будь-яких дискримінаційних бар'єрів, які перешкоджають доступу до рівних можливостей в сфері освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми проаналізували основні характеристики полікультурної освіти та значення цінності толерантності як важливого елемента освітньої політики для забезпечення ефективної взаємодії етнічно диверсифікованого суспільства третього тисячоліття. Той факт, що полікультурна освіта є доволі динамічною концепцією, яка має тенденцію до перетворення відповідно до потреб суспільства, що постійно змінюються, створює основу для подальшого дослідження її різних аспектів, принципів та цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие для вузов. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
2. Матієнко О.С. Толерантність: введення в проблему. – Вінниця: ВДАУ, 2006. – 40 с.
3. Banks J.A. Multicultural education: Issues and Perspectives. – Boston: Allyn and Bacon, 1989. – 289 p.
4. Canadian Multiculturalism Act. URL: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-1.html>
5. Nieto Sonia. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. – Longman, 2000. – 305 p.
6. International Dictionary of Education. – London, Kogan Page, 1977. – 273 p.
7. International Encyclopedia of Education: 12 volume set – Oxford, Pergamon Press, 1994. – 7740 p.
8. UNESCO Declaration on Principles of Tolerance. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf>.



УДК 37.013

ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСВІДУ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ НА СТОРІНКАХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Ткач Г.В., к. пед. н.,
викладач кафедри педагогіки та іноземної філології
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

У статті визначено прогностичні тенденції відображення засобами масової інформації проблем передового педагогічного досвіду. Проаналізовано вивчення, узагальнення позитивного й негативного в досвіді авторських шкіл другої половини ХХ ст.; посилення ролі засобів масової інформації у відображенні передового педагогічного досвіду сучасних освітньо-виховних установ і концептуальних основ нових типів шкіл.

Ключові слова: засоби масової інформації, авторські школи, педагог, передовий педагогічний досвід.

В статье определены прогностические тенденции отображения средствами массовой информации проблем передового педагогического опыта. Проанализированы изучения, обобщения положительного и отрицательного в опыте авторских школ второй половины ХХ ст.; усиление роли средств массовой информации в отображении передового педагогического опыта современных образовательно-воспитательных учреждений и концептуальных основ новых типов школ.

Ключевые слова: средства массовой информации, авторские школы, педагог, передовой педагогический опыт.

Tkach H.V. THE CHARACTERISTICS OF THE EXPERIENCE OF AURTHOR'S SCHOOLS ON THE PAGES OF PERIODICAL EDITIONS (THE SECOND HALF OF XX CENTURY)

The relevant tendencies of the problems of the progressive pedagogical experience, reflected by the means of mass media, are represented in the article. The studying, generalization of the positive and negative in the experience of the author's schools in the second half of XX century have been analyzed; the intensification of the role of the means of mass media in the reflection of the progressive pedagogical experience of modern educational institutions and conceptual foundations of new types of schools.

Key words: means of mass media, author's schools, teacher, progressive pedagogical experience.

Постановка проблеми. На сторінках журналів, газет педагогічного спрямування, у телепередачах, присвячених школі, презентувався досвід авторських шкіл як «гуманістичної, експериментальної навчально-виховної установи, в якій реалізується оригінальна цілісна інноваційна педагогічна система, суб'єктами діяльності якої є педагогічний колектив, учні, батьки в тісній взаємодії, співпраці та партнерстві, що забезпечує стабільні позитивні результати й довготривале ефективне функціонування» (Ю. Юрчонок, А. Панасенко).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі дослідження феномена авторської школи займалися вітчизняні та зарубіжні науковці: С. Гончаренко, Н. Дічек, Л. Калініна, Н. Островерхова, Н. Побірченко, О. Попова, М. Поташник, О. Савченко, О. Сухомлинська, Г. Селевко, О. Тубельський, Є. Хриков, Т. Цирліна, Е. Ямбург та ін.

Постановка завдання. Аналіз вищезазначених матеріалів свідчить, що дидактичні проблеми були надзвичайно актуальними в досліджуваній період. Саме в ці роки формувався передовий педагогічний досвід із питань організації навчально-піз-

навальної діяльності учнів, розроблення й використання нових технологій навчання. Тому мета статті полягає у вивченні, узагальненні позитивного й негативного в досвіді авторських шкіл другої половини ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Без творчості неможливий прогрес людської діяльності як у виробництві, науці, мистецтві, так і в побуті та міжособистісному спілкуванні. До того ж без творчого ставлення до життя як «філософії на кожен день» неможливе повноцінне існування людини як особистості. Більшість розвинутих країн мають численні національні програми пошуку, навчання та підтримки обдарованих і талановитих дітей. Є також багато міжнародних фондів такого типу, наприклад, «Відродження», що діє на території України. Очевидно, що чим раніше виявляються й розвиваються обдарованість і талант, тим більший ефект. Лицей № 1 м. Чернівці – спеціалізований середній навчальний заклад, що набирає учнів за особливим конкурсом після 8 класів навчання в загальноосвітній школі. Навчання в ньому триває три роки. Основні напрями спеціалізації: фізико-математичний; матема-



тико-інформативний; економічний. Такий розподіл не є жорстким. У межах кожної спеціалізації є можливість вивчати широкий спектр як обов'язкових предметів, так і за бажанням.

Один із найефективніших шляхів засвоєння іншої культури – це вивчення мови. Знання мови іншого народу виховує повагу до інших культур, розвиває розум, робить його гнучким і дає можливість проникати в інше світобачення. Перша міська гімназія м. Черкас – це єдина полілінгвістична гімназія в Україні, де вивчається тринадцять мов, а саме: українська, російська, польська, чеська, англійська, німецька, французька, іспанська, латинська, арабська, китайська, японська, корейська. Так, японська мова викладається вже 8 років. Гімназія має дванадцять офіційних міжнародних сертифікатів на побратимство зі школами різних країн світу. У гімназії є свій Кодекс гімназиста. Ось деякі рядки з нього: «Вір у себе і вчись. Май почуття гідності. Будь самим собою. Будь творчим. Найбільша з помилок – не робити нічого, бо ви можете зробити мало. Робіть, що можете. Пишайтесь своєю гімназією».

Навчальний заклад дає високий академічний рівень навчання й духовного розвитку гімназистів. Щороку 99% випускників продовжують навчання. Гімназія має високий рейтинг участі в міських, обласних і всеукраїнських олімпіадах із різних предметів. Проблемною темою гімназії є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей гімназистів, формування моральних основ особистості та гуманістичного ставлення до навколишнього середовища. Традиційні свята гімназії: 1 вересня – Свято знань; 1 жовтня – День людей похилого віку; 22 квітня – День Землі; 25 травня – Свято останнього дзвоника [1, с. 34–36].

Середні загальноосвітні навчально-виховні заклади академічного типу, до яких належать гімназії, колежіуми, ліцеї, за своєю суттю інноваційні. Вони служать соціальному прогресу і є його результатом, покликані забезпечити підвищений рівень загальної середньої й професійної освіти учнівської молоді. За їхньою допомогою частково вирішується проблема інтеграції загальної середньої й вищої освіти, науково-дослідницьких центрів, виробничих об'єднань.

Виникнення гімназій в Україні має свої історичні корені (славнозвісні гімназії Києва, Одеси, Чернігова, Харкова, їх видавні випускники). Але сучасна гімназія багато в чому відрізняється й від своїх попередниць, і від нових «побратимів» – ліцеїв, колежіумів, коледжів, шкіл-комплексів, приватних шкіл.

Позитивним у діяльності закладів нового типу є надання кожному громадянину можливості одержати освіту згідно з його потребами та здібностями. Творчість як головна ознака діяльності, увага до особистості кожного учня, його фізичне й духовне становлення, висока конкурентоздатність випускників, побудова навчально-виховного процесу на наукових засадах, тісні зв'язки з громадськістю, зокрема й міжнародні, – усе це приваблює й дітей, і батьків.

В основу практичної діяльності Української гімназії Ватутінського району м. Києва (вона створена 1992 р., нині тут працюють 90 учителів, навчаються 1200 учнів) покладено системно-суб'єктивний підхід до процесу становлення й розвитку активної, гуманістично спрямованої особистості, яка керується культурно-національними та загальнолюдськими цінностями, ідеями життєтворчості. Отже, філософські й соціологічні засади основних напрямів роботи є інноваційними й водночас класичними, що зберігають кращі традиції досвіду гімназій і їх педагогів. Це розроблення та запровадження нових технологій пошуку, відбору, навчання та виховання всебічно розвинених, творчо обдарованих і здібних дітей; забезпечення гармонійного розвитку учня, його базової загальноосвітньої підготовки на підвищеному рівні, що включає розвиток дитини як особистості, її нахилів, інтересів, здібностей, а також професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство, культуру, окремі види мистецтва; пошук, розроблення й апробація нового змісту навчання й виховання, методів і форм його реалізації; забезпечення поглибленого вивчення окремих дисциплін, кількох іноземних мов, філософсько-естетичної, економічної, екологічної, історичної підготовки гімназистів на основі інтеграції навчального матеріалу, розроблення нових програм і методик викладання; формування творчого ставлення до праці й учіння, подолання одноманітності змісту, форм і методів навчання.

Неабияке значення надається забезпеченню умов реалізації мети й завдань діяльності гімназії, зокрема створенню архітектурного ансамблю, котрий відповідав би головній вимозі: гімназія – це творча лабораторія, яка висуває якісно нові завдання перед проектними, будівельними й експлуатаційними організаціями. Із цієї метою здійснене перепрофілювання проекту типової середньої загальноосвітньої школи під гімназію. Увага приділяється й збільшенню



кількості комп'ютерних класів, лінгафонних кабінетів, площі хореографічного класу, поліпшенню інтер'єру коридорів і рекреацій, передбачається будівництво плавального басейну й автошколи, оформлення лекційних аудиторій і конференц-залу.

Успішність забезпечується завдяки раціональному комплексу форм навчання: лекційним формам викладання предметів обов'язкового компонента навчального плану, груповим та індивідуальним – у роботі з малими групами учнів під час проведення практикумів, спеціальних курсів, факультативів, гуртків тощо. Під час навчання забезпечується співробітництво учня з дорослими чи товаришами – як мотив до внутрішнього процесу розвитку, який у подальшому перетворюється на процес саморозвитку. Це змушує учня не зупинятися на досягнутому рівні, а орієнтуватися на завтрашній день розвитку та саморозвитку. Створюючи інноваційне середовище, колектив гімназії базується на законах перебігу інноваційних процесів [6, с. 33–34].

Ураховуючи державні вимоги й перспективи соціально-економічного, культурного, етнографічного й демографічного розвитку регіону, Херсонський державний педінститут і Херсонський виконком міської ради народних депутатів відкрили 21 червня 1994 р. лицей. Головна мета його діяльності – виявлення, відбір, навчання, виховання й розвиток здібностей творчо обдарованої учнівської молоді, рання професійна орієнтація юнацтва й підвищення якісного складу студентства педінституту за рахунок диференційованої й поглибленої підготовки в лицей. Це багатопрофільний навчально-виховний заклад класичної орієнтації.

На сторінках журналів відображалися основні напрями діяльності лицей: пошук, відбір і підготовка здібної учнівської молоді; розвиток природних якостей, потреби й уміння самовдосконалюватися; забезпечення умов для індивідуалізації навчання, науково-дослідницької діяльності; виховання морально та фізично здорового покоління; формування в лицейців громадянської позиції й власної гідності; удосконалення управлінської діяльності, розвиток самоврядування.

Лицей має свою програму «Освіта» (перспективний план до 2000 р.). Теоретичні основи її узгоджено з концептуальними положеннями Закону України «Про освіту», Державної національної програми «Діти України». Вона розроблена на підставі психолого-педагогічних пошуків кафедр лицей і педінституту, порівняльного аналізу наявних педагогічних систем. Пріоритетними в ній є формування в лицейців соціально-

економічної, духовної й професійної компетентності; розвиток у них інтелектуальних і креативних здібностей, стійкого інтересу до обраних предметів і педагогічної діяльності; повноцінна підготовка вихованців до навчання у вузі й подальших наукових пошуків; виховання учнів як носіїв науково-світоглядних цінностей.

Вступ до лицей здійснюється на конкурсній основі. Лицей формує інтелектуальну еліту України; безпосередньо сприяє розвитку (реформуванню) у регіоні державної системи освіти; підвищує культурний рівень учнівської молоді (у лицей розвинена художня самодіяльність); зберігаючи провідну роль державного фінансування, розвиває елементи ринкових механізмів відповідно до свого статуту та законодавства України.

Досить розгалужена організаційна структура лицей. Долицейську підготовку здійснюють два підрозділи: навчально-творча школа «Перспектива» й «Проліцейські класи». У «Перспективі» у вихідні дні навчаються учні 1–7 класів шкіл Херсона за такими напрямками: дошкільна підготовка (0 клас); початкова школа (1–4 класи), зарубіжна філологія (5–7 класи); економічно-математичний цикл (5–7 класи); англійська мова (5–7 класи). У пролицейських класах навчаються учні 8 класу міста за такими спеціальностями: історія й правознавство, педагогіка, українська, російська, англійська, англо-українська, англо-російська, іспано-англійська, німецька філологія, фізика й інформатика, біохімія й медицина, психологія, географія. За бажанням батьків у зв'язку з потребами регіону й можливостями інституту профільність групи може змінюватися.

Лицей має два ступені навчання: 9 класи (II ступінь) – базова загальна середня освіта, 10–11 класи (III ступінь) – повна загальна середня освіта. Педагогічна спеціалізація лицейців корегується відповідно до замовлень засновників, перспектив розвитку інституту, договорів із іншими вузами України. При цьому незмінними залишаються профілі класів – історико-філологічний, природничо-математичний і зарубіжної філології. Підрозділ «Спецкласи» охоплює учнів 11 класів шкіл міста. Його мета – робота з особливо здібними й обдарованими учнями [3, с. 27–28].

На сторінках педагогічної преси підкреслювалося, що стан сучасної школи свідчить про те, що нині в освіті панують у кращому разі досвід та інтуїція. Але частіше школа просто виживає, не набувши бодай мінімально необхідної інформаційної бази – своєрідної критичної маси – для інноваційного перетворення. Кременчуць-



ка профільно-диференційована школа I–III ступенів № 3 працює як освітній заклад нового типу з 1991 р. Вона є альтернативою традиційній загальноосвітній і новим типам шкіл (гімназіям, ліцеям, коледжам), головна мета яких, окрім науково-теоретичної, гуманітарної, загальнокультурної підготовки, – забезпечення виховання й розвиток здібних і талановитих дітей.

Успішне вирішення цієї проблеми безпосередньо пов'язане зі збагаченням інтелектуального, творчого, культурного потенціалу України. Для цього необхідно створити навколо обов'язкового державного стандарту (інваріанта) змісту загальної середньої освіти диференційовану (варіативну) змістовну периферію цього стандарту, здатну оперативно реагувати на потреби держави, регіону, конкретної особистості.

Наявний цілеспрямований селективний набір (на основі конкурсу) учнів гімназій і ліцеїв значно обмежує можливість отримання повноцінної освіти школярами відповідно до їхніх потреб, здібностей і нахилів. Це призводить до різкої соціальної поляризації у сфері освіти – часто не обґрунтованого поділу дітей на інтелектуально обмежених і еліту. Особливо гостро це відчувається в школах, віддалених від центрів великих міст, де діти (через різні соціально-економічні умови) не мають вибору освіти згідно з індивідуальними потребами.

Саме профільно диференційована школа й покликана гнучко й оперативно реагувати на запити педагогічних послуг певного регіонального соціуму, на різні цільові установки його соціальних прошарків на освіту, різні стратегії отримання загальної середньої освіти. Остання через ту саму стратифікацію освітніх установок споживача педагогічних послуг виявляється вже не «загальною», а «спеціальною», а точніше – «соціально спеціалізованою» (залежно від того, хто, з якими цілями і яким чином отримує освіту).

Складовими частинами структури профільно диференційованої школи є родинна школа (частково, епізодично, систематично за рік до початкової школи), початкова, академічна, прикладна. Для трьох останніх державний (інваріантний) компонент змісту освіти обов'язковий. Технологія профільно диференційованої загальноосвітньої школи спрямована на уникнення педагогічної уніфікації, усереднення або ж заниження підходів, на еволюцію. Школа прагне сформувати такий психологічний стан суспільства, в якому не було б безпорадності, страху перед світом самостійного вибору й відповідальності за свій вибір [6, с. 34–35].

Схвально, що засоби масової комунікації не обійшли досвід Полтавщини із цього питання. Опішне – один із найдавніших і найбільших мистецьких центрів не лише Полтавщини, а й України в цілому – загальнознана столиця українського гончарства, один із найбільших і найбільш славетних центрів культурної самобутності українців. Тож не дивно, що саме тут у 1997 р. було засновано Колегіум мистецтв. Його мета – національне художньо-естетичне виховання дітей і підлітків, усебічний розвиток їх таланту, природних здібностей; виховання високоосвічених, фізично здорових, духовно розкутих і вільних людей із прагненням до правди, добра й краси; творення гармонійно розвинутої особистості з високим національним культурним потенціалом, почуттям прекрасного, усталеними художніми смаками, готовністю до практичної творчої діяльності.

Колегіум мистецтв було створено на базі Опішнянської загальноосвітньої школи № 2, у якій уже через два роки після відкриття в 1978 р. організовано роботу клубу «Сонячний круг». Його засновниками були майстер-гончар заводу «Художній керамік» М. Пошивайло та вчителька образотворчого мистецтва, нині вчитель-методист Колегіуму мистецтв в Опішньому Редчук Галина Василівна. Основним напрямом діяльності клубу стало вивчення народного мистецтва й опанування майстерністю створення керамічних виробів. Учні почали вивчати історію гончарства, відвідувати творчих майстрів; у результаті було створено фільми «Гончарському роду нема переводу», «Майстерня», «Опішнянськими стежками». Сьогодні вже є кілька сотень слайдів про рідне Опішне, околиці, визначні місця, гончарське ремесло та його майстрів. Учні демонстрували свої вироби на виставках під час проведення дня гончаря в Опішньому; їхні роботи побували в Музеї народної архітектури й побуту України (Київ), у Державному музеї народного декоративного мистецтва, у Будинку вчителя та Національному центрі виставок у Києві.

У 1991 р. роботи учнів представлено на Міжнародній виставці кераміки у м. Лідіце (Чехія), у 1995 р. – на виставці дитячої творчості в Сіетлі (США), у 1999 р. – в Українському домі на виставці «Дивотворіння Опішного – Україні XXI століття». Школа стала базовою в області з естетичного виховання та як Колегіум мистецтв продовжила розпочату справу: формування всебічно й гармонійно розвинутої особистості – людини, яка органічно поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту й фізичну довершеність [4, с. 29].



На сторінках педагогічної преси, в інших засобах масової комунікації презентувався також досвід із різних проблем навчання й виховання. Так, заслуговує на увагу досвід організації профільного навчання (Г. Глушка «Шлях освіти», 1999 р., № 2), реалізації системи розвитку обдарованості школярів у Донецькій, Харківській областях (В. Тесленко, В. Алфімов, Л. Карпова), розвитку естетичних смаків, естетичної культури в Полтавській, Луганській, Херсонській областях, створення Малої академії мистецтв і ремесел («Шлях освіти», 1999 р.) із розкриття сили й можливості кожної дитини, надання їй радості, успіху в розумовій праці, розвитку учня як носія суб'єктивного досвіду.

З огляду на досліджувану проблему цікавим справедливо вважається досвід українського коледжу ім. В. Сухомлинського (м. Київ). Засоби масової комунікації неодноразово презентували зміст, форми й методи роботи цього коледжу. В основу діяльності творчого колективу покладені ідеї В. Сухомлинського. Головними ідеями в основі колективного пошуку стали такі: виявлення творчих здібностей дитини, пробудження духовності, розвиток і саморозвиток особистості, формування високих моральних якостей, осмислення скарбниць світової культури, ствердження особистості через гарні вчинки, шлях до знань через спостереження та ін.

Оновлення системи навчально-виховної роботи в коледжі здійснюється за такою схемою: навчальна діяльність (олімпіади; МАН); предметні гуртки, клуби, факультативи; гра «Я і Україна»; конкурси на кращого юного ритора, репортера, дослідника, винахідника, фітодизайнера, медика, друкарку; розвиток творчих можливостей і здібностей колеган – клуби художньо-естетичного циклу (музика, живопис, хореографія, художнє слово, драмстудія); співтворчість із музеями, театрами; фестивалі, конкурси, вернісажі; бали; клуби етнографічно-прикладного спрямування (вишивання, писанкарство); спортивні секції та змагання; клуби технічної творчості; клуб міжнародної дитячої дипломатії.

Поглибленому вивченню рідної історії й культури сприяє робота музею В. Сухомлинського. Створюються умови для вільного виявлення в дітей світоглядних позицій, розвитку внутрішньої свободи, формування почуттів патріотизму, доброти, милосердя.

Слід звернути увагу, що засоби масової комунікації представляли не передовий педагогічний досвід школи, методи, технології конкретного викладача, а й програми авторських курсів, зокрема Програму курсу «Культура життєвого самовизначення» в гімназії № 48 м. Києва («Шлях освіти», 1997 р., № 4), загальноосвітні спецкурси у Сквирському ліцеї («Шлях освіти», 1997 р., № 3).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз матеріалів засобів масової комунікації свідчить, що в досліджуваній період широко відображався досвід авторських шкіл, для яких характерна наявність автора – лідера, здатного до продукування, запровадження й поширення інноваційних ідей, оригінальної концепції авторської школи; інноваційний та експериментальний характер діяльності школи; сформованість педагогічного колективу однодумців, специфічна культура, моральна атмосфера школи, наявність матеріально-технічної бази школи тощо.

Розкриваючи досвід профільних ліцеїв і гімназій у Чернівцях, Харкові, Києві, Черкасах, спеціалізованих класів, періодичні педагогічні видання прагнули дати неупереджену оцінку змісту роботи, визначити особливості їх діяльності, умови й складники успіху.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьєва Н. Знайомтесь: полілінгвістична гімназія. Шлях освіти. 1999. № 1. С. 34–36.
2. Максимюк С. Педагогіка: навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 667 с.
3. Мішуков О., Голобородько Є. Ліцей – структурний підрозділ інституту. Шлях освіти. 1988. № 2. С. 27–29.
4. Овчаренко П. Колегіум мистецтв у Опішному. Шлях освіти. 1999. № 4. С. 32–33.
5. Рукавишникова Е. В борьбе за грамотность учащихся. Народное образование. 1950. № 10. С. 26–28.
6. Самодрін А. Профільно-диференційована школа. Шлях освіти. 1998. № 2. С. 34–35.
7. Сафулін В., Паламарчук В. На шляху відродження. Шлях освіти. 1997. № 1. С. 33–35.
8. Хайруліна В. Український коледж ім. В. Сухомлинського на порозі ХХІ століття. Шлях освіти. 1997. № 4. С. 35–36.
9. Чижевський Б. Заклади освіти для обдарованої учнівської молоді: проблеми становлення та перспективи. Шлях освіти. 1997. № 4. С. 29–32.
10. Юрчонок Ю. Генеза авторських шкіл в Україні (80-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. н., 13.00.01. Полтава, 2011. 20 с.



СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК [81'243:316.77]:[004.4–047.22]–048.445

КЛАСИФІКАЦІЯ КЛЮЧОВИХ ПРОГРАМНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ОСНОВА ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНОЮ КОМУНІКАЦІЄЮ

Ванівська О.М., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Національний лісотехнічний університет України

Малиновська О.Л., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національний лісотехнічний університет України

Преснер Р.Б., к. пед. н.,
старший викладач кафедри іноземних мов
Національний лісотехнічний університет України

Сучасний рівень української освіти вимагає впровадження нових методів та підходів до викладання іноземних мов, що дозволять підвищити якість навчання, розширити міжнародні та наукові зв'язки. Основна мета навчання іноземних мов у ВНЗ полягає у формуванні комунікативної компетентності – здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне спілкування з носіями мови. Тема компетентнісного підходу в системі вищої освіти продовжує активно дискутуватися у площині всіх освітніх дисциплін, в т.ч. і для основних навчальних дисциплін з іноземної мови, які вивчаються студентами у ВНЗ технічного профілю. Розробка нових навчальних програм вимагає класифікації та опису загальних і спеціальних компетентностей, що належать до теоретико-методичних засад освітніх програм. У статті запропоновано класифікацію та дескриптор ключових програмних компетентностей (інтегральних і спеціальних) для успішного оволодіння програмним матеріалом з навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова» з метою ефективного здійснення іншомовної комунікації.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, ключові програмні компетентності, інтегральні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Современный уровень украинского образования требует внедрения новых методов и подходов к преподаванию иностранных языков, которые позволят повысить качество обучения, расширить международные и научные связи. Основная цель обучения иностранным языкам в вузах заключается в формировании коммуникативной компетентности – способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное общение с носителями языка. Тема компетентностного подхода в системе высшего образования продолжает активно обсуждаться в плоскости всех образовательных дисциплин, в т.ч. и для основных учебных дисциплин по иностранному языку, которые изучаются студентами в вузе технического профиля. Разработка новых учебных программ требует классификации и описания общих и специальных компетентностей, относящихся к теоретико-методическим основам образовательных программ. В статье предложена классификация и дескриптор ключевых программных компетентностей (интегральных и специальных) для успешного овладения программным материалом по учебным дисциплинам: «Иностранный язык», «Иностранный язык по профессиональному направлению», «Деловой иностранный язык» с целью эффективного осуществления иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, ключевые программные компетентности, специальные (профессиональные, предметные) компетентности.

Vanivska O.M., Malynovska O.L., Presner R.B. CLASSIFICATION OF KEY PROGRAMME COMPETENCES AS THE BASIS FOR MASTERING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

The modern level of Ukrainian education requires the introduction of new methods and approaches to teaching foreign languages, which will improve the quality of education, expand international and scientific relations. The main purpose of teaching foreign languages at higher education institutions is to build communicative competence – the ability and willingness to carry out foreign language interpersonal communication with native speakers. The topic of competence-based approach in the system of higher education continues to be actively discussed within the context of all academic disciplines including the basic foreign language



educational subjects studied by students in technical higher education institutions. The development of new curricula in these disciplines requires the classification and description of general and special competences that belong to the theoretical and methodological foundations of educational programmes. The article proposes the classification and descriptor of key programme competences (integral and special) for successful acquisition of programme material for the academic disciplines: "Foreign Language", "Foreign Language for Professional Purpose", "Business Foreign Language" for the purpose of effective implementation of foreign communication.

Key words: *competence approach, competence, key programme competences, special (professional, subject) competences.*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, до яких Україна долучилася за останнє десятиліття, серед яких і участь системи вищої освіти в Болонському процесі, вимагають наближення навчальних вимог вищої освіти до міжнародних стандартів. Щоб ефективно взаємодіяти на різних рівнях із представниками міжнародної спільноти, значна увага повинна приділятися вивченню іноземних мов, оскільки сьогодні володіння кількома іноземними мовами в суспільстві розглядається априорі.

Сучасний рівень української освіти вимагає впровадження нових методів та підходів до викладання іноземних мов, що дозволять підвищити якість навчання, розширити міжнародні та наукові зв'язки.

Основна мета навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) полягає у формуванні комунікативної компетентності – здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне спілкування з носіями мови.

В основу організації процесу вивчення іноземних мов покладено Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [2], відповідно до яких викладання іноземних мов повинно базуватися на спільних для всіх країн цілях, змісті й методах навчання, маючи за мету досягнення загально рекомендованих кваліфікаційних рівнів, які, у свою чергу, забезпечать іншомовне спілкування та ефективність дій в межах європейського простору.

Сьогодні відбувається реформування навчального процесу у ВНЗ України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейськими навчальними закладами у сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов [7]. Такі вимоги висувують необхідність виокремлення ключових компетентностей, якими повинні

оволодіти студенти після вивчення навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова іноземна мова».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження компетентнісного підходу в сучасній освіті та порівняльний теоретичний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» знаходяться в полі зору багатьох дослідників: Бермус А.Г., Бібік Н.В., Головань М.С., Зимня І.А., Лейко С.В., Леонтян М.А., Маркова А.К., Мильруд Р.П., Николаева С.Ю., Овчарук О.В., А.К., Пассов Е.И., Полат Е.С., Руденко Г.Г., Хуторской А.В., Bimmel R., Kleppin K., Neuner G. та ін. Незважаючи на дещо різну дефініцію цих двох понять, яка подається науковцями, більшість з них визнає той факт, що компетентність у навчанні на сьогоднішній день являє собою нову парадигму в сучасному освітньому просторі.

Постановка завдання. Мета статті – виокремити, класифікувати та систематизувати ключові програмні компетентності для навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова».

Виклад основного матеріалу дослідження. Останні політичні події ще раз підкреслили прагнення великої частини українського суспільства, й освітян не в останню чергу, долучитися до європейської спільноти. Країна потребує ґрунтовних трансформацій, щоб позбутися залишкових пострадянських практик [1, с. 17]. Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в житті суспільства, стосуються всіх сфер його діяльності й існування, зокрема освітньої сфери як основоположної компоненти формування світогляду особистості. Швидкий розвиток прогресу, практично некерований та непрогнозований процес суспільних переворотів, розпаду держав і змін геополітичної карти світу, наукових винаходів та їх впровадження в життя вплинули на вимоги, що стоять перед освітніми системами останніх десятиліть [3, с. 5].

Приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейський простір вищої освіти, прийняття нового Зако-



ну України «Про вищу освіту» ставлять перед науково-педагогічними працівниками вищої освіти нові завдання, насамперед, побудову та реалізацію освітніх програм, в основі яких покладено компетентнісний підхід [8, с. 5].

Тема компетентнісного підходу в системі вищої освіти продовжує активно дискутуватися у площині всіх освітніх дисциплін в т.ч. і для основних навчальних дисциплін з іноземної мови, які вивчаються студентами у ВНЗ технічного профілю, а саме: «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова іноземна мова». Розробка нових навчальних програм з названих дисциплін вимагає класифікації та опису загальних і спеціальних компетентностей, що належать до теоретико-методичних засад освітніх програм.

Відповідно до проекту Tuning Європейської комісії, компетентність – це динамічна комбінація знань, розуміння, вмінь, цінностей, особистісних якостей, що описують результати навчання за навчальною програмою [10]. Фактично аналогічна, але дещо більш повна дефініція поняття «компетентність» відображена в Наказі МОН України «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти». Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [6].

Однак не дивлячись на певну вивченість даної проблеми, серед науковців досі триває дискусія щодо визначення змісту й суті понять «компетенція», «компетентність», встановлення їх складових компонентів та взаємного співвідношення. Незважаючи на вимоги наукової методології щодо термінологічної однозначності трактувань понять, у різних наукових працях дані поняття трактуються по-різному: в одних – розрізняються, в інших – ототожнюються [4, с. 128–129].

Не вдаючись до детального аналізу цілої низки тлумачень поняття «компетентність», що існують у сучасних лінгвістичних та психолого-педагогічних наукових джерелах, у нашому дослідженні за основу ми приймаємо дефініцію компетентності, яку запропонував Хуторської А.В., паралельно і у порівнянні з поняттям «компетенція». Отже, компетенція – це соціальна вимога (зовнішня норма) в освітній підготовці учня, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності у визначеній сфері. Компе-

тентність – володіння, оволодіння учнем відповідною компетенцією (його внутрішня якість) [9, с. 6]. Отже, якщо «компетенція» – це свого роду вимога до освітньої підготовки якостей особистості (її знань, вмінь, навичок), а «компетентність» – це завжди результат на поставлену освітню вимогу, то можна стверджувати, що компетентність – це володіння/оволодіння певною компетенцією. Іншими словами, «компетенція» виступає як категорія «знати», а «компетентність» – як категорія «вміти» (вміння використовувати відповідні знання, вміння і навички в освітньо-навчальній та професійній діяльності). У зв'язку з вищенаведеним ми повністю підтримуємо думку Леонтьєва М.В. про те, що компетентність є результатом набуття компетенцій і має складовий елемент готовності до ситуації, до виконання поставленої задачі через перехід від якості знання до якості діяльності [5, с. 75].

Ключові компетентності – це багатовимірне утворення, що належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціально структурованим комплексом якостей особистості. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізованими в комплексі знань, вмінь, навичок, цінностей і відношень за навчальними галузями. Ключові компетентності за своїм характером є наскрізними, їх слід досягати у процесі навчання через усі без винятку предмети та виховні заходи [3, с. 92].

Загалом, можна виокремити наступні ключові компетентності для навчальних дисциплін з іноземної мови: «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова»:

Лінгвістична компетентність – фонетичні, артикуляційні, орфографічні, лексичні, граматичні, синтактико-стилістичні навички).

Комунікативна компетентність – усне мовлення (монологічне, діалогічне, полілогічне); аудіювання, читання, писемне мовлення; володіння технологіями усного та писемного мовлення та забезпечення їх гармонійного й ефективного розвитку; здатність до роботи у групі та здатність володіння різними соціальними ролями.

Соціокультурна компетентність – володіння необхідними соціокультурними знаннями про країну, мова якої вивчається, та вміння використовувати їх у ході іншомовного спілкування; вміння гідно представляти свою країну та її культуру іноземною мовою.

Компенсаторна компетентність – вміння виходити з комунікативної ситуації в умовах дефіциту мовних та мовленнєвих за-



собів щодо отримання та передачі інформації.

Навчально-пізнавальна компетентність – оволодіння навичками самостійної роботи з іншомовним матеріалом з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Когнітивна компетентність – готовність та здатність до постійного підвищення навчально-освітнього рівня, бажання та здатність до реалізації особистісного потенціалу і розвитку, здатність до саморозвитку та самостійної пізнавальної діяльності.

Дискурсивна компетентність – здатність продукувати іншомовну надфразову єдність – цілісні, логічні висловлювання; вміння дотримуватись принципів когезії та когерентності в потоці іншомовного мовлення з метою побудови та інтерпретації зв'язного тексту.

Мультимедійна компетентність – здатність до володіння сучасними мультимедійними знаннями, навичками та інноваційними методами навчання; навчатися за допомогою засобів мультимедіа та вміння створювати власний іншомовний мультимедійний контент; комп'ютерна та мультимедійна грамотність.

Інтерактивна компетентність – здатність навчатися за допомогою інтерактивних методів навчання, здатність до активізації іншомовної пізнавальної діяльності за допомогою активного спілкування (робота в парах, рольові ігри, дискусія, полеміка, здатність до моделювання різних іншомовних ситуативних контекстів мовленнєвої взаємодії відповідно до комунікативного наміру зокрема та дидактичної мети загалом).

Соціально-інформаційна компетентність – володіння ІКТ та здатність аналізувати інформацію в засобах масової інформації.

Міжкультурна компетентність – здатність долати бар'єри та труднощі під час зіткнення з чужою культурою та її носіями, здатність проявляти толерантність до стереотипів чужої культури; здатність адаптуватися до культури країни, мова якої вивчається, та вміння адекватно сприймати наявність міжкультурних відмінностей.

Компетентність міжкультурної інтеграції – здатність формувати в собі поведінку полікультурної особистості, запозичення правил, норм поведінки, культурних цінностей на такому рівні, що сприймаються як рідні.

Науково-пізнавальна компетентність – здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу, індукції, дедукції та вміння оперувати ними. Здатність використовувати у своєму мовленні різні композиційно-мов-

леннєві форми: умовиводи, міркування, опис, трактування, заперечення, доказ, підтвердження тощо.

Екологічна компетентність – формування та розвиток транспредметних знань із природничих дисциплін. Здатність забезпечити гармонійну взаємодію з природним довкіллям в усіх сферах життєдіяльності; бути обізнаним з проблемами довкілля країни, мова якої вивчається.

Перелічені ключові програмні компетентності є інтегральними для вищезгаданих навчальних дисциплін.

Окрім цього, в рамках ключових програмних компетентностей для навчальних дисциплін «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова іноземна мова» ми виділяємо також спеціальні компетентності. Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [6].

До спеціальних програмних компетентностей навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» належать наступні:

Галузева та міжгалузева компетентність – забезпечується переліком знань, умінь та навичок, що входять до складу програмних дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня майбутнього фахівця з огляду на перелік компетенцій (наданих йому повноважень у майбутньому) для виконання його професійних завдань і обов'язків.

Науково-дослідна компетентність (забезпечується поставленням та вирішенням завдань, що виникають у ході науково-дослідної та практичної діяльності). Розробка науково-технічної та проектної документації, оформлення науково-технічних звітів, наукових публікацій за результатами виконаних наукових досліджень.

Компетентність професійно-орієнтованої комунікативної взаємодії. Професійно-кваліфікаційний потенціал (вміння представляти та демонструвати високий рівень знань за рівнем профільної мовної підготовки та вміло презентувати їх у сфері професійної комунікації); здатність до іншомовної фахової комунікації для вирішення професійних питань.

Компетентність ефективної колегіальної взаємодії (забезпечується високим рівнем вербальних і невербальних навичок у сфері професійної комунікації).

Особистісно-ділова компетентність (забезпечується шляхом формування особистісно-ділових якостей особистості майбутнього фахівця та комплексом його інтелектуальних зусиль: вміння окреслити



постановку проблематики, а також стратегію і тактику її вирішення; націлення на отримання позитивного результату, робота в команді, здатність приймати рішення, здатність розподілу обов'язків для керівника команди, стимулювання до роботи інших членів команди, креативність, самоаналіз, самоконтроль, асертивність, емпатійність тощо).

До спеціальних програмних компетентностей навчальної дисципліни «Ділова іноземна мова» нами виокремлені наступні:

Компетентність ефективної ділової взаємодії (забезпечується високим рівнем вербальних і невербальних навичок у сфері ділової комунікації).

Прагматична компетентність (забезпечується вмінням обирати певні вербальні та невербальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування).

Компетентність ділової та професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної взаємодії. Професійно-кваліфікаційний потенціал (вміння представляти та демонструвати високий рівень знань за рівнем профільної підготовки та вміло презентувати їх у сфері ділової міжкультурної комунікації); здатність до іншомовної ділової комунікації для вирішення професійних питань.

Ділова міжкультурно-комунікативна компетентність – (забезпечується вмінням прогнозувати моделі розвитку різних ситуацій спілкування у сфері міжкультурної ділової комунікації).

Особистісно-ділова компетентність (забезпечується шляхом формування особистісно-ділових якостей особистості та комплексом її інтелектуальних зусиль: здатність окреслити постановку проблематики, стратегію і тактику її вирішення; націлення на отримання позитивного результату, робота в команді, здатність приймати рішення, стимулювання до роботи інших членів команди, креативність, самоаналіз, самоконтроль, асертивність, емпатійність тощо).

Висновки з проведеного дослідження. Сьогодні також немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід – не лише один з тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід зазначити, що він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей [3, с. 4]. Компетентнісний підхід у сучасній освіті вищої школи є на сьогоднішній день основним концептуальним орієнтиром, який відповідає основним вимогам організації та здійснення дидактичного процесу. Виокремлені нами ключові інтегральні та спеціальні (фахові) компетентності можуть

бути розглянуті як загальні правила, вказівки, норми, що забезпечують успішне оволодіння та засвоєння студентами програмного іншомовного матеріалу.

Поряд із виокремленням класифікації компетентностей, подальшого дослідження потребує питання вивчення та систематизації рівнів компетентностей та рівнів некомпетентностей для кожної навчальної дисципліни: усвідомлена компетентність (напр., знаю правило, слово, але вчуся вміти їх використовувати), неусвідомлена компетентність (напр., вже вивчив/навчився і вмію цим користуватись у процесі мовлення), надсвідома компетентність (вже вивчив/навчився, вмію користуватись і можу навчити інших). Усвідомлена некомпетентність (напр., знаю правило, слово, але не вмію ними користуватись), неусвідомлена некомпетентність (не знаю і не вмію) тощо. У зв'язку з цим перспективою подальшого дослідження може слугувати виділення рівнів компетентностей та дескриптор ключових компетентностей для кожного рівня, зокрема з огляду на програмні компетентності навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів». К.: «Видавництво «Сталь», 2017. 154 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: Теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 4. С. 128–135.
5. Леонтян М.А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: «Педагогіка». 2012. Т. 188. Вип. 176. С. 73–75.
6. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: Наказ МОН України від 01.06.2016 р. № 600. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України. XIV Міжнародна наукова інтернет-конференція: Сучасний соціокультурний простір, 2017. Філологічні науки: Соціум. Наука. Культура. URL: <http://intkonf.org/skurativska-mo-vikladannya-inozemnih-mov-ta-merezha-internet>.



8. Раскола Л.А., Ружицька О.М. Теоретико-методичні засади розроблення освітніх програм: методичний посібник; за ред. О.В. Запорожченко, В.М. Хмарський. Одеса: Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, 2016. 68 с.

9. Хуторской А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рож-

дения В.В. Краевского. Конф-я «Методология педагогики в контексте современного научного знания». М.: Институт образования человека, 22 сентября 2016. 17 с.

10. Tuning, Educational Structures in Europe. Learning outcomes. Competences. Methodology. 2001–2009. URL: www.Relintdeusto/Tuning Project.

УДК 378:811.111'38

COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

Dido N.D.,
Lecturer at the Department of Foreign Languages
Uzhhorod National University

У статті розглянуто питання розвитку в студентів навичок ділового спілкування англійською мовою, описано особливості комунікативного підходу до навчання іноземної мови, який застосовується для успішного опанування студентами цих навичок. Оскільки англійська мова набула статусу мови міжнародного ділового спілкування, необхідність розвитку професійної комунікативної компетенції в майбутніх фахівців важко переоцінити. Запропоновано різні види мовленнєвої діяльності на практичних заняттях із ділової англійської мови, які сприяли б успішному опануванню лексичного матеріалу й основних комунікативних навичок студентів та підвищили б їх навчальну мотивацію.

Ключові слова: ділова англійська мова, комунікативні навички, ділове мовлення, комунікативний підхід, лексична компетенція.

В статье рассмотрены вопросы развития у студентов навыков делового общения на английском языке, описаны особенности коммуникативного подхода к изучению иностранного языка, который применяется для успешного освоения студентами этих навыков. Поскольку английский язык получил статус языка международного делового общения, необходимость развития профессиональной коммуникативной компетенции у будущих специалистов переоценить трудно. Предложены различные виды речевой деятельности на практических занятиях по деловому английскому языку, способствующих успешному освоению лексического материала и основных коммуникативных навыков студентов и повышающих их учебную мотивацию.

Ключевые слова: деловой английский язык, коммуникативные навыки, деловая речь, коммуникативный подход, лексическая компетенция.

Dido N.D. COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

The article deals with the development of students' communicative skills in Business English, describes the peculiarities of the communicative approach to a foreign language teaching, which is used for the successful mastering of these skills by students. As English has acquired the status of the language of international business communication, the necessity of developing professional communicative competence of future specialists is difficult to overestimate. Much attention in the article is paid to the description of different communicative activities that may be provided on the practical English lessons and may help students to master successfully the language material and the main communicative skills and increase their educational motivation. Among the activities described are business situations modelling (negotiation, meeting, press-conference, telephone communication, applying for a job), group discussion, etc.

Key words: Business English, communicative skills, business communication, communicative approach, lexical competence.

Formulation of the problem. The importance of learning English as a language of international communication in modern conditions doesn't need any explanation, especially if it has to deal with business. Most negotiations and bargains all over the world are held in English, business is extending through international companies and thus

the usage of English is becoming more and more extended in business environment. In various fields such as trade, technology, tourism, diplomacy etc. communication in English is essential. It is very important for business people to know how to express themselves in spoken and written English adequately.



The topicality of the subject of our investigation is determined by the fact that in today's reality there is a particular need for highly qualified specialists in various fields that have the knowledge of the language most widespread in the world community. The successful development of the economy and competitiveness in international markets requires experts in various fields of science, technology and economics possessing a foreign language to the extent necessary for mutual understanding of different language cultures. So, the requirements to foreign language proficiency are significantly changing today, the practical skills of using business language in oral and written language, the ability to use a foreign language in professional activity are becoming more and more important.

In order to communicate effectively in English, a person must not only possess a good understanding of the English lexicon and related syntactical structures and rules but also be able to use them in various speech situations. Thus, the formation of the communicative competence of the students has become the priority in teaching English.

The analysis of recent investigations. The attempts to approximate the process of language learning to the process of communication have been made long ago. These were extremely helpful as they have stimulated creative communicative initiative of both teachers and students. In the past decades, the communicative approach to second language teaching has been the subject of unprecedented attention and research. It has been worked out by a great number of scientists in our country (E.I. Passov [5], L.V. Birkun [3]) and abroad (W. Littlewood [8], C. Livingstone [9], W.M. Rivers and M.S. Temperley [12], J.C. Richards and T. Rodgers [11]).

The question of the formation of communicative business skills of the students taking into account the requirements of the modern society have been studied by many domestic and foreign scientists as well: D. Bubnova [1], Z. Korniyeva [4], D. Pickett [10], T. Hutchinson and A. Waters [7].

At the same time the question of communicative-oriented teaching of Business English cannot be considered sufficiently developed and investigated and therefore, requires further research.

The aim of the investigation. In our investigation we consider the main aspects of developing the students' communicative skills in Business English, as well as the peculiarities of the communicative approach to foreign language teaching.

Main material. Professional foreign language competence entails a combination of

knowledge and speaking skills applicable to business, plus a mastery of foreign language communication strategies and tactics, combined with the ability to apply special methods of emotional communicative interaction [2, p. 78].

How efficiently professional foreign language competence is formed in students depends on how the context of their future professional activity is introduced into the educational process: whether the teacher takes into consideration the students' experience, interests and requirements, and how the motivation to study a foreign language is ensured. Efficiency increases when students' future professional activities are modelled in a foreign language class. It is clear that the use of traditional methods of foreign language teaching, such as demonstration, explanation, practice, usage, correction and evaluation, are not enough to prepare a competitive specialist for the global market.

Traditionally, English classes were teacher-centered, with teachers explaining vocabulary and grammatical structure. However it is obvious that focusing on a descriptive grammar is likely to inhibit learners' language acquisition. Students under teacher-centered systems are learning passively with fewer opportunities to use the language which severely prohibit the development of their language competence needed in the authentic communicative world. There is considerable evidence that grammar instruction and error correction do not lead to improved accuracy or fluency in expression.

The shift in pedagogy from the very traditional textbooks to materials that focus more on developing the new skills required of the graduates has become more and more evident since this approach contributes more to their success in the professional sphere.

The purpose of teaching a foreign language in a higher education institution is no longer just a matter of passing on knowledge of the subject (language competence), but the development of certain practical abilities, skills and personal traits, which enable and prepare experts to use language competently in the professional sphere.

In recent years, language teaching has moved towards a "whole person" approach, that could put the learner at the centre of the learning process, involving the creative and intuitive aspects of his personality. Instead of having a teacher-dominated classroom, where the teacher performs firmly at the centre of everything, the communicative approach has led to a decentralized classroom, emphasizing more pair and group work and making the students more active in the proceedings.



According to the communicative approach the learning process is treated as a model of communication process. To achieve this, it is necessary to model the basic, fundamentally important, essential parameters of communication, which include the personal character of the communicative activity of the subject of communication, the interaction of speech partners, the situation as a form of communication functioning, the content of the process of communication, the system of language means, which acquisition would provide communicative activities, the functional character of the assimilation and use of linguistic means, novelty of communication, etc. [5, p. 4].

Communicative-oriented teaching aims not only at giving students the practical knowledge of the grammar and vocabulary of the foreign language, but also at developing an understanding of how the appropriate language is used for communication. Formal aspects of the language – grammar, vocabulary, phonetics – are presented in the communicative contexts in order to form a direct understanding of how these forms are used in speech. In addition, skills in listening, speaking, reading and writing are systematically developed with a wide range of realistic types of training tasks that provide maximum opportunities for the use of the language being studied. This approach requires an open atmosphere of cooperation and active participation of students in the process of their learning. This approach helps, first of all, to stimulate the cognitive processes of the students and involve all of them in the learning process. Besides, the students are encouraged to express their thoughts, express their feelings and use their experience through activities which provide them with the basic corpus for spontaneous communication; they are engaged into the learning activities that imitate or create real or realistic situations. Students are encouraged to work together and take responsibility for their own learning and to develop their ability to learn.

The question how these attitudes can be linked to the development of communicative competence in a business context is of great importance for our investigation.

As has been said before, a foreign language in any educational institution is primarily studied for communication, so the learning process should be focused on mastering of all types of speech activity. A modern specialist should study the possibilities of foreign partners, their work, achievements in order to implement the best results into his work; maintain business contacts with the help of technical means of communication or face-to-face communication; negotiate with foreign

business partners; choose literary sources, use general scientific and specific methods of primary information collection if needed.

Business foreign language is treated as a language of professional orientation as well, it provides certain lexical material and certain types of communication in the business context. Business English is used in the business environment, its concept is being formed and is gaining importance with the strengthening of business integration. Thus, Business English teaching includes not only the provision of language knowledge, skills and abilities, but also the formation of understanding the nature of communication in business, mastering the methods of their implementation, cultural consciousness, as well as generalization on the pragmatic level of knowledge and skills received by the students while studying special, social and humanitarian disciplines [6, p. 133].

When teaching students business English, the tasks of the teacher are, first of all, to form a student's communicative competence in business speech, to expand his vocabulary with the help of special terms, to minimize uncertainties associated with the assimilation of the lexical and normative base of international documents.

In Business English teaching the communicative approach, which involves learning a language in a psychologically comfortable surroundings, has proven to be the most effective. A student must not only be interested in communication, but also understand that he is in the same situation as other students involved in the communication process, which in its turn will help him to forget about the fear of learning a foreign language. Students should be immersed into a foreign language as fully as possible, and the more student speaks English, the less his communication in a foreign language is slowed down by a native language.

The question bound to arise in the process of teaching communication skills is "How to develop the necessary confidence in our students?" They have to learn early how to express their personal intentions through all kinds of familiar and unfamiliar combinations of language elements at their disposal. The more active they are in linguistic activity, the more rapid the progress is. The teachers' task is to create and develop opportunities for their students to use foreign language for the natural purposes in relations with other people, where they can exchange messages of real interest to them. Various natural communicative contexts can be proposed to encourage students to develop their speaking skills (establishing and maintaining social



relations, expressing one's reactions, seeking and giving information, talking one's way out of a trouble, learning or teaching how to do or make something, conversing over the telephone, problem solving, acting out social roles, discussing ideas, sharing activities, entertaining, etc.).

In correspondence with the communicative orientation of the learning process, much attention in practical Business English classes should be paid to the development of dialogical speech. Students should be put in such conditions, in which they could solve the problems that are important for them, with the help of a foreign language, that is their educational activities should be as close to the real situation as possible. They acquire skills, experience in professional activities and learn language simultaneously.

Group discussion on the practical Business English lessons increases the motivation and personal involvement of the interlocutors in solving the problems discussed. They not only have to use the knowledge of a foreign language, but also formulate their own thoughts, find some means for defending their points of view. The discussion contributes to the development of lexical, grammatical, logical skills, encourages students to listen to the words said by others, thus developing the skills of understanding the spoken language, helps to develop the ability to express one's own thoughts independently.

The main typical situations of oral communication for students are press conferences, negotiations, presentations, discussions and conclusion of contracts, solving business issues with a partner on the phone, business conversations. Such situations require the ability to listen and to understand business speech, and it is here that difficulties arise when understanding the partner in the process of communication in a foreign language. Students do not fully understand the interlocutor, and therefore cannot always answer the question. But the most common difficulty in communication with foreign partners are unfamiliar terms and phrases, specific way of pronunciation, difficulties in understanding dialogical speech in face-to-face conversation and speech perception in conditions of technical barriers when communicating with a partner on the phone. In the case of imperfect English proficiency, students must learn to compensate for communicative failures and gaps. The main means are rephrasing, asking the interlocutor for help, using various nonverbal means of communication, such as facial expression, gestures, plans, schemes, etc.

Communication on the phone is also one of the forms of business communication.

The language used on the phone should be official, students should possess a certain set of words and phrases that are used when talking on the phone. Thoughts must be expressed and information explained very clearly and accurately, a person must demonstrate a deep understanding of the question being discussed, as it is not possible to refer to sources of information (charts, diagrams, instructions) when communicating on the phone.

The linguistic interaction of students in Business English lessons usually takes place in a variety of forms: pairs, triads, small groups, with the whole group. An active style of learning a foreign language by means of communication has proven to be the most effective in such activities as role-plays, problem-solving situations and free communication.

The use of role-plays enables the simulation of real communication situations, where ideas are discussed and opinions and feelings can be expressed. Role-plays, as a method of active learning, are aimed at both prepared and spontaneous speech development: they are based on interesting social or professional situations, where students learn to communicate in a foreign language. Role-playing increases students' motivation, as the language is learned in an interesting context and a collaborative atmosphere, where each student is responsible for the group's results. It facilitates learning social and business behaviour patterns, and also helps to form communication strategies and tactics in order to persuade, argue and reach planned results. Students, who take part in role-play games, make decisions and explain the reasons for these decisions, with the aim of developing fluency in speaking.

The task of role-play games is to demonstrate models of behaviour in standard social and professional situations. Role-play games help to form such key qualities as communicative abilities, tolerance, ability to work in small groups, independence of thinking, etc. [10, p. 84].

The following communicative situations simulated during the role-plays may be offered to students:

- a production meeting of the company employees;
- a round-table discussion: meeting of the representatives of different companies;
- negotiations with business partners.

The problem-solving activities during a Business English class focus on the use of critical thinking skills and techniques. Students may read some texts or articles that demonstrate various ways of solving problems (e. g., a company which encourages



employees to make suggestions and rewards the ones whose suggestions are adopted); practice making their own suggestions to solve specific problems; practice giving each other advice on real-life problems; work in groups to role-play a problem-solving meeting. The main benefit of making use of critical thinking skills and techniques is the fact that students better understand the concept in discussion, which can lead to and actually increases their ability to solve various business problems.

Conclusions. Thus, to develop students' communicative skills in Business English the work should be conducted towards modeling various communicative situations that would contribute to the effective mastering of lexical material, provide conditions for the development of students' thinking, contribute to forming certain skills of oral speech in the sphere of business. Role-plays (meetings, negotiations, discussions, etc.), problem-solving situations (*solving business issues with a partner on the phone, postponing a meeting, etc.*) and free communication activities have proven to be the most effective means to teach students business communication.

REFERENCES:

1. Бубнова Д.В. Аудіювання як засіб навчання іншомовному діловому спілкуванню. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: збірник наукових праць Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету. К.: ІВЦ Держкомстату України, 2003. Вип. 6. С. 35–42.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 336 с.
3. Комуникативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials) / пер. та адапт. Л.В. Биркун. Oxford: Oxford University Press, 1998. 49 p.
4. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови». К., 2006. 21 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
6. Петрушенко О.О., Веленчук Т.Д. Комуникативні аспекти вивчення ділової іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2011. Вип. 4. С. 131–136.
7. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 192 p.
8. Littlewood W. Communicative language teaching: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 122 p.
9. Livingstone C. Role Play In Language Learning / предисл. и прилож. Н.И. Гез. М.: Высшая школа, 1988. 127 с.
10. Pickett D. The Sleeping Giant: Investigations in Business English. Language international. 1989. Vol. 1. P. 5–11.
11. Richards J.C., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.
12. Rivers W.M., Temperley M.S. A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language. New York: Oxford University Press, 1978. 399 p.



УДК 371.15:[378.124:811.111]:371.26-057.875

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ФОРМУВАННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТА

Козьменко О.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті охарактеризовано процес формування професійної компетентності викладача англійської мови в процесі післядипломної освіти за допомогою електронного ресурсу. Надано характеристику он-лайн курсу для підвищення кваліфікації з викладання англійської мови. Проаналізовано вплив професійних досягнень викладача англійської мови на процес формування успішності студента.

Ключові слова: *успішність навчання, викладач англійської мови, студент, вищий навчальний заклад, підвищення кваліфікації.*

В статті охарактеризовано процес формування професійної компетентності преподавателя английского языка в процессе последилового образования с помощью электронного ресурса. Дается характеристика он-лайн курса повышения квалификации по преподаванию английского языка. Проанализировано влияние профессиональных достижений преподавателя английского языка на процесс формирования успеваемости студента.

Ключевые слова: *успешность обучения, преподаватель английского языка, студент, высшее учебное заведение, повышение квалификации преподавателей.*

Kozmenko O.I. THE INFLUENCE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE ON THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENT SUCCESS

The article describes the process of formation of the professional competence of an English teacher in the process of postgraduate education with the help of an electronic resource. The characteristic of the online English teaching course for continuing education is given. The influence of professional achievements of an English teacher on the process of formation of the student's progress is analyzed.

Key words: *learning success, teacher of English, student, university, advanced training.*

Постановка проблеми. Успішність навчання студентів зумовлена низкою факторів, як внутрішніх, так і зовнішніх. На успіх навчання впливають соціальні (матеріальне становище, сімейний стан тощо), психологічні (пізнавальні й особисті фактори) та педагогічні фактори. До групи педагогічних факторів, що обумовлюють успішність навчання студентів, належать рівень і якість попередньої підготовки студентів, рівень організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, його матеріальний і технічний стан, рівень і якість викладання, компетентність і майстерність професорсько-викладацького складу ВНЗ. Останній фактор безпосередньо впливає на успіх навчання, оскільки особистість викладача, його професіоналізм і компетентність формують ставлення студента до навчання, любов до предмета й впливають на рівень володіння навчальним матеріалом. Вплив викладача на студента щодо формування успішності відбувається під час вивчення дисципліни безпосередньо на заняттях і спілкування в позааудиторний час. Професіоналізм, високий рівень педагогічної майстерності та навички професійного спілкування викладача стимулюють і надихають студента на успішне навчання. Кожна

дисципліна, що викладається у вищих навчальних закладах, має свій навчально-виховний потенціал, але саме циклу гуманітарних наук належить першість у вихованні й розвитку якостей, що притаманні високодуховній особистості загалом впливають на якість навчання студентів зокрема.

Іноземна мова як обов'язкова навчальна дисципліна циклу гуманітарних наук входить до складу всіх навчальних планів здобувачів вищої освіти й має на меті не тільки успішно реалізувати практичні, освітні, пізнавальні цілі навчання, а й допомогти студентам у розвитку їхньої особистої мотивації, критичного мислення, самоусвідомлення, навичок спілкування, розширити світогляд і виховати толерантне ставлення до інших. Успіх реалізації таких цілей залежить від особистих якостей викладача та рівня володіння методикою викладання іноземної мови. Специфіка викладання іноземних мов в Україні полягає в тому, що більшість викладачів не є носіями іноземних мов, проте вони повинні не просто відмінно володіти іноземною мовою, а ще й уміти ефективно подавати матеріал, пояснювати, контролювати навчальний процес. Тому регулярне підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, стажування



за кордоном, спілкування з носіями мови, проходження різноманітних курсів з підвищення кваліфікації є однією з необхідних умов успішного викладання у вищих навчальних закладах і формування успішності навчання здобувачів вищої освіти. Проблема успішності навчання у вищому навчальному закладі є досить складним питанням, що розглядається багатьма науками. Сучасні умови життя вимагають від майбутніх фахівців не тільки великої кількості знань, а й здатності використовувати отримані знання та вміння набувати їх самостійно заради самореалізації й досягнення успішного кар'єрного зростання. Заради досягнення кінцевої мети вищої освіти – успішності студента – викладач університету повинен усвідомлювати необхідність підвищення власної компетентності. Основними шляхами розвитку необхідної професійної компетенції є самоосвіта й самовдосконалення педагога, наукова робота, дослідна діяльність, робота у творчих групах, участь у конкурсах, майстер-класах, конференціях і форумах, саморефлексія та інноваційна діяльність, освоєння нових педагогічних технологій [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема успішності навчання різною мірою наявна в багатьох дослідженнях, що пов'язані з педагогікою та психологією. Успішність особистості привертала увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників: Р. Асаджіолі, М. Аткинсона, В. Бакштанського, Р. Бендлера, Дж. Грехема, О. Жданова, С. Ковальова, М. Литвака, В. Панкратова та ін. Проблема успішності навчання студентів зацікавила таких учених, як Д. Коваленко, М. Кравцов, М. Лапкін, В. Лобунець, Н. Макаренко, М. Мешков, Л. Подоляк, А. Реан, М. Резніченко, П. Тропотяга, О. Садон, С. Смірнов, А. Шевченко, Н. Шевченко, В. Юрченко, В. Якунін та ін. Кореляційний зв'язок успішності навчання студентів з професійною підготовкою й досвідом викладача потрапили у фокус наукового вивчення В. Абросімової, З. Єсаревої, В. Іванова, У. Імашева, І. Зімньої, Т. Рудневої та ін. Такі вчені, як І. Ісаєв, Г. Скок, Ю. Фокін, досліджували особистість викладача та його професійні якості як передумови ефективно професійної діяльності. Питання професійної підготовки викладачів вищої школи в системі безперервної освіти відображено в дослідженнях Г. Матушанського, Е. Ханафіної, Г. Бокаревої, Я. Макарової, С. Мойсеєнко, А. Коржуєва, В. Попкова. Зацікавленість питанням підвищення кваліфікації та підготовки викладачів вищих навчальних закладів у магістратурі й аспірантурі продемонстрували такі росій-

ські дослідники, як О. Проворов, Л. Севрюгова, Н. Сенатрова, і такі зарубіжні вчені, як С. Бекер, Р. Дресслер, Д. Герелюк, І. Гібсон, С. Ітон, Дж. МакСвіні, С. Шеффілд та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Педагогічний процес сучасної вищої школи вимагає від викладачів мобільності, конкурентоспроможності, високої якості надання освітніх послуг, яка передбачає постійний розвиток, самоосвіту і професійне самовдосконалення. Жодний курс педагогічної освіти не може бути достатнім, щоб підготувати до викладання протягом 20–30 років. Швидкоплинність світу, глобалізаційні процеси, демографічні та соціальні зміни студентського складу впливають на професійні якості, уміння, знання й навички спілкування професорсько-викладацького складу, вимагають від викладачів безперервного професійного розвитку. Ефективність процесу, за допомогою якого викладачі вдосконалюють, постійно оновлюють і розвивають свої компетенції, залежить від багатьох факторів. Насамперед безперервний професійний розвиток повинен відповідати потребам освітян, бути довготривалим активним спільним процесом групи викладачів, що містить етапи теоретичної, практичної і тренінгової роботи. Однією з умов ефективності професійного розвитку є заохочення викладачів до застосування активних методів навчання, рефлексивної практики та експериментування [3; 4].

У світі існує багато навчальних закладів, які працюють над удосконаленням програми підвищення кваліфікації для вчителів. Одна така організація – Центр акредитації вчителів (CENTA), який розробив стандарти навчання на різних етапах кар'єри вчителя та проводить сертифікацію викладачів. Також спеціальна організація ACCET (Accrediting Council for Continuing Education & Training) пропонує курс TEFL (Teaching English as a Foreign Language), сертифікат якого визнається по всьому світу, TEC – Teacher of English Course, Cambridge TKT – підготовка до Cambridge Teaching Knowledge Test (підготовка може проходити як частина/доповнення до курсу TEC) тощо. Але останнім часом усе більшу популярності набувають дистанційні курси підвищення кваліфікації, що пропонують економічний і зручний шлях набуття необхідних знань і навичок.

Різноманіття он-лайн курсів для підвищення кваліфікації викладачів сприяє безперервному професійному розвитку й навчанню в будь-який зручний для викладача час. Прикладом такої зручної форми навчання є безкоштовний он-лайн курс «Дослі-



дження світу викладання англійської мови» від екзаменаційної ради Кембриджського університету (Cambridge Assessment English), який пропонує освітній ресурс FutureLearn [2]. Цей курс дає змогу забезпечити викладачів англійської мови – як початківців, так і зі здобутим досвідом – необхідної підготовки до викладання англійської мови. Курс допомагає зрозуміти особливості викладання мови (особливо іноземним студентам), покращити знання з психології студентів, організації аудиторної роботи й підготовки до уроків, набутти необхідні навички викладання, а також заохотити викладачів до постійного взаємного обміну досвідом і знаннями на міжнародному рівні.

Постановка завдання. Мета статті – охарактеризувати процес формування професійної компетентності викладача англійської мови в процесі підвищення кваліфікації (на прикладі курсу «Дослідження світу викладання англійської мови» від екзаменаційної ради Кембриджського університету (Cambridge Assessment English)).

Виклад основного матеріалу дослідження. Успіх у вивченні англійської мови залежить насамперед від професіоналізму викладача англійської мови. Методика викладання англійської мови – це наука, яка постійно перебуває в пошуку найбільш ефективного способу навчання людини мови. У сучасному світі англійська мова є мовою міжнародного спілкування, а наявний попит на якісні послуги з навчання цієї мови вимагає стрімкого розвитку методики викладання англійської мови. Кожного року створюються нові підручники, розробляються нові методики викладання, проводяться численні дослідження для винайдення найкращого способу навчання мови. Удосконалення знань з англійської мови, методики викладання та навичок ефективного спілкування є безпосереднім завданням викладача й умовою формування професійної компетентності [1]. За допомогою різноманітних курсів підвищення кваліфікації викладачі англійської мови можуть набути нових знань та оновити навички володіння англійською мовою й методики викладання. Як зазначається в преамбулі до курсу «Дослідження світу викладання англійської мови» «навчання англійської мови є не тільки цікавий і пізнавальний процес, а й фантастичний спосіб побачити світ. Англійська мова як навчальна дисципліна для викладача дає можливість займатися різноманітні посади в усьому світі, а он-лайн курс надає шанс вивчити загальні відомості про викладання англійської мови (English Language Teaching), зміст ELT і вдо-

сконалити практичні й теоретичні навички викладання» [2].

Курс викладання англійської мови як іноземної, що пропонує Кембриджський університет на базі цифрової освітньої платформи FutureLearn, розраховано на шість тижнів навчання, по дві години на тиждень. FutureLearn як освітня платформа масових відкритих он-лайн курсів заснована Відкритим університетом (The Open University) в Англії у 2012 році й зараз налічує 109 британських і міжнародних партнерів, серед яких багато відомих університетів (Університет Бірмінгема, Бристоля, Лідса, Кардіфа, Східної Англії, Саусемптона, Кембриджа тощо). Ідеєю створення FutureLearn є надання освітніх послуг у мережі Інтернет з метою отримання студентами кредитів з академічних дисциплін від провідних британських університетів. Курс «Дослідження світу викладання англійської мови» дає можливість отримати сертифікат, що підтверджує рівень знань слухача курсу та визнається в багатьох країнах світу.

Перевагою он-лайн курсу є вільний графік занять, власний темп роботи, поступове оволодіння знаннями, можливість роботи з провідними фахівцями-експертами у викладанні англійської мови та он-лайн спілкування з колегами зі всього світу. Курс «Дослідження світу викладання англійської мови» розподіляється на шість тем, відповідно до номера тижня навчання. Теми містять як відео, так й аудіоматеріали, передбачають обов'язковий відгук або виконання завдання від слухача, проходження тестових завдань для самоконтролю, використання додаткових ресурсів мережі Інтернет з метою виконання творчих самостійних робіт. Курс організовано так, що від першого до шостого тижня слухачі поступово знайомляться зі світом викладання англійської мови, починаючи із загальних питань організації навчання на першому тижні й поступово поглиблюючись, розглядають більш складні питання планування, управління та оцінювання навчання, термінології методики викладання й використання ресурсів у педагогічній практиці. На початку кожного тижня обов'язково проводиться сесія питань і відповідей, де досвідчені освітяни, керівники курсу відповідають на питання слухачів курсу стосовно незрозумілих моментів педагогічної практики. На останньому тижні розробники курсу надають багато рекомендацій щодо подальшої практичної роботи в галузі викладання англійської мови як іноземної. Освітяни, керівники курсу та викладачі зі всього світу обмінюються досвідом роботи. Після третього і шостого тижнів для тих, хто



бажає отримати сертифікат, пропонуються тести для контролю рівня знань і самоперевірки. Сертифікат видається на підставі складання тесту з результатом успішності не менше як 70%.

Перший тиждень під назвою «Що значить бути викладачем англійської мови» знайомить слухачів з курсом викладання англійської мови загалом. Тему розподілено на вісімнадцять кроків, які передбачають знайомство з різноманітними педагогічними ситуаціями й тими типами учнів, які можуть зустрітися викладачу в педагогічній практиці. Також питаннями першої теми є мотивація і стратегії для заохочення та підтримки достатнього рівня мотивації студентів за допомогою різноманітних засобів. Другу тему «Як викладачі можуть планувати навчання та керувати ним» присвячено питанням планування уроків, підбору матеріалу й видам діяльності, які зацікавлять студентів і підтримають їхню мотивацію до навчання. Викладачі в процесі навчання дізнаються що таке план уроку, чому планування важливе для викладачів і студентів, про що треба пам'ятати плануючи урок, з яких компонентів складається план уроку, як раціонально розподілити час відповідно до етапів уроку. Організація навчання є важливим питанням, що також представлено в другій темі. Для вдалого керування навчанням викладачу варто заздалегідь продумати організацію класного простору й місць для студентів, організувати й запровадити такі види роботи студентів у процесі навчання, як індивідуальна, парна, групова, загальна тощо, підготувати питання для виявлення слабких місць у знаннях учнів, надати студентам чіткі інструкції для виконання завдань, промоніторити процес і перевірити результати роботи студентів під час опрацювання нового матеріалу, надати відгук на отримані студентом результати роботи. Про ці техніки менеджменту освітнього процесу викладач дізнається за допомогою інтерактивних завдань і теоретичних матеріалів. Третя тема курсу під назвою «Як викладач може допомогти студентам у формуванні навичок спілкування» присвячена питанням спілкування іноземною мовою, перешкодам, що виникають у студентів в процесі спілкування англійською мовою, та рекомендаціям щодо подолання цих труднощів і розвитку комунікаційних навичок. Слухачі курсу під час проходження сімнадцяти етапів цієї теми дізнаються про особливості етапів рецептивних навичок (читання і слухання) і продуктивних навичок (говоріння й письмо), а також про допомогу, яку викладач може надати студенту

для подолання труднощів під час читання, слухання, письма й говоріння.

Четверта тема «Що вчителям потрібно знати про мову» містить матеріал, що нагадує викладачам про три мовні системи та ефективне викладання лексики, граматики й вимови англійської мови. Тема передбачає вивчення необхідної термінології, роботу з усунення типових помилок студентів під час вивчення мови, практичні вправи для перевірки знань, теоретичний матеріал з граматики тощо. Три великі блоки знань четвертої теми розподілено на 22 етапи, які поступово знайомлять з інформацією та покращують навички викладання англійської мови. Цікавими є посилання на безкоштовні електронні ресурси, які допомагають викладачеві урізноманітнити процес навчання, зацікавити студентів, активізувати комунікативні навички. П'ята тема «Які ресурси можуть використовувати викладачі» розповідає про традиційні й аутентичні матеріали навчання, про те, які практичні матеріали можуть використовувати викладачі в роботі, щоб зацікавити учнів, підтримати їхню мотивацію впродовж курсу навчання, зробити заняття цікавими для всіх, незалежно від віку й рівня мовної підготовки студентів. Вісімнадцять етапів цієї теми містять цікаву та корисну інформацію про види ресурсів, критерії відбору, сайти, що містять цікавий матеріал, поради викладачам, як використовувати звичайні речі як навчальний ресурс, коли немає ніяких підручників. Надзвичайно цікавим є розділ про цифрові засоби навчання та шляхи їх застосування у викладанні англійської мови. Автори курсу мають на меті заохотити викладачів до використання цифрових технологій і так поживавити навчальний процес, а коментарі викладачів щодо порад користування цифровими ресурсами та обмін досвідом є важливою частиною навчання он-лайн курсу. Остання тема на шостому тижні має назву «Як сформувати навички, необхідні для викладача англійської мови». Розділи теми підбивають підсумки курсу й налаштовують викладачів на розвиток власного потенціалу, самовдосконалення, покращення навичок викладання. Тема нагадує слухачам про успішність у професійній сфері, шляхи формування успіху студентів, про те, що потрібно засвоїти, щоб бути успішним викладачем. Автори курсу наповняють, що найбільш важливим аспектом навчання є практика. Під час практичного застосування теоретичних знань викладачі усвідомлюють нюанси викладання, розуміють важливість планування уроків, розподілу матеріалу та урахування студентських



потреб у процесі навчання англійської мови. У шостій темі увага акцентується на адаптації потреб навчання до програмних вимог, налагодженні зворотного зв'язку зі студентами, управлінні освітнім процесом тощо. Під час вивчення теми увага слухачів повертається до формування професійних якостей і характеристик успішного викладача та надаються поради щодо вдосконалення процесу навчання. Курс супроводжується додатковою інформацією про особливості викладання англійської мови в різних країнах світу, що дуже корисна для розвитку кар'єри викладача за межами власної країни. Отже, завершивши всі шість тижнів навчання он-лайн курсу «Дослідження світу викладання англійської мови», викладач може дізнатися головне, що стосується вивчення англійської мови як іноземної (TEFL), та ознайомитися з можливостями викладання англійської мови, порівняти досвід викладання у власній країні й за кордоном. Під час курсу слухачі мають можливість ознайомитися з термінологією, основними аспектами методики викладання англійської мови, оцінити різноманітні навчальні матеріали, дізнатися про типи учнів, визначити методи управління освітнім процесом, удосконалити мовні навички, застосувати практичні ідеї щодо матеріалів і заходів для подальшого використання зі студентами і знайти шляхи сприяння формуванню успішності навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Висновки з проведеного дослідження. Аналізуючи проблему професійної компетентності викладача англійської мови можна резюмувати, що викладання у вищій школі вимагає від професорсько-викладацького складу довготривалого навчання впродовж усього життя й постійного оновлення знань. Заради досягнення цієї мети викладачі іноземної мови вдосконалюють знання мови і знаходяться в пошуку найбільш ефективного способу навчання мови. Формування професійної компетентності викладача передбачає знайомство із сучасними методиками викладання, заради яких і відбувається підвищення кваліфікації. На жаль,

в Україні обов'язкове проходження курсів підвищення кваліфікації для викладачів проводиться раз на 5 років і є недостатнім для повноцінного навчання, оскільки стандартні програми, що пропонуються державними установами, є застарілими, вичитуються не в повному обсязі та не мають достатнього мовного компонента, який би підвищував/перевіряв рівень володіння іноземною мовою викладача. Ураховуючи сучасні потреби суспільства у володінні англійською мовою на якісно новому рівні, он-лайн курси, що пропонують для викладачів провідні світові освітні установи, є дуже цікавим досвідом підвищення кваліфікації без відриву від основної роботи у вищому навчальному закладі. Під час проходження курсу підвищення кваліфікації вдосконалюється професійна компетентність і впевненість викладача у власних силах і знаннях, що безпосередньо відбивається на якості викладання англійської мови. Опанувавши нові, цікаві методики та підходи, викладач покращує навчальний процес, мотивує до навчання й підвищує рівень знань студентів, що, у свою чергу, позначається на загальному рівні успішності. Підвищення рівня успішності, своєю чергою, сприяє впевненості студента у власних силах, задоволенню від продуктивного життя, активізації здатності контролювати своє життя, приймати рішення й утілювати їх у життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Отич О.М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
2. Exploring the World of English Language Teaching. Дослідження світу викладання англійської мови. URL: <https://www.futurelearn.com/courses/explore-elt#section-requirements>.
3. What makes professional development effective? / M.S. Garet, A. Porter Andrew, L. Desmoine, K. Birman. American Education Research Journal, 2001. – 38(4). P. 915–946. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312038004915>.
4. Teaching quality – General Teaching Council for England, 2011. – Birmingham. Якість викладання. URL: http://dera.ioe.ac.uk/4226/1/teach_quality0711.pdf.



УДК 37.01:33:81

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Романенко О.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних та ділової української мов
*Криворізький економічний інститут
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»*

У цій статті розглядаються особливості використання інтернет-ресурсів у процесі викладання французької як другої іноземної мови майбутнім економістам. Розкрито уявлення авторки щодо важливості застосування інтернет-технологій у підготовці студентів економічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності. Визначено переваги застосування інтернет-ресурсів на заняттях з французької як другої іноземної мови, запропоновано види завдань для розвитку мовної компетенції студентів із використанням соціальної мережі Facebook. Авторка зауважує, що використання можливостей сучасних соціальних мереж, спрямоване на розвиток пізнавальної активності студентів, опрацювання граматичних навичок і вмінь та активізацію навиків іншомовного спілкування, підвищує мотивацію студентів до вивчення другої іноземної мови. Доведено, що використання сучасних інтернет-технологій у навчальному процесі забезпечує послідовне формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів з економіки.

Ключові слова: *інтернет-ресурси, мовна компетенція, соціальна мережа, пізнавальна діяльність студентів, професійна компетентність.*

В статье рассматриваются особенности использования интернет-ресурсов в процессе преподавания французского как второго иностранного языка будущим экономистам. Раскрываются представления автора о важности применения интернет-технологий в подготовке студентов экономических специальностей к будущей профессиональной деятельности. Выявлены преимущества использования интернет-ресурсов на занятиях по французскому языку как второму иностранному и предложены виды заданий для развития языковой компетенции студентов с использованием социальной сети Facebook. Автор отмечает, что использование возможностей современных социальных сетей, направленное на развитие познавательной деятельности студентов, отработку грамматических умений и навыков и активизацию навыков общения, повышает мотивацию студентов к изучению второго иностранного языка. Доказано, что использование современных интернет-технологий в учебном процессе обеспечивает последовательное формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по экономике.

Ключевые слова: *интернет-ресурсы, языковая компетенция, социальная сеть, познавательная деятельность студентов, профессиональная компетентность.*

Romanenko O.V. THE USE OF INTERNET-RESOURCES IN LEARNING FRENCH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE OF FUTURE ECONOMISTS

The article deals with the features of the use of Internet-resources in teaching French as the second foreign language to future specialists in Economics and gives the author's vision about the importance of using e-resources in training students of economic specialties for future professional activity. It reveals the advantages of Internet-resources use on French as the second foreign language lessons and suggests the set of tasks based on the use of social network Facebook aimed at the development of language competence. The author defines, that the use of Facebook facilities, directed towards the development of students' cognitive activity, working out the language skills and activization of communicative skills increases students' motivation to study the second foreign language. She also proves, that the use of modern Internet-technologies in educational process provides the development of future economists' professional competence.

Key words: *Internet-resources, language competence, social network, students' cognitive activity, professional competence.*

Постановка проблеми. Існуючий світ змінюється небагато швидкими темпами. Під впливом глобалізаційних процесів, що спричинили оновлення всіх сфер функціонування українського суспільства, і поступового входження нашої держави до Європейської спільноти суттєво змінилося бізнес-середовище. Держава потребує економістів, професійна компетентність

яких змогла б забезпечити конкурентоспроможність фахівців на ринку праці. Відповідно змінилося соціальне замовлення, країна потребує спеціалістів, які вільно володіють однією або двома іноземними мовами, що зумовлене прагненням нашої держави увійти рівноправним партнером у світове економічне товариство. Однак умови формування та рівень мовної ком-



петенції майбутніх спеціалістів з економіки як невід'ємної складової їх професійної компетентності в системі вищої економічної освіти України не завжди відповідають реаліям сьогодення, які висувають істотно нові вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів. Адже йдеться про набуття відповідного рівня освіти спеціалістами нового покоління, які змогли б ефективно здійснювати професійну діяльність у майбутньому.

XXI століття відзначилось бурхливим розвитком наук і технологій. Сьогодні просто неможливо уявити себе без комп'ютера й усіх тих благ, які несуть з собою інтернет-технології. Вони забезпечують відкритий доступ до найбагатших бібліотек, електронних підручників, надають можливість слідкувати за розвитком освіти та педагогічної думки, опрацьовувати набуті навички та вміння, спілкуватись з викладачами та студентами у всьому світі тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зауважити, що сучасна педагогічна література накопичила чимало наукових праць, присвячених ролі та місцю електронних засобів у навчальному процесі. Проблемам інформатизації суспільства, інформаційно-комунікативних технологій, інформаційному освітньому простору та електронних освітніх ресурсів присвячені роботи В. Бикова, Л. Білоусової, І. Вороникової, Г. Козлакової, М. Суботіна, Н. Фоміних та інших. Потенціал інформаційних комп'ютерних технологій розкривають у своїх дослідженнях Р. Гуревич, М. Камедія, М. Козяр, А. Кузик та І. Шахіна, вимоги до створення електронних освітніх ресурсів описано в роботах Л. Діденко, В. Козлова, О. Корбут, О. Сальникова та інших, Г. Кузнецова досліджує нормативно-правову базу впровадження електронних засобів навчання в освітній інформаційний простір України. Той факт, що Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» висловив прагнення держави побудувати «відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися й обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяти суспільному й особистому розвитку, підвищувати якість життя» [2] свідчить про те, що на державному і законодавчому рівнях використання електронних засобів навчання набуло особливої значущості. На наш погляд, воно залишається надзвичайно важливим дотепер у контексті підготовки студентів економічних спеціаль-

ностей до майбутньої професійної діяльності, адже електронні засоби навчання надають можливості мати постійний доступ до інформаційних джерел, поглиблювати набуті знання, продовжувати як загальну, так і спеціальну або професійну освіту, використовувати найновіші методи і засоби навчання, удосконалювати свої професійні вміння.

Постановка завдання. Проте питання використання інтернет-ресурсів у вивченні другої іноземної мови студентами економічних спеціальностей, особливо його практичні аспекти, не були досить повно розглянуті у дослідженнях українських науковців. Тому об'єктом нашого дослідження є іншомовна підготовка майбутніх економістів у вищих економічних навчальних закладах як складова їх професійної компетентності, метою – аналіз можливостей використання інтернет-ресурсів в аудиторній та поза аудиторній діяльності студентів. Завдання дослідження – проаналізувати наявні інтернет-ресурси і визначити ефективні способи їх застосування для вивчення французької як другої іноземної мови у вищому економічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання французької мови як другої іноземної є одним із основних напрямів формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки. Відтак, іншомовна підготовка майбутніх економістів має бути спрямована на формування стійких навиків вживання іноземної мови для ефективного їх застосування у професійній діяльності. Задача викладача другої іноземної мови відповідно до програми – навчити студентів практичних навиків усного та письмового спілкування мовою, що виражається не тільки у вільному володінні словником економічних термінів, правилами граматики і синтаксису, що дозволяють адекватно користуватися набутими знаннями у професійній діяльності, але й виховувати у студентів бажання продовжувати поглиблювати свої знання і у такий спосіб сформувати та підтримувати достатній рівень комунікативної компетентності.

У контексті навчання французької як другої іноземної мови електронні джерела та інтернет-ресурси слід використовувати з наступних причин:

- вони полегшують сприйняття нового матеріалу, надаючи безліч прикладів вживання того або іншого правила або лексичної одиниці;

- аудіо- та відеоматеріали, якими вони здатні забезпечити викладача на занятті, є обов'язковими у вивченні другої іноземної



мови, оскільки полегшують навчання вимови й уможливають удосконалення набутих граматичних навичок і вмій;

– інтернет-ресурси розвивають комунікативні навички, з їх використанням студент має можливість спілкуватись безпосередньо з носіями мови;

– забезпечують доступ до інформації, зібраної по всьому світу в електронних бібліотеках або підручниках; допомагають студентам організувати власну самостійну роботу, приміром, у тренуванні навичок письмового мовлення, опрацюванні додаткового інформаційного матеріалу, навчанні самостійного оцінювання письмових робіт тощо.

Варто зазначити, що у плануванні занять з використанням інтернет- та інших електронних ресурсів викладач має враховувати рівень складності завдань, час, відведений на його подання та опрацювання, логічний зв'язок з матеріалом, який вивчається на уроку, педагогічний інтерес, інтерактивний обмін на занятті і т.ін. На думку французьких педагогів, використання інтернет-ресурсів на занятті є дещо обмеженим часом і темою, що відповідно може викликати труднощі із вибором завдань, тому рекомендовано їх широке застосування за межами уроку, додатково до основного матеріалу, що допомагає учням засвоїти нові знання та мовні інструменти. У цьому випадку у використанні інтернет-ресурсів викладач віддає перевагу тим завданням, які забезпечують інтерактивний характер і командну роботу студентів [6, с. 37].

В умовах, що надають сучасні технології, можливості використання Інтернету необмежені. Електронні засоби навчання сприяють розвитку педагогічної думки. Приміром, викладачі можуть створювати власні педагогічні блоги, що мають стати засобом обміну новими педагогічними ідеями не тільки між викладачами, але й викладачем і студентом. Окрім цього, Інтернет є надійним засобом обміну представників інших культур та інших уявлень про розвиток педагогіки. До того ж, інтернет-ресурси забезпечують дистанційне навчання і дають можливість викладачу контролювати навчальний процес навіть на канікулах. Вони забезпечують автоматизацію навичок письма, оскільки надають багато завдань для опрацювання письмового матеріалу, перевірки засвоєних знань тощо. Завдяки використанню електронних засобів велика кількість різних завдань може перевірятись просто автоматично. Так, наприклад, доречним було б організувати конкурси письмових робіт, у яких брали б участь студенти різних навчальних закладів. У такий спосіб вони могли б оцінювати себе серед

багатьох інших, справедливо визначаючи найкращі письмові роботи, поглянувши на себе та на свої уміння з точки зору інших.

Однак найголовнішою задачею інтернет-ресурсів, як ми вважаємо, є забезпечення доступу до автентичних джерел. Якщо йдеться про навчання мови майбутніх економістів, варто зауважити про ті можливості, які надаються Інтернетом для забезпечення професійної підготовки студентів. У вивченні ділової французької, приміром, ми можемо миттєво зв'язатись з даними щодо діяльності підприємства і дати завдання проаналізувати її майбутнім фахівцям з економіки. У формуванні мовної компетенції з французької мови корисним буде відвідування франкомовних форумів, причому завдання студентам висловлювати свої думки на форумах, що провокує відповіді на них і тим самим забезпечує інтерактивний обмін на заняттях, в цілому підвищує мотивацію до спілкування іноземними мовами.

Широко вживаним є використання мобільних телефонів. Але воно не має бути обмежене тільки використанням словників для перекладу незнайомих слів. Із мобільними приладами та планшетами можна створити ілюзію телевізійної інтерактивної гри, й тим самим унаочнити навчальний процес. Якщо замість анкети-опитування запропонувати студентам опитування по телефону, це буде більш цікавішим і примусить їх розмовляти іноземною мовою.

Враховуючи вищесказане, зазначимо, що Інтернет є передусім невичерпним джерелом автентичних документів, текстових та аудіовізуальних. В умовах сьогодення Інтернет є першочерговим засобом запровадження інновацій у навчальному процесі. Використання Інтернету значно полегшує проведення інтерактивних ігор, що відповідно розвиває навички реальної, а не віртуальної, колективної роботи.

Соціальні мережі, якими зараз захоплюється все сучасне суспільство, також можуть бути використані в освітньому процесі. Не зважаючи на те, що у колі педагогів є досить розповсюдженим ставлення до них як до елементів забезпечення дозвілля, що іноді відкрито заважає навчальному процесу, вважаємо за доцільне виокремити ті характерні риси, які можуть бути широко використані у навчанні другої іноземної мови.

Така соціальна мережа, як Facebook, залишається першою за популярністю соціальною мережею у 129 країнах. Більшість студентів підключені до цієї мережі й активно користуються нею. Тому викладачі іноземних мов можуть скористатись цим і запропонувати нові підходи до використан-



ня мережі Facebook у навчальному процесі. По-перше, мережа широко використовується для забезпечення інформацією, отже, мета її використання – інформативна: викликати інтерес, щоб отримати реакцію на інформацію, подію і т.ін. У контексті вивчення французької як другої іноземної мови мережа надає велику кількість публікацій, присвячених французькій мові: вірші, пісні, історичні факти (часто у супроводі опитувань, спрямованих на перевірку засвоєння наданої інформації), граматичні пояснення, надані учнями, які вже опанували це граматичне явище, автентичні документи, що можуть бути використані для засвоєння навиків вживання стійких словосполучень або професійної лексики, відеофрагменти, що демонструють сферу застосування мовного матеріалу тощо.

Мережа виступає також у якості з'єднувального елемента між учнями та французькими установами, які забезпечують навчання французької мови в Україні. У ній висвітлюються умови курсів, перераховуються послуги, які надаються такими організаціями, дати іспитів, що забезпечує охоплення інформацією всіх бажаючих вивчати мову поза межами навчальних закладів. Існує також блог, призначений для тренування у студентів навиків письмового мовлення (blog.e-carel.org). Функціонування мережі у цьому контексті, по-перше, забезпечує студентів додатковими матеріалами для вивчення та удосконалення французької мови, по-друге, підвищує мотивацію до її вивчення.

Facebook є неоціненним джерелом творчих завдань, які спрямовані на розвиток мовної компетенції учнів. Із постійним висвітленням результатів власної навчальної діяльності у соціальній мережі, в умовах вільного доступу всіх бажаючих, готових ділитися власним досвідом, процес навчання набуває нових рис – розвиваються навички колективної роботи, студент навчається працювати самостійно і водночас відчуває себе часткою єдиного пізнавального процесу. Колективна думка дозволяє полегшити процес засвоєння нової інформації, приміром, лексики економічного вжитку, детально вивчати граматичні явища із наведенням прикладів їх використання у ділових паперах, ретельно аналізувати поданий матеріал, робити власні висновки й ділитися ними. У такий спосіб у нагоді стає те, що, виносячи свої думки на колективне обговорення, студент міняється ролями із викладачем і навчається самостійно думати, аналізувати, логічно мислити і робити висновки.

Facebook навчає шляхом коментарів висловлювати власні думки краще, ніж

будь-яка телевізійна передача. Будь-що може стати предметом обговорення у мережі починаючи від улюбленого десерту, завершуючи політичними подіями. Задача викладача у цьому випадку здебільшого контролююча, однак підготувати студентів до такого інтерактивного діалогу має саме викладач. Студенти не завжди готові брати активну участь у колективному обговоренні, але поступове залучення їх до таких завдань відкриває нові можливості в опануванні мови – студенти стають більш розкутими і відкритими у своїх судженнях і вдосконалюють навички володіння мовою.

Стосовно опрацювання граматики можливості Facebook безмежні. Виходячи із обговорення будь-якої події, представлені у вигляді фото, тексту, відеоролика, студенти опрацьовують надану граматичну форму – час дієслів, ступені порівняння прикметників, питальні речення тощо. Творчі завдання типу «придумайте закінчення історії...» можливо виконувати із залученням до соціальних мереж із колективним обговоренням результатів роботи студентів. Цікавим було б обмежити час виконання завдання, що вимагає від студента концентрації зусиль. Така робота, результати якої іноді важко передбачити, дає можливість студентам розкрити себе з іншого боку, виявляє їх креативні навички, заохочує до виконання наступних завдань. Вивчення часів дієслів французької мови зазвичай викликає багато труднощів у студентів. Але такі труднощі можуть бути полегшені за умов, що студенти будуть обмінюватись своїми думками стосовно вивчення граматики і ділитись власним досвідом опанування граматичних правил [7].

Наявні сучасні засоби комунікації дозволяють студентам приміряти на себе різні ролі. Стосовно навчання розмовної мови мобільний телефон із диктофоном надає можливості уявити себе у ролі актора, який начитує текст ролі, а потім порівняти свою вимову з вимовою актора на сцені, що неодмінно забезпечить інтерактивний процес навчання, розкриє нові перспективи розвитку пізнавальної діяльності учнів. Такі завдання, на нашу думку, заохочують студентів до спілкування іноземною мовою не лише на заняттях, але й у повсякденному житті, поза межами уроків, привчають їх поєднувати навчання і дозвілля. Використання Facebook, між іншим, дозволяє зняти мовний бар'єр, властивий багатьом учням або студентам, які тільки починають вивчати мову.

Таким чином, посилання на Facebook і організація занять з французької мови як



другої іноземної із використанням цієї соціальної мережі мають наступні переваги:

– з використанням властивостей мережі Facebook забезпечується поступовий і послідовний розвиток мовної компетенції студентів протягом тривалого часу, приміром, під час перерви у заняттях або в системі дистанційного навчання;

– студенти залучаються до читання французькою мовою та висловлення думок стосовно прочитаного, що неодмінно розвиває навички логічного мислення;

– посилення до мережі знімає психологічний бар'єр, надає більше свободи у формулюванні думок, допомагає знайти односторонні і впевнитись у тому, що поряд із ними велика кількість інших учнів шляхом проб і помилок вивчає французьку мову і прогресує у цьому;

– автоматизуються навички вживання професійної термінології, розвивається мовна здогадка, зростає мотивація до вивчення другої мови, підвищується самооцінка студентів;

– той факт, що результати власної пізнавальної діяльності можуть стати предметом колективного обговорення з боку громади, не лише дисциплінує студентів, але й захоплює їх до подальшого вдосконалення.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи вищесказане, зазначи-

мо, що використання інтернет-ресурсів вимагає ретельної підготовки до занять, хоча цей процес потребує додаткових зусиль і часу, для викладачів він є міцним поштовхом удосконалення власних навичок володіння мовою і привчає використовувати інноваційні технології навчання у своїй педагогічній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гниліченко Н. Інноваційні технології у вивченні англійської мови. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.

2. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.

3. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напрямів 0501 – «Економіка і підприємництво» – К., 2002. – 23 с.

4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.

5. Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-p>.

6. Payet A. Comment faire d'Internet un réel support pour la classe? – Le français dans le monde № 414, novembre-décembre 2017. – P. 36–37.

7. Savourat-Sreng C. Facebook pour professeur en français – Le français dans le monde N411 mai-juin 2017. – P. 42–43.



УДК 378.147

ПРИЧИНИ ТРУДНОЩІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Тішкова О.Ф., викладач кафедри
іноземних мов факультету маркетингу

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

У статті порушено проблему навчання навичок говоріння іноземною мовою (англійською): розглянуто психологічні особливості говоріння, надана характеристика діалогічного та монологічного мовлення, наведено аргументи, чому потрібно навчати навичок говоріння, розмежовано поняття «галаслива аудиторія» та «неконтрольована аудиторія», доведено, що «студентоцентровані» заняття є більш сприятливими для вивчення мови, ніж заняття, орієнтовані на викладача, виявлені причини слабого рівня говоріння серед китайських студентів та описано шляхи їх подолання, а також наведено поради викладачам, як заохотити студентів до говоріння.

Ключові слова: навчання говоріння, англійська мова, діалогічне та монологічне мовлення, мотивація студентів, труднощі навчання говоріння.

В статтю затронута проблема обучения навыков говорения на иностранном языке (английском): рассмотрены психологические особенности говорения, дана характеристика диалогической и монологической речи, приведены аргументы, почему нужно учить навыкам говорения, разграничены понятия «шумная аудитория» и «неконтролируемая аудитория»; доказано, что «студентоцентрированные» занятия являются более благоприятными для изучения языка, чем занятия, ориентированные на преподавателя, выявлены причины слабого уровня говорения среди китайских студентов и описаны пути их преодоления, а также приведены советы преподавателям, как поощрить студентов к говорению.

Ключевые слова: обучение говорению, английский язык, диалогическая и монологическая речь, мотивация студентов, трудности обучения говорению.

Tishkova O.F. THE CAUSES OF DIFFICULTIES IN TEACHING SPEAKING SKILLS AND THE WAYS OF OVERCOMING THEM

The article deals with the problem of teaching speaking skills in a foreign language (English), namely: it is described the psychological peculiarities of speaking, the characteristics of dialogue and monologue speech are given, arguments are given about why it is necessary to teach speaking skills, the notions of “noisy audience” and “uncontrolled audience” are distinguished, it is proved that “student-centered” classes are more conducive to language learning than teacher-oriented, the causes of poor speaking skills among Chinese students are detected and described the possible solutions of overcoming them, also there are some tips to teachers how to encourage students to speak.

Key words: speaking skills teaching, English language, dialogue and monologue speech, students' motivation, difficulties of teaching speaking.

Постановка проблеми. Мовлення являє собою вид мовної діяльності, за допомогою якого здійснюється усне вербальне спілкування. Найдосконалішою є та мова, користуючись якою мовець свідомо співвідносить мовні знаки з відповідним змістом, зумовленим мовленнєвою ситуацією. Така мова позначається термінами «ініціативна» або «спонтанна». Формуючи свої думки, мовець керується власною ініціативою, самостійно вибирає предметно-смісловий зміст і мовний матеріал, включаючи виражальні засоби мови.

Навчання говорінню – це лише частина навчання усного мовлення, оскільки усна форма навчання включає в себе й говоріння, і аудіювання. Звичайно, обидва ці процеси нерозривні в спілкуванні, тісно пов'язані вони й у навчанні: навчання говорінню неможливе без навчання розуміння мови на слух. Але ці різні види

діяльності вимагають специфічних шляхів навчання.

Для здійснення мовлення необхідні певні умови (передумови):

1) наявність мовної ситуації, яка потенційно є стимулом до говоріння;

2) наявність знань про обсяг мовлення, що «живить» думку мовця, визначає те, що він говорить;

3) ставлення до об'єкта мовлення, яке залежить від минулого досвіду суб'єкта, системи його поглядів, почуттів, тобто від свідомості людини (зауважимо, що друга й третя умови залежать від рівня загально-го розвитку людини, її здібностей мислити і відчувати);

4) наявність мети повідомлення своїх думок, тобто того, навіщо людина говорить у цій ситуації.

У зв'язку з наявністю зазначених умов цікаво звернути увагу на такий факт: у про-



цесі навчання говорінню має місце «конфлікт» між другою й третьою умовами, з одного боку, і п'ятою умовою – з іншого. Наявність знань, думок, бажання висловити своє ставлення до чогось наштовхується на відсутність засобів вираження. Мабуть, під час традиційної організації мовного матеріалу (при некомунікативному підході до навчання говоріння) цей «конфлікт» (між «хочу» й «можу») нерозв'язний. Засвоєння часів, наприклад, відокремлене значним інтервалом, що не дає можливості природно висловити думку й призводить, крім усього іншого, до втрати інтересу до іноземної мови як засобу спілкування [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні аспекти проблеми формування мовленнєвої компетенції відображені в працях Л. Щерби, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Синиці. Педагогічні й методичні питання її формування розробляли й сучасні вчені: В. Бадер, О. Біляєв, Ю. Караулов, Л. Мацько, Т. Ладжінська, Н. Пашківська, М. Пентилук, Г. Шелехова, В. Мельничайко. Концепції вивчення мови в процесі мовленнєвої діяльності відображені в працях І. Бодуена де Куртене, Ф. Буслаєва, Т. Панько, Г. Пассова, О. Потєбні, Л. Щерби [7].

Постановка завдання. Мета статті – виявити причини труднощів під час навчання навичок говоріння й описати шляхи їх подолання (на прикладі китайських студентів).

Виклад основного матеріалу дослідження. Говоріння – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого (спільно з аудіюванням) здійснюється усне вербальне спілкування. Змістом говоріння є вираження думок в усній формі. В основі говоріння лежать вимовні, лексичні, граматичні навички. Говоріння являє собою форму усного спілкування, за допомогою якого відбувається обмін інформацією, здійснювану засобами мови; установлюється контакт і взаєморозуміння, виявляється вплив на співрозмовника відповідно до комунікативних намірів мовця [5, с. 51].

Розглянемо *психологічні особливості говоріння*. Одним з основних завдань сучасного навчання говорінню є формування вторинної мовної особистості, здатної успішно здійснювати соціальну взаємодію з носіями іншої культури. Говоріння характеризується наявністю складної розумової діяльності з опорою на мовний слух, пам'ять, прогнозування й увагу. Воно може мати різну складність, починаючи від вираження афективного стану за допомогою простого вигуку, називання предмета, відповіді на запитання й закінчуючи самостійним розгорнутим

висловлюванням. Цей перехід від слова й фрази до цілого вислову пов'язаний із різним ступенем участі мислення й пам'яті [2, с. 190]. За Ф. Кайнц, найдосконалішою є та мова, користуючись якою мовець свідомо співвідносить мовні знаки з відповідним змістом, зумовленим мовленнєвою ситуацією. Така мова позначається термінами «ініціативна» і «спонтанна» [3, с. 242]. Формуючи свої думки, мовець керується власною ініціативою, самостійно вибирає предметно-смысловий зміст і мовний матеріал, включаючи виражальні засоби мови.

Основною метою навчання говорінню є розвиток здатності здійснювати усне мовне спілкування в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях.

Характеристика діалогічного та монологічного мовлення. Говоріння має дві форми: монологічну та діалогічну. Ці форми мають відмінності не тільки в лінгвістичних характеристиках, але й у психологічному плані. Розглянемо діалогічну форму говоріння з погляду розкриття психологічного змісту навчання іноземної мови.

Діалог – це процес спілкування двох або більше співрозмовників-партнерів, тому в рамках одного мовного акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і мовець. Діалогічне мовлення не можна спланувати, «запрограмувати», оскільки мовна поведінка одного партнера залежить від мовної поведінки іншого партнера.

Діалогічне спілкування з погляду ініціативності його учасників може бути двосторонньо ініціативним або багатосторонньо ініціативним, коли всі його учасники рівною мірою беруть участь у ньому. Воно може бути й односторонньо ініціативним, коли активний лише один з учасників, а інший реактивний, як це буває в діалозі-опитуванні, діалозі-інтерв'ю.

Особливостями діалогічного мовлення є контактність учасників, спрямованість реплік, у яких виражається мовна й немовна поведінка партнера, знання обставин, а нерідко й хороше знання один одного. Усі ці особливості діалогічного спілкування зумовлюють еліптичність реплік, опущення, недомовленість [6, с. 97].

Таким чином, під діалогічними мовними вміннями розуміються такі мовні дії: формулювати запит інформації, задовольняти запит інформації, тобто комунікативно й ситуативно адекватно відповідати на запитання, повідомляти інформацію з метою її подальшого обговорення, висловлювати оцінні судження з приводу отриманої інформації.

Щодо монологічного мовлення, то це зв'язне безперервне висловлювання думок



однією особою, звернене до одного або декількох осіб (аудиторій). Мета цієї спрямованості, зверненості – досягти необхідного впливу на слухачів (слухача). На відміну від діалогічного мовлення, яке є здебільшого ситуативним, монологічне мовлення переважно контекстне, воно, як правило, будується без урахування ситуацій екстралінгвістичного характеру. Однак інколи воно може бути ситуативним, наприклад, спонтанне висловлювання – розгорнуті репліки в діалозі, які можна розглядати як стилі монологічні висловлювання («мікромонологи в діалозі»). Монологічне мовлення в деяких випадках може бути наочно-ситуативним, якщо воно супроводжується зоровим рядом у кінофільмі, телевізійних передачах [1, с. 5].

Оскільки монологічне мовлення є контекстним, до нього висуваються особливі вимоги: 1) воно повинне бути зрозумілим «саме по собі», тобто без немовних засобів, які часто грають велику роль у ситуативності діалогічного мовлення; 2) воно має бути послідовним і логічним, повнота і зв'язність викладу думки є найважливішими якостями монологічного мовлення, що впливають із контекстної природи [9, с. 11].

Монологічне мовлення має такі комунікативні функції: комунікативну – повідомлення нової інформації у вигляді знань про предмети і явища навколишньої дійсності, опис подій, дій, стану; здійснення впливу – переконання кого-небудь у правильності тих чи інших думок, поглядів, переконань, дій; спонукальну – спонукання до дії або запобігання дії; емоційно-оцінну [3, с. 99].

Особливу увагу під час навчання іншомовному мовленню необхідно звернути на методичні принципи: інтенсифікацію навчальної діяльності студентів та підвищення її комунікативної спрямованості. Від рівня педагогічної майстерності викладача залежить формування мотивації до вивчення іноземної мови й зацікавленості студентів. Правильне управління мотивацією суттєво підвищить ефективність навчання, створить позитивні емоції від пізнання нового. Найвагомішою складовою частиною у формуванні позитивних мотивів є особистість викладача, який зможе сформулювати мотивацію у студентів такими способами й методами, які будуть унікальними й відрізнятимуться від інших.

Використання сучасних технологій навчання в оволодінні іноземною мовою сприятиме як удосконаленню процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, так і розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, набуття важливих знань і вмій [4, с. 14].

Чому потрібно навчати навичок говоріння?

1. *Мотивація.* Багато студентів ототожнюють здатність говорити мовою і знання мови й таким чином розглядають навчання мови як навчання говоріння мовою. Отже, якщо студенти не навчаються, як говорити, або не отримують жодної можливості говорити в аудиторії, вони можуть скоро втратити мотивацію й інтерес у навчанні. З іншого боку, якщо доречні види вправ правильно подані, говоріння в аудиторії може бути розвагою, підвищувати загальну мотивацію студента й робити аудиторію динамічною та веселою.

2. *Говоріння є фундаментальним для людської комунікації.* У повсякденному житті більшість із нас говорить більше, ніж пише, однак багато вчителів англійської мови все ще приділяють більшу частину аудиторного часу на практику читання та письма, майже ігноруючи говоріння й аудіювання. Проте якщо ми хочемо навчити студентів спілкуватися англійською мовою, потрібно приділяти більше часу цьому виду діяльності. Щоб зрозуміти, наскільки важлива усна комунікація, варто лише підрахувати, скільки часу на день людина витрачає на усну комунікацію, а скільки на письмову.

Викладач також може стикатися з такими **аргументами проти навчання навичок говоріння.**

1. *Студенти не кажуть нічого.* Один зі способів побороти цю проблему – це знайти корінь проблеми й почати звідти. Якщо проблема існує в культурі, тобто якщо в певній культурі студенти не звикли говорити вголос в аудиторії або якщо студенти почуваються ніяково, коли говорять перед іншими студентами, то щоб зламати цей культурний бар'єр, потрібно створити й установити свою власну «аудиторну культуру» («classroom culture»), де говоріння вголос англійською мовою є нормою. Щоб зробити це, потрібно розрізнати «свою аудиторію» від «інших аудиторій» у навчальному закладі, наприклад, розставивши парти в аудиторії інакше, по групах (замість ліній і т. п.), декорували стіни англійською мовою та культурними плакатами. Схвальні відгуки також допомагають підбадьорити та розслабити сором'язливих студентів.

Ще один спосіб мотивувати студентів більше говорити – розмістити відсоток їхніх останніх оцінок за навички говоріння та довести до їх відома, що вони оцінюються постійно протягом семестру.

Зовсім іншою причиною мовчання студента може бути те, що аудиторні види діяльності є нудними або націлені на інший рівень. Досить часто цікава комунікативна



діяльність говоріння не є настільки цікавою та комунікативною, як насправді вважає викладач, і все, що вимагається від студентів – це лише дати відповідь «так» або «ні», що вони роблять швидко, а потім знову сидять мовчки чи гірше того – голосно говорять своєю рідною мовою. Отже, викладачам потрібно переглянути, які саме типи вправ для розвитку навичок говоріння вони використовують на заняттях, і зрозуміти, чи ці вправи дійсно викликають інтерес у студентів і створюють реальну потребу для комунікації.

Мотивувати студентів говорити англійською мовою можна також тоді, коли викладач буде говорити в аудиторії англійською мовою якомога більше. Якщо ж викладач сам соромиться говорити англійською мовою, то як він може очікувати від своїх студентів подолати страх говорити англійською мовою? Проте Свейн (Swain) зазначає, що не потрібно хвилюватися з приводу ідеального акценту носія мови, оскільки «ми вчимося говорити говорячи» («We learn to speak by speaking»), це стосується як викладачів, так і студентів. Чим більше викладач практикується, тим більше він удосконалює власні навички, а також допомагає студентам покращити їхні.

2. Коли студенти працюють в парах або групах, вони припиняють говорити їхньою рідною мовою. Тут викладач має подумати над такими питаннями:

– чи є завдання підсиленням для рівня студентів? Чи будуть вони здатні його завершити? Якщо завдання виявиться надто складним чи надто простим, студенти перейдуть на свою рідну мову. Також деякі студенти, особливо початкового рівня, часто використовують рідну мову як емоційну підтримку, перекладаючи слово за словом і перевіряючи, чи вони зрозуміли завдання, перш ніж почати говорити. У випадках із цими студентами потрібно бути терплячим, очевидно, що коли їхня впевненість у говорінні англійською мовою зростає, їхня залежність від рідної мови почне зникати;

– чи всі студенти є активними під час заняття і чи є вправа цікавою? Якщо студенти не мають чого сказати чи не відчують потреби сказати, можна не сумніватися, що вони будуть говорити рідною мовою;

– чи правильно був відведений час для виконання вправи? Час для говоріння в аудиторії іноді може бути надзвичайно важливим. Немало викладачів помічали, що їхнє мовлення закінчувалося тоді, коли продовжувалася балаканина студентів під час перерви на рідній мові. Після перерви можна дати студентам певну діяльність, щоб їх

заспокоїти та сфокусувати перед виконанням вправ на говоріння в групах або парах.

Щоб завадити студентам говорити рідною мовою, треба ходити по аудиторії, відслідковувати їхню участь, підтримувати їх і допомагати їм, якщо студенти цього потребують. Якщо деякі студенти продовжують говорити рідною мовою, тоді потрібно попросити їх залишитися після заняття, поговорити з ними наодинці та пояснити їм важливість говоріння англійською мовою й запитати їх, чому вони не хочуть говорити англійською мовою в аудиторії. Можливо, вони потребують додаткового запевнення, або вони не люблять працювати з певними студентами, або є інша проблема, яку викладач може допомогти їм вирішити.

3. Коли всі студенти говорять разом, ситуація стає надто галасливою й неконтрольованою, тому деякі викладачі втрачають контроль над аудиторією.

Насамперед потрібно розділяти два пункти: галаслива аудиторія та неконтрольована аудиторія. Аудиторія, заповнена студентами, які розмовляють англійською мовою, навіть якщо в ній гамірно – це те, що потрібно викладачеві. Викладач може відчувати, що він втрачає контроль, тому що аудиторія раптово стала студентоцентрованою («student centred»), а не орієнтованою на викладача («teacher centred»). Заняття, на яких у центрі уваги студент, коли студенти комунікують у групах, є більш сприятливими для вивчення мови, ніж заняття, орієнтовані на викладача. Тому викладачі повинні запитати себе, наскільки орієнтованими на студента є їхні заняття.

Неконтрольована аудиторія, з іншого боку, – це інше питання. Коли викладач буде обходити аудиторію й відслідковувати, як студенти працюють у групах, він може заспокоїти ту групу, яка заважає іншим студентам, і сконцентрувати їхню увагу на завданні. Якщо ж студенти продовжують бути надто галасливими, викладачеві потрібно змінити тип вправи на більш контрольовану, наприклад, на письмове завдання, де студенти мають працювати індивідуально та в тиші. Коли студенти заспокоїлися, викладач може повернутися до початкового завдання або до іншого групового завдання [11].

Як ми всі знаємо, навчання та вивчення мови включає в себе чотири види діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Мати слабкий рівень говоріння означає бути нездатним висловити свою думку вербально іншому мовцеві. Це є значущою проблемою більшості китайських студентів. Може здатися дивним той факт, що багато китайських студентів, вивчаючи англійську



мову понад 10 років, мають слабкий рівень розмовної мови, при цьому вони можуть досить добре читати та писати. Правильно скомбінувати слова, щоб сформува-ти речення, для них зазвичай є складним завданням.

Причини слабого рівня говоріння серед китайських студентів.

1. *Відсутність інтересу.* Більшість студентів не зацікавлені говорити англійською мовою, усе, що їм потрібно, – це читати чи писати, щоб здати курс англійської мови. Вони вважають, що читання та письмо будуть окремим і додатковим завданням для них у вивченні мови. Вони також вважають, що практикувати говоріння англійською мовою потрібно лише тим, хто має намір подорожувати закордоном, отже ті, хто не практикує говоріння, залишаються в кра-щому разі на тому ж рівні.

2. *Незручності.* Більшість студентів та-кож вважає, що спілкуватися англійською мовою з тими, хто може зрозуміти китай-ську, незручно.

3. *Неадекватна платформа для говорін-ня.* Великою проблемою є те, що студенти/учні вивчають англійську мову в середо-вищі, де мова практикується неадекватно. У більшості шкіл немає іноземних учителів, учні можуть їх бачити лише по телебаченню.

4. *Сором'язливість із боку студентів.* Очевидно, що деякі студенти також почува-ються ніяково, коли говорять англійською мовою. Можливо, вони бояться бути висмі-яними, роблячи помилки під час говоріння.

Шляхи вирішення проблем слабого рівня говоріння

1. *Заохочення.* Викладачі можуть підба-дьорити студентів говорити англійською мовою, даючи приклади та встановивши ат-мосферу говоріння. Як частина заохочення можуть бути вручені призи тим студентам, які формують звичку говорити англійською мовою на всіх рівнях навчання. Для тих студентів, які надають перевагу китайській мові на заняттях англійської, може бути за-стосоване відповідне покарання, особливо в старших класах школи та ВНЗ. Покарання може бути такого виду: усний переклад тек-сту з китайської мови на англійську, описа-ти певний вид діяльності й розіграти його англійською мовою, публічна промова.

2. *Читання.* У вільний час студенти мо-жуть читати вголос статті, історії, поеми й т. д. Усе, що вони мають зробити, – це ста-ти на відкритому просторі й читати текст уголос так, ніби вони читають його для слухачів. Крім цього, вони також можуть читати уривки в аудиторії під час заняття й обговорювати їх із викладачем або з од-ногрупниками. Читаючи, студенти повинні

знаходити значення нових слів у словнику й практикувати вимову слова в реченні.

3. *Читання та переказ історій.* Студентам треба надавати можливість і заохочувати їх до читання та переказу історій англійською мовою, це можна робити не лише на за-нятті, а й у позанавчальний час. Можна по-чати з коротких і простих історій, поступо-во перейти до складніших і довших. Коли студенти переказують історії своїм одно-групникам/друзям, вони ознайомлюються з новими словами та структурами, які пізні-ше їм буде легше використовувати в їхній повсякденній комунікації.

4. *Аудіювання.* Студенти повинні сфор-мувати звичку слухати новини та дивитися фільми англійською мовою. Під час прослу-ховування вони повинні звертати увагу на вимову й інтонацію. Вони можуть слухати новини чи дивитися фільми в групі, після чого обговорювати їх англійською мовою.

5. *Промова/оголошення.* Іншим ефектив-ним шляхом для студентів покращити їхню усну англійську є виголошувати промови та робити оголошення під час заняття та в по-занавчальний час. Це не лише допоможе їм стати більш обізнаними та вільно спілкува-тися англійською мовою, але й надасть їм сміливості, звільнить від сором'язливості та нервування, коли вони будуть говорити англійською мовою.

6. *Переклад.* Студенти також можуть усно перекладати оголошення, короткі істо-рії, промови й т. п. із рідної мови на англій-ську. Вони можуть працювати в парах, коли один студент говорить, а інший перекла-дає. Вони повинні робити це по черзі хоча б протягом певного періоду часу, як під час заняття, так і вдома.

7. *Драматизація/рольова гра.* Час від часу викладачі можуть надавати студен-там можливість поставити виставу/п'єсу/ рольову гру англійською мовою. При цьо-му студенти можуть мати достатньо часу для репетиції того, що вони хочуть сказати, перш ніж грати це. Практикуючись, вони бу-дуть вивчати слова та будуть у подальшому їх використовувати під час спілкування.

8. *Дебати/змагання промов.* Дебати та змагання промов час від часу можуть бути організовані як в аудиторії, так і поза нею, на телебаченні, радіо та в будь-якому ін-шому місці, де необхідно. Змагання можуть відбуватися між двома або декількома шко-лами. Студенти, які перемогли в змаган-ні, мають отримати призи, проте не лише вони; ті студенти, які програли, теж мають отримати призи за виявлене бажання та сміливість взяти участь у змаганні. Це буде слугувати мотивацією для них наступно-го разу виступати краще, а також для тих,



хто вчиться гірше, відкрити свій потенціал. У цілому основна увага приділяється тому, що студенти заохочуються говорити без жодного страху робити помилки.

9. *Куточок англійської мови*. Це час і місце, де студенти можуть практикуватись у говорінні англійською. Він має бути організований регулярно, щоб упевнитися, що студенти мають більше часу говорити англійською мовою з викладачами, одногрупниками та друзями.

Отже, якщо будуть правильно організовані ці та інші види діяльності, у студентів не залишиться шансів для низького рівня говоріння [12].

Поради викладачам, як заохотити студентів до говоріння

1. Нехай студенти самі обирають теми, які зазначені в підручнику, саме ті теми, які будуть цікаві для них.

2. Виправляти студентів слід лише тоді, коли щось незрозуміло. Мета вправ на говоріння – щоб студент відчував себе впевнено та покращував навички говоріння, а не використовував бездоганну граматику, хоча якщо студент просить, щоб його виправляли більше, то, звичайно, викладач має це робити.

3. Потрібно упевнитися, що жоден студент не насміхається, не дражнить чи скаржиться на навички говоріння інших студентів.

4. Робіть помилки самі! Ніщо так не заспокоює нервового студента, як викладач, який сам робить помилки (і не розголошує це).

5. Коли ви не знаєте відповіді на запитання, визнайте це. Подивіться відповідь і дайте її на наступному занятті.

6. Розділіть клас на менші групи. Боязко говорити перед великою групою з більше ніж 15 студентами, навіть коли мовець сидить.

7. Пригостіть студентів солодощами та напоями. Вони можуть допомогти «to break the ice» перед говорінням [10].

Висновки з проведеного дослідження. Ми з'ясували, що дуже важливе місце в процесі навчання діалогічного мовлення необхідно відвести рольовій грі, наприклад, у формі обміну інформацією, на основі сценарної розробки, у формі встановлення, підтримки й розвитку міжособистісних відносин, а також у вигляді різних ігрових прийомів (дія з предметами, пантоміма, використання фото й малюнків, текстів, газетних публікацій). Особливу увагу під час навчання іншомовному мовленню необхідно звернути на методичні принципи: інтенсифікація навчальної діяльності студентів і підвищення її комунікативної спрямова-

ності. Від рівня педагогічної майстерності викладача залежить формування мотивації до вивчення іноземної мови й зацікавленості студентів. Правильне управління мотивацією суттєво підвищить ефективність навчання, створить позитивні емоції від пізнання нового. Найвагомішою складовою частиною у формуванні позитивних мотивів є особистість викладача, який зможе сформувати мотивацію у студентів такими способами й методами, які будуть унікальними й відрізнятимуться від інших. Також використання сучасних технологій навчання в оволодінні іноземною мовою сприятиме як удосконаленню процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, так і розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, набуттю важливих знань і вмінь.

Подальші наукові розвідки можуть бути пов'язані з особливостями та труднощами навчання аудіюванню.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемов В. Психологія навчання іноземним мовам. М.: Просвещение. 1969. 192 с.
2. Гальцова Н., Гез Н. Теорія навчання іноземних мов. лінгводидактика і методика. М.: Академія. 2006. 336 с.
3. Гез Н. Методика навчання іноземних мов у середній школі. М.: Вища школа. 1982. 373 с.
4. Драчук О. Формування навичок і вмінь говоріння студентів мовних спеціальностей. Збірн. наук. праць. Бакалаврські он-лайн читання. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків, 2014. Вип. № 2. С. 14.
5. Жинкін Н. Психологічні особливості спонтанної мови. М., 1990. 179 с.
6. Заремская С., Слободчиков А. Развитие инициативной речи учащихся. М., 1983. 201 с.
7. Кабанова М. Розвиток мовленнєвої компетенції на уроках англійської мови як умова соціалізації учнів. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/48572/.
8. Мороз Т. Методика розвитку навичок усного мовлення на уроках англійської мови. URL: http://englishlityn.blogspot.com/2015/12/blog-post_10.html.
9. Пасів С., Царьков В. Концепції комунікативного навчання. М.: Вища школа. 1993. 180 с.
10. How to encourage speaking confidence. URL: <http://learnedwords.com/improve-speaking-confidence-in-conversation-classes/>.
11. Teaching speaking skills 2 – overcoming classroom problems. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-speaking-skills-2-overcoming-classroom-problems>.
12. TESOL Viewpoint, Causes and Solutions to Poor Spoken English among Chinese Students. URL: <https://americantesol.com/blogger/tesol-viewpoint-causes-and-solutions-to-poor-spoken-english-among-chinese-students/>.



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК (371+37.064) (410)

ПИТАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї, ШКОЛИ І ГРОМАДИ У ДЕРЖАВНІЙ ПОЛІТИЦІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Бобошко В.І., аспірант
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Стаття присвячена висвітленню особливостей інтеграції сім'ї, школи і громади у державній політиці Великої Британії та їхньої участі в управлінні шкільною освітою. Простежено історичний розвиток становлення цієї участі, розглянуто основні форми її реалізації, традиції взаємодії батьків, учителів, представників громадських організацій та місцевих органів управління та представлено їхні сутнісні характеристики для адекватного використання у національній системі виховання.

Ключові слова: Велика Британія, батьки, вчителі, місцеві органи управління, громадськість, взаємодія.

Статья посвящена рассмотрению особенностей интеграции семьи, школы и общества в государственной политике Великобритании и их участия в управлении школьным образованием. Прослежено историческое развитие становления этого участия, рассмотрены основные формы ее реализации, традиции взаимодействия родителей, учителей, представителей общественных организаций и местных органов управления и представлены их существенные характеристики для адекватного использования в национальной системе воспитания.

Ключевые слова: Великобритания, родители, учителя, местные органы управления, общественность, взаимодействие.

Boboshko V.I. QUESTIONS OF INTELLIGENCE OF FAMILY EXPECTIVE POTENTIAL, SCHOOLS AND PUBLIC IN THE GREAT BRITAIN GOVERNMENT POLICY

The article deals with the illumination of experience of Great Britain in organized the participating of parents, teachers and public in management of school education. Genesis of becoming of this participation is traced, the basic forms of its realization are considered. It is found out, that most full the marked participation will be realized by creation school-boards, paternal and teaching associations that operate on a national and local level.

Key words: Great Britain, parents, teachers, local organs of management, public, cooperation.

Постановка проблеми. Відкритість українського суспільства, розширення діапазону його спілкування з іншими народами, орієнтація на входження в європейський і світовий простір створюють сприятливі можливості для збагачення національної системи виховання кращими здобутками світової культури. Вивчення та аналіз переваг і недоліків як вітчизняної, так і зарубіжних систем освіти і виховання стає сьогодні нормою наукової взаємодії між країнами і відповідає вимогам їх взаємозбагачення. Школа, сім'я і місцеве співтовариство виступають для дитини першими і основними моделями соціального світу. У розвитку інтеграції виховного потенціалу сім'ї, школи і громади чільне місце належить теорії освіти сучасної Великої Британії.

Однак у вітчизняній педагогічній теорії і практиці відсутній достатній досвід з поєднання зусиль сім'ї, школи і громади у фор-

муванні та розвитку дитини. З огляду на це актуалізується необхідність звернення до зарубіжного досвіду, зокрема Великої Британії, де виховання дитини, обмежене лише рамками сім'ї, замінюється більш досконалою схемою, в основу якої покладається інтеграція зусиль сім'ї, школи і місцевої громади. Вивчення особливостей інтеграції виховного потенціалу цих соціальних інститутів у Великій Британії дасть змогу одержати більш цілісне уявлення про його сутнісні характеристики для адекватного використання у національній системі виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед британських науковців, які досліджують проблеми взаємодії батьків, учителів і громади, слід назвати J. Epstein, T. Parsons, Donald R. Winkler, які переконані у тому, що чим краще вчитель знає про життя дитини поза школою, тим краще



він розуміє її потреби, може більш успішно організувати освітній процес, скоординувати зусилля сім'ї, школи та громади у вихованні зростаючої особистості. Адже ланцюжок «педагог – учні» завжди має ще одну ланку – «батьки». Тому без співробітництва з батьками школа ніколи не стане для учнів школою радості, завжди залишатиметься чужою [6; 9; 12].

Серед українських дослідників, які звертаються до вивчення особливостей сімейного виховання у Великій Британії, слід назвати О. Демченко (історико-педагогічний аналіз теорії і практики сімейного виховання у Великій Британії) [14], С. Червонецьку (виховання у сім'ї моральних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами природи у Великій Британії) [16] та ін.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення особливостей інтеграції сім'ї, школи і громади у державній політиці Великої Британії та їхньої участі в управлінні шкільною освітою

Виклад основного матеріалу. Британське суспільство стурбоване множинними проблемами, пов'язаними з сім'єю, яка традиційно вважається початковою ланкою у вихованні дітей. Зміна традиційної структури сім'ї (відсутність старшого покоління), зниження виховного потенціалу сім'ї, розширення масштабів бездоглядності дітей, нестабільність, високий рівень розлучень, зростання числа сімей з одним батьком, збільшення кількості сімей з матір'ю-підлітком, бідність, і пов'язана з нею погана підготовка дітей у школі, наркоманія і алкоголізм – ось неповний перелік проблем, для вирішення яких необхідно інтегрувати всі державні і громадські сили.

Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії вперше стала об'єктом глибокого конструктивно-критичного аналізу у кінці XIX – на початку XX століття. Значний успіх цієї держави в економічному, соціальному й духовному житті змусив тодішніх педагогів, психологів різних країн звернутися до аналізу основних чинників такого прогресу і виділити серед них як найважливіший – відповідно організовану систему виховання [14]. Дослідники стверджують, що для британців сім'я є основою виховання та навчання підростаючого покоління. Незмінним кредо народної педагогіки є добрі подружні стосунки, взаємна любов і повага, що створюють найсприятливіші умови для виховання.

Британська сім'я є уособленням суспільства, яке її перманентно породжує, підтримує і відчуває на собі її адекватний зворотний вплив. Цей взаємовплив забезпечує громадську стабільність, певну цілісність і

тотожність поглядів на облаштування життя, систему цінностей, ідеали і прагнення. Виділені елементи буття зберігаються і передаються із покоління у покоління через традиції, звичаї, культурні досягнення, які надзвичайно шануються британцями. Особливе значення у сімейному вихованні британці приділяють формуванню у молодій генерації людських якостей, побудованих на високих морально-етичних і духовних ідеалах [16].

У Великій Британії керівним органом управління освітою на національному рівні є Міністерство освіти. Його очолює міністр освіти, який призначається її Величністю Королевою Великобританії. Міністерство освіти є відповідальним за упровадження національної політики у галузі освіти, здійснює керівництво діяльністю наявних освітніх установ країни. Місцеві органи управління освітою підзвітні Міністерству освіти й виконують покладені Міністерством повноваження. Головним завданням управління освітою на місцевому рівні є реалізація національної освітньої політики з урахуванням регіональних особливостей. Значну роль у здійсненні управлінських функцій у країні відіграють органи локальної влади.

Вивчення історії системи освіти у Великій Британії показує, що у ній завжди переважали два традиційних напрями – гарна загальноосвітня підготовка у граматичних та інших типах елітарних шкіл, які мають академічний нахил, і слабка загальноосвітня підготовка зі значними перевагами професійного напрямку у масових школах.

У 1902 році у Сполученому Королівстві було прийнято Закон про освіту («Закон Белфура»), відповідно до якого було анульовано шкільні комітети та замість них впроваджено у педагогічну систему місцеві органи управління освітою. Нові місцеві органи управління освітою взяли під контроль навчальний план церковних шкіл і надавали їм фінансову підтримку. Завдяки їхній діяльності були запроваджені перший та другий шаблі навчання у британських школах. Акт про освіту 1902 року поклав початок створення національної системи загальної середньої освіти і організації педагогічного процесу у школах Великої Британії на підставі єдиних вимог [3].

Міністерство освіти почало запроваджувати сучасні підходи до організації педагогічного процесу, а саме: згідно з нормативними документами 1905 року вчителі мали організувати педагогічний процес таким чином, щоб підготувати учнів до гідного життя громадянина своєї країни, а також до самостійної життєдіяльності та раціонального використання вільного часу; вчителі



зобов'язані адаптувати навчальний план до потреб учнів; відповідно до Закону про освіту 1907 року було поставлено завдання вдосконалити якість початкової освіти, а також надати стипендію обдарованим учням для навчання у середній школі; з 1910 року було започатковано систему навчання учнів у початковій школі до 11-річного віку; у 1917 році було створено Екзаменаційну раду середніх шкіл Великої Британії, яка контролювала процес отримання сертифікату учнями після закінчення навчання у середній школі [1, с. 8].

Суттєві модернізаційні зміни, які стосувалися англійської школи, у тому числі, й розширення її взаємодії з батьками та громадськістю, були закладені Законом про освіту 1944 р. [4]. «Закон Батлера», який майже цілком змінив законодавчу базу організації педагогічного процесу у британських школах і перерозподілив відповідальність за управлінням функціонування національної системи освіти між центральним урядом, який розробляє шкільну загальнонаціональну політику у цій царині, місцевими органами управління освітою, які розробляють і втілюють регіональну освітню політику та школами, дирекція яких керує шкільним педагогічним процесом і розпоряджається ресурсами, які надходять з центральних та місцевих бюджетів. Цим Законом визначено необхідність підтримки і розвитку інституту менеджерів або членів шкільних рад; встановлено склад таких рад для різних типів шкіл, порядок їх функціонування, визначено роль місцевої влади в організації шкільних рад; пропорційне співвідношення представництва місцевих органів управління у складі шкільних рад.

Закон про освіту 1944 року проголосив, що місцеві органи управління освітою мали контролювати виконання національної освітньої політики у графствах та окремих школах, зокрема призначали вчителів та платили їм зарплатню, а також розподіляти ресурси поміж школами, включаючи видатки на оплату праці вчителів, шкільні будівлі, засоби навчання [15].

Закон про освіту 1944 року спричинив значні зміни в організації педагогічного процесу у британських школах. Директори шкіл отримали змогу самостійно контролювати виконання навчального плану та розподіляти ресурсне забезпечення шкіл. Вчителі також отримали значно більше свободи у реалізації педагогічного процесу, зокрема це стосувалося структурування навчального матеріалу, добору підручників, навчальних засобів тощо.

Хоча наприкінці 1940 – початку 1950 років значно збільшується кількість асоціацій

батьків і вчителів, не існувало центрального органу, який міг би скоординувати їхню діяльність. Водночас спостерігається об'єднання окремих асоціацій у Національний Координаційний центр, представники різних регіонів створюють єдиний орган управління Державну федерацію батьків і педагогів.

У 60-х роках ХХ століття місцеві органи управління освітою Великої Британії вирішили змінити шкільну систему з двоступеневої (початкова та середня) на триступеневу (початкова, середня (проміжна) та вища школи) [7, с. 5].

Подальший розвиток співробітництва сім'ї і школи у Великій Британії пов'язано з доповіддю «Діти і початкова школа» (1967 р.) [10, с. 551], в якому набули висвітлення різні типи взаємодії вчителів з батьками (асоціації вчителів і батьків, зустрічі батьків з учителями, інформація для батьків, відвідування вчителями сімей учнів), запропоновано програму з координації взаємовідносин сім'ї та початкової школи, яка орієнтувала на дотримання таких положень:

- 1) організація регулярних зустрічей батьків і класних учителів;
- 2) проведення індивідуальних бесід з батьками;
- 3) підготовка школою регулярних письмових звітів про кожну дитину;
- 4) організація позашкільних заходів з метою ефективного використання дозвілля дітей, залучення батьків до більш активної участі у житті школи.

На важливості тісного співробітництва й інформаційного обміну між школою і сім'єю наголошувалося також у доповіді «Початкова школа в Уельсі» [5, с. 26].

Децентралізаційні прояви управління освітою відображено у широкій компетенції місцевих органів щодо розвитку шкільної мережі, укомплектування шкіл педагогічним персоналом, розподілу субсидій, відповідальності за зміст і якість навчання, контролю за навчальними планами і програмами, які впроваджуються у школах. В умовах автономності, шкільна адміністрація та вчителі проявляють високу ініціативність у розробленні навчальних планів і програм, прийнятті ефективних рішень щодо організації навчального процесу. Проте низька якість освіти, яка існує за таких умов, спричинила різку критику децентралізаційних проявів в управлінні освітою. Як наслідок, з кінця 70-х років ХХ ст. стала посилюватися тенденція до централізації управління освітою, зростає роль центральних органів управління освітою у забезпеченні її якості.



Увага до інтеграції сім'ї і школи, запровадження співробітництва батьків і вчителів на демократичних принципах припадає на 70-ті роки ХХ століття. До цього часу батьки виключалися з освітньої політики та практики, а вчителі намагалися стримувати їхнє втручання у діяльність освітньої системи. Поступово деякі місцеві органи управління починають призначати батьків членами шкільних рад; у 1977 році висувається пропозиція про створення на місцевому рівні представницького органу – шкільної ради, в якому батьки виступали рівноправними партнерами.

На початку 80-х років ХХ століття було видано низку урядових документів, які вимагали від місцевих органів управління освітою оприлюднення їх намірів щодо реалізації курикулуму у британських школах.

Завдяки реформаторським заходам 1980 року батьки британських учнів отримали більше можливостей впливати на педагогічний процес і контролювати його якість, все більше залучалися до шкільного адміністрування. Батьки отримали право обирати школу для своїх дітей.

У 1980-ті рр. для послаблення позиції пролейбористських місцевих органів управління і посилення процесу запровадження в їхню діяльність демократичних принципів британський уряд залучає батьків до управління школами шляхом введення їх до шкільних рад.

Центральний уряд вирішив зменшити вплив вчителів на створення навчального плану, а Шкільні Ради, в яких вчителі мали значні повноваження, були анульовані 1984 року. Навчальний план контролювався шкільною екзаменаційною радою, члени якої призначалися державним секретарем, а також Радою зі шкільного курикулуму, яка не була державною структурою. Обов'язок щодо організації педагогічного процесу у школах був розділений між центральним урядом, місцевими органами управління освітою та школами, було рекомендовано активно залучати до цієї справи батьків учнів. Внаслідок цих заходів повноваження місцевих органів управління освітою були послабленими [11, с. 49].

Загальні тенденції демократизації шкільної освіти загалом і педагогічного процесу у закладах шкільної освіти, зокрема, були посилені законодавчим Законом про освіту 1986 року, який містив такі директиви: зобов'язати місцеві органи управління освітою визначати освітню політику; підвищити рівень повноважень батьків в організації педагогічного процесу у школах; призначити адміністративний орган у кожній школі, яка перебуває під юрисдикцією місцевих

органів управління освітою; зобов'язати адміністрацію школи щорічно оприлюднювати звіт про педагогічну діяльність та проводити щорічно батьківські збори; створити у кожній школі раду, до складу якої будуть входити представники місцевих органів управління освітою, а також бізнесових та промислових структур та ін. [2, с. 25].

У 1988 році було видано Закон про освіту, названий «Законом Бейкера», який став одним з найвагоміших законодавчих документів після Закону про освіту 1944 року. Зміни, передбачені цим документом, стосувалися таких питань національної системи освіти, як: національний курикулум; система проведення тестування; нові підходи до вивчення релігії; місцеве управління школами; шкільна адміністрація; освітні стандарти; шкільні гранти; міські технологічні коледжі [2, с. 26].

Унаслідок реформи 1988 року, яка на законодавчому рівні закріплювала порядок формування шкільних рад, визначення їх кількісного та якісного складу, ради набувають вагомого впливу, одержують владні повноваження, поділяючи відповідальність за управління школою з директором і старшими шкільними менеджерами.

Значна увага у «Законі Бейкера» приділена питанню місцевого управління школами. Школи Великої Британії до 1988 року контролювали витрати лише на підручники та наочність. Добір штату педагогічних працівників та шкільні приміщення контролювалися місцевими органами управління освітою. Завдяки законодавчому підкріпленню місцевого управління, школи отримали більше повноважень, зокрема, вони стали контролювати майже весь шкільний бюджет. Директори шкіл перетворилися на менеджерів, які вивчали процедури комплектації кадрів, адміністрування школами тощо. Отже, контроль за шкільним бюджетом перейшов від місцевих органів управління освітою безпосередньо до шкіл.

У 1988 році уряд Великої Британії спеціально виділив кошти на проведення підготовчих курсів для учасників шкільних рад. Як наслідок, кількість місцевих органів, які пропонували відповідну підготовку на різних курсах і ввідних сесіях, збільшилася до 82% від загальної їх кількості. Найбільшого поширення набули короткотермінові курси, які проводилися перед засіданнями шкільних рад, а також курси, які діяли на базі шкіл.

Як бачимо, прагнення удосконалення освіти і підвищення її якості зумовили необхідність реформування системи управління освітою у Великій Британії. Аналіз реформ другої половини ХХ століття дав підстави встановити тенденцію до запровадження



централізаційно-децентралізаційних механізмів управління, які посідають пріоритетні позиції у забезпеченні якості освіти.

Шкільні ради відповідають за формування шкільного бюджету, а також за вироблення політики та визначення провідного напрямку діяльності школи. Усі ці питання вирішуються у процесі консультування з директором і старшими викладачами. До повноважень таких рад належать: затвердження на посадах учителів, вирішення питань щодо заробітної плати, нагляд за виконанням національного навчального плану, підтримка впевненості батьків у тому, що вони обізнані з усіма аспектами роботи школи, виключення учнів за погану поведінку.

Школи підзвітні шкільній раді, яка, у свою чергу, несе відповідальність перед батьками і місцевими органами управління. Ці ради користуються великою автономністю, однак посилення цієї автономності може призводити до посилення влади директора, який часто справляє визначальний вплив на рішення шкільної ради [13, с. 116].

Нормативно-законодавче забезпечення сучасного шкільного педагогічного процесу у Великій Британії передбачає автономну організацію управління у кожній країні, яка входить до складу Сполученого Королівства: Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії. У Англії, Уельсі та Північній Ірландії відповідальність за організацію освітнього процесу у школах несе Державний Секретаріат країни у справах дітей, шкіл та сім'ї, а також Державний Секретаріат у справах запровадження інновацій. У Шотландії така відповідальність лягає на плечі Секретаріату у справах освіти та навчання протягом життя у шотландському Парламенті, а місцеві органи управління освітою забезпечують поточне адміністрування та фінансування державних шкіл. У країнах Сполученого Королівства педагогічний процес у школах організовується і здійснюється під керівництвом місцевих адміністрацій [8].

Висновки. Ґрунтовне опрацювання чинного законодавства Великобританії дало можливість встановити, що у цій країні чітко визначені тенденції зближення сім'ї та школи. Всі учасники виховного процесу,

насамперед батьки, вчителі, громадські організації, громада, усвідомили необхідність тісної взаємної співпраці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Board of Education: Reports on children under five years of age in public elementary schools, by Women Inspectors Cd 2726. London: HMSO, 1905.
2. Chitty C. State schools: New Labour and the Conservative legacy. London: Woburn Press, 1999. 275 p.
3. Education Act 1902 [Electronic resource]. URL: <http://www.dg.dial.pipex.com/history/text03.shtml>.
4. Education Act 1944 URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/contents/enacted>.
5. Edwards V. V. At home is school; Parents participation in primary education. London, New-York, 1988.
6. Epstein J. Partnering with families and communities. Educational leadership. Alexandria. 2004. Vol. 61. № 8. P. 12–18.
7. Hargreaves David H. Social Relations in a Secondary School. Florence, KY: Routledge, 1998. 238 p.
8. McLean M. Comparative Perspectives in Curriculum Concepts and Structures. Proceedings of the Soviet-English Symposium on National Curriculum. Moscow, 1991.
9. Parsons T. The Social System. Glencor III, 1957. 314 p.
10. Plowden C. Children and their primary schools Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: HMSO, 1967. 560 p.
11. Shipman M. Education as a public service. London: Harper and Row, 1984. P. 49–50.
12. Winkler Donald R. Strengthening Accountability in Public Education. URL: http://www.equip123.net/docs/e2-AcctPublicEd_PolicyBrief.pdf
13. Беспалова О.И. Взаимосвязь педагогических традиций и инноваций в условиях модернизации системы управления школьным образованием в Англии. Вестник ТГПУ. 2009. № 17. С. 114–117.
14. Демченко О. Про співпрацю сім'ї і школи у справі виховання підростаючого покоління у Великій Британії. Наукові записки Тернопільського пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія 3: Педагогіка і психологія. Тернопіль, 1998. № 2. С. 139–141.
15. Постоленко І.С. Реформування шкільної освіти Англії в другій половині ХХ століття. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. А.Й. Капської. К.: НПУ, 2006. Т. XXVII. С. 231–232.
16. Червонецька С.С. Духовно-моральне виховання дітей у сім'ї в світлі православних ідеалів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол. ред.: Г.П. Шевченко. Вип. 3(16). Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Дала, 2006. С. 246–254.



УДК 37.014.623

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вдовиченко Р.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки та дитячої психології

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті доведено актуальність проблеми формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в освітньому просторі університету, обґрунтовано важливість втілення в систему вищої освіти ціннісної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, зорієнтованої на формування морально-духовної основи країни. У дослідженні особлива увага надається оптимальності визначених і науково обґрунтованих педагогічних умов: комплексному впливу на студентів протягом навчання шляхом педагогічної взаємодії викладачів і студентів у формуванні та розвитку ціннісних орієнтацій; збагаченню змісту виховання; використанню сучасних педагогічних технологій формування ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, студентська молодь, ціннісна педагогічна взаємодія, педагогічні умови.

В статье обоснована актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в образовательном пространстве университета, раскрыта важность воплощения в систему высшего образования ценностного педагогического взаимодействия участников учебного процесса, ориентированного на формирование нравственно-духовного стержня страны. В исследовании особое внимание уделяется оптимальности определенных и научно обоснованных педагогических условий: комплексному воздействию на студентов в течение обучения путем педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в формировании и развитии ценностных ориентаций; обогащению содержания воспитания; использованию современных педагогических технологий формирования ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, студенческая молодежь, ценностное педагогическое взаимодействие, педагогические условия.

Vdovychenko R.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING VALUE ORIENTATIONS OF STUDENT YOUTH

The article highlights the urgency of the problem of student youth value orientations formation in the university educational space. The importance of implementation in the system of higher education of the participants' value pedagogical interaction in educational process, oriented on the formation of the moral and spiritual core of the country, is substantiated. Special attention of the study is paid to the optimality of the proposed and scientifically based pedagogical conditions: the complex impact on students during teaching through the pedagogical interaction of teachers and students in the formation and development of value orientations; the content of education enrichment; the use of modern pedagogical technologies for the formation of value orientations.

Key words: values, value orientations, student youth, value pedagogical interaction, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Сучасна реальність перетворюється на нові установки й ціннісні орієнтації переважно серед молодого покоління. Становлення української державності, інтеграція в європейське співтовариство, створення і реалізація національної ідеї, побудова громадянського суспільства – все це передбачає орієнтацію на пріоритети духовності й моралі, перетворення усталених моральних ідеалів і принципів, пошук нових ціннісних орієнтирів студентської молоді. Тому як ніколи зростає роль виховних дій з боку суспільства, спеціально організованого педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема встановлення траєкторії розвитку особистості кожного студента в період навчання у ВНЗ стає все більш ак-

туальною. Можна виділити низку підходів відомих українських науковців-педагогів до визначення шляхів формування цінностей і ціннісних орієнтацій студентської молоді. Питання формування ціннісних орієнтацій та загальнолюдських цінностей молоді, зокрема студентів, досліджувались І. Бехом, Г. Кривошеєвою, Н. Бондар. Структура і динаміка ціннісних орієнтацій особистості у старшому шкільному й студентському віці вивчалися Н. Волковою, І. Дубровіною, Б. Кругловим та іншими. Проблема взаємодії викладачів і студентів продуктивно розроблялася в педагогіці в різних аспектах О. Бодальовим, С. Кондратьєвою, В. Слатьоніним, О. Газманом, Н. Михайловою, І. Зязюном, Л. Карамушкою, О. Захаренко, А. Петровським, Г. Цукерманом, С. Якобсоном. Зросла кількість вітчизняних та зару-



біжних досліджень, в яких предметом наукового пошуку стають процеси створення та ефективного використання освітнього середовища вищого навчального закладу з метою формування особистісних та професійних якостей фахівців (А. Вишнякова-Вишневецька, Л. Денисова, К. Дубич, Д. Качалов, Р. Монарьов, О. Петренко, А. Шевченко та ін.). Незважаючи на великий інтерес вчених до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій молоді, слід зазначити, що питання організації та проведення роботи, направленої на формування ціннісних орієнтацій студентів, залишаються ще малорозробленими й потребують подальшої розробки.

Постановка завдання. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні оптимальних педагогічних умов, направлених на формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студентський вік характеризується найбільш активним розвитком моральних та естетичних почуттів, стабілізацією характеру та поведінки, тобто становленням усієї духовної сфери особистості [6, с. 67]. Вирішальним етапом процесу формування ціннісних орієнтацій особистості є період навчання у вищому навчальному закладі, саме в період студентства відбувається процес професійного становлення та загальнокультурного розвитку особистості. Провідними потребами в цьому віці постають потреби самоствердження, самостійності, самовираження та самоактуалізації. Це, насамперед, період формування активної життєвої позиції особистості. Разом з тим «ціннісні уявлення особистості в цьому віці схильні до частих коливань, змін, не наділені до кінця сформованим особистісним смислом, не мають міцної світоглядної основи» [6, с. 23].

Особливості ціннісних орієнтацій студентів, що виявлені в ході проведення виховних заходів в університеті, показали їх певну розрізненість, нестійкість і, здебільшого, матеріально-прагматичну спрямованість. Тому актуальним завданням освіти є організація цілеспрямованої системи формування ціннісних орієнтацій студентів, завдяки якій вони зможуть усвідомити їхню сутність, визначити значущість для індивідуальної життєдіяльності, зіставити з власними ціннісними уподобаннями, навчитися оцінювати явища з цієї точки зору та реалізовувати їх у діяльності.

На нашу думку, саме від структури ціннісних орієнтацій студента залежить зміст його моральних переваг, вибір способів та засобів, які використовує особистість

у проектуванні власної поведінки у відповідності з набутими ціннісними орієнтаціями. І.Д. Бех зазначає, що «підготовка підростаючої особистості до повноцінного життя є неодмінною вимогою до сучасної освіти» [1, с. 125].

Отже, освітнє середовище вищого навчального закладу має бути цілеспрямованою цілісною педагогічно організованою системою умов, що забезпечують використання традиційних освітніх технологій та реальної виховної практики поряд з активним пошуком та впровадженням нових психолого-педагогічних технологій, ціннісної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, орієнтованих на формування особистості в сучасному освітньому просторі вищих навчальних закладів, завдяки якій вони зможуть усвідомити їх сутність, визначити значущість для індивідуальної життєдіяльності, зіставити з власними ціннісними уподобаннями, навчитися оцінювати явища з цієї точки зору та реалізовувати їх у власній діяльності.

Враховуючи різні підходи науковців до визначення педагогічних умов, ми виділили наступні педагогічні умови, що дозволять ефективно здійснити формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в освітньому середовищі вищого навчального закладу:

- використання виховного потенціалу навчальних предметів з метою формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в системі «мотивація – цілепокладання – переконання»;

- організація ціннісної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу;

- використання сучасних педагогічних технологій формування ціннісних орієнтацій студентської молоді (оновлення змісту, форм, методів та засобів взаємодії суб'єктів освітнього середовища).

Впровадження обґрунтованих педагогічних умов в освітнє середовище навчального закладу здійснюється через проведення та моніторинг різноманітних видів і форм навчальної та виховної роботи студентів на основі підтримки ініціатив і побажань, врахування інтересів, потреб та запитів студентської молоді [2, с. 126].

Очевидно, що спеціально зосереджені на особистості виховні й інші впливи можуть бути ефективними, якщо вони опосередковані самою особистістю. Саме об'єктивно оцінюючи себе, студенти свідомо, враховуючи умови, що склалися, спрямовують розвиток і реалізацію своїх сутнісних сил, що визначають рівень активності їхніх життєвих пріоритетів. Тому між системою цінностей і стратегією виховання існує взаємозалежність. Цінності визначають зміст



виховання, а виховання має перетворити віру у прийнятті цінності, оскільки вони йдуть від духовних надбань рідного народу, його історичного досвіду, цілеспрямованого національного виховання, від політичної ситуації, від віри, потреб і прагнення самого студента до самореалізації [3].

Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді повинно здійснюватися з урахуванням реального стану сформованості ціннісної сфери особистості. На першому етапі дослідження нами встановлено високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій у 22% студентів; достатній – у 25%; задовільний – у 39% і незадовільний – у 14%. Це пов'язано з дефіцитом навчально-методичної бази, невідповідністю університетського та сімейного середовища, різкими соціально-економічними змінами в державі, відсутністю цілеспрямованої роботи до формування ціннісних орієнтацій студентів, недостатнім рівнем відповідних знань, неготовністю викладачів до організації ціннісної педагогічної взаємодії зі студентами і до використання сучасних педагогічних технологій формування ціннісних орієнтацій студентської молоді, індивідуальними особливостями, недосконалістю виховних методик. Наш досвід роботи зі студентами показує: не треба прагнути вирішувати окремі питання значимості ціннісних орієнтацій в особистості студента, не сформувавши вміння розмірковувати над непростими проблемами сучасного життя й діяти в ньому, орієнтуючись на загальнолюдські цінності та своє вдосконалення.

Реалізація завдань дослідження передбачає таку послідовність етапів формування ціннісних орієнтацій студентської молоді:

1) якісного накопичення системи знань про ціннісні орієнтації, усвідомлення їх значущості в житті кожної особистості й в майбутній професійній діяльності;

2) формування гуманістичного світогляду на основі ціннісних орієнтацій;

3) моделювання соціокультурної поведінки з орієнтацією на загальнолюдські ідеали.

Успіх та ефективність формування ціннісних орієнтацій студентської молоді залежить від сукупності факторів, які будуть цілеспрямовано впливати на формування та розвиток усіх компонентів формування особистості студента.

Аналіз змісту навчальних програм засвідчив, що практично всі дисципліни мають значний аксіологічний потенціал. Саме у процесі теоретичної і практичної підготовки, яка здійснювалася в аудиторний, а особливо позааудиторний час (науково-дослідницька та виховна діяльність),

відбувається ефективне формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів. Використання виховного потенціалу навчальних предметів з метою формування ціннісних орієнтацій студентської молоді здійснюється шляхом внесення ціннісних складників у зміст навчальних предметів та використання діалогових, активних методів навчання. І особлива роль тут належить предметам соціально-гуманітарного циклу, а саме: українській мові, філософії, політології, історії, літературі, педагогіці, психології та ін. Організація процесу навчання з урахуванням цілей і завдань формування ціннісних орієнтацій студентської молоді вимагає оптимізації змісту навчальних програм, опанування викладачами всіма компонентами процесу навчання, розуміння ними того, що повинно відбиватися в робочих навчальних програмах і реалізовуватися у процесі засвоєння студентами знань, умінь і навичок з предмету на лекціях, семінарах, практичних заняттях і в процесі самоосвіти та самовиховання студентів [5, с. 42].

На нашу думку, використання діалогічних форм спілкування викладачів і студентів є однією з найважливіших педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій. Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен проходити в атмосфері щирості, взаєморозуміння, взаємоповаги. Розвиваючи цю точку зору, ми наголошуємо на тому, що тільки на основі індивідуальних переваг і гуманістичних ціннісних орієнтацій, у процесі активізації нових позицій, пов'язаних, наприклад, з моральними переконаннями, світоглядними установками, з'являється можливість розглянути судження про якісні показники сформованості особистості студентської молоді.

Ефективність формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в освітньому середовищі вищого навчального закладу значною мірою залежить від спрямування виховного процесу, від методів і форм його організації.

В ході дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій студентської молоді Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського з'явилася необхідність у розробці пріоритетних напрямів виховної роботи, а саме:

– популяризація університету, пошук і розробка власних цінностей і традицій, розвиток корпоративної культури;

– створення освітнього середовища, спрямованого на творчий саморозвиток і самореалізацію особистості студента;

– формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.



Найбільш реальними з точки зору формування ціннісних орієнтацій є інноваційні методи, за допомогою яких відбувається взаємодія та співпраця всіх учасників освітнього процесу під час вирішення практичних і навчальних задач. Інноваційні процеси нині проникають в усі сфери освітнього простору: впровадження ігрових технологій (рольові, ситуаційні ігри); діалогових технологій (дискусії, конференції); використання інформаційних технологій; інтелектуальних аукціонів; аналіз конфліктів і стилів поведінки; мозкового штурму; кейс-технологій; рефлексивних технологій. Також значну роль відіграють і традиційні методи, а саме: лекції, семінари, бесіди, диспути, робота з книгами та періодикою тощо.

Під час проведення таких заходів студенти презентують себе як самостійно мислячі особистості, здатні цікаво міркувати, продуктивно будувати діалог, узгоджувати позиції, розуміти себе і партнера у спілкуванні. Результативність сформованості ціннісних орієнтацій значною мірою залежить від того, наскільки ті чи інші форми й методи виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління молоді. Чим доросліші вихованці, тим більші їхні можливості до критично-творчого мислення, самоактивності, творчості, самостійності, до усвідомлення власних ціннісних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення [4, с. 252].

З'ясовано, що успішній реалізації процесу формування ціннісних орієнтацій сприяє участь студентів у пізнавально-просвітницьких, волонтерських і благодійних акціях, соціальних кампаніях, ярмарках, презентаціях, що свідчить про розширення пізнавального інтересу та сформованість суджень студентів про суспільство, явища, загальну систему цінностей, на першому місці якої виступають любов, патріотизм, свобода, родина, здоров'я, розвиток, що сприяє активізації процесів самопізнання, самовиховання, життєвого і професійного самовизначення.

На наш погляд, одним із засобів формування у студентів ВНЗ гуманістичних ціннісних орієнтацій є їхня участь у масових формах культурної діяльності. Нами встановлено, що все більше студентів бажає брати участь в організації та проведенні свят, театральних-видовищних дійств, концертів тощо. Під час таких заходів створюється особлива діалогічна атмосфера, в якій переживання єдності, співпричетності переходять у вищий духовний стан загальнолюдських ідеалів.

Процесуальний рівень дослідження забезпечувався сукупністю форм і методів,

педагогічних технологій формування гуманістичних ціннісних орієнтацій. Використовувалися як традиційні, так й інноваційні форми роботи, зокрема, інтерактивні технології. Інтерактивна технологія передбачає рівність, доброзичливість та активність усіх учасників спільної діяльності. Вона реалізує свій головний зміст – інтерактивну взаємодію, що характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, обміном діяльностями, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності і взаємодії, що відбулася. Результатом інтерактивної взаємодії постає зміна та вдосконалення моделей поведінки й діяльності учасників. Особливого значення набули такі форми роботи, як бесіди, дискусії, моральні дилеми, сократівські бесіди, інтерактивні ігри, моделювання педагогічних ситуацій, використання творчих завдань, спрямованих на засвоєння ціннісних орієнтацій. У разі залучення студентів до формування ціннісних орієнтацій значна увага приділялася використанню комплексу мистецтв, естетичних засобів.

Естетико-гуманітарний потенціал освітнього середовища Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського дозволяє студенту випробувати себе в різних видах діяльності, з'ясувати їх особистісну цінність для себе та стверджувати її впродовж власного життя. Кожен з видів позанавчальної діяльності студентів, зокрема: суспільно-політичний, художньо-естетичний, трудовий чи фізкультурно-спортивний сприяє творчому розвитку студента, посилює творчу активність, «шліфує» ціннісні якості, сприяє підвищенню емпатійності особистості студента, що відбувається на рівні прийняття ним гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Підтвердженням ефективності дослідження є підвищення високого рівня сформованості ціннісних орієнтацій у студентів до 36%. достатнього – до 32%. Виходячи з мети дослідження, нами конкретизовано критерії (когнітивно-аналітичний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий) та показники (знання, судження про суспільство, явища, цінності, систему людських взаємин; мотиви поведінки, ієрархія особистісних цінностей; ставлення до суспільства, природи, людей, позиція, дії, вчинки, поведінка), рівні сформованості ціннісних орієнтацій старшокласників (високий, достатній, задовільний та незадовільний).

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити наступні висновки. Ціннісні орієнтації сту-



дентської молоді можна піддавати впливу в умовах навчання у вищому навчальному закладі. Для формування ціннісних орієнтацій студентів оптимальними визначено такі педагогічні умови, необхідність застосування яких у певній послідовності стимулюватиме процес формування й присвоєння ціннісних орієнтацій: організація ціннісної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, що передбачає створення доброзичливої академічної атмосфери, формування толерантного ставлення до ціннісних орієнтацій студентської молоді, стимулювання активної життєвої позиції щодо подальшого самовдосконалення та самореалізації системи ціннісних орієнтирів, підвищення ролі самостійності у прийнятті рішень та прагнення саморозвитку протягом усього життя; збагачення змісту виховання; використання методик, які базуються на принципі особистісно зорієнтованого виховання та враховують механізми формування ціннісних орієнтацій особистості. Робота з формування ціннісних орієнтацій студентів повинна про-

водитися комплексно, в єдності всіх його компонентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Духовна культуродомінантність як виховний ідеал: шлях досягнення. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. вип. 9, кн. 1; за заг. ред. О. Додукіної. Київ–Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. С. 6–25.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 124–129.
3. Бойко А.М. Особистість як предмет виховання. Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск 12. Харків: ХНУ, 2004. С. 21–28.
4. Виявлення духовно-моральних орієнтирів та ціннісних пріоритетів сучасного студентства / О. Марушенко, Н. Письменна, О. Брежнева, Т. Шклярова. Вісн. Львів. ун-ту. 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 250–258.
5. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: навчальний посібник. К.: Вища школа, 2005. 237 с.
6. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1994. 335 с.
7. Концепція національного виховання студентської молоді. Освіта і управління. 2009. Т. 12. № 2. С. 80–82.

УДК 37.03 (4)+37.03(477)

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Луценко О.І.,

асистент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Мамаєва Л.Т.,

асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Кримова Т.М.,

асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

У статті порушено проблему статевого виховання старшокласників. Здійснено спробу впровадження польської системи підготовки учнів до створення сім'ї та їх обізнаності щодо статевого стосунку. Шляхом експериментальних досліджень виявлено позитивні ідеї польського досвіду підготовки учнівської молоді до життя в сім'ї, що є вагомими орієнтирами формування вітчизняної концепції освіти. Виявлення та творче використання ідей зарубіжного досвіду сприятиме теоретико-методологічному обґрунтуванню положень та переходу на вищий, якісно відмінний рівень.

Ключові слова: виховання, стаття, учні, школа, методи, тренінг.

В статтю затронута проблема полового виховання старшокласників. Предпринята спроба впровадження польської системи підготовки учасників до створення сім'ї та їх обізнаності о статево-



ношеннях. Путем експериментальных исследований выявлены положительные идеи польского опыта подготовки молодежи к жизни в семье, которые являются весомыми ориентирами формирования отечественной концепции образования. Выявление и творческое использование идей зарубежного опыта будет способствовать теоретико-методологическому обоснованию положений и переходу на более высокий, качественный уровень.

Ключевые слова: *воспитание, пол, ученики, школа, методы, тренинг.*

Lutsenko O.I., Mamaieva L.T., Krymova T.M. PECULIARITIES OF SEXUAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN UKRAINE AND POLAND

The article raises the problem of sexual education of the old classmates. An attempt was made to introduce the Polish system of preparation of students for the creation of a family and their awareness of sexual relations. Through experimental research, positive ideas of the Polish experience of preparing students for family life were identified, which are important benchmarks for the formation of the domestic concept of education. The discovery and creative use of the ideas of foreign experience will contribute to the theoretical and methodological substantiation of the provisions and the transition to a higher, qualitatively excellent level.

Key words: *education, gender, students, school, methods, training.*

Постановка проблеми. Сьогодні гостро стоїть питання статевого виховання старшокласників. Нині відсутні навички здорового способу життя, психолого-педагогічні, юридичні, економічні, медичні знання з питань становлення особистості, корекція особистих проблем, духовне виховання, створення власного іміджу, профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом, планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я молодого покоління, профілактика вагітності, народження здорових дітей, розвиток сімейних традицій тощо. Статеве виховання в широкому розумінні слова означає вплив середовища на психосексуальний розвиток і формування індивіда. У більш звуженому розумінні – це процес систематичного усвідомленого впливу на психічний та фізичний розвиток дитини з метою оптимізації розвитку її особистості, її діяльності, пов'язаної зі взаєминами різних статей [6, с. 123–125].

Робота зі старшокласниками з питань статевого виховання є однією з найактуальніших проблем сучасності. Обізнаність неповнолітніх у поняттях, що таке статеві стосунки, які існують захворювання, що передаються статевим шляхом, дозволять зберегти фізичне та моральне здоров'я молодого покоління і в майбутньому допоможуть покращити здоров'я населення України, що сприятиме поліпшенню демографічної ситуації. Крім того, оскільки більшість вагітностей серед підлітків незаплановані, їх попередження необхідно віднести до одного з головних завдань сучасної медицини, освіти, соціальної роботи. Проблема дослідження особливостей готовності старшокласників до сімейного життя набуває значного поширення як у соціологічній, так і в психологічній науці. Питання статевого виховання підлітків завжди були пов'язані з труднощами у своїй реалізації. У кожній країні вони вирішуються по-різно-

му, відповідно до економічних та соціальних передумов, впливу релігії. Незважаючи на стійку тенденцію до зменшення кількості абортів, ця проблема залишається для України актуальною.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження було здійснити порівняльний аналіз особливостей статевого виховання в Україні та за кордоном на прикладі Польщі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науково-методичній літературі виокремлюється поняття готовності особистості до шлюбу та сімейного життя, яке включає такі компоненти:

1. Фізична і фізіологічна зрілість майбутнього подружжя, коли чоловік стає здатний зачати, а жінка – виносити і народити здорову дитину; існує реальна суперечність між юридично встановленим шлюбним віком, що свідчить передусім про фізичну зрілість майбутнього подружжя, і їх соціальною зрілістю, яка найчастіше настає значно пізніше;

2. Соціальна готовність, яка означає, що майбутні шлюбні партнери є рівноправними членами суспільства, які спроможні виконувати соціальні ролі та обов'язки, усвідомлюють правову основу шлюбу, готові взяти на себе відповідальність одне за одного і за своїх дітей, здатні матеріально забезпечити сім'ю; етико-психологічна готовність, що передбачає сформованість адекватних шлюбно-сімейних стосунків, уявлень майбутнього подружжя про шлюб і сім'ю, подружні і батьківські обов'язки, розуміння співвідношення між любов'ю і шлюбом; уміння цінувати особистісні якості партнера, об'єктивно оцінювати власні почуття і ставлення до обранця; спрямованість на іншу людину; сексуальна готовність, орієнтація на спільність сексуально-еротичних переживань із коханим партнером іншої статі, якому людина довіряє і на чий довіру здатна відповідати, з якою вона хоче й може



поділяти відповідальність за спільну працю, продовження роду та відпочинок для того, щоб забезпечити можливості сприятливого розвитку дітей; важливе значення має наявність знань із анатомії і фізіології, культури статевого спілкування [7, с. 35–42].

Актуальною на сьогодні є спеціальна підготовка молодого покоління до шлюбу і сімейного життя, яка передбачає:

- підвищення відповідальності молоді у шлюбно-сімейних стосунках, а також щодо батьківства;

- формування здорового способу життя через роз'яснення залежності сексуальності, можливості батьківства від наявності шкідливих звичок (куріння, алкоголізму, вживання наркотиків);

- формування психологічної компетентності щодо особливостей взаємин у сім'ї;

- висвітлення питань раціонального ведення господарства, ефективної організації бюджету сім'ї.

На даний момент в Україні 80% вагітностей є незапланованими. Щорічно в Україні роблять більше 200 тис. абортів. На кожні 100 вагітностей припадає 73 аборти, 15% серед них припадає на пацієнок у віці 15–19 років. За 18 років Україна втратила через аборти більше 40 млн громадян, що не народилися.

Таким чином, аналізуючи ці показники, можна зробити неоднозначні висновки. Якщо враховувати кризово-демографічну ситуацію та низьку народжуваність, то народження дітей 15–17-літніми дівчатами можна розглядати як вихід із ситуації, направлений на покращення народжуваності. Але з іншого боку, народження дитини у ранньому віці свідчить про глибоку кризу, вирішення якої залежить не від лікарів, а від економічної ситуації в державі та в сім'ї [2, с. 33].

У своєму дослідженні за основу ми взяли польську систему статевого виховання учнівської молоді.

Мета польського курсу підготовки учнівської молоді до сімейного життя на сучасному етапі – забезпечити засвоєння теоретичних знань та розвиток практичних умінь і навичок для набуття чи збагачення досвіду сімейного життя.

У програмах підготовки до виконання важливих суспільних ролей у Республіці Польща (батьківських, подружніх, професійних, громадянських) виділено тематичні групи, передбачені для опрацювання на заняттях основного курсу в школах.

До I групи належать теми, пов'язані з проблемами розвитку людини: психосексуальний розвиток людини; розуміння критеріїв біологічної, психічної і суспільної

зрілості; проблеми періоду дозрівання і способи їх подолання.

До II групи належать теми, що відображають питання статевого та сексуального виховання: цінності, пов'язані зі статтю людини (мужність, жіночість, кохання, подружжя, сім'я, батьківство); значення відповідальності в усвідомленні власної статі і побудові тривалих зв'язків; повага до протилежної статі; аспекти сексуальності (біологічний, емоційний, духовний); наслідки передчасної сексуальної ініціації; сексуальне співжиття; передчасне батьківство; сексуальні злочини; інформація про засоби психологічної і медичної допомоги.

До III групи питань, що розглядаються на заняттях, можна віднести питання, пов'язані з почуттєвою сферою індивіда: природа кохання та його етапи (закоханість, підліткова любов, зріле кохання); проблеми розвитку кохання: незрілість, егоїзм, відсутність розуміння природи любові, відсутність відповідальності, ревності, невміння виявляти почуття; види любові; любов як процес динамічний.

До IV групи належать теми, що стосуються планування та створення власної сім'ї: методи природного планування сім'ї; екологічний, психологічний і етичний аспекти застосування природного планування сім'ї; вибір чоловіка чи дружини: критерії, труднощі; причини конфліктів у сім'ї та засади їх конструктивного розв'язання; безпека, якій підлягає сучасна сім'я, в т. ч. і агресія, знуцання, алкоголізм; розлучення; самотне батьківство; законодавство і сім'я.

Тематична V група містить питання про батьківство, материнство та виховання дітей у сім'ї, зокрема: усвідомлення власної плідності і розуміння плідності другої особи; бездітність; усиновлення; гігієна вагітності, утробний розвиток дитини; роль батька в період очікування народження дитини, під час народження і в опіці над новонародженим; виховання дітей у сім'ї; значення правильних батьківських стосунків для розвитку дитини.

Останню VI групу становлять теми, пов'язані зі збереженням життя і здоров'я підлітків. До них належать такі: хвороби, які переносяться статевим шляхом, у т. ч. і СНІД, їх профілактика; методи і засоби контрацепції, їх результативність, побічні ефекти; психологічний і моральний аспект їх застосування; аборт – загроза для фізичного і психічного здоров'я; медичний, психічний і моральний аспект статевого стосунків [7, с. 110–114].

Результати аналізу тематики занять свідчать, що метою програми є формування усвідомленої потреби зрілого функціону-



вання в сімейному житті; потреби прийняття відповідальних рішень, що стосуються подружжя і сім'ї; забезпечення учнів життєвими компетентностями щодо збереження здоров'я та розвитку позитивних емоцій учня.

Аналіз сучасної методичної польської літератури дав змогу визначити ті форми, методи, способи, прийоми підготовки молодого покоління до сімейного життя, які, на нашу думку, є складовими частинами педагогічної технології вирішення цього завдання.

Методи, які використовуються під час проведення уроків, пробуджують зацікавленість учнів і стимулюють їх активність, створюють можливість представлення і вираження учнями власних поглядів, почуттів, пошуків до розв'язання проблем, які виникають під час занять; сприяють груповій співпраці. Проведені уроки формують вміння спілкуватися, мотивують учнів до діяльності, полегшують засвоєння знань, впливають на формування відповідних основ.

Весь навчально-виховний процес у школах Польщі будується на ідеях гуманізму, демократичності, ідеї добровільності, коли вчитель у процесі обміну духовними цінностями прагне до саморегуляції природних сил, власної ініціативи та творчості у діях кожного учня.

Встановлено, що ефективність формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя залежить від відповідної спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації, серед яких пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До них належать соціальне проектування, метод «відкритої трибуни», ситуаційно-рольова гра, соціально-психологічний тренінг, інтелектуальний аукціон, метод аналізу соціальних ситуацій із морально-етичним характером, гра-інсценізація. Зокрема, для активізації навчальної діяльності учнів на практичних заняттях у польських школах учителі використовують активне навчання за моделлю «Цикл Д.А. Кольба».

До найбільш поширених методів групової роботи на уроці належать *тренінги*, що забезпечують активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і вчителем; *дискусії*, які допомагають кожному учаснику з'ясувати і уточнити свої уявлення, усвідомити власні почуття і ставлення; *інтерактивні презентації* як альтернатива лекції; *мозкові штурми*; *рольові ігри*, що становлять неформальну постановку, під час якої учасники розігрують сценки або ситуації;

аналіз реальної чи вигаданої життєвої історії або ситуації; *дебати* – організований процес формулювання й захисту власних позицій двома чи більше учасниками щодо обговорюваної проблеми [3, с. 89–90]. На думку авторів програми «Підготовка до сімейного життя», репертуар способів і технологій навчання на таких заняттях має бути багатий і різнобічний. Метою програми є представлення такого комплексу змісту методів, який скерує вихованців як на інтелектуальний, так і психічний, моральний і суспільний розвиток. У зв'язку з цим вони пропонують форми і методи роботи, які зміцнюють комунікативність у відношеннях учень – вчитель чи учень – учень. Тому завданням учителя є побудова такої концепції уроку, яка забезпечить можливість створювати емоційну атмосферу. Серед інших методів роботи, які можна використовувати на заняттях, є такі: *драма – симуляція ролей, дискусія, методи ситуативні*, які передбачають аналіз прикладів певних ситуацій – із листів, фільмів, історії з життя. Так, *рольова гра* дає можливість навчатися через участь у вигаданих ситуаціях, *мозковий штурм* дає можливість швидко нагромаджувати різні думки. Комплексному вирішенню даної проблеми сприяє *ланцюг асоціацій*, який викликає швидке, спонтанне мислення, що дає можливість вибирати різноманітні поняття, розв'язки і думки, які асоціюються з поданим вчителем поняттям, *незакінчені речення* – це один зі способів індивідуальної роботи на уроці, *метод КАРО, метод снігової кулі*. Він забезпечує перехід від індивідуальної роботи до роботи в цілій групі. Варто також, на думку авторів програми, використовувати під час уроків фрагменти фільмів, таблиці, схеми і малюнки.

Дослідження особливостей сучасних парадигм польської системи підготовки до сімейного життя забезпечило можливість визначити головне призначення предмета «Підготовка до сімейного життя»: на рівні *підставової* школи – показ сімейних цінностей в особистому житті людини, а також допомога в усвідомленні змін періоду дозрівання; у *гімназії* – формування умінь прийняття інтегрального бачення людської особи і вибір цінностей, які забезпечують розвиток людини; у *школах понадгімназійних* – формування умінь приймати рішення про життєвий вибір, у т. ч. подружніх і сімейних ролей, поглиблення знань про дружбу, любов, людську стать.

Як узагальнення отриманих теоретичних знань, нами був проведений тренінг та презентація на тему «Статеве виховання у системі підготовки старшокласників до



сімейного життя» у загальноосвітній школі I–III ступенів № 6 м. Глухова.

На початку тренінгу було проведено анонімне анкетування з питань обізнаності учнів із питання статевого виховання, сімейного життя і т. д., потім був проведений тренінг на тему: «Стать і статеві стосунки». Під час тренінгу учні були активними у вправах, запропонованих їм, та із задоволенням отримували знання з питань: статевого виховання, абортів, засобів контрацепції, небажаної вагітності.

Після отриманих теоретично-практичних знань та навичок було проведено повторне анкетування. Нами було встановлено, що всі учні не тільки зрозуміли поняття «статеве виховання», а й також вважають, що варто розпочинати статеве виховання у віці 10–13 років. Змінилася думка на питання «Чи готові ви до створення сім'ї», всі опитані респонденти відповіли, що не готові сьогодні до створення сім'ї.

В умовах, що склалися, надзвичайно важливим є обізнаність у питаннях статевого виховання і стосунків між чоловічою та жіночою статями. Старший шкільний вік ставить перед вихователями складні завдання. Емансипаційні тенденції, висока критичність старшокласників до родинних стосунків роблять їх суворими суддями щодо батьківської сім'ї. Реальне часто сприймається через призму власної, схильної до ідеалізації, романтичної закоханості [4, с. 93; 5, с. 175–181].

Висновки з проведеного дослідження. Дослідженням виявлено позитивні ідеї польського досвіду підготовки учнівської молоді до життя в сім'ї, що є вагомими орієнтирами формування вітчизняної кон-

цепції освіти. Результати аналізу наукових джерел свідчать, що особливості статевого виховання старшокласників в Україні та за кордоном не були предметом цілісного педагогічного дослідження. Виявлення та творче використання ідей зарубіжного досвіду сприятиме теоретико-методологічному обґрунтуванню положень та переходу на вищий, якісно відмінний рівень. Вищезазначене досягається впровадженням інтерактивних методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безкоровайна О.В. Проблема статевого виховання особистості в умовах полікультурності сучасного освітнього простору. Нова педагогічна думка. 2017. № 1. С. 90–95.
2. Бялик О.В. Історія розвитку системи статевого виховання у країнах Європейського Союзу. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. № 3. Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. К., 2015. С. 33–39.
3. Гриньова М.В., Коберник О.М., Малаканова Л.В., Сорокіна Г.Ю. Основи сучасного виховання: навч. посіб.; ПНПУ імені В.Г. Короленка. Полтава: ПП «Астрая», 2015. 345 с.
4. Колесов Д.В. Беседи о половом воспитании. М.: Педагогика, 1986. 192 с.
5. Мудрик А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании. Народное образование. 2007. № 5. С. 175–181.
6. Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн: монографія / за ред. В. Кравця. Тернопіль: ТзОВ «Видавництво Астон», 2009. 206 с.
7. Шиделко А.В. Соціальна профілактика статевої деморалізації неповнолітніх дівчат в Україні та в Польщі: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. Запоріжжя, 2012. 166 с.



УДК 37.015.3:37.091.398

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

Полулященко Т.Л.,
старший викладач кафедри спортивних дисциплін
Інститут фізичного виховання і спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У статті порушено проблему пошуку нових методик педагогічного впливу на розвиток фізичних якостей учнів основної школи в процесі позакласної роботи з фізичного виховання і спорту. З'ясовано сутність виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять обраним видом спорту. Обґрунтовано ефективність педагогічних умов виховання фізичних якостей учнів основної школи. Запропоновано алгоритм реалізації програми фізичного виховання школярів.

Ключові слова: фізичне виховання, розвиток фізичних якостей, педагогічні умови, виховання молоді, педагогічні методи.

В статье затронута проблема поиска новых методик педагогического воздействия на развитие физических качеств учащихся основной школы в процессе внеклассной работы по физическому воспитанию и спорту. Выяснена сущность воспитания физических качеств учащихся основной школы в процессе внеклассных занятий избранным видом спорта. Обоснована эффективность педагогических условий воспитания физических качеств учащихся основной школы. Предложен алгоритм реализации программы физического воспитания школьников.

Ключевые слова: физическое воспитание, развитие физических качеств, педагогические условия, воспитание молодежи, педагогические методы.

Polulyashchenko T.L. PEDAGOGICAL PRECONDITIONS FOR EDUCATION OF PHYSICAL QUALITIES OF STUDENTS IN NON-AUDITING WORKS ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

The article deal with the problem of searching for new methods of pedagogical influence on the development of physical qualities of students in the school in the process of non-auditing work in physical education and sport. It was revealed the essence of education of physical qualities of pupils of the school in the course of non-auditing employment by the selected kind of sports. It substantiates the effectiveness of the pedagogical conditions of the education of the physical qualities of students. Also it was offered algorithm for the realization of the program of physical education of pupils.

Key words: physical education, development of physical qualities, pedagogical conditions, education of youth, pedagogical methods.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки поряд з проблемами впровадження інноваційних технологій, форм та методів організації підготовки фахівців у ВНЗ, надзвичайно важливим завданням освіти в Україні є формування фізичного, психічного і духовного здоров'я молодого покоління. Нині значно сформувались громадянські цінності виховання, освітні заклади стали відкритими для батьків, громадських організацій. Розширюється кількість суб'єктів виховного впливу, узгоджуються їх дії. Успішно здійснюються всеукраїнські заходи й акції з активізації моральної позиції дітей та учнівської молоді. Нині в умовах відродження інтересу до виховання і розуміння його ролі для розвитку суспільства А.Л. Демянчук вважає, що вже недостатньо говорити про необхідність центрування виховного процесу на особистості дитини, адже досягти успіхів без реальних механізмів виховання її морально-вольових, фізичних і духовних якостей неможливо [2, с. 69].

В основній школі, коли учні оволодівають системою знань, фізичні можливості необхідно поєднувати з їх інтелектуальним розвитком. Ми вважаємо, що саме цей період в житті кожного школяра потребує пошуку нових ефективних методів виховання та навчання. Цей вік є найбільш складним та певною мірою вирішальним у розвитку особистості і водночас постає найбільш суперечливим періодом, що характеризується інтенсивним ростом та анатомо-фізіологічною перебудовою організму дитини, якісними перетвореннями особливостей її психіки [8, с. 19].

Для підтримки високої працездатності організму необхідна щоденна м'язова робота. Діти мають одержувати певну норму фізичного навантаження щодня. Отже, потрібні додаткові форми фізичного виховання. У зв'язку з цим зростає необхідність удосконалення змісту фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи. Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє позакласна фізкультурно-оздоровча



і спортивно-масова робота. Актуальною в цьому контексті є проблема набуття учнями фізкультурних знань, культури рухів, формування пріоритету здоров'я, що має посідати одне з чільних місць у системі їх найвищих цінностей, а на цій основі – поліпшення функціонального стану [3; 5; 15].

Удосконалюючи процес формування фізичної культури учнів, насамперед, за їх активної участі у фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах, можна створити таку виховну систему, що сприятиме їх становленню як особистості. Тобто формування фізичної культури створює умови для розвитку різноманітних зв'язків учнів, допомагає набути їм досвіду самостабілізації у мікро- і макрооточенні, зміцнити власну життєспроможність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема педагогічного виховання школярів постійно перебуває у центрі уваги та залишається актуальним напрямом у дослідженні педагогічних факторів сьогодення. Про це свідчать роботи Р. Белова, Н. Носової, Л. Ніколаєвої, Ю. Мануйлова, Г. Бочарової, О. Примакова, Ю. Мануйлова, Б. Ведмеденка, А. Романова, О. Леонова, В. Семеніва. Висвітленню особливостей виховної роботи в учнівському колективі та визначенню її впливу на становлення й розвиток особистості учнів присвячені дослідження Т. Круцевич, Г. Корди, М. Фіцули. У дослідженнях О. Вацеби, Л. Волкова, С. Закопайла, М. Зубалія, Ю. Компанійця, О. Куца, В. Лабскіра, Б. Шияна, В. Язловського та інших розкрито педагогічний потенціал фізкультурно-спортивної роботи, визначено умови впливу занять фізичною культурою на виховання учнів різного віку.

У психолого-педагогічній літературі проблема вдосконалення методики позакласної роботи в школі стала предметом вивчення таких дослідників: О. Бичук, Г. Богданов, Л. Волков, Л. Гурман, С. Г. Карпенчук, О. Леонов, О. Логвиненко, Г. Пастушенко, А. Перм'яков, В. Столяров, В. Шерета та ін. Розробці моделі фахівців фізичного виховання присвятили свої роботи В. Видрін, Г. Жигадло, Л. Іванова, В. Маслов, А. Міненко, С. Собко та ін.

У наукових роботах К. Укотинського. І. Когут (2005), Адель Бен Жедду Бен Ларбі (2007), Зіяд Хаміді Ахмад Насраллах (2008), Н. Носова (2008) зазначено про негативний вплив статодинамічного режиму на стан здоров'я молодших школярів. Дослідженнями Р. Масауд (1998), О. Швай (2000), О. Давиденко (2003), А. Цьось (2005), А. Жмулин (2008), Н. Москаленко (2009) вже не раз було доведено, що збільшення навчального навантаження,

зниження рухової активності призводять до зниження фізичного здоров'я дітей у молодших класах.

Заохочування дітей і підлітків до регулярних занять фізичними вправами сприяє формуванню основи для їх активного життя в майбутньому. Але традиційні засоби фізкультурно-оздоровчої роботи зі школярами на сьогодні не відповідають сучасним вимогам і потребують зміни на більш ефективні.

Постановка завдання (цілей статті). Основною метою є дослідити та обґрунтувати педагогічні умови виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять велосипедним спортом. Відповідно до мети визначені наступні завдання дослідження:

1. Узагальнити теоретичні знання й практичний досвід організації та змісту фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи у процесі позакласних і позашкільних занять.

2. Розкрити сутність виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять обраним видом спорту.

3. Теоретично обґрунтувати ефективність педагогічних умов виховання фізичних якостей учнів основної школи, які займаються велосипедним спортом, у процесі позакласної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження педагогічних умов виховання фізичних якостей учнів-спортсменів у процесі позакласних занять велосипедним спортом вимагала розроблення відповідного механізму. Традиційно під педагогічними механізмами науковці розуміють систему, устрій, що визначають порядок якогось виду діяльності, або послідовність станів, процесів, які визначають якусь дію, явище, способи впливу на несвідому й свідому сфери особистості з метою посилення використовуваних педагогічних методів.

У Міждисциплінарному словнику з педагогіки стосовно механізмів психологічного впливу сказано, що це «способи впливу на несвідому й свідому сфери особистості з метою посилення використовуваних педагогічних методів», якими названо навіювання, зараження, наслідування, переконання [5, с. 123]. У будь-якому випадку, приймаючи за загальне трактування розуміння механізмів як способів досягнення поставленої мети, такі фахівці, як О. Глоба С. Харченко, Є. Холостова, А. Шевцов та інші вважають, що в основі застосування будь-якого механізму лежить внутрішнє ставлення особистості до своїх соціальних ролей, рис характеру, до самої себе, інших



людей, явищ духовного й матеріального життя.

Механізми реалізації будь-якого педагогічного процесу мають формуватися виходячи з принципово важливих положень: по-перше, вони мають враховувати й загальнодержавні, національні інтереси й інтереси розвитку регіону з його специфічними особливостями; по-друге, механізми мають враховувати сектори та напрями роботи, рівні здійснення (обласний, міський, районний); по-третє, механізми мають враховувати визначені загальнодержавні орієнтири для вирішення завдань, важливих для вузької групи чи окремої особи, засоби фінансування системи педагогічного супроводу осіб (з державного бюджету, фінансування органами обласної та місцевої влади, залучення позабюджетних коштів, фінансування через молодіжні та інші цільові фонди, через дотації, субсидії, проведення конкурсних програм, грантів тощо); по-четверте, необхідна наявність розвинутої інфраструктури навчально-виховних закладів для школярів [3; 12; 13].

У цьому визначенні закладено розуміння способу реалізації педагогічної мети, що дозволяє віднести це поняття до спеціальних технологій педагогічної науки. Таким чином, якщо брати до уваги специфіку нашого дослідження під механізмами розроблення та впровадження педагогічних умов ми будемо розуміти сукупність цілеспрямованих, взаємопов'язаних, педагогічно керованих процесів, що забезпечують успішність процесу виховання фізичних якостей учнів основної школи під час організованих позакласних занять велосипедним спортом.

Цей процес, на нашу думку, складається: зі здійснення діагностики соціального середовища взагалі й учнів основної школи зокрема; з виявлення на базі висновків діагностики цілей і пріоритетних напрямів діяльності; з розроблення стратегічних і тактичних заходів щодо практичної реалізації заходів. Варто мати на увазі, що всі суб'єкти діяльності, які причетні до цього проекту, мають не тільки керуватися нормативно-правовими документами, але й бути готовими до здійснення прогностичної функції, без якої неможливо досягти високих результатів.

Крім того, необхідно враховувати чинники, що впливають на ефективність здійснення експериментальної діяльності:

1) загальнодержавна стратегія в справі навчання та виховання дітей і молоді;

2) регіональні особливості реалізації процесу навчання та виховання дітей і молоді (демографічна ситуація в регіоні; фінансово-економічне становище регіону;

стан справ зі здоров'ям молоді в регіоні; регіональні традиції стосовно розвитку фізичної культури і спорту; наявність медичних, педагогічних, соціальних та інших кадрів, здатних на професійному рівні вирішувати проблеми виховання дітей і молоді; створення інфраструктури навчально-виховних, медичних, соціально-побутових закладів, для дозвілля, спорту та інших);

3) активність громадськості та самих дітей у процесі (участь у роботі секції з велоспорту);

4) розвиток системи інформування дітей і молоді щодо механізму реалізації процесу їх навчання і виховання;

5) науково-методичне забезпечення процесу навчання та виховання дітей і молоді;

6) функціонування системи підготовки та перепідготовки кадрів (соціальних, медичних, педагогічних, психологічних, тощо) для позакласної та позашкільної роботи з дітьми.

Основними характеристиками механізму реалізації педагогічних умов виховання фізичних якостей учнів основної школи під час організованих позакласних занять велосипедним спортом стали: фіксація досягнутого рівня розвитку, що є своєрідною точкою відліку подальших дій; визначення прогнозованих майбутніх змін, тобто розроблення робочого проекту діяльності; визначення стратегії і тактики, етапів переходу до прогнозованого варіанта; процес відстеження, моніторингу результативності психолого-педагогічної діяльності.

Запропонована комплексна педагогічна технологія включає три етапи реалізації: теоретичний етап (наявність програми дій); методичний етап (нормативи діяльності); процедурний етап (система послідовних операцій). А також три основні функції, що можуть бути реалізовані у практичній діяльності під час її застосування (компенсаторна, адаптивна, та розвивальна) на основі особистісно зорієнтованого індивідуального підходу та розроблення інтегрально-диференціальних корекційно-реабілітаційних програм допомоги і підтримки, адекватних індивідуально-психологічним та віковим особливостям учнів основної школи.

Змістовну частину авторського проекту психолого-педагогічного супроводу склали наступні заходи: проведення наукового соціологічного дослідження ставлення дітей та їхніх батьків щодо важливості організації позакласної та позашкільної фізкультурно-оздоровчої роботи; інформування суспільства про зміни та доповнення у законодавстві щодо організації процесу навчання та виховання школярів; органі-



зації комплексу заходів щодо соціальної підтримки молоді та дітей, які регулярно займаються в секціях з різних видів спорту; забезпечення психолого-педагогічного супроводу школярів-спортсменів; вивчення досвіду іноземних держав у сфері організації позашкільного фізичного виховання; організація роботи щодо адаптації та інтеграції дітей і молоді, що займаються спортом, сприяння реалізації комплексу заходів соціальної підтримки цієї категорії школярів; забезпечення підготовки необхідної кількості педагогічних працівників для роботи з дітьми під час організованих позакласних і позашкільних занять фізичними вправами; проведення у навчальних закладах відкритих занять з питань організації навчально-тренувального процесу з велоспорту; збільшення кількості навчаль-

но-тренувальних груп з велоспорту для учнів основної школи; проведення зустрічей, «круглих столів», конференцій за участю громадських організацій з метою розгляду проблемних питань залучення школярів до регулярних позакласних занять спортом; створення спеціалізованих транспортних умов для занять велоспортом.

Механізми впровадження педагогічних умов мають враховувати загальнодержавні, національні інтереси та інтереси розвитку регіону з його специфічними природно-географічними, соціально-економічними, демографічними характеристиками, історичними та культурно-побутовими особливостями. Залежно від специфіки умов у певний період часу в конкретному регіоні або робиться акцент на загальнонаціональні, державні програми, законо-



Рис. 1. Схема реалізації програми фізичного виховання дітей і молоді



давчі акти, інформативні документи, або вводяться додаткові нормативні документи, обласні, місцеві програми, заходи, що не суперечать загальнодержавним (вони їх уточнюють, доповнюють, ініціюють). Можна акцентувати увагу на вирішенні проблем соціального захисту (у маленьких містах і селах з депресивною економікою) чи на створенні сприятливих умов для ефективної трудової діяльності (у великих містах з розвиненою соціально-економічною сферою) [9; 10; 14].

Алгоритм реалізації програми (див. рис. 1) має враховувати її структурованість, сектори та напрями роботи, рівні здійснення (обласний, міський, районний). Він має враховувати визначені загальні регіональні орієнтири, а також вирішувати завдання, важливі для вузької групи дітей чи окремої особи. Передбачається, що такий механізм буде ефективним за наявності системи організаційних заходів, які приводили б його в дію:

1) вивчення стану здоров'я, та рівня інтегрованості дітей і молоді, прогнозування розвитку тенденцій їх соціальної адаптації;

2) визначення загальних регіональних орієнтирів щодо психофізичної та соціальної адаптованості дітей і молоді;

3) функціонування оновленої системи підготовки та перепідготовки кадрів (медичних, педагогічних, психологічних, соціальних тощо);

4) залучення керівних кадрів регіону (області, міст, районів, селищ, сіл), закладів та підприємств до безпосередньої участі в реалізації програми навчання та виховання дітей і молоді;

створення ефективної системи інформування учасників виховного середовища про хід реалізації програми.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити наступні висновки:

Аналіз теоретичних знань й практичного досвіду організації та змісту фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи у процесі позакласних занять свідчить про його важливе значення у процесі виховання фізичних якостей учнів основної школи.

Запропонована нами комплексна педагогічна технологія включає три етапи реалізації: теоретичний етап (наявність програми дій); методичний етап (нормативи діяльності); процедурний етап (система послідовних операцій). Виконує три основні функції, які можуть бути реалізовані у практичній діяльності під час її застосування (компенсаторна, адаптивна та розвивальна) на основі особистісно зорієнтованого індивідуального підходу та розробки інтегрально-

диференціальних корекційно-реабілітаційних програм допомоги і підтримки, адекватних індивідуально-психологічним та віковим особливостям учнів основної школи.

Ефективність педагогічних умов виховання фізичних якостей учнів основної школи, які займаються велосипедним спортом, у процесі позакласної роботи залежить від алгоритму реалізації програми, яка має враховувати її структурованість, сектори та напрями роботи, рівні здійснення (обласний, міський, районний); враховувати визначені загальні регіональні орієнтири, а також вирішувати завдання, важливі для вузької групи дітей чи окремої особи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. Видання. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Дубогай О. Педагогічні умови здоров'язбережувальних технологій фізичного вдосконалення організму дітей перед вступом до школи в системі «дошкільний заклад – сім'я – школа». Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. – 2015. – Вип. 37. – С. 59–65.
3. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания: в 2 т.: учеб. для студ. вузов физ. воспитания и спорта. – К. : Олимп. лит., 2003. – Т. II. – 2003. – 391 с.
4. Носко М.О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2003. – 53 с.
5. Педагогічний словник. За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
6. Петренко И.Г. Содержание и направленность учебно-тренировочного процесса начальной подготовки юных велосипедистов. Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки». – Киев 1988. – 24 с.
7. Полулященко Т.Л. Формування фізичних якостей школярів старшої школи під впливом занять велосипедним спортом. Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу» № 4 (28), 2014: URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/index.html>.
8. Полулященко Т.Л. Особливості розвитку фізичних якостей велосипедистів. Матеріали ІХ регіональної науково-практичної конференції «Олімпізм і молода спортивна наука України», Луганск. – 2011. – 17–20 с.
9. Полулященко Т.Л. Позашкільні форми занять як один з ефективних методів організації занять з фізичного виховання. Олімпійський спорт, фізическая культура, здоровье нации в современных условиях. Часть вторая. Матеріали ХІ міжнародної науково-практичної конференції. Луганск 2014.
10. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис... д-ра



пед. наук: 13.00.05. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004.

11. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів. – К.: Олімпійська література, 2001. – 438 с.

12. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. 1. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2003. – 272 с.

13. The handbook of physical education / ed. D. Kirk, D. Macdonald, M. O'Sullivan. – London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 2006. – 838 p.

14. Weinberg R.S. Foundations of Sport & Exercise Psychology / R. S. Weinberg, D. Gould. Third Edition. – Human Kinetics, 2003. – 586 p.

УДК 37.014.623

ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ульянова В.С., д. пед. н., доцент,
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

У статті порушено проблему оволодіння молодшими учнями навичками самоконтролю й саморегуляції, уміннями ефективно управляти своїми емоційними імпульсами та станами, гнучко реагувати в емоційному плані на зміни в ситуації, а також здатністю не піддаватися дії руйнівних емоцій.

Ключові слова: виховання, емоційна сфера, учні, педагогічна проблема, молодша школа.

В статтю затронута проблема оволодіння молодшими школьниками навичками самоконтролю й саморегуляції, уміннями ефективного управління своїми емоціональними імпульсами й станами, гнучко реагувати в емоціональному плані в умовах зміни ситуації, а також здатністю протистояти дії руйнівних емоцій.

Ключевые слова: воспитание, эмоциональная сфера, младшая школа, педагогическая проблема, ученики.

Ulianova V.S. NURTURING EMOTIONAL SPHERE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL SCIENCE

The article raised the problem of mastering the younger students the skills of self-monitoring and self-control, the ability to effectively manage their emotional impulses and States flexibility to react emotionally in the face of the changing situation, and also the ability to resist the effects of destructive emotions.

Key words: education, emotional sphere, junior school, teaching problem students.

Постановка проблеми. Виховання емоційної сфери особистості є однією із центральних проблем сучасної педагогіки, оскільки емоційні прояви дитини суттєво впливають на формування всіх інших складників її особистісної структури. Свою назву ця сфера отримала від латинського слова *emovere*, що означає «хвилювати, збуджувати».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що значний інтерес до емоційного складника структури особистості проявляли ще стародавні мислителі, які добре усвідомлювали її значущість. Так, Платон підкреслював, що емоції значною мірою залежать від зовнішнього світу й підводять людину під залежність від нього. Звільнитися від цієї залежності людина може тільки за допомогою власного розуму, який має стати головним регулятором для вибору нею певного варіанта дій [1, с. 44]. Інший видатний

мислитель Аристотель у праці «Про душу» також писав про те, що поведінка людини, яка здатна давати чуттєві оцінки речей як добрих чи поганих, значною мірою залежить від того, які емоції (задоволення чи незадоволення) викликають ці оцінки. Але не можна допускати, щоб особою керували тільки її емоції [10].

Вагомий внесок у розвиток проблеми дослідження емоційної сфери людини зробили У. Джеймс і К. Ланге, які пов'язали емоційні прояви людини з фізіологічними змінами в її організмі. Однак у їхніх поглядах спостерігалася певна нелогічність, оскільки причина та наслідок у послідовності реакцій індивіда були переставлені місцями («Мені страшно, тому що я тремчу») [6; 1; 5].

П. Симонов відзначав, що емоції залежать також від низки інших факторів. На його думку, серед них, передусім, слід ураховувати такі:



– індивідуальні (типологічні) особливості суб'єкта (особливості емоційних проявів, мотиваційної сфери тощо);

– фактор часу, залежно від якого емоція може набутися різної інтенсивності виявлення;

– якісні особливості потреб.

Підсумовуючи свої думки, П. Симонов наголошував на тому, що під впливом різних факторів у людини може виникати безліч різноманітних емоцій. Однак серед цих факторів необхідними й достатніми є тільки два: потреба й імовірність (можливість) її задоволення. Під час проведення дослідження нами було встановлено, що в різні часи вагомий внесок у розвиток проблеми емоційної сфери особистості зробили І. Бех, Г. Бреслав, В. Вілюнас, Б. Додонов, Є. Ільїн, О. Леонт'єв, С. Максименко, Л. Рожина, С. Рубінштейн, Г. Шингаров, М. Якобсон [1; 4; 3; 6; 8; 9; 5; 7] та інші. На основі аналізу наукових праць ми дійшли висновку, що в контексті нашого дослідження під поняттям «емоційна сфера» розуміється сукупність усіх емоційних проявів людини, які допомагають їй адекватно поводитися в соціумі. При цьому важливо відзначити, що емоційна сфера кожного індивіда має свої особливості, оскільки в ній відбивається суб'єктивна значущість для людини різних об'єктів у конкретних ситуаціях.

У науковій літературі підкреслюється, що емоційна сфера є багатокomпонентною системою. Але авторами висловлюються різні погляди на її структурні компоненти. Так, за поглядами С. Рубінштейна, структура емоційної сфери особистості складається з трьох основних рівнів:

– рівень органічної афективно-емоційної чутливості, до якого належать елементарні фізичні відчуття (задоволення й незадоволення), що пов'язані з органічними потребами людини, реакції у вигляді емоційного забарвлення, тону окремого процесу відчуття, настрою.

– предметні почуття, котрі відповідають предметному сприйняттю й предметній дії, вони є вираженням усвідомленого ставлення людини до світу;

– узагальнені (світоглядні) почуття, які відображають загальні більш-менш сталі світоглядні установки людини (почуття гумору, почуття піднесення тощо) [6, с. 58].

На основі узагальнення різних поглядів науковців щодо визначення структури емоційної сфери характеризуємо її основні компоненти. Так, науковці (П. Анохін, Є. Ільїн, П. Симонов) зауважують, що одним із них є *емоційний тон* відчуттів як результат реагування особи на окремі властивості об'єктів чи явищ. Наприклад, вона вста-

новлює для себе, чи є для неї приємним певний запах, звук тощо. Поява певного емоційного тону в людині під час взаємодії з деяким об'єктом дає їй змогу приймати швидке рішення стосовно своїх подальших дій, причому почуття задоволення спонукає особу до дій, спрямованих на збереження й посилення приємного враження, а незадоволення – до протилежних рухів.

Вищезазначеними дослідниками були також визначені основні функції емоційного тону відчуттів, а саме:

– орієнтовна, яка проявляється через повідомлення організму людини, бажаним чи небажаним є для нього певний вплив;

– забезпечення зворотного зв'язку, завдяки якому людині повідомляється про те, що її певна біологічна потреба задоволена (тоді виникає позитивний емоційний тон – задоволення) чи, навпаки, незадоволена (тоді вона відчуває негативний емоційний фон – незадоволення);

– стимулююча, що реалізується через спонукання людини до здійснення певних видів діяльності до того часу, поки не буде досягнутий бажаний результат [5; 8; 6].

У контексті нашого дослідження значний інтерес мають ідеї М. Ланге, який вважав, що в емоційному тоні людини знаходяться відбиття не тільки органічні й кінетичні відчуття, але й естетичні враження людини. Тому науковець вважає за доцільне додати до поняття емоційного тону відчуттів, що зводиться до фізичного задоволення чи незадоволення, ще й емоційний тон вражень – естетичне задоволення чи незадоволення [8].

Розкриваючи сутність емоційного тону як компонента емоційної сфери людини, слід звернути увагу на такі його характерні властивості:

– емоційний тон відчуттів є нижчим рівнем безумовно-рефлексивного реагування людини на певні подразники, завдяки якому відбувається біологічна оцінка їхнього впливу через виникнення задоволення чи незадоволення, причому для його виникнення необхідний безпосередній контакт із цими подразниками;

– емоційний тон вражень є наступним етапом у розвитку емоційної сфери людини й пов'язаний із процесом її соціалізації, його поява не передбачає обов'язкового фізичного контакту з відповідним подразником;

– емоційний тон відчуттів чи вражень не є двополюсним, кожний із них являє собою певну шкалу диференційованих переживань. Так, наприклад, позитивний емоційний тон може відбиватися у відчутті задоволення, насолоди, блаженства, а не-



гативний тон – у відчутті відрази, незадоволення, страждання тощо;

- емоційний тон відчуттів чи вражень характеризується значно більшою інертністю, ніж самі відчуття чи образи сприйняття певного об'єкта;

- людина може легко керувати емоційним тоном відчуттів чи вражень, певним чином використовуючи подразники.

Важливе місце в емоційній сфері людини займають власне емоції, що трактуються в науковій літературі так:

- суб'єктивні переживання людини (П. Анохін, Л. Веккер, Л. Виготський, Т. Кириленко, С. Максименко, Н. Ліфарєва);

- стан суб'єкта та його ставлення до визначеного об'єкта (В. Крутецький, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн [9; 5; 6]).

Є. Ільїн, І. Аристова, виділяючи характерні відмінності емоцій від інших проявів емоційної сфери, визначили такі з них:

- емоція, порівняно з емоційним тоном, являє собою більш високий рівень емоційного реагування;

- емоція є реакцією людини не на окремий подразник, а на ситуацію загалом;

- емоції нерідко є завчасними реакціями на ситуацію та її оцінку;

- емоції відображають диференційовані оцінки визначених ситуацій;

- емоції в деяких випадках виступають у ролі завчасної й адекватної підготовки до певної ситуації, яка забезпечується на основі її прогнозування й попереднього оцінювання;

- емоції, як і емоційний тон, є механізмом закріплення позитивного чи негативного досвіду людини [9, с. 69; 8, с. 53].

Однак є й інші точки зору із цього питання. Так, певний емоційний стан може зберігатися від декількох секунд до декількох годин. Якщо в особи спостерігається схильність до того чи іншого емоційного стану, у цьому разі можна говорити про сформованість у неї певної емоційної риси.

Фахівцями в галузі теорії емоцій (Г. Вартанян, Л. Виготський, В. Вілюнас, Г. Бреслав, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, С. Максименко, Є. Петров, С. Рубінштейн, Л. Столяренко, П. Якобсон [2; 3; 9; 8] також відзначається, що емоційний стан людини може виявлятися в різних формах. Так, крім описаних вище так званих власне емоцій, ученими виділяються такі форми емоційного стану: афект, стрес, фрустрація, пристрасть і настрій. Ці форми відрізняються між собою за характером переживань.

Так, *афект* – це сильне, короточасне емоційне переживання, яке виникає раптово від дією певного фактора й оволодіває людиною настільки сильно, що вона

втрачає здатність контролювати свої дії. Порівняно із власне емоцією, цей емоційний стан триває коротший час, причому афект виникає наприкінці дії, у той час як емоції звичайно з'являються на початку дії та відображають прогнозований результат діяльності.

Стрес є реакцією організму людини на занадто напружені умови життя чи діяльності, які призводять до дезорганізації поведінки. У стані стресу людина не здатна адекватно оцінювати ситуацію чи власні дії.

Ще одним шкідливим для індивіда емоційним станом є *фрустрація*, яка виникає в нього через утрату життєвих перспектив, відчуття безнадійності, наявність негараздів у сімейному житті тощо. Розрізняють різні види фрустрації: агресивність, діяльність за інерцією, депресивні стани тощо. Однак загальними рисами для всіх них є відчуття людиною невпевненості в собі, безсилля, небажання щось змінити у своєму житті.

Науковці виокремлюють також такий емоційний стан особистості, як *пристрасть*. Цей стан проявляється через сильні, стійкі реакції людини, які цілком захоплюють її життя та спрямовують усі наміри, дії в напрямі досягнення тільки однієї мети, пов'язаної з об'єктом пристрасті.

Наприкінці ХХ ст. в науковий обіг було введено поняття «емоційний інтелект». Цей феномен сприймається деякими науковцями як один із компонентів емоційної сфери особистості.

Уточнюючи й розширюючи думки своїх попередників, Б. Гершон писав, що емоційний інтелект людини відповідає за управління власними емоційними проявами. Ми приєднуємося до цих думок, оскільки також вважаємо, що сформованість емоційної сфери особистості має включати здатність людини управляти своїми емоційними проявами.

Продовжуючи думку, відомий психолог підкреслював, що розвиток емоційної сфери людини нерозривно пов'язаний із розвитком її особистості в цілому, адже вона не розвивається ізольовано від інших сфер життєдіяльності людини, а змінюється в процесі динамічного розвитку світоглядних установок, переконань людини, її ставлення до світу, що формуються в процесі її діяльності та знаходять відображення у свідомості [6, с. 28].

Отже, можна визначити такі властивості емоційної сфери:

- у ній знаходить відображення ставлення індивіда до оточуючого світу;

- в її складі виділяють так звані дискретні емоції, які відбивають найбільш типові та значущі види певних ситуативних ставлень



(гнів, радість, страх тощо), і почуття, які відображають сталі ставлення (любов, повага, ненависть та ін.);

– емоційні явища забезпечують обов'язкове включення всіх систем організму в процеси розумової чи будь-якої іншої діяльності;

– емоційні реакції суттєво впливають на поведінку людини, причому емоційні явища можуть виконувати роль як конструктивного, так і неконструктивного факторів [5, с. 67].

Науковці (В. Вілюнас, О. Леонтьєв, П. Сімонов та інші) підкреслюють, що емоційна сфера виконує в житті людини низку важливих функцій. Серед основних можна відзначити такі:

– функція *відображення й оцінки* (емоція є відображенням актуальної потреби та ймовірності можливості її задоволення, яку людина оцінює на основі набутого в минулому життєвого досвіду);

– функція *переключення* (емоція як активний стан спеціалізованої психічної системи примушує особу змінити поведінку в напрямі посилення чи послаблення цього стану);

– функція *підкріплення* (емоція сприяє створенню, забезпеченню підкріплення чи згасання певного умовного рефлексу);

– функція *захисту* (емоція може попереджати людину про реальну чи уявну небезпеку, стимулюючи її до кращого осмислення життєвої ситуації);

– функція *заміщення* (компенсаторна) (у ситуаціях невизначеності емоція забезпечує гіпермобілізацію вегетативної системи організму індивіда, спонукає його до мобілізації пошукових зусиль, причому позитивні емоції компенсують нестачу незадоволених потреб і підштовхують особу до визначення нових потреб, задоволення яких дозволить їй пережити приємні відчуття) [9; 8; 6];

функція *організації* (емоція здатна спонукати, активізувати, мобілізувати зусилля людини, значною мірою впливаючи на організацію її діяльності й поведінки [1; 5; 2].

Конкретизуючи свої думки щодо висвітлення визначеного вище питання, Г. Бреслав зауважив, що майже всі визначені в наукових працях функції емоцій зводяться до забезпечення саморегуляції людини чи регуляції нею поведінки інших людей. Тому, на думку автора, краще зрозуміти ці функції дозволяє усвідомлення того факту, що процес саморегуляції передбачає, по-перше, репрезентацію значущої для особи інформації та забезпечення відповідної реакції на неї, а по-друге, інтеріоризацію суб'єктивно корисних чи приємних аспектів життєдіяльності, що концентруються у вигляді почуттів, переконань, мотивів тощо [5, с. 72–73].

У контексті нашого дослідження важливо також зазначити, що в емоційному процесі як специфічній реакції людини на зміни в зовнішньому чи внутрішньому середовищі вченими (А. Рейковський, Х. Бордовська, С. Розум) виділені такі послідовні фази:

– фаза емоційного збудження, що забезпечує мобілізаційні зміни організму;

– фаза, на якій людина визначає значення (позитивне чи негативне) емоційної події для себе, тобто визначає її знак;

– фаза, на якій розкривається зміст емоцій, визначаються їхні характерні якісні особливості.

Ураховуючи важливу роль емоційної сфери в житті людини, науковці (Л. Божович, Г. Бреслав, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Єремєєва, О. Запорожець, Т. Лоскутова, Н. Кряжева, Т. Хризман, П. Якобсон [2; 4; 9] та ін.) підкреслюють, що її виховання має займати одне із центральних місць у виховній системі загальноосвітнього закладу, причому особливу значущість у всебічному формуванні учнів як особистостей цей напрям виховної роботи має на етапі молодшої школи. Передусім це пов'язано з віковими особливостями й зміною соціального статусу дитини у зв'язку зі вступом до освітнього закладу.

Аналіз наукової літератури свідчить, що вченими висловлюються різні погляди стосовно основних характерних особливостей учнів молодшої школи. Так, Є. Ільїн визначає такі з них:

1) швидке реагування на будь-які події та процеси, що відбуваються в навколишньому світі, сильна емоційна забарвленість діяльності;

2) безпосередність і відкритість у вираженні своїх переживань;

3) готовність до афекту;

4) сильна емоційна несталість, зміна настроїв, демонстрація заниженої самооцінки на загальному тлі життєрадісності й безтурботності;

5) збільшення кількості емоціогенних факторів, у ролі яких виступає не тільки гра, але й спілкування з однолітками, успіхи в навчанні й оцінка досягнень із боку вчителя тощо;

6) слабке усвідомлення своїх і чужих емоційних проявів [8, с. 41].

В інших наукових публікаціях (Л. Божович, М. Вайнер, Л. Матюхіна, П. Якобсон) зазначається, що вступ до школи означає для дитини перехід до нового способу життя й нової провідної діяльності – навчання, яке змінює попередню провідну для неї діяльність – гру. Організована вчителем взаємодія дитини в межах класного колективу забезпечує суттєві зміни в її ставленнях до



людей і взагалі до навколишнього світу, а також у власній поведінці. Це впливає на подальший розвиток емоційної сфери маленької особи, в якій відбуваються суттєві якісні зміни.

Так, у молодшому шкільному віці основні емоції дитини стають більш тривалими, сталими й глибокими. Також вони набувають чітко вираженого соціального характеру, що пов'язано із загальною соціальною спрямованістю особистості. Важливою особливістю цього вікового періоду є те, що у зв'язку зі входженням у шкільний колектив у дитини відбувається інтенсивне формування моральних почуттів, основою для формування яких є досвід суспільної поведінки [2; 8; 11].

У цьому контексті важливо звернути увагу на думку С. Рубінштейна про те, що під час здійснення навчально-виховної діяльності стимулювання вихованця до відчуття певних емоцій може стати могутнім стимулом до позитивних змін у його особистості. Однак науковець попереджав, що цілком абсурдно ставити пряму мету щодо того, щоб діти відчули ті чи інші заплановані почуття, адже в реальній практиці сформованість цих почуттів є результатом правильно організованої з педагогічного погляду навчально-виховної роботи, оскільки почуття виникають не самовільно, а у зв'язку з тими чи іншими подіями, явищами, учинками людей тощо. А це означає, як підсумовує С. Рубінштейн, що почуття можна «побічно, опосередковано спрямовувати й регулювати через діяльність, в якій вони й проявляються, і формуються» [6, с. 81].

Важливо відзначити, що в молодшому шкільному віці дитина відрізняється високим рівнем навіюваності, схильності до наслідування людей, які їй подобаються, довірливості. Усе це створює значні потенційні можливості для формування соціально значущих якостей і почуттів особистості [4].

Отже, почуття обов'язку, честі й інші моральні якості можуть бути сформовані в учнів початкової школи тільки тоді, коли вони спираються на зміст їхньої життєдіяльності, набуваючи для них індивідуального сенсу, коли класний колектив функціонує на засадах загальноприйнятих моральних норм.

Слід також відзначити, що в дітей 6–10 років за умови правильно організованого виховання поступово формується здатність приглушувати негативні емоції й посилювати позитивні емоційні прояви. Вони вчать ся враховувати бажання оточуючих під час вибору власних способів поведінки. Це свідчить про те, що в учнів молодшої школи починає формуватися здатність до самоконтролю й саморегу-

ляції, що відображає розвиток емоційного інтелекту як важливого складника емоційної сфери людини [2; 1; 3]. Тому, за О. Запорожцем, у виховній роботі з учнями молодшої школи слід робити наголос як на збагаченні змістових компонентів, тобто переживань, так і на інструментальних складниках (вираженні) емоційної сфери молодших школярів [6].

У контексті нашого дослідження доцільно також звернути увагу на ідеї А. Овчинникової, в яких вона визначила такі характерні особливості дітей молодшого шкільного віку:

1) синкретизм (тенденція пов'язувати у своїх висловлюваннях абсолютно різнопланові речі);

2) анімалізм (наділення неживих об'єктів рисами людей);

3) артифікалізм (спроби зрозуміти природні явища чи інших людей за аналогією із власними судженнями) [3, с. 20].

Особливо значущими у світлі визначеної проблеми є погляди К. Ушинського, який вважав, що саме у своїх почуттях людина проявляється найбільш повно, оскільки саме в них відображається її душа. Тому науковець підкреслював, що вихователь має обов'язково добре розбиратися в проблемі формування емоційної сфери особистості. К. Ушинський вважав, що успішному вихованню емоційної сфери дитини сприяє дотримання таких рекомендацій:

1) під час організації будь-якої діяльності вихователю важливо стимулювати позитивний внутрішній стан дитини, тобто відчуття нею радості, щастя, життєрадісності, упевненості в собі, захищеності тощо, адже тільки в такому разі організована діяльність сприяє особистісному розвитку маленької людини;

2) неприпустимо докоряти дитині за щирий прояв почуттів, а тим паче карати її за це, краще ці емоційні реакції уважно проаналізувати та на основі отриманих висновків внести необхідні зміни в подальшу педагогічну взаємодію;

3) у процесі виховання важливо системно забезпечувати розвиток у дітей інтересів «душевної діяльності» [9].

У контексті нашого дослідження значна увага приділялася також аналізу ідей В. Сухомлинського щодо окресленого питання. Зокрема, розкриваючи важливість розвитку емоційної сфери учнів як необхідної передумови для забезпечення їхнього всебічного виховання, видатний педагог підкреслював, що людина, «крім розуміння й логічного аналізу добра й зла», має оволодіти «почуттям добра чи зла», адже тільки гармонійне поєднання в особистості обі-



знаності й емоційного багатства дозволить їй досягти справжньої мудрості.

Основні шляхи виховання емоційної сфери особистості В. Сухомлинський вбачав у залученні її до суспільно значущої діяльності, у стимулюванні розвитку в неї значущих потреб та інтересів, в організації взаємовідносин між членами класного колективу відповідно до основних норм моралі тощо.

Висловлені вище ідеї щодо розкриття взаємозв'язку між почуттями людини та їхнім зовнішнім відображенням в її рухах продовжує Я. Рейковський, який пише, що характер виявлення емоційної експресивності людини значною мірою впливає на розвиток її відносин з іншими людьми. Тому можливість особи адекватно відображати свої почуття й оптимальним чином використовувати невербальні засоби комунікації є важливою проблемою соціального розвитку людини, а як наслідок – і актуальним завданням для педагогічної діяльності. На підставі вищевикладеного Я. Рейковський робить висновок про можливість і доцільність навчання молоді своєрідній мові зовнішнього прояву емоцій, які узгоджуються із соціальними нормами. Це дає змогу зробити вираження емоцій більш усвідомленим і організованим процесом, що дозволяє адекватно використовувати їх у процесі взаємодії з іншими людьми [5, с. 19–21]. Отже, виховання в людині здатності управляти своїми емоціями включає й забезпечення оволодіння нею відповідними рухами.

Сучасні науковці зазначають, що емоційне стимулювання навчально-виховного процесу, що сприяє активізації формування емоційної сфери учнів, є актуальною потребою сьогодення. Це передбачає, що педагог таким способом організує педагогічну взаємодію, створює такі виховні ситуації, які викликають у дітей запланований емоційний відгук, бажану емоційну реакцію на певні факти, події, вчинки. Вони забезпечують розвиток у дітей соціально значущих мотивів діяльності, прагнення робити корисні для оточуючих справи. У наукових працях визначені також найбільш ефективні «емоційні стимули» для дитини: емоційний відгук, співпереживання, а головне – формування суспільно значущого мотиву поведінки. Вищевказані науковці також роблять висновок про те, що найбільш ефективний розвиток особистості здійснюється тільки в діалогічному контакті з іншими членами соціуму [5; 3].

Зрозуміло, що одним із засобів вираження тих чи інших емоцій є виразні рухи. Однак науковці (С. Виготський, С. Рубінштейн) звертають увагу на той факт, що ці

рухи не тільки відбивають емоційні переживання людини, але й навпаки, здатні їх формувати, причому такі емоційні прояви можуть набути й корисного, і шкідливого для людини характеру. Тому кожній особі важливо навчитися управляти своїми почуттями, що на практиці зводиться до розвитку в ній здатності керувати їхніми зовнішніми виявленнями, тобто пов'язаними із цими почуттями реакціями.

Висновки з проведеного дослідження. На основі врахування думок науковців щодо визначення ролі та функцій, які відіграє емоційна сфера в житті людини як соціальної істоти, і наявних можливостей її виховання в дітей молодшого шкільного віку ми дійшли висновку про те, що здійснення цього процесу має забезпечити таке:

1) самоусвідомлення молодшими школярами емоційних проявів і розуміння ними власних емоційних станів, формування в них здатності адекватно оцінювати свої емоційні реакції та поведінку загалом, прагнення постійно розширювати діапазон емоційних переживань, підвищувати їх інтенсивність і глибину, а також засвоєння кожною особистістю зразків оптимальних реакцій у різних типових життєвих ситуаціях;

2) оволодіння учнями навичками самоконтролю й саморегуляції, уміннями ефективно управляти своїми емоційними імпульсами та станами, гнучко реагувати в емоційному плані на зміни в ситуації, а також здатність не піддаватися дії руйнівних емоцій тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
2. Бочкарёв Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Классика – XXI век, 2006. 35 с.
3. Выготский Л. Эмоции и их развитие в детском возрасте. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 2. С. 416–436.
4. Ильин Е. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
5. Ланге Н. Психический мир. Избранные психологические труды. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 298 с.
6. Овчинникова А. Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников. М.: Наука, 1997. 105 с.
7. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
8. Симонов П. Информационная теория эмоций. Психология эмоций: тексты / под ред. В. Вилонаса, Ю. Гиппенрейтер. М.: МГУ, 1984. С. 42–56.
9. Хризман Т., Еремеева В., Лоскутова Т. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М.: Педагогика, 1991. 232 с.



СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14.015.62

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗРОБЛЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Беляєв С.Б., к. пед. н., доцент,
професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті розглядається проблема організації професійної підготовки майбутнього вчителя до розроблення й використання педагогічних технологій. Здійснено аналіз ключових положень компетентнісного підходу й характеристикних ознак прогнозованих результатів професійної підготовки майбутніх учителів з метою визначення на цій основі процедури вибору методів і засобів організації професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: зміст професійної освіти, компетентнісний підхід, ключові компетентності, педагогічні технології.

В статье рассматривается проблема выбора организации профессиональной подготовки будущего учителя к разработке и использованию педагогических технологий. Произведен анализ ключевых положений компетентностного подхода характеристик прогнозируемых результатов профессиональной подготовки будущих учителей с целью отбора методов и средств организации профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: содержание профессионального образования, компетентностный подход, ключевые компетентности, педагогические технологии.

Belyaev S.B. COMPETENCE APPROACH IN ORGANIZATION OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHER TO DEVELOPMENT AND USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

In the article is examined problem of choice of organization of professional preparation of future teacher to development and use of pedagogical technologies. The analysis of key positions of competencies approach of descriptions of the forecast results of professional preparation of future teachers is produced with the purpose of selection of methods and facilities of organization of professional preparation of future teachers.

Key words: content of vocational training, competence approach, key to the competence, pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій розглядається нами як органічний складник системи фахової підготовки, що стратегічно орієнтується на закладені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [8] вимоги до якості підготовки випускника, а тому потребує деталізації методів і засобів реалізації. Характеристичною ознакою підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій є здатність до саморегуляції та саморозвитку на основі усвідомлення об'єктивних протиріч між цілями педагогічної діяльності, отриманими результатами й необхідністю пошуку нових підходів до розв'язання зазначених протиріч. У зв'язку із цим процес організації професійної підготовки майбутніх учителів має

методологічно спиратись на положення компетентнісного підходу в освіті завдяки закладеним у його межах завданням формування в студентів необхідних для професійної діяльності якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності представлено в працях О.О. Абдуліної, І.Д. Бега, І.М. Богданової, С.С. Вітвицької, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтуха, І.О. Зимньої, В.О. Кан-Калика, Б.І. Коротяєва, Л.В. Кондрашової, Н.В. Кузьміної, Ю.М. Кулюткіна, О.В. Малихіна, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехоти, С.О. Сисоевої, В.О. Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна, Г.С. Сухобської, Н.Ф. Тализіної, Т.П. Танько, Г.В. Троцько, В.Д. Шадрікова, О.І. Щербакова, М.Д. Ярмаченка. У загальному розумінні професійна підготовка характеризується сформованістю професій-



ної спрямованості, системою знань, умінь, навичок, професійною готовністю – суб'єктивним станом особистості, яка вважає себе здатною виконувати професійну діяльність. Метою професійної педагогічної підготовки є формування особистості вчителя-професіонала, який здатен виконувати на творчому рівні комплекс завдань професійної педагогічної діяльності.

Постановка завдання. Метою статті є визначення ролі компетентнісного підходу в організації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід у формуванні Галузевих стандартів вищої освіти набув ознак провідного одночасно з упровадженням положень Європейської кредитно-трансферної системи [7]. Методологія компетентнісного підходу базується на розумінні поняття компетенції як сукупності індивідуальних характеристик людини (знання, уміння, погляди, особистісні аспекти), що становлять основу для її продуктивної діяльності у визначеній сфері [12]. Вибір компетентнісного підходу у формуванні змісту освітньо-професійної програми базується на розумінні його як функціонального підходу до освіти, в якому акцентовано увагу на значущих життєвих навичках, а критеріями результативності освіти є якість практичного застосування таких навичок.

Теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій спирається на результати досліджень загальнопедагогічних засад компетентнісного підходу в освіті (Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, В.О. Болотов, В.О. Кальней, В.В. Краєвський, В.В. Серіков, А.В. Хуторський, С.Є. Шишов); вивчення структури компетентності (С.П. Бондар, І.Г. Єрмаков, І.А. Зимня, А.К. Маркова, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, А.В. Хуторський, С.Є. Шишов); дослідження основних груп ключових компетентностей (Н.А. Глузман, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко), що стали результатом відповідних напрямів порівняльно-педагогічних досліджень з метою вивчення тенденцій, перспектив, здобутків і проблем упровадження компетентнісного підходу в освітніх системах розвинених країн.

Т.А. Щєбликіна вважає компетентнісний підхід засобом оновлення змісту освіти шляхом його узгодження із сучасними вимогами, що матиме наслідком унесення змін в організацію і зміст професійної підготовки майбутніх учителів. При цьому загальною ознакою визначається посилення

практико-орієнтованого й виховного складників [10, с. 139–140].

Як інструментарій компетентнісного підходу визначаються ключові компетентності, сутність яких різними дослідниками визначається так:

- сукупність певних знань, умінь, навичок, настанов вирішувати певні проблеми (В.О. Болотов, О.І. Пометун, В.І. Серіков, А.В. Хуторський);

- індивідуальна характеристика ступеня відповідності людини встановленим вимогам (Т.П. Голованова, А.К. Маркова);

- здатність до виконання певної діяльності (С.П. Бондар, Г.А. Полякова, І.В. Родигіна).

З позиції компетентнісного підходу модель фахівця утворюється як інтегральна характеристика ключових компетентностей (роботи Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, Е.Ф. Зеєра, С.І. Зинов'єва, І.О. Зимньої, О.Б. Кисельової, Н.В. Кузьміної, О.І. Локшиної, А.К. Маркової, К.Г. Митрофанова, О.В. Овчарук, Е.І. Огарьова, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, А.С. Ткачова, Л.Л. Хоружої, А.В. Хуторського, М.А. Чошанова, Н.О. Яциніної). При цьому науковці виділяють узагальнений набір ключових компетентностей, що складаються з пізнавальної (уміння навчатися та оперувати знаннями), особистісної (розвиток індивідуальних здібностей і талантів, здатність до рефлексії), самоосвітньої (здатність до самонавчання), соціальної (комунікативні навички, вміння визначати особисту роль у суспільстві, культура міжособистісних відносин), здоров'я особистості (фізичне та психічне здоров'я, валеологічні знання), творчої (гнучкість, оригінальність, здатність до генерування різних ідей) [2].

У розрізі розуміння сутності професійної компетентності Г.А. Полякова визначає її структурними компонентами: когнітивний (методологічні, загальнонаукові, методичні, технологічні знання), діяльнісний (методологічні, методичні, технологічні уміння й навички), соціально-комунікативний (здатність до соціальної взаємодії та ефективної комунікації), особистісний (особистісні й професійно значущі здібності та якості) [9, с. 82–83].

Професійну компетентність Б.І. Без'язичний [1, с. 15] розглядає інтегральною особистісною характеристикою фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, які є достатніми для досягнення мети певного роду діяльності, а також його моральної позиції, що полягає в готовності ставити перед собою цілі та приймати рішення, здійснювати ефективну професійну діяльність і спілкування.



Конкретизація роду діяльності звужує професійні вимоги в межах фахового спрямування до описаних категорій освітньо-професійної програми підготовки фахівця знань, умінь, якостей. У вимірах компетентнісного підходу зазначені результати інтерпретуються як конкретизовані диференціальні компетентності меншого порядку, які є запланованими й можуть бути об'єктивно оціненими, а в сукупності утворюватимуть загальні та предметні компетентності [6, с. 11].

О.Б. Петренко характеризує випускника вищого навчального закладу спектром професійно-релевантних якостей, що позначаються як професійні компетентності [6, с. 156]. Як інтегрований результат освіти, що формується й виявляється свідомо у формі діяльності, а не в системі знань про діяльність, визначає компетентності Л.С. Ващенко [6, с. 186]. Це вказує на доцільність розглядати результати професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій як складники інтегрованого результату освіти та одночасно вихідні характеристики для визначення форм, методів, засобів організації професійної підготовки.

Такими характеристиками традиційно визначаються самостійність, активність, творчість особистості, які конкретизуються в професійній діяльності. У змісті професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій характеристичними складниками нами визначаються вміння користуватись сучасними прийомами впровадження освітніх технологій. Зазначені вміння є специфічними з огляду на характер включення суб'єкта діяльності в процес вибору освітньої технології, оскільки базуються передусім на ґрунтовному аналізі умов професійної діяльності, розумінні об'єктивної можливості вибору стратегії з можливих варіантів, реалізації власного задуму на основі деталізованого вивчення особливостей педагогічної системи з наступним оптимальним поєднанням відомих елементів освітніх технологій у новій продуктивній конфігурації, що свідчить про перманентно самостійний характер пошуку та прийняття педагогічних рішень. Учителеві притаманний власний комплекс психофізичних властивостей, що традиційно позначається педагогічною майстерністю [9] і базується на власних зовнішніх даних, характері та манері спілкування, ерудиції, здатності до імпровізації, манері поведінки. Відтак формування власного комплексу методичних прийомів щодо впровадження нових педагогічних технологій стає об'єктивною необ-

хідністю й також може бути реалізованим у ході самостійної навчальної діяльності, що вказує на необхідність організації системи професійної підготовки за допомогою відповідних адекватних методів і засобів.

Формування вмінь комбінувати елементи освітніх технологій як складника змісту професійної підготовки до розроблення й використання педагогічних технологій потребує спеціально організованих дій з ознайомлення з можливістю модернізації та вдосконалення відомих ефективних авторських освітніх технологій, виходячи з об'єктивно нових умов їх упровадження, що передбачає як результат формування індивідуального досвіду створення нових незвичних комбінацій елементів освітніх технологій, які у своїй структурі матимуть відомі прототипи, але їх упровадження даватиме змогу вирішувати принципово нові педагогічні завдання чи підвищувати ефективність виконання традиційних функцій. У цьому контексті навчальна діяльність має відбуватись на продуктивному творчому рівні й конкретизує в такий спосіб вимоги до вибору форм, методів, засобів реалізації системи професійної підготовки.

Формування системи вмінь конструювати радикальні інноваційні технології на основі знань сутності технологічного підходу в освіті як нового методологічного підходу в науці передбачає перегляд традиційної системи навчання в бік забезпечення можливостей комплексного сприйняття інформації з наступним продуктивним її використанням на творчому рівні. У зв'язку із цим є підстави стверджувати, що саме положення компетентнісного підходу в освіті є провідними у виборі методів і засобів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій, оскільки викладені Організацією економічного співробітництва і розвитку (OECD) положення програми визначення та вибору ключових компетентностей (Definition and selection of competencies – DeSeCo) [11] базуються на трьох ключових категоріях: автономність діяльності, інтерактивність у діяльності, діяльність у соціально гетерогенних групах. Автономність передбачає наявність в особистості відповідальності – готовності приймати рішення, створювати проекти, включати їх до сфери професійної діяльності на фоні наявного загального підходу до неї. Необхідність розроблення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій автономність і наявність прагнення створювати нові авторські підходи до впровадження нових педагогічних техноло-



гій чи створення на їх базі власних освітніх технологій повністю збігаються в характеристиках діяльності особистості, що вказує на доцільність спиратись на положення компетентнісного підходу.

Забезпечення автономності діяльності передбачає розвиток індивідуальності особистості й набуття досвіду самостійного прийняття рішень, вибору способу діяльності. Екстраполяція зазначеного напрямку розвитку ключових компетенцій на систему професійної педагогічної підготовки вказує на необхідність розвитку в майбутніх учителів здатності й потреби бути відповідальними, розвитку в них здатності створювати й реалізовувати власні проекти. Зазначена компетентність передбачає розвиток у студента здатності до стратегічного планування, визначення пріоритетів, умілого використання наявних ресурсів.

Інтерактивність передбачає здатність користуватись знаннями та інформацією в інтерактивному режимі й накопичення достатньої бази для створення та використання нових технологій для вирішення професійних завдань. Компетентність діяти інтерактивно передбачає ефективне й рефлексивне використання інформації та знань, що створює для особистості достатню базу для управління знаннями й інформацією в процесі прийняття рішень, удосконалення вмінь у ході виконання традиційних професійних функцій. Зазначена компетентність передбачає здатність використовувати нові технології, адаптуючи свою діяльність до реальних умов професійної діяльності. У зв'язку із цим робимо висновок, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій концептуально відповідає компетентнісному підходу в освіті, оскільки ключові знання та вміння характеристично є тотожними двом ключовим категоріям компетентностей – автономності й інтерактивності діяльності.

Третя ключова категорія компетентностей характеризує дії в соціально гетерогенних групах і стосується таких характеристичних ознак діяльності, як здатність налагоджувати контакти з різними людьми, здатність до співробітництва та здатність вирішувати конфліктні ситуації, що найбільш повно розкриває сутність компетентнісного підходу – формування в особистості здатності успішно реагувати на складні завдання професійної діяльності, що спирається на ментальні структури особистості. Компетентність є комбінацією пізнавальних і практичних навичок, знань, мотивів, цінностей, емоцій та інших соціальних і поведінкових складників, що разом забезпечують ефек-

тивність професійної діяльності із заданими показниками.

Отже, положення компетентнісного підходу в теоретичному обґрунтуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення й використання педагогічних технологій повністю відповідають закладеним у змісті зазначеного поняття характеристичним ознакам системи знань, умінь, способів діяльності і стають інструментарієм для відбору ефективних методів і засобів її реалізації.

Ключові категорії виділення компетентностей (Definition and selection of competencies – DeSeCo [11]) дають підстави виділити як провідну ідею забезпечення саморозвитку й інтеграції особистості до національної та світової культури. У зв'язку із цим забезпечення умов для опанування професією, кваліфікацією, що у вузькому значенні розглядається на рівні професійної підготовки, а в широкому значенні формується внаслідок розкриття спектру складників успішного виконання професійних обов'язків, з позиції компетентнісного підходу має розглядатись як забезпечення самостійного руху в бік самовдосконалення професійного рівня. І.І. Драч і Є.Р. Чернишова [3] метою вищої освіти визначають формування в студента усвідомленої необхідності проектування стратегії саморозвитку й самоосвіти як підґрунтя для майбутньої професійної діяльності. Інтенсивні темпи упровадження інновацій в освіті та технологізація освітнього процесу переконають, що формування настанови на самоосвітню діяльність має відбуватись паралельно з накопиченням системи знань психолого-педагогічного, методичного, технологічного характеру. Оскільки самоосвітня діяльність, конструювання власних самоосвітніх маршрутів передбачають високий рівень мотивації студента, то й відповідні педагогічні дії щодо її стимулювання мають стати складниками змісту професійної підготовки.

На думку С.В. Коломієць [5], сучасний випускник має бути зорієнтований на необхідність адаптації до умов потоків інформації, що зростають, а тому основним завданням системи освіти стає навчити людину вчитись, що конкретизується у сформованості потреби в самоосвітній діяльності, постійному підвищенні рівня кваліфікації, набутті системи раціональних прийомів самоосвітньої навчальної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Організація професійної підготовки до розроблення й використання педагогічних технологій має відповідати вимогам компетентнісного підходу в освіті, який дає



зможу визначити методи й засоби організації навчальної діяльності студента з орієнтацією на вимоги ключових категорій визначення провідних компетентностей програми DeSeCo і прогнозованих змістом зазначеної підготовки конкретизованих знань і вмінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Без'язичний Б.І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2016. 40 с.
2. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 112 с.
3. Драч І.І., Чернишова Є.Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі. Теорія та методика управління освітою. 2010. № 3. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/3/10dramhc.pdf>.
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 1987. 347 с.
5. Коломієць С.В. До питання реформування вищої освіти в умовах інформаційного суспільства. URL: http://finance.academy.sumy.ua/images/stories/docs/K_VM/Kolomiets_001.pdf.
6. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару

3 квіт. 2014 р., м. Київ: у 2 ч. / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Лугвий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 1. 370 с.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.; під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

9. Полякова Г.А. Вплив освітнього середовища вищого навчального закладу на формування професійної компетентності фахівця. Вища школа. 2010. № 10. С. 78–87.

10. Щєбликіна Т.А. Теоретико-методичні засади моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2016. 467 с.

11. The definition and selection of key competencies. Executive Summary. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

12. Van Loo J., Semeijn J. (2004) Defining and measuring competences: An application to graduate surveys. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University. P. 10.

УДК 355.233.1:355.457(477)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАХОДИ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Білявець С.Я., к. пед. н.,
доцент кафедри оперативного мистецтва факультету керівних кадрів
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

У статті висвітлено експериментальні заходи щодо впровадження методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін. Для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін передбачено виведення з рівноваги замкнутої системи освітнього процесу ВВНЗ Державної прикордонної служби України шляхом впливу на всі його підсистеми, зокрема підсистему мети і завдань, підсистему результатів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, підсистему діяльності науково-педагогічного складу навчального закладу. Висвітлено також заходи, що стосувалися підсистеми змісту навчання військово-спеціальних дисциплін, підсистеми корекції змісту навчання військово-спеціальних дисциплін, підсистеми діяльності курсанта, підсистеми контролю результатів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін.

Ключові слова: офіцер-прикордонник, професійна компетентність, методична система, підсистема мети і завдань, підсистема діяльності науково-педагогічного складу, підсистема результатів формування професійної компетентності.



В статье освещены экспериментальные мероприятия по внедрению методической системы формирования профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников в процессе обучения военно-специальных дисциплин. Для формирования профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников в процессе обучения военно-специальных дисциплин предусмотрено выведение из равновесия замкнутой системы образовательного процесса вуза Государственной пограничной службы Украины путем воздействия на все его подсистемы, в частности подсистему целей и задач, подсистему результатов формирования профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников, подсистему деятельности научно-педагогического состава. Освещены также меры, касающиеся подсистемы содержания обучения военно-специальных дисциплин, подсистемы коррекции содержания обучения военно-специальных дисциплин, подсистемы деятельности курсанта, подсистемы контроля результатов формирования профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников в процессе обучения военно-специальных дисциплин.

Ключевые слова: офицер-пограничник, профессиональная компетентность, методическая система, подсистема целей и задач, подсистема деятельности научно-педагогического состава, подсистема результатов формирования профессиональной компетентности.

Biliavets S.Ya. EXPERIMENTAL MEASURES ON THE IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM FOR THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION TO THE FUTURE BORDER GUARD OFFICERS IN THE PROCESS OF THEIR TRAINING IN MILITARY SPECIAL DISCIPLINES

The experimental measures to introduce a methodological system for the formation of professional competence to future border guard officers in the process of training in military special disciplines are highlighted in the article. The author stresses that the effectiveness of the realization of the tasks assigned to the State Border Guard Service depends on the appropriate training of border guard officers and on the high level of their professional competence. Despite the fact that the subject matter of the research has been studied by scientists, complex development, justification and improvement of the methodological system for the formation of professional competence to future border guard officers in the process of training in combined arms and military special disciplines don't exist at present. In order to develop the professional competence to future border guard officers in the process of training in military special disciplines, it is planned to remove from equilibrium the closed system of the educational process of the high military educational establishment of the State Border Guard Service of Ukraine by influencing all its subsystems, in particular, the subsystem of goals and tasks, the subsystem of the results of forming the professional competence to future border guard officers, the subsystem of the activity of the scientific and pedagogical staff of the educational establishment.

Key words: border guard officer, professional competence, methodological system, subsystem of goals and tasks, subsystem of the activity of scientific and pedagogical staff, subsystem of the results of forming the professional competence.

Постановка проблеми. Державна прикордонна служба України виконує завдання державного значення – забезпечує недоторканність державного кордону. Особливості професійної діяльності офіцерів-прикордонників обумовлені нормативно-правовими актами, які регламентують діяльність ДПСУ, функціями та принципами діяльності Державної прикордонної служби України, необхідністю діяти спільно з військовослужбовцями Збройних сил України, Національної гвардії України, специфічними умовами виконання професійних обов'язків, а також пов'язані з військовими, правовими, психологічними, соціальними, економічними, культурними, етичними нормами. Сьогодні на діяльності ДПСУ суттєво позначається необхідність посилення їх військово-спеціальних функцій, особливостями сучасної військово-політичної обстановки на сході України і адміністративній межі з АРК. Ефективність виконання поставлених перед Державною прикордонною службою завдань залежить від належної підготовки офіцерів-прикордонників, високого рівня їх професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування і розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є предметом посиленої уваги дослідників. Зокрема, у працях В. Балашова, О. Барабанщикова, Д. Іщенко, Б. Олексієнка розглядаються різноманітні аспекти формування та розвитку професійно важливих якостей особистості офіцера. Шляхи підвищення якості загальновійськової та військово-спеціальної підготовки курсантів були предметом дослідження О. Євсюкова, С. Кубіцького, А. Протасова, Е. Сарафанюка, О. Торічного [3]. Теорію і методику організації навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі та особливості професійної підготовки курсантів досліджували В. Бачевський, С. Будник, Н. Генералова, Ю. Дем'янюк, П. Дзюба, В. Ягупов та ін.

Важливі для розв'язання проблеми дослідження підходи щодо підвищення ефективності професійної підготовки офіцерів у вищих навчальних закладах містяться у дисертаційних дослідженнях І. Грязнова, О. Діденка [1], О. Євсюкова, М. Мациши-



на, О. Тогочинського, В. Чернявського та інших. Однак комплексного дослідження з питань розроблення, обґрунтування та удосконалення методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін на сьогодні немає.

Метою статті є характеристика експериментальних заходів щодо впровадження методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до завдань дослідження методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін було організовано педагогічний експеримент. На формувальному етапі експерименту для перевірки методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін було вжито заходів відповідно до плану дослідно-експериментальної роботи щодо формування у курсантів професійної компетентності. У різних видах дослідження взяли участь 236 курсантів Національної академії Державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького та 44 представники науково-педагогічного складу. Формувальний етап педагогічного експерименту тривав з вересня 2013 до травня 2017 року. Його було організовано на базі чотирьох факультетів НАДПСУ.

З урахуванням того, що цільовий компонент є основоположним вектором формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін, при організації експериментальної роботи було визначено цілі навчання військово-спеціальних дисциплін відповідно до вимог, викладених в освітніх документах, зокрема в Освітньо-кваліфікаційній характеристиці, ще документи Наказу адміністрації Державної прикордонної служби України № 770 від 28.09.2012 «Про затвердження Переліку посад військовослужбовців Державної прикордонної служби України, що підлягають заміщенню особами офіцерського складу, та граничних військових звань за цими посадами» [2] та ін.

При проектуванні мети і завдань підготовки офіцерів ДПСУ з урахуванням таксономії цілей Б. Блума [5] було враховано специфіку професійної діяльності офіцера-прикордонника, ієрархію посадових обов'язків і функцій, особливості профе-

сійних завдань (задач), що виконують офіцери-прикордонники у процесі охорони державного кордону, а також особливості поетапного їх вирішення на кожному курсі навчання.

Мету навчання військово-спеціальних дисциплін було визначено через передбачуваний результат (образ) діяльності офіцера-прикордонника, тобто через уміння та особистісні характеристики майбутніх прикордонників, необхідні для виконання завдань з охорони кордону. Було поставлено завдання сформувавши такі види діяльності, які передбачають відповідну систему знань і забезпечують їх застосування. Цілі навчання передбачали формування особистісного досвіду – професійної компетентності, що був своєрідним переліком професійних завдань, які повинен вміти виконувати офіцер-прикордонник у сфері охорони та захисту державного кордону. Стратегічні, тактичні та оперативні цілі було визначено як перелік професійних умінь з урахуванням специфіки професійної діяльності офіцера-прикордонника, ієрархії посадових обов'язків і функцій, професійних завдань (задач), що виконуватимуть офіцери-прикордонники у майбутній професійній діяльності, а також поетапного їх вирішення на кожному курсі навчання – формування професійної компетентності молодшого інспектора прикордонної служби (1 курс), інспектора прикордонної служби (2 курс), начальника відділення інспекторів прикордонної служби (3 курс) та начальника відділу прикордонної служби (4 курс).

З'ясування цілей дало можливість належним чином визначити зміст, методи, засоби і форми навчання військово-спеціальних дисциплін, проконтролювати результати навчання офіцерів-прикордонників, що повинні відповідати вимогам нормативних документів. Зокрема, у підсистемі результатів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників важливе значення мав розвиток індивідуальної відповідальності курсантів не зі страху наслідків, а через бажання і готовність не допустити негативних наслідків. Викладачі звертали увагу на розвиток внутрішньої відповідальності за результатами навчальної діяльності, що пов'язана з почуттям обов'язку, саморегуляцією власних дій та професійною спрямованістю курсанта. У такому випадку відповідальність перетворювала зовнішній обов'язок у внутрішню потребу, що супроводжується переходом зовнішнього контролю до самоконтролю особистості. На перше місце виступав не контроль, а самоконтроль: ступінь досягнення поставлених цілей з вивчення вій-



ськово-спеціальних дисциплін контролювали не так викладачі, як самі курсанти.

У свою чергу у підсистемі змісту навчання військово-спеціальних дисциплін було розроблено відповідний методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого на 1-му курсі забезпечує підготовку молодшого інспектора прикордонної служби – молодшого прикордонного наряду, підготовку командира відділення механізованого взводу, на 2-му курсі – підготовку інспектора прикордонної служби (старшого прикордонного наряду), підготовку командира механізованого взводу, на 3-му курсі – підготовку начальника відділення інспекторів прикордонної служби (старшого зміни прикордонних нарядів), підготовку командира роти, на 4-му курсі – підготовку начальника відділу прикордонної служби III та IV категорії, підготовку командира батальйону.

При визначенні змісту навчання військово-спеціальних дисциплін було передбачено відповідну систему завдань. Це було необхідно для того, щоб навчати майбутніх офіцерів-прикордонників способів вирішення різних завдань з орієнтацією не тільки на систему знань, але і на систему професійних умінь. У цьому випадку важливими були слова Д. Чернилевського про те, що найбільш ефективним є розкриття конкретизованих цілей навчання на основі різних завдань [4, с. 109]. Викладачі використовували різноманітні типи аудиторних і самостійних завдань, адекватні цілям навчання: тренувальні завдання – підсумкові завдання – комплексні завдання. Зокрема, тренувальні завдання за основними навчально-цільовими питаннями тем ми часто ускладнювали, що потребувало від курсантів умінь приймати нестандартні рішення. Підсумкові завдання стосувалися ключових тем військово-спеціальних дисциплін та змістовно містили нестандартну професійну ситуацію. Такі завдання мали потужний психологічний заряд формування професійного мислення і мотивації.

Щодо підсистеми форм організації навчання курсантів військово-спеціальних дисциплін слід зазначити, що для формування у курсантів професійної компетентності важливе значення мали різні форми занять із військово-спеціальних дисциплін. Так, зокрема, лекція дозволяла належним чином викладати теоретичний матеріал, давати систематизовані основи наукових знань з військово-спеціальних дисциплін, розкривати стан і перспективи сучасної стратегії і тактики, концентрувати увагу на найбільш складних і вузлових питаннях. Семінарське заняття допомагало поглиби-

ти й закріпити знання, набуті курсантами на лекції та у процесі самостійної роботи над навчальною та науковою літературою, прищепити їм навички пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, уміння висувати й захищати свої погляди.

Для забезпечення професійної спрямованості у викладанні військово-спеціальних дисциплін було впроваджено у групові та практичні заняття елементи рольових ігор, комплексних практичних і контрольних-перевірочних занять. У всіх цих випадках було використано елементи рольових ігор, що допомагало моделювати (досліджувати) нові умови оперативно-службової діяльності, шукати нові способи виконання оперативно-службових завдань. Зокрема, використання елементів ділової гри дозволяло відпрацьовувати комплекс питань оперативно-підготовки та готовності курсантів до виконання завдань за призначенням, підготовки і ведення оперативно-службових дій, управління органами (підрозділами).

Навчальне питання з використанням етапу ділової гри містило відокремлений елемент роботи органу (органів) управління з організації оперативно-службової діяльності. На групових та практичних заняттях курсанти відпрацьовували окремі елементи ділової гри, зокрема виокремлювали у навчальному питанні тактичний епізод, прийняття окремого рішення, етап підготовки пропозицій, постановки завдань органам (підрозділам). Такий елемент ділової гри охоплював певний період оперативно-службової діяльності під час організації однієї з її форм. Наприклад, це могли бути організація охорони державного кордону, організація спеціальних заходів щодо пошуку правопорушників, організація дій в умовах кризових ситуацій (Тема № 2. «Організація та керівництво оперативно-службовою діяльністю відділу прикордонної служби». Заняття № 9. «Прийняття рішення» з навчальної дисципліни «Тактика прикордонної служби (управління прикордонним підрозділом»).

Під час таких занять курсанти виконували обов'язки командирів підрозділів, офіцерів штабів та інших посадових осіб відповідно до задуму навчання. Це допомагало формувати та вдосконалювати у курсантів умінь і навички з організації та забезпечення бойових дій підрозділів і шляхів розв'язання проблемних ситуацій управління ними. Використання таких елементів ділової гри дозволило виробляти у курсантів швидкість оперативного мислення, творчість, ініціативу, правову свідомість і сміливість при прийнятті рішень та керівництва підлеглими,



відповідальність за якість рішень і планування дій.

Далі у підсистемі корекції змісту навчання військово-спеціальних дисциплін при виборі змісту військово-спеціальних дисциплін, його структурування, побудові нових між- і внутрішньопредметних зв'язків, розробці завдань для аудиторної та самостійної роботи було враховано поточні та перспективні потреби держави та ДПСУ, положення стратегії розвитку освіти, державної стратегії розвитку ДПСУ, форм ведення бойових дій, озброєння, техніки. Так, наприклад, зміст теми № 1 «Охорона державного кордону збільшеними прикордонними нарядами» з навчальної дисципліни «Тактика прикордонної служби (Охорона державного кордону прикордонним підрозділом)» було доповнено питаннями щодо служби прикордонного наряду «Розвідвально-пошукова група», «Група реагування» та «Засідка», тактики дій прикордонників під час виконання завдань з охорони державного кордону у складі збільшеного прикордонного наряду, застосування збільшених прикордонних нарядів з протидії злочинам і правопорушенням на ділянці підрозділу та ін.

У підсистемі діяльності курсанта важливого значення викладачі надавали забезпеченню моніторингу якості навчальної діяльності курсантів, звертаючи увагу на всі її складові, зокрема мотиваційний, операційний, інформаційний та регуляторний компоненти. Викладачі ознайомили курсантів з майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, з вимогами, які вона висуває до їхніх знань і умінь, а також допомагали усвідомлювати ближні (безпосередні) й кінцеві (перспективні) цілі навчання. Детально ми розглядали значення Державної прикордонної служби у системі національної безпеки. Курсанти повинні були засвоїти, що діяльність Державної прикордонної служби необхідна для забезпечення ефективної реалізації державної політики у сфері безпеки державного кордону України, провадження діяльності щодо протидії адміністративним правопорушенням на державному кордоні та транскордонним злочинам.

Для розвитку операційного компонента навчальної діяльності курсантів, урахувавши, що практично вся навчальна діяльність є системою навчальних завдань, викладачі підбирали відповідні навчальні завдання репродуктивного, продуктивного, частково-пошукового, творчого або дослідницького типів. Такі навчальні завдання забезпечували засвоєння системи засобів, необхідних і достатніх для успішної на-

вчальної та професійної діяльності. Йдеться насамперед про засоби діяльності, що засвоювали курсанти при вирішенні різних видів завдань: це рефлексія, контроль, орієнтування у завданні. Педагоги звертали увагу насамперед на усвідомлену роботу курсантів щодо засвоєння алгоритму вирішення завдань, їх уміння оцінити свої навчальні дії, знання та набуті навички, легкість, швидкість, якість виконання навчальних дій та операцій.

У підсистемі контролю результатів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін було враховано потенціал системи внутрішнього забезпечення якості освіти у ВНЗ ДПСУ. Зокрема, велике значення мав збір інформації про потенціал абітурієнтів відповідно до державних вимог акредитації програм підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, спеціаліст, магістр) та ВНЗ загалом. Зокрема, для визначення якісного потенціалу майбутніх офіцерів-прикордонників ми враховували статистичні дані, їх академічну звітність, результати навчальних досягнень курсантів на різних етапах навчання тощо.

Важливою складовою системи внутрішнього забезпечення якості освіти у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін стало розроблення і впровадження системи оцінювання навчальних досягнень курсантів. Система оцінювання навчальних досягнень майбутніх офіцерів-прикордонників стосувалась усіх форм організації контролю за навчальною діяльністю: фронтальної, групової, індивідуальної, комбінованої та самоконтролю. Ми використовували потенціал усіх видів контролю, зокрема усного та письмового, комплексне використання яких забезпечувало належну об'єктивність та диференційованість контролю.

У системі внутрішнього забезпечення якості освіти в академії важливе значення мало також формування етосу, що не сприймає академічної нечесності. Викладачі роз'яснювали курсантам сутність поняття «академічна нечесність», а також таких ганебних явищ, як фабрикація та фальсифікація даних, хабарництво в академічній сфері, академічний саботаж, професорська нечесність, академічне шахрайство, плагіат та ін. Наприклад, з курсантами було проведено бесіди на такі теми: «Шість фундаментальних цінностей», «Академічна доброчесність», «Академічний етос у демократичному суспільстві», «Протидія академічній недоброчесності», «Підказка товаришеві – допомога чи нечесний вчинок?» та ін.



Проведення публічних роз'яснювальних кампаній дозволило ознайомити курсантів з сутністю та перевагами академічної доброчесності, з фундаментальними цінностями академічної спільноти, зокрема чесністю, довірою, справедливістю, повагою, відповідальністю та мужністю [6]. Курсанти вели мову про труднощі співжиття у деморалізованому оточенні, відзначали важливість атмосфери, в якій не толерується нечесність. Важливими виявились бесіди про шляхи досягнення успіху, зокрема обманом чи чесною працею, про методи протидії списуванню.

Загалом такі обговорення дозволили донести та проінформувати курсантів щодо важливості принципів академічної доброчесності у рамках навчального процесу та наукової діяльності, ознайомити їх з основними принципами «академічної доброчесності», а також показати шляхи впровадження цих принципів у ВНЗ, що необхідно для підвищення якості освіти та формування нових суспільних цінностей.

Висновки. Для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін використання методичної системи в експериментальній роботі передбачало виведення з рівноваги замкнутої системи освітнього процесу ВНЗ ДПСУ шляхом впливу на всі її підсистеми, зокрема підсистему мети і завдань, підсистему результатів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, підсистему діяльності науково-педагогічного складу ВНЗ, підсистему змісту навчання військово-спеціальних дисциплін, підсистему корекції змісту навчання військово-спеціальних дисциплін,

підсистему діяльності курсанта, підсистему контролю результатів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення результатів впровадження методичної системи формування у майбутніх офіцерів-прикордонників професійної компетентності у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Діденко О.В. Теоретико-методичні засади формування здатності до професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 533 с.
2. Про затвердження Переліку посад військовослужбовців Державної прикордонної служби України, що підлягають заміщенню особами офіцерського складу, та граничних військових звань за цими посадами: наказ Адміністрації Державної прикордонної служби України від 28.09.2012 № 770. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1757-12/page>.
3. Торічний О.В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2012. 536 с.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
5. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay Co. 1956. 207 p.
6. Fishman T. The Fundamental Values of Academic Integrity (2nd edition). International Center for Academic Integrity, Clemson University. URL: http://www.academicintegrity.org/icai/assets/AUD_Integrity_Quotes.pdf.



УДК 378.14.015.62

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЇ

Василенко К.О., аспірант
кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті обґрунтовано актуальність дослідження та представлено результати впливу особистісної зрілості на формування творчого мислення майбутнього викладача хореографії. Представлені різні погляди на визначення сутності особистісної зрілості і творчого мислення. Розглянуті якості особистісної зрілості та критерії творчого мислення, а також встановлено зв'язок між ними.

Ключові слова: зрілість, особистісна зрілість, творче мислення, якості особистісної зрілості, критерії творчого мислення.

В статье обоснована актуальность исследования и представлены результаты влияния личностной зрелости на формирование творческого мышления будущего преподавателя хореографии. Представлены различные взгляды на определение сущности личностной зрелости и творческого мышления. Рассмотрены качества личностной зрелости и критерии творческого мышления, а также установлена связь между ними.

Ключевые слова: зрелость, личностная зрелость, творческое мышление, качества личностной зрелости, критерии творческого мышления.

Vasilenko K.O. THE INFLUENCE OF PERSONAL LIFE ON THE FORMATION OF THE CREATIVE THOUGHT OF THE FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHER

The article substantiates the relevance of the research and presents the results of the influence of personal maturity on the formation of the creative thinking of the future teacher of choreography. Different views are presented on the definition of the essence of personal maturity and creative thinking. The qualities of personal maturity and criteria of creative thinking are considered and the connection between them is established.

Key words: maturity, personality maturity, creative thinking, qualities of personal maturity, criteria of creative thinking.

Постановка проблеми. Проблема формування творчого потенціалу у студентів широко обговорюється дослідниками та фахівцями всіх галузей знань. Вже не є новиною, що стан навчального процесу у вищій школі вимагає творчої активізації. Стає очевидною необхідність удосконалення викладання спеціальних дисциплін, упровадження технологій, які сприяють підвищенню ролі наукового аналізу освітнього процесу; його науково-методичного забезпечення, виявлення творчого потенціалу в навчальному процесі [8, с. 2]. На розвиток творчого мислення кожної особистості впливає багата палітра зовнішніх факторів (наприклад, таких: навколишнє середовище, досвід попередніх поколінь, моральні цінності, суб'єктно-об'єктні відносини), а також внутрішніх (прагнення до самореалізації, самооцінка, амбіції, склад характеру тощо).

Здобуття хореографічної освіти у вищому навчальному закладі тісно пов'язане з творчим мисленням обох сторін навчального процесу (викладача та студента). Багатьма дослідниками доведено, що хореографія завдяки своїй синкретичності сприяє найсильнішому впливу на психічні

та фізіологічні процеси в організмі людини. Тож, кожен майбутній викладач хореографії – це творча особистість зі своїми моральними якостями, життєвими переконаннями та принципами, особистим відношенням до себе та навколишнього світу.

На сьогодні актуальним є вирішення проблеми дослідження процесу формування ефективної педагогічної діяльності майбутнього фахівця з хореографії через призму впливу особистісної зрілості на творче мислення студента-хореографа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для вирішення поставленої проблеми були проаналізовані наукові праці дослідників з питань особистісної зрілості, формування творчого мислення особистості, професійної підготовки студентів-хореографів.

Вивченням психолого-педагогічних основ формування художньо-творчої активності особистості займалися І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, А.Н. Матюшкін, Л.Л. Момонт, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Шелестова. Соціальні фактори впливу на розвиток творчості розкриваються та аналізуються в таких науковців, як: М.С. Каган, О.В. Кудін, Ю.Л. Львова. У наукових



працях С.В. Діденко, Н.С. Лейтес, В.О. Моляко, О.Н. Рудницької, Г.О. Сиротенко досліджені методи творчої дії та етапи творчої особистості.

Питання професійної підготовки майбутнього фахівця у своїх наукових працях розглядали: В.О. Моляко, О.Л. Музика, І.Ю. Степанова. Проблемою професійної підготовки в галузі хореографії займалися такі дослідники: І.М. Антипова, Г.О. Березова, Т.О. Благова, А.Я. Ваганова, І.І. Герц, С.В. Куценко, О.О. Таранцева, А.М. Тарасюк, Л.Ю. Цветкова.

Особистісна зрілість є надзвичайно важливою комплексною загальнонауковою проблемою, якою займаються філософи, психологи, педагоги, соціологи, історики. Дослідницький інтерес до особистісної зрілості зумовлений її суттєвим впливом на самовизначення, саморозгортання, самоздійснення та самореалізацію особистості протягом її життєвого шляху [1, с. 1].

Питання особистісної зрілості висвітлювалися у працях таких дослідників: О.В. Белановської, С.Л. Братченко, О.О. Бодальова, Г.І. Везенкової, Ф. Зимбардо, А.К. Маркової, А.Г. Портнова, Е.Л. Холодцева, В.Е. Чудновського.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття впливу особистісної зрілості на формування творчого мислення майбутнього викладача хореографії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб досягти мети дослідження, в першу чергу проаналізуємо сутність поняття «особистісна зрілість» та «творче мислення».

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання «зрілості» («особистісної зрілості») здебільшого пов'язується дослідниками з періодом дорослості людини, а її досягнення виступає основним завданням цього періоду, оскільки саме «зрілість» виконує функції організації, регуляції, забезпечення цілісності життєвого шляху, суб'єктом якого людина стає у процесі свого розвитку [1, с. 1].

Існує позиція, згідно з якою особистісна зрілість є центральним «ядром» аналізу структурних компонентів особистості. Особистісна зрілість за її визначенням – складне психологічне утворення, структуру якого складають такі якості, як: відповідальність у різних сферах життєдіяльності, емоційна зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність самоствердження, цілепокладання, високий рівень реалізованості подій життя [5].

На погляд інших дослідників особистісна зрілість людини характеризується потребою виходити за межі свого життя та вирішувати проблеми вдосконалення і розвитку

як свого суспільства, так і всього людства. Людину характеризує психологічне здоров'я, можливість більш повного самовираження, саморозкриття, продуктивності та творчості [4, с. 2].

Зокрема, зріла особистість Г. Олпорт характеризується як така, що виявляє: здатність брати участь у широкому колі різноманітних діяльностей та радіти ним; самопротяжність (життя не повинно бути прив'язаним до безпосередніх потреб та обов'язків, воно має проєкцію в майбутнє у вигляді планів та сподівань); теплоту в міжособистісних контактах; самоприйняття; реалістичне ставлення до себе (самооб'єктивізація) та до зовнішньої реальності, що виявляється в гуморі (який розуміється і в контексті позитивного ставлення до себе) та інсайті (здатності розуміти себе); наявність єдиної життєвої філософії [10, с. 26].

У своїх дослідженнях О.С. Штепа розширила наукове знання стосовно особистісної зрілості та виявила риси, які виступають індикаторами особистісної зрілості, а саме: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія [10, с. 27].

Крім того, ще доцільно виокремлювати такі детермінанти особистісної зрілості, як-то: 1) самоповага, саморозуміння і самокерівництво і 2) трансформація особистості та їх життєва самореалізація. О.С. Штепа, безпідставно вважає, що фактори першої детермінанти характеризують власне феномен самодетермінації. Фактори другої детермінанти відносять до впливів, що зумовлюють динамічність особистісної зрілості як особистісної структури. Життєва самореалізація та особистісна трансформація оновлюють особистісну зрілість із життєвим досвідом. Це спричиняє зміни в самоставленні особистості, тому функція самоповаги, саморозуміння і самокерівництва полягає у збереженні особистісної зрілості у структурі его-ідентичності людини, особистість якої змінюється протягом життя. Значущим, за О.С. Штепою, є й те, що обидві детермінанти особистісної зрілості пов'язані з пропріумом зрілої особистості через мотив оцінки свого потенціалу і внутрішній мотив [10, с. 27].

Виокремлює чотири компоненти особистісної зрілості А.А. Реан, які є, на його думку, базовими, фундаментальними: відповідальність, терпимість, саморозвиток, і четвертий, інтегративний компонент, який охоплює всі попередні та є присутнім у кожному з них, а саме: позитивне мислення,



позитивне ставлення до світу, яке визначає позитивний погляд на світ [6].

Щоб зрозуміти вплив особистісної зрілості на формування творчого мислення майбутнього викладача хореографії, розглянемо поняття «творче мислення».

У роботах В.М. Дружиніна, В.О. Моляко, В.А. Роменця творчість розглядається як процес створення нового продукту або винайдення раніше невідомого, але необхідного суб'єкту, нового способу виконання певної діяльності.

Дослідники О.І. Клепиков та І.Т. Кучерявий доводять, що мислення органічно пов'язане з творчістю. Мислення як діяльність є вищою формою вияву творчого потенціалу. Вчені наголошують, що творчий потенціал особи – це інструмент продуктивної діяльності, яка виявляється в мисленні [3].

Аналіз наукової літератури дає змогу визначити творче мислення як головний компонент творчого потенціалу та найвищий ступінь креативності, здатність вирішення завдань, рішень яких ще не були виявлені, джерело інновацій та психологічну основу людської творчості.

Таким чином, творче мислення студента-хореографа – це сукупність засвоєних фахових знань, фізичних можливостей, фантазії, уяви та життєвого досвіду.

Творчий процес у будь-яких його проявах включає в себе декілька етапів. Під час дослідження різних аспектів творчості В.О. Моляко розглядає її як процес у вигляді трьох взаємозалежних циклів: еталонування, проектування, ескізування. Можна представити ці цикли й так: розуміння умови завдання (оцінка умови), формування проекту майбутньої конструкції (формування гіпотези, задуму) і попереднє рішення (прогнозування результату) [2, с. 21–24]. Тому буде доцільним застосування методу проектів у процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. В основу цього методу покладено ідею побудови навчання на активній основі, через самостійну і практичну діяльність студентів, з урахуванням їхніх особистих інтересів. Метод проектування сприяє формуванню творчої особистості [7, с. 48].

Основні критерії творчого мислення були визначені американським психологом Дж. Гілфордом [9, с. 6]:

1. Швидкість мислення – визначається здатністю до генерації великої кількості ідей.

2. Гнучкість мислення – характеризується здатністю до застосування різноманітних стратегій під час вирішення проблеми.

3. Оригінальність мислення – визначається здатністю до генерації оригінальних та нестандартних ідей.

4. Точність мислення – визначаються здатністю до детальної точності виникаючих ідей.

Розглянемо, як ці критерії впливають на творче мислення студента-хореографа, та наведемо приклади.

Швидкість мислення в хореографічній діяльності проявляється в пошуці та реалізації нових ідей, накопиченні інформації та визначенні шляхів успішного вирішення творчих завдань. Наприклад, коли викладач студентам на занятті дає творче завдання по складанню танцювальної комбінації та обмежує в часі. Таким чином викладач може визначити швидкість мислення своїх учнів.

Гнучкість мислення на заняттях з хореографічних дисциплін проявляється під час спонтанної зміни плану вирішення завдання. Наприклад, якщо під час розводки студентом танцювального етюд, складеного заздалегідь, виявляється, що просторове розміщення виконавців не відповідає хореографічному тексту, тоді студент може знайти швидко рішення цієї проблеми та запропонувати інший шлях її вирішення прямо на занятті.

Оригінальність мислення проявляється в нестандартному, новаторському, авторському рішенні завдання. Прикладом у хореографічній сфері може послужити постановка балету «Лускунчик» на музику П.І. Чайковського в манері танцю модерн балетмейстером Раду Поклітару. Хореограф зміг в такий новаторський та оригінальний спосіб показати всесвітньовідомий сюжет на музику оригіналу.

Точність мислення можна назвати адекватним рішенням того чи іншого творчого завдання. Цей критерій допомагає студенту-хореографу донести до глядача ідею танцювального номеру, чітко розкрити образи та думку свого балетного твору.

Розглянувши суть понять «особистісна зрілість» і «творче мислення» та визначивши їхні основні аспекти і складники, перейдемо до розгляду мети дослідження цієї статті.

У деяких дослідженнях (А.Г. Портнов, Е.Л. Холодцев та ін.) встановлено вплив особистісної і трудової (професійної) зрілості на досягнення рівня професіоналізму. Вчені, зокрема, констатують, що професійну й особистісну зрілість доцільно розглядати в аспекті зрілості людини, досягнення нею професіоналізму. Доведено, наприклад, що професійна зрілість свідчить про сформованість регуляторних механізмів професіоналізації в цілому та регуляції своєї конкретної професійної діяльності [1, с. 1].



Сучасна хореографічна освіта вимагає орієнтування на розвиток продуктивного творчого мислення, що надає можливість самостійно здобувати нові знання та застосовувати їх на практиці в різних умовах навколишньої дійсності і під час здобуття вищої освіти, і в подальшій своїй професійній діяльності. Ефективному вирішенню цього завдання будуть сприяти як детермінанти особистісної зрілості, визначені О.С. Штепою, так і чотири компоненти особистісної зрілості, досліджені А.А. Реан. Стає очевидним, що такі елементи особистісної зрілості, як ставлення людини до самої себе, своєї діяльності та власного життя, сприяють розвитку наполегливості в навчанні та професійній роботі, дисципліні, відповідальності до виконання завдань. Це важливі складники особистості майбутнього викладача хореографії, що спонукають до пошуку інформації для нових творчих проєктів і чіткого мислення. Прояв активності в соціумі, творча реалізація життєвих планів і перспектив впливає на творче мислення шляхом пошуку нових ідей та формування швидкого, оригінального і гнучкого мислення.

Висновки з проведеного дослідження. Проблема впливу особистісної зрілості на формування творчого мислення майбутнього викладача хореографії потребує подальшого вивчення. Але виконане дослідження встановило зв'язок між цими двома явищами, що надасть змогу зробити навчальний процес у вищому закладі освіти більш продуктивним та прогресивним для студентів-хореографів. Завдяки цьому викладачі та студенти будуть проявляти більше інтересу до своєї діяльності, що дозволить втілювати авторські та креативні ідеї, сприятиме самореалізації в обраній професії, розвиватиме відповідальну осо-

бистість. Враховуючи вплив особистісної зрілості на формування творчого мислення, викладач в результаті зможе сформулювати нову генерацію молодих фахівців, яка буде відповідати потребам сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Везенкова Г.І. Особистісна зрілість як детермінанта життєвих домагань майбутніх учителів. 2009. URL: [http:// scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/9_2009/19.pdf.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/9_2009/19.pdf.pdf).
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: монографія / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
3. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи: навч. посібник для студ. вузів. К.: Вища школа, 1996. 295 с.
4. Портнова А.Г., Холодцева Е.Л. Влияние личностной и трудовой зрелости специалиста на достижение уровня профессионализма. URL: <http://konfer.narod.ru/portn.htm>.
5. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09. «Вікова та педагогічна психологія». К., 2001. 20 с.
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2007. 480 с.
7. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Х.: Видав. гр. «Основа», 2003. 80 с.
8. Таранцева О.О. Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2002. 20 с.
9. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Методическое руководство. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1998. 171 с.
10. Штепа О.С. Пропріумом зрілої особистості. Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 2. С. 26–35.



УДК 378.016:785

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Гулько Н.О., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри вокалу та хорових дисциплін
Херсонський державний університет

У статті розкрито специфіку організації вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта на синергетичних засадах, визначено принципи системно-синергетичного підходу, дотримання якого забезпечує успішність творчої самореалізації студентів у контексті вокально-хорової діяльності.

Ключові слова: майбутній педагог-музикант, вокально-методична підготовка, системно-синергетичний підхід.

В статье раскрыта специфика организации вокально-методической подготовки будущего педагога-музыканта на синергетических основах, определены принципы системно-синергетического подхода, соблюдение которого обеспечивает успешность творческой самореализации студентов в контексте вокально-хоровой деятельности.

Ключевые слова: будущий педагог-музыкант, вокально-методическая подготовка, системно-синергетический подход.

Hunko N.O. SYSTEMIC-SYNERGETIC PECULIARITIES OF VOCAL-METHODICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-MUSICIANS

The article reveals the specifics of the organization of the vocal-methodical preparation of the future music teacher on synergistic foundations, defines the principles of a systemic-synergistic approach, the observance of which ensures the success of creative self-realization of students in the context of vocal-choral activity.

Key words: future music teachers, vocal-methodical training, systemic-synergistic approach.

Постановка проблеми. Актуальність порушеної проблеми обумовлена основним завданням сучасної вищої педагогічної освіти, яке передбачає оновлення та збагачення інтелектуального генофонду нації, виховання духовної еліти, примноження культурного потенціалу суспільства, що має забезпечити високу ефективність діяльності майбутніх фахівців як провідників високої художньої культури, активних учасників культурно-освітнього процесу.

Розв'язання визначених завдань у системі вищої музично-педагогічної освіти уможливорює виконавсько-методична підготовка майбутніх спеціалістів-музикантів, яка є складною динамічною системою, що передбачає розвиток і вдосконалення професійно значущих особистісних якостей, інтеграцію і постійне зростання фундаментальних знань, набуття професійних компетентностей, і головне – сприяє якісному перетворенню майбутнім фахівцем свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності та життєтворчості.

Отже, постала потреба реконструкції змісту професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, інтенсивного впровадження у практику навчання і виховання інноваційних підходів, технологій і методик, спрямованих на активізацію суб'єктивних можливостей кожного майбутнього фахів-

ця, розвиток його творчої індивідуальності. У цьому сенсі системно-синергетичний підхід вбачається сучасною педагогічною наукою ефективним і дієвим шляхом виховання в молодій особистості здатності до самостійного оволодіння професійно-педагогічними заняттями, умінням їх удосконалювати з метою подальшої творчої самореалізації в обраній професії.

Необхідним і доцільним вбачається застосування синергетичного підходу у вокально-методичній підготовці майбутнього педагога-музиканта, реалізація якого сприятиме всебічному дослідженню й удосконаленню означеного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми показав, що різні аспекти вокально-методичного навчання студентів закладів вищої освіти знайшли відображення в наукових працях В. Антонюк, А. Болгарського, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, П. Ковалик, А. Козир, О. Комісарова, Л. Куненко, Т. Левшенко, Л. Ліхницької, К. Матвеевої, А. Менабєні, П. Ніколаєнко, Г. Стасько, А. Стахевич, Ю. Юцевича та інших. Складність сучасного педагогічного процесу з позицій синергетики обґрунтовується в дослідженнях О. Вознюк, В. Гребневої, А. Євтодюк, К. Завалко, С. Клепко, С. Курдюмова, В. Кушнір, В. Лутай, О. Олексюк, А. Пригожина, Г. Хакєна та



ін. Проте питання організації вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта на синергетичних засадах ще не знайшло належного наукового обґрунтування, що й визначило завдання нашого дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – аргументувати значущість і ефективність системно-синергетичного підходу в музично-педагогічній галузі та окреслити його напрями, прийоми та принципи у площині вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних наукових дослідженнях (Ю. Данилов, Л. Зоріна, С. Курдюмов, Е. Князева, І. Пригожин та ін.) синергетика визначається як міждисциплінарний науковий напрям, метою якого є вивчення природніх явищ на основі принципу самоорганізації. У працях учених обґрунтовується думка про те, що в світі не існує абсолютної безструктурності та абсолютного порядку, водночас хаос, випадковість, дезорганізація мають потенціал до створення гармонійної системи через механізми самостійності, самокерування.

О. Олексюк виокремлює основні поняття синергетики: система, процес, імовірність, флуктація, інформація, зворотній зв'язок, кооперативна взаємодія, точка біфуркації, самоорганізація тощо. Всі ці категорії є інваріантами інтеграції наукових, фахових знань у змісті професійної підготовки. Отже, синергетичний акт – прогресивний розвиток діяльності в результаті інтеграції, злиття окремих складових в єдину систему [4].

Дослідженням проблем синергетики в контексті освітніх, психолого-педагогічних, музикознавчих концепцій займалися такі науковці, як І. Цимбалюк, який аналізує соціоосвітні процеси як найбільш дисипативні; осмислення інтеракцій самоорганізації та саморозвитку висвітлено в дослідженнях І. Пригожина; А. Руденко звертається до висвітлення феномену самоорганізації; С. Кримський досліджує синергетику, окреслюючи питання множинності культурних альтернатив; Л. Новікова аналізує синергетичну концепцію в межах розвитку естетичної свідомості засобами музичної освіти. Вчені зазначають, що такі поняття, як самоорганізація, саморозвиток і еволюція мають певну спільність з синергетикою.

З огляду на те, що ми представляємо творчу діяльність як активізацію процесів самостійності (самоусвідомлення, самовизначення, самоорганізація, саморозвиток), яка спрямована на досягнення продуктивного результату, то створення умов для розвитку вказаних особистісних якостей в цьо-

му контексті має відбуватися через запуск механізмів самоініціювання творчості. Тому актуальною є проблема переорієнтації технологій навчання згідно зі стимулюванням навичок самокерування, саморегулювання, самонавчання та самовиховання. Важливою в цьому контексті є думка Н. Ястребової про те, що мистецтво культивує здатність особистості до самоорганізації, до гармонійної корекції себе відносно соціуму та те, що можливість мистецтва полягають у тому, щоб знаходити, виділяти й розгортати нові типи змістовних проблемних відносин між людиною та дійсністю. У свою чергу, Л. Масол відзначає, що «художньо-педагогічна система є надзвичайно складною, багатогранною і суперечливою, особливо щодо взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант – духовно-естетичного розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання. Ці особливі принципи дають змогу розглядати мистецьку освіту як таку, що постійно розвивається в поліваріантному режимі завдяки внутрішнім суперечностям та їх подоланню» [3, с. 41].

Феномен мистецтва в контексті синергетичної парадигми дає змогу визначити загальні підходи до інтерпретації знань з різних предметних галузей, виявити основи для їх взаємовпливовості на загальнонауковому, конкретно науковому та загальнокультурному рівнях (А. Карпов, Г. Монахова, А. Теремова тощо). З таких позицій ми можемо позиціонувати вокальне мистецтво як відкриту самоорганізовану систему, що «<...> примножує буття краси у світі, відвоюючи простір у хаосу» [4, с. 123].

Відкритість (дисипативність) досліджуваного нами процесу ми розглядаємо на трьох рівнях: 1) відкритість системи вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта як складного динамічного інтегративного утворення; 2) відкритість суб'єктів навчального процесу – викладача-вокаліста і студента-співака; 3) відкритість об'єкта (вокального твору), на звукове втілення якого спрямована діяльність суб'єктів (викладача і виконавця).

Відкритість системи вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта ми вбачаємо: в інтеграції дисциплін філософсько-естетичного, психолого-педагогічного, історико-теоретичного й вокально-хорового циклів; у різноманітності джерел інформації, необхідної для здійснення вокально-методичного навчання студентів; у поширенні світових інтеграційних процесів у сучасному музичному мистецтві й педагогіці через широке використання мережі Інтернет; у комплементарності традиційних та інноваційних форм, методів і



засобів вокально-методичного навчання студентів (коли існуючі методології доповнюють і збагачують одна одну, що сприяє використанню найрізноманітніших педагогічних підходів і технологій); у багатокомпонентній системі вокально-методичної підготовки студентів, що здійснюється на трьох рівнях – теоретичному, методичному і практичному; в участі студентів у визначенні форм, змісту і методів навчання в класі постановки голосу; в поширенні досвіду концертно-виконавської діяльності навчального хору (вокального ансамблю, солістів) через участь у різноманітних виховних і культурно-освітніх заходах.

Відкритість суб'єктів навчального процесу – викладача (вокаліста, керівника хору) і студента ми пояснюємо: розумінням кожним суб'єктом навчального процесу як відкритої системи, що саморозвивається і знаходиться в невірноваженому стані, але має стійкість за рахунок самоорганізації та власних потенційних можливостей для саморозвитку і самовдосконалення; зміною ролі викладача в умовах розвитку нових мистецьких і педагогічних технологій, перебудовою особистісної позиції викладача-вокаліста стосовно студента – від авторитарного управління до спільної діяльності та співпраці, від застосування репродуктивних методів навчання до орієнтації студента на продуктивну музично-творчу діяльність; особистісною спрямованістю процесу навчання (врахування психологічних особливостей, індивідуальних музичних здібностей та рівня фахової підготовки кожного студента в організації співочої діяльності); систематичним обміном інформацією (музикознавчою, вокально-виконавською, вокально-педагогічною) між викладачем і студентом; поліаспектним характером діяльності педагога-вокаліста, яка поєднує художньо-творчу, організаційно-виховну, навчально-виховну й науково-методичну роботу; різнобічною діяльністю студента у процесі моделювання педагогічних ситуацій на заняттях навчального хору чи ансамблю; можливістю публічного демонстрування навчальних досягнень студентів з дисциплін вокального мистецтва під час проведення контрольних (академічних концертів, заліків, екзаменів) та культурно-освітніх заходів.

Відкритість об'єкта діяльності (вокального твору) ми пояснюємо тим, що музичний твір створений для широкої слухачької аудиторії (реципієнтів). На його звукове втілення (матеріалізацію) спрямована діяльність виконавця (колективу виконавців) в умовах публічного виступу (концерту). Музичний твір є об'єктом навчальної та

концертно-виконавської практик, на його засвоєння спрямована діяльність суб'єктів навчального і музично-виконавського процесів (викладача і студента; диригента і хору). Навчальний і концертний репертуар соліста, хору чи ансамблю не обмежується оригінальними творами (призначеними задля конкретного виконавця чи колективу), а доповнюється аранжуваннями, обробками вокальних, хорових та інструментальних творів, авторами яких можуть бути композитори, відомі диригенти й виконавці, викладачі та самі студенти. Відкритість музичного твору ми пояснюємо також доступністю аудіо- та відеозаписів з його виконанням.

Особливо стійко із синергетикою сьогодні асоціюється самоорганізація. У нашому дослідженні самоорганізація виступає як важливий складник у творчій самореалізації майбутнього педагога-музиканта. Синергетична самоорганізація пов'язана зі зломом старої структури та появою нової організації, відносно якої вона спирається на принцип позитивного зворотнього зв'язку. З такої позиції маємо змогу розглядати сутність творчої самореалізації у вокально-методичній діяльності як системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем, та водночас як зовнішньої умови, що пропорційно залежить від характеру, стану та внутрішньої комплексної спрямованості до продуктивних змін. Сутність реалізації синергетичного підходу – «як управляти, не управляючи», коректно спрямовувати студентів на позитивний шлях розвитку, як забезпечити їх самопізнання, самокерування, самооцінювання, самовиховання, самонавчання, саморегулювання.

На основі синергетичного підходу розуміння системи вокально-методичної підготовки педагога-музиканта як системи відкритої, нелінійної як такої, що передбачає нове ставлення до особистості майбутнього фахівця, дає підстави для розгляду студента-музиканта як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій не можна нав'язувати шляхи її розвитку. В умовах свободи вибору якісно змінюються і зміст, і організація навчальної діяльності, підвищується її ефективність, оскільки: пізнання та вивчення матеріалу значно активізуються, бо зумовлені самостійним вибором студента; дидактичне викладання набуває необхідної індивідуальної варіативності; суб'єкт навчання стає рушійною силою педагогічного процесу; організація дії навчання стає мобільнішою; змінюється відповідно до означених варіантів; свобода вибору студента характеризується взаємозв'язком та взаємодією компонентів навчального процесу.



У процесі підготовки особистості до професійно-творчої самореалізації синергетичний підхід, по-перше, діє за принципом стимулювання механізмів самоорганізації, самокерування; по-друге, на базі урізноманітнення та варіативності навчального матеріалу, переоцінки мотиваційних цінностей діє відбір того, що необхідно задля успішного особистісного розвитку та фахового зростання; по-третє, у процесі самоорганізації та самовизначення відбувається самодобудова власних рис, необхідних для ефективної професійної активності; по-четверте, окреслюється перспектива рефлексії новоутворюваних власних характеристик; по-п'яте, особистість має можливість вийти на якісно новий рівень розвитку та створити творчий продукт у вигляді реалізованої мети професійної діяльності.

Отже, синергетичний підхід є проекцією співвідношення зовнішніх впливів та внутрішньої саморегуляції майбутнього педагога-музиканта. Його вокально-методична діяльність у світлі синергетичної парадигми ми розуміємо як складний варіативний процес, в якому студент, спираючись на мотиваційно-ціннісні орієнтири, самостійно обирає найбільш сприятливий, суб'єктивно-оптимальний шлях творчої самореалізації в площині вокально-методичної активності. Таким чином, здатність студента до самоорганізації представляється як уміння самостійно визначити мету самовдосконалення, досягнення якої дає змогу особистості вийти на новий рівень розвитку (духовного, інтелектуального, естетичного); уміння самостійно вибрати ефективні методи, прийоми і засоби самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення; уміння раціонально спланувати свій позанавчальний час та ефективно використовувати його для опанування особистісних і фахових якостей, необхідних для професійної діяльності.

Ефективна реалізація даних концептуальних підходів у вокально-методичну підготовку студентів-музикантів, на нашу думку, повинна відбуватися за наступними принципами: взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності; стимулювання саморозвитку на основі врахування індивідуальних особливостей особистості; професійної орієнтованості комунікативного складника творчої діяльності з домінуванням емпатійного типу відносин; емоційної насиченості всіх видів педагогічної діяльності, діалогової взаємодії та контекстного навчання майбутніх педагогів-музикантів; спонукання до творчої самореалізації у вокально-хоровій діяльно-

сті; поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самостійністю студентів, індивідуальної варіативності форм і видів творчої роботи.

З огляду на актуальність вищевикладених наукових положень ми відзначаємо, що вокально-методична підготовка студентів мистецьких факультетів до творчої самореалізації в системі вокально-хорової підготовки за принципами синергетики повинна супроводжуватися позитивними емоційними проявами та може бути завершальним етапом – гедоністично-творчим. Але необхідно зазначити, що за такого підходу за межами лишається одна з найголовніших функцій мистецтва – нести людині розраду, естетичне задоволення, радість та відчуття насолоди. Звичайно, без систематичної роботи важко сподіватись на творчі успіхи, та водночас обмеження навчального процесу стимулюванням лише до репродуктивно-репетиційних процесів поза гедоністичних спрямувань суттєво звужує межі підготовки студентів до творчої самореалізації. Водночас не можна недооцінювати роль емоційної домінанти в освітньому процесі, яка нерідко зумовлює його успішність і результативність. Тому неповторна суб'єктність особистості виявляється не так під час обміну засвоєною інформацією, як у комунікативному процесі, коли є можливість виявити ініціативу, емоції, висловити власні думки, довести їх об'єктивність. Таким чином, ми вважаємо, що емоційно-почуттєві властивості (почуття радості, задоволення, насолоди, щастя від власної творчості) є як рушійною і стимулюючою силою творчої самореалізації, так і бажаним результатом.

Даний етап розвитку фахівця передбачає узагальнення всієї попередньої підготовки майбутніх педагогів-музикантів та має на меті стимулювання вияву особистісно-творчої позиції кожного студента як детермінанти його суб'єктивно-оптимальної стратегії творчої самореалізації. Головний психологічний зміст такого особистісного зростання майбутнього педагога-музиканта – звільнення, знаходження себе і своєї позиції, самоактуалізація і розвиток усіх особистісних якостей. Найважливішими його характеристиками є здібність створювати свій предметний світ, практично стверджувати сенс власної творчої позиції, автономність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність.

Одним із завдань у контексті синергетичного підходу є формування у студентів уміння самостійного творчого «прочитання» вокальних творів, а також оволодіння педагогічною технологією втілення власної



творчої моделі у практичну площину: вміння створювати цілісну виконавську інтерпретацію, готовність імпровізувати в усіх проявах співочої діяльності, самостійно-творчо здійснювати дослідницьку роботу щодо добору та вивчення вокального репертуару, навчитися знаходити та детально розробляти кілька варіантів інтерпретаційно-виконавського рішення запропонованого вокального твору, а також самостійно знаходити необхідні засоби та прийоми їх втілення в роботі з учнем.

Поглиблення та розширення завдань даного рівня підготовки студентів до творчої самореалізації може вирішити апробація наступних методів: визначення особистісно-творчої позиції, активізація концертно-виконавської діяльності, складання комплексних анотацій вокальних та хорових творів, створення самостійно-творчих музичних проєктів тощо.

Розкриємо механізм методу, що спрямований на активізацію творчої самостійності майбутнього фахівця – *визначення особистісно-творчої позиції*. Ця робота може виконуватись із творчою міні-групою, спочатку у вигляді письмових домашніх завдань, які потім обговорюються, оцінюються, а найбільш вдалі проєкти впроваджуються у вокальну апробацію. Студентам пропонують вибрати для цієї роботи два вокальні (хорові) твори з курсового репертуару. Процес вивчення якості створених студентами власних інтерпретацій ми пропонуємо здійснювати за наступними позиціями: представлення логічних основ власної інтерпретації відповідно до характерних особливостей художніх образів (визначення ідеї твору, образної драматургії тощо); уміння знаходити необхідні засоби виразності згідно з логікою моделі виконавської інтерпретації; оригінальність інтерпретації, пов'язаної з презентацією літературного тексту вокального твору; готовність змодельовати кілька варіантів виконавської інтерпретації.

Якість процесу реалізації власної інтерпретації вокального твору оцінюється педагогом і студентами за такими показниками: чіткістю вербалізованого викладу концепції-трактовки образного змісту твору; поступовістю апробації виконавських завдань у власній інтерпретації; вміння виявити недоліки виконавської інтерпретації та знайти засоби їх подолання; ефективністю взаємодії студента з творчою міні-групою та готовністю до адекватної комунікації; наявністю дослідницької та творчої активності, яка виражається у здатності бачити можливості нового прочитання вокальних творів; уміння самоорганізовуватися.

На створення і практичне втілення творчих задумів студентів націлює впровадження в навчальний процес прийому диференціації варіативно-креативних завдань. Система розробки варіативно-креативних завдань повинна ґрунтуватися на інтеграції елементів психологічного осягнення музики, співтворчості та продуктів індивідуальної виконавської дії. Саме ця форма навчання надає мобільності змісту вокально-методичної діяльності студентів, дозволяє стимулювати процес їх творчої самореалізації.

При цьому необхідно дотримуватися наступного алгоритму дій: завдання повинні поєднувати в собі репродуктивну, інтерпретаційну діяльність; бути взаємопов'язані, складність їх має весь час підвищуватися; піддаватися корекції відносно творчої індивідуальності студента, його музичних здібностей, вокально-технічної спроможності та творів програмного репертуару. Під час добору творчих завдань потрібно враховувати художню цінність музичного матеріалу, його емоційну образність, виразність та інтелектуальну доступність, різноманітність. Системність завдань повинна спиратися на логіку диференціації щодо самостійно-творчого самовираження студентів та забезпечувати можливість самокерування.

Таким чином, впровадження прийому диференціації варіативно-креативних завдань націлює на створення і практичне втілення творчих задумів студентів. Система розробки варіативно-креативних завдань повинна ґрунтуватися на інтеграції елементів психологічного осягнення музики, співтворчості та продуктів індивідуальної виконавської дії. Саме ця форма навчання надає мобільності змісту вокально-методичної діяльності студентів, дозволяє стимулювати процес їх творчої самореалізації.

Фактором ефективного застосування прийому диференціації варіативно-креативних завдань є акцентування уваги студентів у процесі їх виконання на створенні такого художнього образу у власній виконавській інтерпретації, який би забезпечував особистість ціннісними позитивними емоціями. Слід зазначити, що емоційність у даному випадку розкривається в єдності з розвитком спеціальних вокально-методичних умінь та загальних музичних здібностей: музично-слухових уявлень, музичного слуху, музичної пам'яті студентів тощо. Виконання студентами такого типу творчих завдань, на наш погляд, є цілісним процесом, що призводить до активізації механізму самоорганізації, самоке-



рування в системі практичної реалізації творчих задумів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, дослідження системно-синергетичних особливостей вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта уможливило науково обґрунтувати шляхи розвитку творчого потенціалу особистості студента і розкрити механізми його самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самовиховання, що необхідні для створення самобутньої індивідуально неповторної моделі фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Завалко К.В. Методологія формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності: монографія. К.: Центр навчальної літератури, 2014. 266 с.
2. Кремень В.Г. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія. Технології. Київ; Кіровоград, 2014. С. 7–15.
3. Методика навчання мистецтв у початковій школі: посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Х.: Веста: Ранок, 2006. 256 с.
4. Олексюк О.М. Синергетична парадигма й модернізація змісту мистецької освіти. Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії, 2008. С. 123–130.

УДК 378.4:004-057.4(045)

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Гурська О.О.,
аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти
*Навчально-науковий гуманітарний інститут
Національного авіаційного університету*

У статті розглянуто питання розробки освітньо-інформаційного середовища: теоретичні та методологічні основи, умови для застосування нових технологій навчання, інтеграція традиційних та інноваційних методик навчання під час підготовки ІТ-фахівців в освітньому середовищі вищого технічного навчального закладу. Проаналізовано актуальність застосування інноваційного підходу, обумовленого динамікою технологічного розвитку, що став у сучасних умовах методологічною платформою для організації дослідницької та проектної роботи студентів, їх наукового спілкування з професійним співтовариством, для результативності спільної інноваційної діяльності.

Ключові слова: *освітньо-інформаційне середовище, підготовка спеціаліста з інформаційних технологій, інноваційний підхід, професійна діяльність.*

В статье рассмотрены вопросы разработки образовательно-информационной среды: теоретические и методологические основы, условия для применения новых технологий обучения, интеграция традиционных и инновационных методик обучения при подготовке IT-специалистов в образовательной среде высшего технического учебного заведения. Проанализирована актуальность применения инновационного подхода, обусловленного динамикой технологического развития и ставшего в современных условиях методологической платформой для организации исследовательской и проектной работы студентов, их научного общения с профессиональным сообществом, для результативности совместной инновационной деятельности.

Ключевые слова: *образовательно-информационная среда, подготовка специалиста по информационным технологиям, инновационный подход, профессиональная деятельность.*

Hurska O.O. PROBLEMS OF FORMING EDUCATIONAL INFORMATION ENVIRONMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY FOR TRAINING FUTURE IT- SPECIALISTS

The article deals with the development of educational information environment: theoretical and methodological bases, the conditions for application of new learning technologies, the integration of traditional and innovative learning techniques of training IT-specialists in educational environment of the technical university. The urgency of applying the innovative approach due to the dynamics of modern technological development and possibility of becoming a methodological platform for organizing research and design work of students, as well as their scientific communication with the professional community and the effectiveness of joint innovation activity is analyzed.

Key words: *educational information environment, training of IT-specialists, innovative approach, professional activity.*



Постановка проблеми. Розвиток системи освіти, підвищені вимоги до якості підготовки сучасного фахівця та складний характер його професійної діяльності, використання новітніх інформаційних технологій, які обумовлюють об'єктивну потребу в розв'язанні проблеми вдосконалення системи професійної підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій (далі – ІТ-фахівців) у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ), створення єдиної методології використання потенційних можливостей інформаційних технологій, починаючи від інфраструктури інформатизації ВНЗ і закінчуючи використанням наявних педагогічних програмних продуктів у навчальному процесі, визначають актуальність дослідження особливостей формування освітнього інформаційного середовища підготовки ІТ-фахівців. Освітнє середовище забезпечить удосконалення освітнього процесу з метою професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця, досягнення ним інформаційної, соціальної компетенцій та готовності до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий інтерес до багатьох проблем освітнього середовища ВНЗ підтверджується численними дослідженнями сучасних психологів та педагогів. Низку праць таких провідних українських і зарубіжних науковців присвячено дослідженню різних аспектів освітнього середовища, фундаментальних проблем теорії педагогічних систем та інноваційних процесів в освіті: В. Авдеева, І. Баєвої, С. Братченко, Ю. Громико, С. Дєрябо, В. Дрофа, К. Куракіна, Н. Крилової, В. Лебедева, І. Мешкової, Л. Новікової, В. Орлова, В. Панова, Ю. Песоцького, К. Приходченко, С. Сергєєва, Г. Серікова, В. Слободчикова, В. Ясвіна.

Питання формування освітньо-інформаційного середовища ВНЗ, зокрема, міжкультурної компетентності, особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців в освітньому середовищі класичного університету, висвітлено в роботах О. Амбросімова, С. Атанасяна, А. Артюхіної, А. Бондаревської, Є. Васильєвої, О. Гінгель, А. Дружиніної, Е. Зеєра, В. Козирєва, М. Князевої, К. Маслова, В. Мастерової, Т. Менг, С. Мякішева, В. Новікова, Л. Редько, О. Сніговської, Т. Юрченко та ін.

Наукові проблеми середовищного підходу у вихованні та педагогічні характеристики освітнього середовища в різних типах освітніх установ вивчалися науковцями Г. Бєляєвим, Н. Гонтаровською, А. Каташовим, О. Кузьмінською, А. Леонтьєвим, Ю. Мануйловим, В. Рубцовим, Н. Сєлівановою, Г. Поляковою тощо.

Проте невирішеним залишається низка питань як теоретичного, методологічного, так і практичного характеру стосовно відсутності єдиної методології використання потенційних можливостей інформаційних технологій в системі професійної підготовки фахівців, що породжує ряд проблем, починаючи від створення інфраструктури інформатизації ВНЗ і закінчуючи використанням наявних педагогічних програмних продуктів у навчальному процесі. Вирішення цього завдання, на наш погляд, можливо на основі побудови освітньо-інформаційного середовища підготовки ІТ-фахівців.

Постановка завдання. З огляду на це метою нашої статті є аналіз та узагальнення особливостей формування освітньо-інформаційного середовища для професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах технічного університету, враховуючи перспективи їх конкурентоспроможності на національному та міжнародному ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка ІТ-фахівців має свою особливість у порівнянні з професійною підготовкою фахівців інших напрямків, що, на нашу думку, визначається об'єктом їх професійної діяльності, пов'язаної з використанням апаратного і програмного забезпечення електронної обчислювальної техніки, обчислювальних комплексів і систем. Шляхи розвитку системи освіти тісно пов'язані з тенденціями сучасного етапу суспільного розвитку, в той час як принципи відкритості та безперервності стають принципами розвитку освіти. Аналіз досвіду зарубіжних дослідників дозволив виявити низку найбільш значущих тенденцій, спільних для розвитку професійної школи різних країн: фундаменталізація і розширення профілю підготовки фахівців; гуманізація природньо-наукової і технічної освіти та технологізація гуманітарної; перехід від класичної дисциплінарно-професійної підготовки фахівців до мультидисциплінарної, проблемно-орієнтованої освіти, перетворення її в систему безперервної освіти, що включає в себе різні гнучкі освітні структури.

Швидке оновлення знань, включаючи базові, в галузі технічних та комп'ютерних наук ставить перед вищими навчальними закладами завдання підготовки ІТ-фахівців, здатних: адаптуватися до швидко змінюваних умов сучасного суспільства, самостійно здобувати необхідні для успішної роботи знання і навички, застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних завдань; самостійно, критично мислити, вміти бачити виникаючі в реальній дійсності проблеми і шукати раціональні шляхи їх



вирішення, використовуючи сучасні технології; грамотно працювати з інформацією, а також ефективно використовувати інформаційні ресурси, в тому числі й світові, для вирішення поставлених завдань; вміти працювати в колективах, які об'єднують фахівців різних галузей знань [3].

У наукових роботах, присвячених розробці понятійного апарату інформатизації освіти, в останні роки широко обговорюються терміни «освітнє середовище» та «освітньо-інформаційне середовище». Незважаючи на значні розбіжності, загальним в інтерпретації цих понять є те, що під ними маються на увазі системні сукупності, що забезпечують організацію педагогічного процесу на базі інформаційних і комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Науковець В. Ясвін розглядає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні. Інструментарієм оптимізації позитивного впливу середовища на розвиток є такі його параметри, як: широта, інтенсивність, ступінь усвідомленості, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність [12]. Згідно з думкою ученого В. Слободчикова [11], освітнє середовище є динамічним утворенням, системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти та самого суб'єкта освітнього середовища. Дослідниця Т. Равчина [10] вважає освітнє середовище цілісним соціально-психологічним простором, що охоплює простір умов, взаємозв'язків, простір цілей та намірів, простір взаємин і позицій, що завжди ієрархічно структурований. Освітнє середовище в навчальному закладі, зокрема технічному університеті, визначається сферою міжособистісної взаємодії й соціальних зв'язків, системою організованих впливів і процесів.

Дослідниця О. Васильєва під освітнім середовищем ВНЗ розуміє впорядковану, цілісну сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів [2].

Дослідивши підходи до проблеми тлумачення змісту освітніх середовищ, які представлені у проаналізованих наукових публікаціях, ми дійшли висновку, що більшість науковців під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов, яка за-

безпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. Даючи визначення зазначеного поняття, дослідники розглядають освітнє середовище технічного університету (ОСТУ) як органічну інтеграцію навчальної, наукової та інноваційної діяльності, багатосуб'єктне і багатопредметне системне утворення, що має можливість цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності, продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. Це комплекс умов, можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних) для освіти особистості, що склались не стихійно, а планово, цілеспрямовано в установі, яка виконує функції з надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для особистості, загальнокультурного і професійного розвитку суб'єктів освіти [1, 9].

Науковець Е. Лузік зазначає, що в технічному університеті потрібно здійснити переорієнтацію на якісно нову технологію навчання, яка має багатоцільовий характер, а саме – на педагогіку співробітництва та педагогіку вільного виховання; нові підходи до його організації у ВНЗ, які реалізуються за допомогою таких принципів, як рольова перспектива, педагогічна взаємодія, співпраця та співтворчість [6].

Інформаційний характер сучасного освітнього середовища – одна з найважливіших його рис. Визнати це необхідно не тільки для розуміння і дослідження змісту ОСТУ, а й для практичного розвитку освітньої сфери в сучасних умовах глобальної інформатизації. Тому часто освітнє середовище називають освітньо-інформаційним, що передбачає перетворення його в систематизований інформаційний простір, організований, впорядкований, багатомірний [5].

У своїх дослідженнях відомі вчені (Н. Апатова, А. Гейн, Б. Гершунський, Д. Матрос, І. Роберт та ін.) розглядають освітньо-інформаційне середовище (далі – ОІС) як складну систему, що акумулює поряд із програмно-методичними, організаційними і технічними ресурсами, інтелектуальний і культурний потенціал ВНЗ, змістовний і діяльнісний компоненти. Формування ОІС може бути успішним лише за активної участі в цьому процесі викладачів і майбутніх фахівців. Саме тому є необхідність в науково-методологічному обґрунтуванні принци-



пів створення електронних освітніх ресурсів та їх інтеграції в освітнє середовище.

На думку дослідниці Г. Міхненко, побудова єдиного освітньо-інформаційного середовища на базі сучасних ІКТ надає навчальному процесові нові можливості: поєднання високої економічної ефективності та гнучкості навчального процесу, широке використання інформаційних ресурсів, розширення традиційних та можливість створення нових ефективних форм навчання. Зважаючи на це, можна виокремити три змістових рівня освітньо-інформаційного середовища: 1) перший рівень – педагогічна система, що визначає форму і зміст, решту змістових рівнів ОІС; 2) другий рівень – система інформаційно-освітніх ресурсів, електронних освітніх ресурсів; 3) третій рівень – освітнє медіа-середовище, вільні інтернет-ресурси, що містять пізнавальні та соціокультурні ресурси загального середовища, пов'язані з освітою, самоосвітою студентів. Цей рівень має опосередковане керівництво педагогічною системою [9].

Особливе значення в контексті означеної проблеми мають такі положення: питання методології та практичної розробки інформаційного середовища для підготовки майбутніх фахівців; психолого-педагогічні аспекти застосування інформаційного середовища в підготовці майбутніх фахівців; особливості використання інформаційного середовища в освітньому процесі; забезпечення інформаційного середовища автоматизованими програмними розробками. Однак можна резюмувати, що проблема розробки ОІС для підготовки ІТ-фахівців з метою підвищення ефективності результату процесу професійного навчання залишається досить актуальною.

Таким чином, на даний час існує потреба у вирішенні об'єктивно сформованих протиріч між зростаючими вимогами роботодавців до підготовки ІТ-фахівців та існуючим рівнем їхньої підготовки у ВНЗ; потенційними можливостями ОІС для підготовки ІТ-фахівців і неможливістю використання їх у повній мірі через недостатню розробленість теоретико-методологічного і методичного аспектів його використання і створення; необхідністю розширеного впровадження новітніх технологій навчання у ВНЗ і обмеженими можливостями задоволення цієї потреби за допомогою використання традиційних дидактичних засобів й освітніх моделей.

Підготовка ІТ-фахівців у порівнянні з іншими спеціальностями має свої особливості, які відображені в системі вимог і формуються на основі трьох груп джерел.

До першої групи входять вимоги, що висуваються до майбутнього фахівця зовнішнім середовищем, під яким розуміється розвиток ІТ-індустрії та ІТ-бізнесу і особливості середовища, в якому вони функціонують. Друга група вимог представлена діючим професійним середовищем, в якому потрібний кваліфікований працівник відповідного рівня і профілю. Сформульовано основні характеристики ІТ-фахівця: він повинен знати теоретичні основи і закономірності функціонування сфери інформаційних технологій; уміти виявляти проблеми інформаційного характеру під час аналізу конкретних ситуацій; володіти навичками самостійного оволодіння новими знаннями, використовуючи сучасні освітні технології; вирішувати професійні організаційно-управлінські, планово-економічні, проектні, аналітичні, підприємницькі завдання; мати відповідний рівень освіти; відповідати вимогам до особистості фахівця тощо. Третя група вимог формується на основі державного освітнього стандарту вищої професійної освіти [8].

З вищезазначеного випливає, що підготовка майбутніх фахівців з інформаційних технологій має свою особливість, яка, на наш погляд, визначається тим, що інформаційні технології виступають і предметом їх діяльності, і об'єктом оволодіння професійною діяльністю. Гнучке поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання на основі взаємозбагачення їхніх можливостей може бути реалізовано тільки за допомогою створення ОІС підготовки ІТ-фахівця.

Для успішного формування ОІС є достатні теоретичні передумови, засновані на теоретичних та експериментальних педагогічних дослідженнях. Аналіз і узагальнення їх результатів дозволили сформулювати систему принципів, що характеризують закономірності формування і розвитку ОІС при безпосередній участі суб'єктів освітнього процесу. Принцип відкритості ОІС вважається одним з головних, оскільки саме взаємодія із зовнішнім (інформаційним, освітнім, культурним, соціальним) оточенням служить запорукою його розвитку в змістовному соціокультурному контексті. Принцип структурованої надмірності обумовлює розвиваючий вплив ОІС на студентів, а поряд з принципом відкритості – і реалізацію соціально-особистісно орієнтованого освітнього процесу на основі відкритих індивідуальних освітніх траєкторій. Ресурсна надмірність ОІС є динамічною характеристикою, зміна якої визначається як зовнішніми впливами, так і діяльністю суб'єктів освітнього процесу – розвиток ОІС впливає на зміну змісту і форм діяль-



ності студентів і педагогів, і, навпаки, ОІС розвивається завдяки активним творчим процесам, в які воно залучає і педагогів, і майбутніх фахівців. Принцип інтегративності, що стосується змістовного і діяльнісного компонентів ОІС, а також ІКТ, що використовуються, дає педагогам і самим студентам можливість оптимально підібрати освітні ресурси, обрати види діяльності. Принцип нелінійності ОІС передбачає трирівневості його архітектури зі збереженням усіх провідних принципів для кожного рівня. Перший, інваріантний рівень включає ресурси бібліотеки (в тому числі й електронної), лабораторій, музеїв тощо, дозволяючи уникнути вузько дисциплінарного підходу без горизонтальних зв'язків, жорсткого розмежування гуманітарних і природничо-наукових дисциплін, і функціонує на рівні всього ВНЗ, будучи загальнодоступним. Другий рівень (спеціалізовані ОІС) доповнює перший і формується педагогами для досягнення конкретних цілей освітнього процесу з орієнтацією на певний контингент студентів. Нарешті, третій рівень створюється на основі першого і другого в ході пізнавальної діяльності самих студентів і являє собою сукупність індивідуальних ОІС [4].

Формування ОІС вищого технічного навчального закладу як відкритої системи, що розвивається, здійснюється в контексті синергетичної наукової парадигми, коли акценти переносяться на вивчення механізмів виникнення нового, перебудови структурних і змістовних компонентів, самоорганізації. На думку вченого Е. Лузік, впровадження синергетичної парадигми дозволяє обґрунтувати використання творчих підходів до розгляду складних компонентів освітнього процесу, в тому числі й основних його компонентів – суб'єктів педагогічного процесу – особистості викладача і студента як основи самоорганізації та саморозвитку навчального процесу у ВНЗ [7].

На основі класифікації програмно-методичного забезпечення ОІС, яка включає такі основні категорії, як інформаційно-пошукові системи, навчальні програми і системи, програмні засоби для підтримки комп'ютерних комунікацій та ін., показані їх нові системні властивості й можливості, обумовлені як внутрішньосистемними взаємодіями, так і відкритістю ОІС. Об'єктивно існуюча інформаційна надмірність веде до виникнення різноманітних бар'єрів (термінологічних, смислових тощо) на шляху до необхідної інформації або інших ресурсів середовища. Дані проблеми успішно вирішуються завдяки включенню до складу ОІС інформаційно-пошукових систем, що надають суб'єктам освітнього

процесу доступну і наочну інформацію, яка забезпечує інтегративність ОІС та обумовлює можливість самонавчання, долучає студентів до всіх інтелектуальних цінностей і культурних ресурсів освітнього середовища ВНЗ.

Можливість звернення до інших програмних засобів у складі ОІС на основі інтегрованості й відкритості всіх компонентів освітнього середовища дозволяє організувати пізнавальну діяльність, відійшовши від жорстких алгоритмів. Особистісно-орієнтоване навчання в умовах ОІС можливо і на основі модульного принципу роботи навчальних програм, але за умови послідовності вивчення модулів, багаторівневості представлення знань і критеріїв їх засвоєння. Таким чином, автоматизована навчальна система в контексті можливостей сучасного ОІС постає як експертна система, база знань якої включає апарат моделювання явища, що досліджується, проведення комп'ютерних експериментів шляхом інтеграції з моделюючими програмами та базами даних. У цьому випадку предметом засвоєння стають не терміни або поняття, а осмислена діяльність.

Організація освітнього процесу в ОІС дозволяє досягти таких важливих педагогічних цілей, як розвиток особистості майбутнього ІТ-фахівця, підготовка до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства:

- розвиток конструктивного, алгоритмічного мислення, коли студент занурюється в середовище, що вимагає чіткого планування будь-яких видів діяльності, результат якої детермінований діями студента в роботі з інформаційно-пошуковими системами і з навчальними програмами, які надають чітко структуровані знання;

- розвиток творчого мислення за рахунок зміни змісту репродуктивної діяльності, активізації пізнавального інтересу, виконання завдань евристичного, дослідницького характеру в середовищі інтелектуальних навчальних систем і моделюючих програм;

- розвиток комунікативних здібностей під час виконання спільних проектів, проведення комп'ютерних ділових ігор завдяки розширенню можливостей взаємодії з такими технологіями, як електронна пошта та електронні конференції;

- формування вмінь у прийнятті оптимальних рішень і адаптації в складній ситуації під час комп'ютерних експериментів на основі моделюючих програм, під час роботи з тренувальними програмами, що адаптуються до можливостей студентів шляхом надання індивідуальних завдань [4].



ІКТ не тільки змінюють саму суть пов'язаної з ними діяльності, а й здійснюють безпосередній вплив на особистість людини (О. Войскунський, В. Зінченко, С. Пейперт та ін.). Впровадження високих технологій в різні сфери діяльності зазвичай переслідує в якості основної мети звільнення людини від рутинних операцій, щоб створити умови для творчості. У результаті втрачається не тільки багато вмінь та навичок, а й форми діяльності. Завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати зусилля студентів на осмислення й обґрунтування результатів у ході пізнавального процесу. Крім того, спостереження показали, що у студентів, які отримують поглиблену комп'ютерну підготовку і усвідомлюють все різноманіття і складність дій, прихованих за зовнішньою доступністю ІКТ, значно посилюються вимоги до точності формулювань, логічності та послідовності викладу, розвивається потреба в передбаченні результату, підвищується гострота реакції. Водночас не можна виключати вплив механічних способів «мислення» багатьох комп'ютерних програм на розвиток способів мислення студентів. Необхідно змінити ситуацію, свідомо обрати і застосувати оптимальні алгоритми розв'язання задач, за аналогією з комп'ютером, але відштовхуючись від неординарного, ірраціонального погляду на проблему, тобто використовувати раціональний підхід до побудови саме оригінального рішення. Це зовсім не суперечить принципам творчої пошуково-дослідницької діяльності. Як зазначав науковець С. Рубінштейн, «раптово відкривається рішення – це звичайно не остаточне вирішення питання, а <...> гіпотеза, яка перетворюється в дійсне рішення під час подальшої перевірки та доказу».

Ефективність застосування ІКТ в освітньому процесі досягається тоді, коли відповідні технології обґрунтовано і гармонійно інтегруються в освітній процес, збагачуючи педагогічні технології, полегшуючи рішення завдань управління, а досвід, знання, традиції, накопичені в системі освіти, поповнюють змістовну, загальнокультурну складову інформаційного простору – від ОІС окремого ВНЗ до глобальної мережі Інтернет. Процес системної інтеграції ІКТ повинен охоплювати всі структури ВНЗ (навчальні, наукові, адміністративні) і включати: 1) адаптацію самих структур і вже існуючих освітніх технологій та можливостей ІКТ, що впроваджуються; 2) адаптацію ІКТ до вимог, що пред'являються цими структурами; 3) створення взаємно сумісних нових структур і відповідних їм ІКТ.

Висновки з проведеного дослідження. Результати проведеного теоретичного дослідження показали, що проблема підвищення ефективності підготовки майбутніх ІТ-фахівців в університеті є однією з найактуальніших проблем у педагогічній теорії, що вимагає свого подальшого осмислення. Матеріали дослідження можуть використовуватися під час модернізації програм підготовки фахівців з інформаційних технологій, в розробці віртуальних спецкурсів і спецсеминарів, у системі підвищення кваліфікації працівників освіти. У зв'язку з цим практично значущим буде дослідження можливості управління якісним розвитком освітньо-інформаційного середовища підготовки ІТ-фахівців на основі інтеграції традиційних та новітніх технологій навчання; моделювання його нових властивостей, наприклад з використанням ідейно-понятійного підходу, що відображають специфіку конкретного освітнього закладу; визначення критеріїв ефективності застосування методик, орієнтованих переважно на створення альтернативних програм підготовки ІТ-фахівців в умовах вищого технічного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка». 2014. Вип. № 22. С. 15–21.
2. Васильєва Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. Университетское образование: практика и анализ. 2011. Вып. № 4 (74). С. 76–82.
3. Гурська О.О. Особливості професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у технічних університетах. Вісник національного авіаційного університету. Серія: «Педагогіка. Психологія»: зб. наук. пр. К.: Національний авіаційний університет. 2017. Вип. 1(10). С. 46–51.
4. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. ТГУ. Тюмень, 2003. URL: <http://mail2.tnmlib.ru/jirbis/files/upload/abstract/13.00.01/1389.pdf>.
5. Коротенков Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы: учеб. Пособие. Академия АйТи. URL: window.edu.ru/catalog/pdf2txt/849/74849/54962?p_page=1.
6. Лузік Е.В. Інтегративний навчальний курс як теоретико-методологічна основа професійного становлення творчої особистості фахівця в системі вищої технічної освіти. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: «Педагогіка. Психологія»: зб. наук. пр. К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. Вип. 3. С. 4–12.
7. Лузік Е.В. Філософсько-освітній потенціал синергетики як основи формування планетарного мислення майбутніх фахівців ВТНЗ. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: «Педагогіка. Психологія»: зб. наук. праць. К.: НАУ, 2014. Вип. 5(1). С. 80–85.



8. Махмутова М.В., Давлеткиреева Л.З. Инновационный подход к технологии подготовки ИТ-специалиста в университете. Вестник московского университета. М.: Изд-во Московского государственного университета. 2013. Вып. 2. С. 103–116.

9. Міхненко Г.Е. Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 245 с.

10. Равчина Т.В. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна». 2005. Вип. 19. С. 3–16.

11. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования: Культурные модели школ. М., 1997. С. 177–184.

12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 378.116:372

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Загорулько М.О., аспірант
кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті подано результати аналізу психолого-педагогічної літератури та розкрито окремі погляди науковців на зміст і сутність дослідницьких умінь учителя початкової школи.

Ключові слова: дослідницькі вміння, дослідницькі вміння майбутніх учителів початкової школи, структура дослідницьких умінь.

В статье представлены результаты анализа психолого-педагогической литературы и раскрыты отдельные взгляды ученых на содержание и сущность исследовательских умений учителя начальной школы.

Ключевые слова: исследовательские умения, исследовательские умения будущих учителей начальной школы, структура исследовательских умений.

Zahorulko M.O. THE ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF RESEARCH SKILLS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article presents the results of the analysis of psychological and pedagogical literature and reveals the personal points of view of the scientists on the content and essence of the research and diagnostic skills of the elementary school teacher.

Key words: research skills, research skills of the future primary school teachers, structure of the research skills.

Постановка проблеми. В умовах зростання темпів науково-технічного прогресу неможливо обмежуватись тільки вирішенням завдання управління засвоєнням знань, необхідно також розкрити додаткові резерви управління розвитком творчого потенціалу особистості. Розвиток дослідницьких умінь – це більш складне педагогічне завдання, ніж формування знань законів, теорій тощо.

Згідно із цим дослідницька діяльність і в соціальному, і в науковому сенсі набуває дедалі більшого значення, стає однією із центральних сфер людської діяльності, а тому проблема збільшення ефективності управління дослідницькою діяльністю та цілеспрямованого розвитку дослідницьких умінь стає однією із центральних наукових і практичних проблем.

Постановка завдання. Мета статті – уточнити поняття «дослідницько-діагностичні вміння» та проаналізувати структуру дослідницько-діагностичних умінь майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури й дисертаційних досліджень свідчить про те, що дослідницькі вміння набуваються шляхом залучення студентів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності.

Так, В. Базелюк визначає дослідницькі вміння як здатність усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування та підготовки результатів пізнавальної діяльності, спрямо-



ваної на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей управління функціонуванням і розвитком загальноосвітнього навчального закладу [3].

Г. Гац діагностичні знання тлумачить як систему засвоєних понять із галузі теорії й практики діагностики, а вміння – як спосіб виконання дій, які забезпечують сукупність набутих знань та навичок у галузі діагностичної діяльності [4, с. 18].

С. Мартиненко зазначає: «Педагогові доводиться самостійно розв'язувати такі професійні завдання, які раніше не входили до його компетенції. Діагностування, прогнозування, проектування, розроблення авторських програм, оптимізація всіх аспектів навчально-виховного процесу стають одним зі складників педагогічної діяльності» [7, с. 50]. Діагностичні вміння виявляються в тому, що в процесі їх формування об'єднуються та систематизуються знання з різних галузей (психології, педагогіки, фізіології, теорії діагностики тощо). На етапі функціонування діагностичних умінь ці теоретичні знання переводяться в інструмент практичної діяльності.

С. Мартиненко до діагностичних умінь відносить вміння аналізувати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них випадкові та помилкові; моделювати й перетворювати моделі взаємодії, визначати мету та розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати діагностичний інструментарій, накопичувати й обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику тощо [8, с. 149].

Як зазначає М. Єрофеева, процес формування діагностичних умінь має охоплювати три аспекти, а саме формування знань теорії педагогічної діагностики, засвоєння знань технології проведення діагностичного дослідження та вироблення практичних дій [5, с. 45].

Г. Андреева визначила сутність поданих діагностичних умінь учителя початкової школи, а саме:

1) діагностичні вміння цілепокладання: переводити загальні цілі та завдання виховання в цілі й завдання діагностики; враховувати індивідуально-психологічні особливості кожного учня та всього колективу під час постановки завдань діагностування; чітко формулювати мету й завдання діагностики в усній і письмовій формі;

2) організаторські діагностичні вміння: планувати дослідження; залучати до нього колег, батьків, учнів, психолога, розподіляти між ними доручення з урахуванням індивідуальних особливостей і вмінь; застосовувати прийоми співробітництва в процесі

діагностики; забезпечувати всіх суб'єктів роботи методичними матеріалами (програмами, методичками, бланками, формами фіксації тощо); регулювати, координувати процес дослідження, визначати терміни, етапи роботи, здійснювати облік усієї отриманої інформації; доводити інформацію до всіх зацікавлених осіб, забезпечуючи дотримання норм етики;

3) практико-діагностичні вміння: спостерігати педагогічні факти, явища, процеси; вивчати документацію, результати діяльності дітей; проводити усні й письмові опитування; обирати діагностичні методи та методики, адекватні поставленим завданням; інтерпретувати одержані дані точно, повно, логічно, об'єктивно, послідовно; адаптувати опубліковані в літературі діагностичні методики відповідно до віку дітей; фіксувати інформацію під час діагностування;

4) оціночно-аналітичні діагностичні вміння: виокремлювати суттєві ознаки із загальної картини досліджуваного процесу; визначати подібність і відмінність у подібних явищах; групувати факти, властивості, явища за однією з ознак; класифікувати й узагальнювати результат первинних спостережень; обробляти інформацію;

5) прогностично-конструктивні діагностичні вміння: складати програми та методики дослідження молодших школярів; виділяти критерії та показники розвитку учнів; використовувати результати діагностування в процесі планування навчально-виховної роботи; прогнозувати розвиток особистості дитини; конструювати педагогічну діяльність на основі діагностики й самодіагностики; розробляти форми обліку інформації (анкети, опитувальники тощо); на основі отриманої інформації створювати практичні рекомендації для педагогів, батьків, дітей [2].

На думку В. Литовченко, дослідницькі вміння є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів та переконань, які визначають готовність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних завдань. Вона поділяє дослідницькі вміння на такі групи:

1) операційні дослідницькі вміння, до яких відносять розумові прийоми й операції, що використовуються в дослідницькій діяльності (порівняння, аналіз і синтез, абстрагування та узагальнення, висунення гіпотези, зіставлення);

2) організаційні дослідницькі вміння, які включають застосування прийомів організації в науково-дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу, регуляцію власних дій у процесі дослідницької діяльності;



3) практичні дослідницькі вміння, які охоплюють опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів і подій та обробку даних спостережень, упровадження результатів у практичну діяльність;

4) комунікативні дослідницькі вміння, що передбачають застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю [7].

Для нашого дослідження важливою є класифікація О. Чугайнової, яка виокремлює п'ять груп дослідницьких умінь:

1) операційно-гностичні – розумові прийоми та операції дослідницької й пізнавальної діяльності (порівняння, аналіз і синтез, абстрагування та узагальнення, висунення гіпотези, порівняння, узагальнення тощо);

2) інформаційні – вміння працювати з різними джерелами інформації, представляти ідеї й результати діяльності у вигляді моделей, схем, графіків;

3) конструктивно-проектувальні – вміння застосовувати прийоми самоорганізації, планування в науково-дослідницькій або навчально-дослідницькій діяльності, проводити самоаналіз і самоконтроль, регулювати свої дії в процесі вирішення дослідницьких завдань;

4) діагностичні – вміння застосовувати комплекс методів дослідження, спрямований на вивчення індивідуальних особливостей учнів і колективу, їх досягнень та виявлення труднощів; вміння проводити педагогічний експеримент, спостерігати й оцінювати факти, події, обробляти емпіричні дані, що отримані за допомогою різних способів дослідження;

5) комунікативні – вміння здійснювати спільні дослідження, застосовувати прийоми співпраці в процесі дослідницької діяльності, здійснювати взаємодопомогу, взаємоконтроль, грамотно й обґрунтовано в межах наукової етики публічно представляти результати індивідуальної та спільної дослідницької діяльності [9].

В. Андреев, характеризуючи дослідницькі вміння, виділив такі чотири групи:

1) операційні, до яких віднесено вміння спостерігати, порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, структурувати й систематизувати матеріал, класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні та дедуктивні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання й вміння в новій ситуації, висувати гіпотезу, виявляти проблему, бачити різні підходи до її вирішення та знаходити опти-

мальний спосіб її розв'язання, прогнозувати й оцінювати результат;

2) технічні, які охоплюють вміння працювати з літературою;

3) організаційні, що включають вміння визначати мету й завдання дослідження, вибирати найбільш ефективні методи дослідження, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію дослідницької діяльності, перебудовувати свою діяльність у разі потреби, аналізувати та контролювати результати своєї діяльності з метою її вдосконалення;

4) комунікативні, що передбачають вміння викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції, застосовувати прийоми співпраці в процесі дослідницької діяльності, виступати з повідомленням про результати дослідження [1].

В. Базелюк, спираючись на такі види дослідницької діяльності, як фундаментальні та прикладні дослідження, цілеспрямований пошук, експериментальна перевірка нового педагогічного досвіду, упровадження інновацій у роботу навчального закладу, виділяє такі 7 груп дослідницьких умінь:

1) аналітико-синтетичні – аналізувати, синтезувати інформацію; виокремлювати головне; описувати явища (процеси), порівнювати;

2) інформаційні – здійснювати бібліографічний пошук; працювати з письмовими джерелами, а також реальними об'єктами як джерелами інформації; обробляти дані наукових досліджень та оформлювати їх у вигляді проекту, концепції діяльності, програми розвитку навчального закладу, наукового звіту, доповіді, статті тощо;

3) спеціальні – обґрунтовувати актуальність обраної проблеми; визначати тему й мету дослідження, об'єкт і його предмет; формулювати гіпотезу та завдання дослідження; моделювати, прогнозувати й проектувати реалізацію нової ідеї; вибирати критерії для оцінки та оцінювати результативність управлінських, педагогічних проєктів та інновацій;

4) комунікативні – використовувати сучасні форми й методи комунікації (робота в команді, дослідницький проєкт); здійснювати співробітництво в процесі дослідницької діяльності;

5) прогностичні – прогнозувати на основі екстраполяції майбутній стан справ; проектувати те, чого необхідно досягти колективу в конкретному майбутньому; здійснювати перспективну візуалізацію як наявних можливостей, так і тих, які можуть з'явитися; планувати власну дослідницьку діяльність; складати програму експериментальної роботи;



6) креативні – генерувати ідеї, висувати гіпотези; переносити знання й уміння в нову проблемну ситуацію; виявляти протиріччя, переборювати інертність мислення;

7) рефлексивні – рефлексувати підстави власної діяльності, труднощі в дослідницькій діяльності як відсутність чи неадекватність засобів, що застосовуються, а також результати дослідницької діяльності [3].

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що дослідницькі вміння не виділяються як клас чи група, оскільки вони самі є сукупністю вмінь і розглядаються як такі, що включають взаємозалежні та взаємопов'язані компоненти, зокрема такі:

– мотиваційний (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації);

– гностичний (сукупність необхідних знань і понять);

– орієнтувальний (виявлення потреби в розв'язанні дослідницьких завдань, постановка мети, планування її досягнення, підбір методів виконання дослідницьких дій, оцінка результатів);

– операційний (уміння, навички застосовувати дослідницькі методи).

До перспектив подальших розвідок дослідження окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести розроблення методичних рекомендацій для вчителів початкової школи щодо формування в них дослідницьких умінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. 240 с.

2. Андреева Г. Подготовка студентов педвузов к профессионально-диагностической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2003. 223 с.

3. Базелюк В. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук; Університет менеджменту освіти АПН України. К., 2008. 20 с.

4. Гац Г. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Х., 2010. № 3. С. 18–20.

5. Ерофеева М. и др. Педагогическая диагностика воспитания школьников. Балашов: БГПИ, 2001. 99 с.

6. Коржова Л. Диагностика рівнів готовності студентів до проведення педагогічних досліджень: методичні рекомендації. Кривий Ріг: КЕІ, 1999. 87 с.

7. Литовченко В. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 1990. 197 с.

8. Мартиненко С. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 434 с.

9. Чугайнова О. Формирование исследовательских умений студентов в учебной деятельности. Материалы научно-практической конференции «VI Знаменские чтения» (4 марта 2007 г.). URL: <http://www.sever.edu/mao.ru/var/db/files/15654.chugajnova-o.doc>.



УДК 378(09)(477.4/7)

ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

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

У статті представлено результати дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти на основі аналізу тимчасових освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом). Також з метою визначення стану деонтологічної готовності менеджерів освіти, які вже працюють, було проведено анкетування серед керівників закладів освіти Маріуполя й Маріупольського району та педагогів, які складають управлінський резерв. Отримані в результаті дослідження дані засвідчують недостатню сформованість деонтологічної готовності більшості менеджерів освіти та педагогів управлінського резерву, що обумовлює актуальність і доцільність деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Ключові слова: менеджер освіти, освітньо-професійна програма, деонтологічна підготовка, деонтологічна готовність.

В статье представлены результаты исследования деонтологической подготовки менеджеров образования на основе анализа временных образовательно-профессиональных программ и учебных планов подготовки магистров по специальности 073 Менеджмент (Управление учебным заведением). Также с целью определения состояния деонтологической готовности уже работающих менеджеров образования было проведено анкетирование среди руководителей учреждений образования Мариуполя и Мариупольского района и педагогов, составляющих управленческий резерв. Полученные в результате исследования данные свидетельствуют о недостаточной сформированности деонтологической готовности большинства менеджеров образования и педагогов управленческого резерва, что обуславливает актуальность и целесообразность деонтологической подготовки менеджеров образования в университетах.

Ключевые слова: менеджер образования, деонтологическая подготовка, образовательно-профессиональная программа, деонтологическая готовность.

Zadorozhna-Knyagnitska L. V. RESEARCH OF THE CURRENT STATE OF DEONTOLOGICAL PREPARATION OF EDUCATION MANAGERS

The article presents the results of a study of the deontological preparation of education managers on the basis of the analysis of the professional educational programmes and curricula curricula for training specialists in the field of Management (Management of educational institutions). In order to determine the state of deontological readiness of education managers, a questionnaire was conducted among the heads of the educational institutions of Mariupol and Mariupol district, as well as teachers who constitute the management reserve. The results of the research indicate a lack of deontological readiness of most education managers and teachers who constitute the management reserve, which determines the relevance and expediency of deontological preparation of education managers in university.

Key words: education manager, deontological preparation, educational-professional program, deontological readiness.

Постановка проблеми. Моральний сенс професійної діяльності керівника закладу освіти в умовах соціально-економічних та культурно-освітніх викликів, що стоять сьогодні перед Україною, вимагає від нього не лише високої загальної культури, широкого світогляду, фінансово-економічної та організаційно-управлінської освіченості, але й професійної зрілості, відповідальності, готовності до виконання обов'язку у складних, швидко змінюваних умовах функціонування освітнього закладу. Зазначене обумовлює необхідність професійної підготовки менеджера освіти нового покоління, однією з наріжних рис якого є деонтологічна готовність.

Актуальність такої підготовки обумовлюється й докорінною реформою української школи, що має перетворитися на важіль соціальної рівності й згуртованості, конкурентоспроможності й економічного розвитку України, та посиленням у зв'язку з цим ролі й значення управлінської діяльності керівника закладу освіти як гаранта реалізації цієї соціально вагомої місії. Отже, управлінська етика й деонтологія є сьогодні детермінантою ефективних взаємин менеджера освіти з учасниками управлінського процесу, моральною основою його професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи теорії управління школою



розроблено В.І. Бондарем, І.Л. Лікарчуком, В.С. Пікельною, Є.М. Хриковим, В.В. Шаркуною; проблеми демократизації, гуманізації управління освітою висвітлено в наукових працях І.П. Аносова, Г.В. Єльнікової, Л.А. Онищук та ін.; проблеми розробки наукових основ управлінської діяльності керівника закладу освіти, підвищення його управлінської кваліфікації знайшли відображення в дослідженнях В.М. Бегея, Л.М. Калініної, В.В. Крижка, Н.М. Островерхової, В.І. Пуцова, Є.П. Тонконої тощо. Проблема професійної підготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти розглянуто у працях В.Є. Береки, С.С. Вітвицької, В.Е. Луначека, Т.В. Панчук, Н.І. Селіверстова, А.Й. Сиротенко, Т.М. Сорочан.

Аналіз праць зазначених вище науковців показав, що, незважаючи на досить широкий пласт досліджень проблем управлінської діяльності керівника закладу освіти та його професійної підготовки, проблема формування деонтологічної готовності менеджерів освіти є недослідженою як у теоретичному, так і в методичному аспектах.

Постановка завдання. Метою статті є презентація результатів дослідження сучасного стану деонтологічної підготовки менеджерів освіти. Зазначена мета реалізується в контексті виконання заступних завдань:

- опис інструментарію дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти та процедури його використання;
- розкриття результатів дослідження змісту деонтологічної підготовки магістрів управління освітою в університетах України;
- висвітлення результатів анкетування керівників-практиків щодо визначення їх деонтологічної готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах має бути спрямованою на узгодженість та органічне поєднання нормативно-правової та нормативно-особистісної складової, що досягається через інтеграцію змістових модулів дисциплін з деонтологічною компонентою, застосування інформаційних і комунікативних технологій для формування у магістрів деонтологічної готовності до управління закладом освіти.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) уможливив надання вищим навчальним закладам автономії, що відобразилась, зокрема, в розробці освітніх програм та навчальних планів підготовки фахівців різних ступенів вищої освіти. На виконання наказу МОН від 26 січня 2015 р. № 46 «Про особливості формування навчальних планів на

2015/2016 навчальний рік» та з урахуванням основних позицій, викладених 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 за підтримки Європейською комісією, у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) України було розпочато діяльність щодо створення нових освітніх програм на засадах компетентнісного підходу та розробки навчальних планів, які засвідчили інтеграцію й укрупнення навчальних дисциплін.

З метою вивчення стану деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах нами було проаналізовано тимчасові освітньо-професійні програми та навчальні плани підготовки фахівців за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом).

Підготовку керівних кадрів за цією спеціалізацією здійснюють сьогодні понад 30 ВНЗ України. Об'єктом контекстного аналізу стала інформація, розміщена у відкритому доступі на офіційних сайтах ВНЗ України: Бердянського державного педагогічного університету, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Донецького національного університету імені Василя Стуса, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Маріупольського державного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Приватного акціонерного товари-



ства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Приватного вищого навчального закладу «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», Приватного вищого навчального закладу «Дніпровський університет імені Альфреда Нобеля», Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наше дослідження базувалося на комплексі принципів, а саме: цілеспрямованості аналізу на вирішення комплексних завдань дослідження; прагматичності (практичної значущості розв'язання завдань, необхідних для розробки концепції нашого дослідження, моделі менеджера освіти та моделі його професійної підготовки); систематичності; актуальності (визначення сучасного стану деонтологічної підготовки менеджера освіти в контексті вимог реформування освіти й соціально-історичних викликів, на які має відповідати Україна); гнучкості та оптимальності у використанні різних методів; безперервності збору та обробки інформації; прогностичності для визначення шляхів удосконалення фахової підготовки менеджерів освіти в університетах.

Аналіз тимчасових освітньо-професійних програм підготовки магістра за спеціальністю 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», здійснюваної вищезазначеними закладами вищої освіти, дозволив зробити висновок, що перелік компетентностей випускника та їх змістове наповнення відображає загальні тенденції, окреслені «Всеосяжною рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area (QF-EHEA) та Проектом TUNING «Розбудова освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006). Результати їх узагальненого аналізу представлено нижче:

– інтегральна (здатність розв'язувати складні управлінські задачі та педагогічні проблеми у професійній діяльності менеджера освіти, що характеризується невідзначеністю умов і вимог);

– загальні (здатність до подальшого навчання, до самоаналізу та коригування діяльності менеджера освіти як складової колективної діяльності, самоменеджменту,

саморозвитку; до аналізу, систематизації, виокремлення та перевірки проблем сучасної науково-філософської методології; до критичного аналізу, оцінки й синтезу нових та складних ідей у галузі управління освітою; до публічних виступів, володіння загальними закономірностями мовленнєвої поведінки управлінця-освітянина; здатності ефективного використання інформаційних та комунікаційних технологій в педагогічній та управлінській діяльності; опрацювання інформації (у т.ч. іноземною мовою) для вирішення управлінських і практичних завдань у сфері професійної педагогічної та управлінської діяльності й проведення наукового педагогічного дослідження, вміння виявляти та вирішувати проблеми, генерувати нові ідеї тощо);

– фахові (здатності застосовувати психологічні закономірності в управлінні освітніми закладами, організаційний інструментарій розробки й управління проектами, підприємствами, установами, організаціями; розробляти та приймати управлінське рішення, організувати його виконання, здійснювати корекцію, регулювання, облік та контроль; застосовувати наукову українську мову, виконувати дослідження на основі сучасного наукового світогляду з використанням світових напрацювань у галузі управління освітою; здатність до інноваційної професійної діяльності відповідно до цілей і завдань навчального, виховного та управлінського процесу; здатність виявляти, формулювати й розв'язувати управлінські проблеми і завдання шляхом генерування нових ідей, планувати й організувати функціонування системи управління навчальними і виховними процесами, забезпечувати його координацію і контроль, оперувати сучасним арсеналом можливостей прикладних програмних продуктів та інформаційно-аналітичних систем для управління освітнім процесом; здатність до ефективного управління системою заходів та засобів, що забезпечують безпеку життєдіяльності людини в соціальній та екологічній системах, до виокремлення та розв'язання проблем у закладі освіти, до взаємодії в команді та прояву лідерських якостей; здатність здійснювати управління фінансово-економічною діяльністю освітньої установи, моніторинг та планування діяльності щодо ефективності розвитку персоналу тощо).

Формування таких здатностей здійснюється в межах викладання дисциплін нормативного («Правові аспекти управління навчальним закладом», «Теорія організації», «Теорія і практика управління освітою», «Менеджмент організації», «Управ-



ління навчальною та виховною діяльністю», «Управління фінансово-економічною діяльністю», «Управління трудовими ресурсами», «Управління змістом робіт», «Управління інформаційними зв'язками», «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Психологія управління», «Соціальна та екологічна безпека діяльності», «Інформаційні технології в освіті та автоматизовані системи управління навчальними закладами», «Сучасні моделі освіти», «Філософія та методологія освіти», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Культура наукової української мови», «Діловодство в управлінні навчальним закладом» та ін.) та варіативного («Інтелектуальна власність», «Педагогічний контроль у системі освіти», «Інноваційні технології в управлінні середніми закладами освіти», «Інформаційно-комунікаційний менеджмент», «Аграрна політика», «Освітня політика та аналіз», «Стратегічний менеджмент», «Якість освіти», «Академічна риторика», «Управління якістю освітніх послуг у навчальному закладі», «Антикризове управління», «Основи управлінського консультування», «Організація психологічної служби навчального закладу», «Сучасні програмні продукти та інтернет-технології в освіті», «Математичні методи моделювання систем управління», «Методи прийняття управлінських рішень», «Ринок освітніх послуг», «Тренінг комунікативної готовності до управлінської діяльності», «Самоменеджмент керівника закладу освіти», «Організація методичної роботи», «Теорія прийняття рішень», «Ситуаційний менеджмент») складників.

Аналіз робочих програм зазначених дисциплін, що викладаються в різних ВНЗ України, засвідчив, що завдання формування деонтологічної готовності магістрів управління освітою цілеспрямовано не ставиться. Вони лише побіжно, частково розкриваються у змісті окремих навчальних предметів, зокрема: «Керівник навчального закладу» (Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Київський університет імені Бориса Грінченка, Приватний вищий навчальний заклад «Дніпровський університет імені Альфреда Нобеля», Національний університет біоресурсів і природокористування України, Класичний приватний університет, Приватний вищий навчальний заклад «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Державний вищий навчальний заклад «Універ-

ситет менеджменту освіти» НАПН України, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Житомирський державний університет імені Івана Франка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова), «Техніка управлінської діяльності» (Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Донецький національний університет, Класичний приватний університет, Приватний вищий навчальний заклад «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка), «Лідерство», «Основи лідерства» (Національний університет біоресурсів і природокористування України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка), «Компетентісно зорієнтоване управління навчальним закладом» (Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України), «Управлінська майстерність керівника закладом освіти» (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка), «Основи організаційної поведінки» (Житомирський державний університет імені Івана Франка), «Управлінська культура» (Бердянський державний педагогічний університет).

Нами здійснено узагальнений аналіз змісту деяких з цих навчальних дисциплін, який показав, що деонтологічна складова професійної підготовки менеджерів освіти розкривається в їх змісті різною, однак неповною мірою, що унеможливорює якісну деонтологічну підготовку магістрів управління освітою. Проте її необхідність обумовлена потребами управлінської діяльності й визнана самими керівниками закладів освіти. Зазначений факт засвідчують результати моніторингового дослідження деонтологічної готовності керівників закладів освіти, аналіз якого представлено нижче.

Розробляючи програму зазначеного дослідження, ми спиралися на висновки О.М. Бандурки та О.Ф. Скакуна, М.П. Васильєвої, О.М. Ковальової, Н.А. Сафаргаліної-Корнілової, Н.М. Герасимчук, В.А. Малахова, С.С. Сливки [1; 2; 4; 5; 6] щодо розгляду деонтологічної готовності



як деонтологічної позиції і розглядали її не як результат професійної підготовки, а як умову та регулятор успішної професійної діяльності (І.В. Гаврик) [3]. Такий підхід до розуміння деонтологічної готовності в межах здійснюваного нами дослідження обумовлювався свідомим вибором його об'єктів – це керівники закладів освіти й педагоги, які не мають спеціальної професійної підготовки з управління освітою. У зазначеному контексті їх деонтологічна готовність не може розглядатися як результат деонтологічної підготовки. Вона обумовлюється особистим управлінським (педагогічним) досвідом та самоосвітою.

З огляду на зазначене, параметрами моніторингового дослідження деонтологічної готовності менеджерів освіти було визначено: деонтологічний світогляд, ступінь усвідомлення сутності й змісту професійного обов'язку й відповідальності, спрямованості діяльності менеджерів освіти на дотримання норм та правил управлінської деонтології, використання деонтологічних знань та вмінь у контексті професійної взаємодії, самостійність формування власної нормативної управлінської поведінки, а також вивчення думки керівників Департаменту освіти, Міського науково-методичного центру щодо рівня сформованості деонтологічної готовності керівників та заступників керівників закладів освіти міста.

У ході дослідження ми вважали за доцільне застосувати комплекс методів, що дозволяють аналізувати як кількісну, так і якісну інформацію: соціологічні опитування, інтерв'ю, анкетування, методи індивідуального, експертного та факторного аналізу.

Наше дослідження проводилося за принципами: цілеспрямованості аналізу на вирішення його комплексних завдань; прагматичності (практичної значущості для розробки концепції нашого дослідження, концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, її структурно-компонентної моделі); систематичності (дослідження проводилося регулярно протягом 3-х років з 2014 по 2017 р.); комплексності, що передбачало вибір методів, способів та інструментарію дослідження; гнучкості та оптимальності у використанні різних методів; безперервності збору та обробки інформації.

Об'єкти моніторингового дослідження, що здійснювалося в м. Маріуполь та Маріупольському районі, за ознакою було поділено на групи: «керівники закладів освіти та їх заступники»; «педагоги закладів освіти, яких Міським навчально-методичним центром віднесено до резерву керівних кадрів».

Дослідно-експериментальна робота проводилася в Донецькій області, в місті Маріуполі й Маріупольському районі протягом 2013–2017 рр. Респондентський масив склав 1324 особи.

У ході дослідження встановлено, що термін «управлінська деонтологія» відомий або частково відомий 29,6% керівників. Респонденти визначають це поняття як: «розділ етики, що вивчає проблеми моралі й моральності, професійні обов'язки», «етичну науку, що вивчає проблеми обов'язку людини», «науку про етику управління», «науку, що вивчає відповідність керівника займаній посаді», «науку, що вивчає питання формування нормативної поведінки керівника».

Після роз'яснення сутності поняття «управлінська деонтологія» 98,6% респондентів констатували, що деонтологічні знання необхідні для організації й здійснення належної управлінської діяльності, проте, 72% вважають, що деонтологічна обізнаність керівника ще не гарантує повною мірою виконання ним професійного обов'язку, якщо відсутні відповідні особисті якості. 43% респондентів вважають, що деонтологічні знання та вміння не забезпечують повною мірою виконання керівником професійного обов'язку, оскільки його поведінка багато в чому визначається чинниками, що суперечать вимогам управлінської деонтології.

Керівники закладів освіти у цілому (75,4%) вірно розуміють зміст поняття «професійна відповідальність», що отожднюється ними з належним, добросовісним виконанням професійного обов'язку. Однак поняття «професійний обов'язок керівника» вони розуміють по-різному. Найбільш повторюваними є відповіді: «вміння керівника поводитись у певній ситуації та визначати цілі для подальшого управління», «здатність забезпечувати необхідні організаційні та економічні умови для здійснення навчально-виховної роботи на рівні вимог Державного стандарту якості освіти», «сукупність вимог морального характеру, що висуваються до керівника під час здійснення службових повноважень», «здійснення адміністративно-господарської діяльності в межах наданих повноважень», «правильні дії керівника», «вміння ставити завдання та контролювати процес їх виконання», «відповідальність керівника», «узгодження особистих бажань із суспільними вимогами», «готовність брати на себе відповідальність» тощо.

Теоретичним підґрунтям власної професійної поведінки респонденти вважають знання нормативно-правової бази діяль-



ності навчального закладу (100%), теорії менеджменту й адміністрування навчального закладу (82,9%); інструктивно-методичних матеріалів щодо забезпечення його діяльності (80,8%), психології управління (65,9%). Зазначимо, що відповіді на ці питання відрізняються в межах груп керівників з досвідом управлінської діяльності (директори та їх заступники) й педагогів без досвіду управлінської роботи. Так, група «управлінський резерв» із переліку таких знань обрала відомості із самоменеджменту (36,4%), креативного менеджменту (38,7%), методології та методики наукових досліджень (38,2%), соціології управління (41,5%), філософії управління (41,5%). Незважаючи на таку розбіжність у думках респондентів, усвідомлення ними необхідності знання управлінської етики й деонтології в обох групах є незмінно високим і становить 97,6%. Лише 2,4% респондентів зауважили, що основою для належного виконання керівником свого професійного обов'язку є виключно знання нормативної бази навчального закладу та посадових інструкцій учасників управлінського процесу.

Особистісною основою професійної поведінки керівника закладу освіти 87,2% респондентів вважають усвідомлення керівником вимог професійного обов'язку, 85,1% – комплекс управлінських знань та вмінь, 42,5% – комплекс особистих якостей; 27,7% – вимоги зовнішнього середовища.

У ході дослідження було визначено чинники, що, на думку респондентів, заважають керівникові виконувати свій професійний обов'язок. Такими є: низька мотивація управлінської діяльності (59,6%), недостатній рівень управлінської культури (55,3%), переважання особистих інтересів над професійними (55,3%); відсутність знань управлінської етики та деонтології (44,7%). На думку більшості респондентів, проблема корупції в освіті обумовлена суб'єктивними чинниками, що залежать виключно від конкретного педагога чи директора: таку відповідь надали 86,7%. 14,3% вважають, що вона обумовлена недостатністю державного фінансування закладів освіти.

У межах дослідження нами було запропоновано керівникам та педагогам визначити власний рівень володіння знаннями управлінської деонтології за 5-бальною шкалою. 2% респондентів визнали свою обізнаність у цих питаннях низькою, 6% – нижче середнього, 22% – середнього рівня, 44% – вище середнього, 26% – високого рівня. Однак незважаючи на те, що 92% респондентів констатували достатній та високий рівень деонтологічної обізнаності, 53,5% респондентів першої групи визнали, що

стикаються з труднощами деонтологічного плану у професійній взаємодії з колегами, 56,5% – з їхніми батьками, 32,6% – з технічним персоналом навчального закладу. Для групи «управлінський резерв» ці показники суттєво нижчі: респонденти визнають існування етичних труднощів постійно або зрідка у взаємодії з кожним названим вище суб'єктом управлінської взаємодії (з учнями – 13%, з їхніми батьками – 36,2%, колегами-педагогами – 28%, технічним персоналом навчального закладу – 24%). Така розбіжність пояснюється більш «м'якими» умовами професійної діяльності педагогів, наявністю іншого, ніж у керівника закладу освіти, спектру функцій, значно вужчої професійної відповідальності, а значить, відсутністю (або частковістю) тих деонтологічних вимог, у межах яких формує свою професійну взаємодію керівник. Однак дані, отримані в обох групах, свідчать про наявність у респондентів суттєвого дисбалансу між деонтологічними знаннями й здатностями використовувати ці знання у практичній управлінській діяльності.

Окрім того, результати дослідження засвідчують наявність викривлень у розумінні керівниками свого професійного обов'язку, невідповідність між їх свідомістю й поведінкою. Так, на запитання «чи доводилося Вам порушувати деонтологічні вимоги» лише 33,4% респондентів відповіли: «ні, я ніколи не порушую таких вимог»; 22,2% дали відповідь «так, але жалкую про це»; 5,5% – «так, і не жалкую про це»; 33,3% – «траплялися такі випадки»; 5,6% – «так, я змушений це зробити під тиском обставин, що не залежать від мене». Зауважимо, що з 66,6% респондентів, які відповіли на зазначене питання позитивно, 58% вважають, що вони належно виконують свій професійний обов'язок.

Ключовими положеннями, що визначають власну управлінську позицію, респондентами названо такі: «готувати простір для ініціативи», «шукати новий імпульс для роботи після невдалих спроб», «створювати позитивну мотивацію для діяльності педагогів», «надавати можливість підлеглому в чомусь бути першим», «надихати колектив успіхами»

Однак вагому роль у визначенні особистої управлінської позиції зайняли положення, що є суперечливими чи неприйнятними в межах управлінської деонтології: «максимально використовувати індивідуальні можливості підлеглих», «працювати з вірою в неможливе», «залучати педагогів до реалізації своїх ініціатив», «поєднувати в собі протилежні якості», «довіряти лише собі», «досягати успіху за будь-яку ціну»,



«ставити у приклад себе», «досягати безапеляційного виконання підлеглими розпоряджень», «не шукати легких шляхів». Такі позиції обрали 54% респондентів.

Отримані в результаті дослідження дані формально засвідчують наявність розмитого деонтологічного світогляду менеджерів освіти, нечітку їх спрямованість на дотримання норм та правил управлінської деонтології, фрагментарне використання деонтологічних знань та вмінь у контексті професійної взаємодії, труднощі формування власної нормативної управлінської поведінки, що свідчить про недостатню сформованість деонтологічної готовності більшості менеджерів освіти та педагогів управлінського резерву.

Такий висновок підтверджується й досвідом організації та проведення навчальних занять з дисциплін загальної та професійної підготовки, виробничих практик із магістрами спеціальності «Менеджмент» (Управління навчальним закладом) в Маріупольському державному університеті. Зокрема, під час аналізу професійних ситуацій, обговорення актуальних питань теорії та практики управління освітніми закладами, вирішення практичних управлінських завдань з деонтологічною насиченістю, значна їх частина демонструє володіння вузьким спектром методів впливу, тяжіє до їх імперативності, інструктивності; виявляє невміння доцільно використати внутрішні ресурси освітнього закладу, організувати результативну діяльність педагогічного колективу в умовах невизначеності, нестабільності, постійної мінливості, виникнення в колективі «авральних» ситуацій; невміння реалізувати «цільовий процес» засобами спільної дії першої особи і підлеглих; демонструє прагнення знайти готові, універсальні рецепти управлінських рішень; переважання авторитарного стилю керівництва, брак знань щодо деонтологічно виправданих засобів впливу на колег та захисту власної честі й гідності тощо. Зауважимо, то такі грубі помилки спостерігаються в діяльності магістрантів, які вже мають досвід управлінської діяльності та обіймають керівні посади в закладах освіти (заступники директорів, директори ЗОШ, завідувачі дошкільними закладами).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, актуальність і доцільність дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в універси-

тетах зумовлені необхідністю подолання суперечностей: між суспільною потребою забезпечення ефективності управлінської діяльності, підвищення вимог до професійної поведінки керівників у мінливих умовах функціонування освітнього закладу як відкритої соціальної системи та наявним рівнем деонтологічної готовності до професійної управлінської діяльності; між об'єктивною потребою країни у висококваліфікованих керівниках закладів освіти, здатних до особистісного етичного саморозвитку й професійного поступу та фаховою (предметною) спрямованістю змісту їх підготовки, нехтуванням значення деонтологічної підготовки, що унеможливорює формування їх ціннісних орієнтирів та стійкої моральної позиції в управлінській діяльності; між постійно зростаючими деонтологічними вимогами до менеджерів освіти та нерозробленістю моделей їх деонтологічної підготовки в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Вирішення цих суперечностей потребує переосмислення існуючого досвіду деонтологічної підготовки менеджерів освіти, у т.ч. й зарубіжного, поліпшення якості його професійної підготовки, що є метою реформування вищої професійної освіти, передбачає модернізацію структури та змісту навчання, адаптованість та уніфікацію навчальних програм, диференціацію та індивідуалізацію стратегій навчання, диверсифікацію моделей підготовки менеджерів освіти в університетах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандурка О.М., Скакун О.Ф. Юридична деонтологія: підруч. Харків: Вид-во НУВС, 2002. 336 с.
2. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології. Харків: Нове слово, 2003. 216 с.
3. Гаврик І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2006. – 475 с.
4. Ковальова О.М., Сафаргаліна-Корнілова, Н.А., Герасимчук Н.М. Деонтологія в медицині: підруч. Харків, 2014. 258 с.
5. Малахов В. Етика : курс лекцій: навч. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Либідь, 2000. 384 с.
6. Сливка С.С. Юридична деонтологія. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Атіка, 2003. 320 с.
7. Tuning Educational Structures in Europe / EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus. 2006. URL: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp.



УДК 378.937:784.1

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ СОЛЬФЕДЖІО В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Зимовець Ю.М., старший викладач
кафедри вокалу та хорових дисциплін
Херсонський державний університет

У статті розглядається значення дисципліни «Сольфеджіо» у формуванні музичного слуху майбутніх педагогів-музикантів, а також проблеми та основні положення методики викладання цієї дисципліни в закладах вищої освіти музично-педагогічного спрямування.

Ключові слова: майбутній педагог-музикант, сольфеджіо, музичний слух.

В статье рассматривается значение дисциплины «Сольфеджио» в формировании музыкального слуха будущих педагогов-музыкантов, а также проблемы и основные положения методики преподавания данной дисциплины в заведениях высшего образования музыкально-педагогического направления.

Ключевые слова: будущий педагог-музыкант, сольфеджио, музыкальный слух.

Zymovets Yu.M. PROBLEMS OF TEACHING OF SOLFEGGIO IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHER OF MUSICAL ART

The article comments on the role of the subject "Solfeggio" in forming of the musical ear – a vital skill for the future teachers-musicians. The problems and fundamental provisions of the solfeggio teaching methodology in higher educational institutions of musical-pedagogical orientation are considered in the article.

Key words: future teacher-musician, solfeggio, musical ear.

Постановка проблеми. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю забезпечення сучасного суспільства компетентними кадрами, які зацікавлені своєю професією та можуть творчо реалізувати власний фаховий потенціал. Це вимагає значної переорієнтації системи освіти як ланки безперервного соціокультурного становлення особистості, яка може подолати розрив між культурою, наукою й освітою. Особливого значення окреслена проблема набуває в системі вищої мистецької освіти, зокрема, у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Процес фахового становлення педагогів-музикантів відбувається насамперед через сприймання та аналіз музичних творів різних форм, жанрів та епох, набуття культуротворчого досвіду, що забезпечується вивченням історії світового й українського музичного мистецтва, аналізу музичних форм, теорії музики, гармонії та сольфеджіо. Адже основним завданням циклу музично-теоретичних дисциплін є розвиток умінь сприймати художній зміст твору, формування інтересу до музичного мистецтва, пізнання культурної спадщини народів світу. Саме на заняттях із цих дисциплін у студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва – формується система методів розвитку музичного слуху, навички сольфеджування та метроритмічне відчуття. Потреба в реалізації набутих знань, умінь і навичок спонукає студентів до практичної діяльності, а також підкрі-

плює професійний інтерес майбутнього вчителя музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему фахової підготовки вчителя музики в системі вищої освіти розкривали такі вітчизняні й зарубіжні науковці, як Е. Абдуллін, О. Апраксіна, Е. Давидова, Н. Гузій, Д. Кобалевський, О. Олексюк, А. Островський, О. Рудницька, В. Юрчак та інші.

Водночас у музичній педагогіці останніх років потенційні можливості музично-теоретичних дисциплін у розвитку професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва не були предметом спеціальних досліджень.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування педагогічних можливостей музично-теоретичних дисциплін, а саме сольфеджіо, у професійному розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. У більшості студентів-музикантів на початковому етапі навчання в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) комплекс професійних якостей ще не сформований. Тому так важливо, щоб поставлені перед студентами завдання були різноманітними та визначалися специфікою їх майбутньої діяльності.

Фахова підготовка в ЗВО заснована на кращих традиціях класичної спадщини, збагачена творчими доробками видатних педагогів-музикантів, має великі досягнення, особливо у сфері навчання гри на музичних інструментах і диригування. Проте



саме у викладанні сольфеджіо відчувається недостатня підготовленість викладачів-теоретиків.

50-річний досвід хормейстерської викладацької діяльності в музичному училищі й Херсонському державному університеті та тривале спостереження за якістю музично-теоретичного навчання в цих навчальних закладах дають можливість констатувати, що сольфеджіо як предмет є найменш цікавим для студентів. Що підтверджує також проведене опитування студентів усіх курсів.

На наше переконання, причиною цього є спрямованість навчального процесу в музичних академіях на підготовку педагогів-теоретиків як музикознавців і викладачів теорії музики (гармонії, поліфонії, аналізу музичних форм тощо).

Проте сфера сольфеджіо потребує дещо іншої підготовки, а її, на жаль, немає ні в училищах, ні в закладах вищої музичної освіти. Не секрет, що більшість випускників, які закінчили теоретичні відділи музичних академій, кваліфіковано та із захватом займаються теорією, гармонією тощо. Однак теоретика, який би захоплювався сольфеджіо, знайти важко. Викладання цієї дисципліни дуже часто обтяжує педагога, вона його не цікавить, ставлення до неї формальне, оскільки вона є в навчальному плані.

Чому так відбувається? Насамперед тому, що ні в музичному училищі, ні в ЗВО перед студентами – майбутніми педагогами не були розкриті в процесі навчання особливості й завдання цього предмета, не було подано наукове обґрунтування процесів роботи над розвитком музичного слуху.

Адже сольфеджіо – практична дисципліна, завдання якої завжди пов'язувалось із тим, щоб навчити співати з листа та записувати почуте (диктант). Тому існує думка, що для викладачів сольфеджіо не потрібно жодної особливої підготовки, кожний грамотний музикант може показати й організувати в класі і читку з листа, і диктант. А систематично тренуючи учнів, можна навчати їх читати та записувати музику. Однак спостереження показують, що рівень і якість їх співу й запису диктанту залежать насамперед від їх музичних здібностей: або природних, або досягнутих у результаті інших занять (зі спеціальності, в ансамблі, у хорі тощо).

Унаслідок цього може бути зроблений неправильний висновок щодо непотрібності цього курсу, якщо він тільки підводить підсумок музичного розвитку студентів. На жаль, таке ставлення до сольфеджіо існує в багатьох педагогів-музикантів і нині.

Тому постає питання про необхідність поряд із навчанням за спеціальністю (інструментальне й вокальне виконавство, диригування) систематично та цілеспрямовано розвивати слух, музичні здібності майбутніх фахівців незалежно від рівня їх природних задатків.

Звичайно, тільки сольфеджіо не може вирішити цю проблему. Проте вивчення теорії та гармонії без розвитку музичного слуху також неможливе. Адже основою музичного виховання має бути свідоме сприйняття музики, яке підкріплюється знаннями. Отже, виникає необхідність поряд із вивченням теорії практично засвоювати елементи музичної грамоти.

Сольфеджіо повинне бути не просто тренуванням у співі чи запису нот, а взяти на себе завдання з виховання й розвитку музичного слуху та музичної свідомості студентів. Таким чином, предмет «Сольфеджіо» краще було б назвати системою розвитку музичного слуху, а не тільки співом із нот. Адже спів із нот і диктант – це навички, які нібито констатують рівень розвитку слуху студента.

Свого часу М. Римський-Корсаков назвав сольфеджіо «гімнастикою слуху». Як будь-яка гімнастика сприяє фізичному розвитку людини, так і заняття із сольфеджіо сприяють формуванню й розвитку музичного слуху. Заняття сольфеджіо повинні включати комплекс ефективних вправ для кожного конкретного випадку. Усе це потребує від педагога знання методики предмета та його сутності, знання особливостей розвитку музичного слуху, уміння послідовно розвивати музичний слух студентів.

На жаль, у викладанні сольфеджіо відсутня міцна наукова основа, немає єдиних методичних прийомів. Звичайно, існують усталені методи роботи, загальні теоретичні вимоги, проте фактично вся робота ведеться емпірично, без науково-методичних засад.

Деякі педагоги, які творчо підходять до викладання сольфеджіо, шукають, експериментують, винаходять свої методи, які іноді суперечать один одному. І якщо ми можемо сказати, що в нас є єдина система виховання музичного слуху, то далеко не всі розуміють її правильно, не всі працюють за нею. Кожен викладач трактує її по-своєму, пропонуючи власні прийоми як найбільш раціональні. Так, наприклад, деякі пропонують для початку систему поспівок у ладу, у різних тональностях, а деякі – починати з настроювання від камертона ля на будь-яку тональність.

Як же працювати, із чого починати молодому педагогу?



Найчастіше молоді викладачі сольфеджіо йдуть уторованим шляхом – ведуть заняття із сольфеджіо так, як колись учили їх самих. Використання досвіду педагога, без сумніву, необхідне, проте воно доцільне лише тоді, коли розроблена науково-методична основа цього досвіду. А такі випадки трапляються рідко. Як правило, від покоління до покоління передаються певні конкретні, давно усталені прийоми проведення занять. Завдяки цьому багато хто намагається довести, що в предметі «Сольфеджіо» нічого не потрібно змінювати, а просто більше співати й писати.

На наше переконання, така думка не правильна, вона гальмує музичну освіту, не задовольняє потреби студентів. Вважаємо, що необхідне розроблення методології предмета на основі вивчення останніх наукових досліджень розвитку музичного слуху й музичних здібностей. Питання розвитку музичного слуху не можуть бути вирішені без вивчення досягнень у сфері психології та фізіології.

Тільки володіючи науковими знаннями, педагог зможе свідомо й творчо підходити до своєї роботи, удосконалювати власну майстерність, шукати та знаходити нові прийоми роботи.

Таким чином, питання про підготовку педагогів-музикантів до викладання сольфеджіо має вестись у двох напрямках:

- здійснення науково-дослідної роботи щодо вивчення закономірностей розвитку музичного слуху та його особливостей;

- введення в навчальний процес музично-теоретичних факультетів музичних академій таких предметів, як «Психологія», «Основи вчення Павлова» і «Методика викладання сольфеджіо». Для успішної роботи, особливо в дитячій музичній школі, викладачу-теоретику потрібні також деякі практичні навички, такі як уміння правильно співати, диригувати та володіти фортепіано.

Вважається, що теоретик, який оволодів курсом теорії й гармонії, уже готовий до викладання сольфеджіо. Він справді знає теоретичний зміст програми курсу, проте не підготовлений практично до викладання цього предмета. Так, педагог-теоретик-початківець зазвичай дуже скуто себе почуває, він не вміє керувати групою учнів, організувати й досягати правильного хорошого звучання, показати початок вступу голосів тощо. І тому він більше прикутий до фортепіано, слідує тільки за виконанням правильного ритму та відносно правильною висотою звучання в співі. Він не знає, як виправити нечисту інтонацію, як досягти гарного звучання, а в деяких випадках навіть сам не може показати голосом, як тре-

ба співати. Виправлення інтонації шляхом вистукування потрібного звуку на фортепіано (підігрування) шкодить розвитку активного музичного слуху.

Дуже часто хормейстери краще викладають сольфеджіо, ніж теоретики. Це цілком зрозуміло: вони знають, як навчити співати, уміють керувати хором. У курсі хорознавства вони детально вивчають мелодичний і гармонічний стрій, ансамбль, читання партитур. Однак їм часто не вистачає знань теорії та гармонії, загальної музично-теоретичної підготовки.

І при цьому постає питання: хто, який факультет чи відділ готує викладачів сольфеджіо? Відповідь одна – жодний із них не ставить таку мету. До викладання цього предмета в закладах вищої музичної освіти допускається майже кожний педагог-музикант.

Отже, необхідно докорінно міняти ставлення до цього предмета як до другорядного. Адже це хибно впливає на музичний розвиток учнів. Результати неправильного викладання цього предмета в дитячих музичних школах і навіть у музичних училищах ми спостерігаємо під час вступних іспитів до Херсонського державного університету на спеціальність 025 «Музичне мистецтво», коли абітурієнти поряд із високим рівнем інструментальної підготовки показують низький музично-слуховий рівень, який не відповідає вимогам ЗВО. Така ситуація свідчить не про недоліки слуху й музичності, а про неправильне їх виховання педагогами, які ведуть сольфеджіо в закладах середньої музичної освіти.

Чи можемо ми бути задоволені тим рівнем розвитку слуху, з яким студенти приходять до вищого навчального закладу, і чи достатньо цього рівня для майбутньої діяльності музикознавця та теоретика-педагога? Звичайно, що ні. Молодий педагог, який починає свою викладацьку діяльність, уже знає, що сольфеджіо – це другорядний, проте необхідний за навчальним планом предмет. І з перших же занять він зустрічається з труднощами різного порядку.

Із чого починати? Якими шляхами досягати засвоєння матеріалу, які методи використовувати, щоб навчити учнів писати диктанти? У чому причина того, що учень погано чує, не може співати або записувати мелодію? Цього найчастіше молодий педагог не знає, до цього він не підготовлений і повинен самостійно шукати шляхи вирішення проблем, які постали перед ним. Як результат – низка помилок і несформованість навичок, багато загубленого дарма часу та погані результати.



Якщо педагог справді цікавиться предметом, творчо підходить до нього, він упродовж свого життя буде шукати й знаходити шляхи до покращення своєї методики. Однак скільки для цього потрібно часу та скільки недоліків залишиться після його роботи!

Тому питання про підготовку педагогів-музикантів, які спроможні викладати сольфеджіо на необхідному рівні, є актуальним і вимагає кардинальних змін. І насамперед змін у ставленні до предмета, його значення в усій системі музичного виховання та навчання.

Яким же повинен бути педагог із сольфеджіо? У яких напрямках повинна відбуватися його підготовка? Відповідь на ці питання складається з наведених нижче 7 основних положень.

1. Педагог сольфеджіо повинен володіти достатньою музично-виконавською підготовкою. Незалежно від того, яким інструментом він володіє, він повинен уміти грати на ньому, художньо виконувати невеликі фрагменти музичних творів. Яскраві й стійкі слухові враження учнів великою мірою залежатимуть від якості виконання педагогом. Будь-яка звукова ілюстрація має бути виразною, вражаючою, передавати художню якість та особливість цього твору. Адже ці враження слугують основою подальшого їх закріплення в пам'яті учня. Не можна забувати також про значення емоційного фактора в сприйнятті: чим більший відгук знайде в учнів виконання педагога, тим яскравіше буде сприйнято й пережито це явище. Сольфеджіо – дисципліна практична, її основа – звучання. Тому необхідно прагнути до того, щоб художній рівень вправ, які виконуються на заняттях, прикладів із підручників, акордів і модуляцій, диктантів створював «атмосферу музики». Водночас це сприятиме розвитку музичності та смаку учнів, їх естетичному вихованню. Найбільш небезпечно перетворювати сольфеджіо на теоретичний предмет, наповнений сухими схемами та вистукуванням на фортепіано. Інтервали, які беруться fortissimo, диктанти, які виконуються в певному «середньому» темпі, без будь-якої динаміки, з підкресленням сильної доли, – усе це відволікає учнів від музики. Після цього не можна дивуватись, чому вони невиразно співають тощо.

2. Необхідно, щоб кожний педагог володів фортепіано, оскільки заняття із сольфеджіо ведуться за допомогою цього інструмента. Він має багато переваг завдяки можливості гармонічного звучання, що дуже важливо для розвитку гармонічного слуху учнів. Водночас використання

фортепіано на уроках сольфеджіо має свої мінуси: його темперований стрій, відсутність виразної співучості, тривалості звуку та навіть погана якість настройки інструмента негативно впливають на розвиток інтонаційної точності в співі. Такий прийом, як «підігрування», «вистукування» звуку на фортепіано для виправлення інтонації, не допомагає, а навіть шкодить у роботі над розвитком інтонаційного, мелодичного слуху. Тому використання фортепіано на уроках сольфеджіо має бути оптимізованим і раціональним. Під час визначення на слух гармонічних інтервалів, акордів, модуляцій, а також для слухового аналізу прикладів із літератури, звичайно, повинне використовуватися фортепіано. Однак коли співаються вправи, коли читається мелодія «з листа», фортепіано треба використовувати тільки як відправний звук – настроювання в тональності або звук, від якого треба буде співати той чи інший інтервал. Якщо необхідно виправити інтонацію «на ходу», краще підтримати гармонізацією важливий відрізок мелодії, проте в жодному разі не «підігрувати» окремі звуки.

Зі сказаного постає, що володіння фортепіано для педагога сольфеджіо – це вміння не лише гарно грати, а й гармонізувати з листа мелодію, підтримати гармонією окремі звороти, імпровізувати в тій чи іншій формі на ту чи іншу ритмічну фігуру. Отже, у педагога повинна бути свобода й музичність за інструментом, навіть якщо технічні можливості його обмежені.

На жаль, ні курс фортепіано, ні курс гармонії не дають молодому педагогу ці практичні навички, які так необхідні йому для викладання сольфеджіо.

3. Педагог повинен володіти своїм голосом, тобто правильно співати. Це не означає, що в нього має бути добрий вокальний голос (хоча було б непогано). Важливо вміти правильно керувати своїм голосом. Організоване дихання, правильне формування звучання голосних, чітка дикція, виразність виконання завжди будуть справляти приємне враження, який би голос не був за своєю природою. Від того, як показує педагог, буде залежати також співоча культура учнів.

Педагог, який викладає сольфеджіо, повинен розвивати свій голос, тому що використовувати фортепіано під час показу й виправлення звучання не можна. Крім того, учні дуже часто наслідують манеру співу педагога.

Уміння правильно співати, або, як кажуть, «мати поставлений голос», необхідне педагогу також для того, щоб зберегти свій



голос від перевтомлення та різних захворювань, які бувають від великого навантаження.

Коли ми говоримо про правильний спів, маємо на увазі не тільки тренування свого голосу, а й знання основ звукоутворення та володіння прийомами роботи над тими чи іншими недоліками голосового апарату.

Під час роботи з дітьми й підлітками необхідно знати особливості розвитку та охорони дитячого голосу, діапазон різних голосів тощо.

Зазвичай усі ці відомості входять до курсу хорознавства, який дає також дуже багато корисних знань у сфері хорового звучання, строю, інтонації. Ось чому хормейстери з успіхом викладають сольфеджіо. Вони практично засвоїли співацьку основу цього предмета та можуть передати її учням.

На жаль, педагог, який закінчив теоретичне відділення/факультет, дуже часто цього не знає, не володіє своїм голосом, не чує хорового звучання та його особливостей. Тому немає нічого дивного в тому, що такий педагог марно гнівається й обурюється, коли його учні погано співають, детонують або зовсім відмовляються співати: він нічим не може їм допомогти, оскільки сам не вміє цього робити.

Майбутньому педагогу сольфеджіо необхідні індивідуальні заняття з постановки голосу й техніки диригування, а також невеликий курс хорознавства.

4. Успішне викладання курсу сольфеджіо великою мірою залежить від *правильної організації заняття, від педагогічної майстерності викладача*. Значення уроку сольфеджіо особливо велике тому, що ціла низка навичок, засвоєння понять і тренувань неможливі без керівництва педагога та не можуть бути замінені самостійною роботою учнів. Наприклад, під час аналізу на слух інтервалів, акордів, модуляцій усе ґрунтується на показі педагога; одним із завдань запису диктанту є розвиток свідомих вражень і музичної пам'яті учнів. З перших же занять із сольфеджіо ні робота над співом, ні читання з листа не можуть відбуватися самостійно, оскільки слуховий контроль учнів ще досить слабкий і потребує керівництва педагога. Таким чином, слухове усвідомлення музичних явищ, тренування слуху й інтонаційних навичок – усе має відбуватись на заняттях. Із цього постає потреба в майстерній і методично правильній побудові та проведенні кожного уроку. Майбутній педагог повинен уміти планувати матеріал, забезпечити поступовість у засвоєнні навичок, поєднувати активну й пасивну форми роботи, уміти організовувати увагу учнів, правильно добирати музичні приклади. І

при цьому важливим для майбутнього викладача-музиканта буде курс педагогіки.

5. *Глибоке знання предмета, який викладається*, – елементарні вимоги для будь-якої педагогічної діяльності. Немає сумніву в тому, що випускники закладів вищої музичної освіти мають достатні знання в галузі теорії музики, гармонії, аналізу, тобто теоретично підготовлені. Проте у викладанні сольфеджіо цих знань недостатньо, і методика їх застосування дуже часто не збігається з теоретичними курсами. Процес формування слухових явищ будується не тільки шляхом логічного мислення, на нього діє ціла низка психофізіологічних факторів: увага, яскравість та емоційність сприйняття, зацікавленість, накопичений життєвий досвід (звичайно, у галузі музики) тощо. Індивідуальні особливості кожного учня, його тип нервової системи особливо впливають на шлях розвитку слуху. Педагог сольфеджіо повинен зрозуміти й визначити причини, які затримують музичний розвиток учня, знайти способи їх усунення. А це тим паче важливо, адже заняття із сольфеджіо, як правило, групові, а багато хто в групі потребує до себе індивідуального підходу.

Необхідно враховувати також те, що в процесі занять учні не лише навчаються, а й розвивають музичний слух і пам'ять, почуття ритму тощо. Тому розділи курсу, які викладені в програмах за принципом накопичення знань, не повною мірою визначають завдання педагога із сольфеджіо.

На практиці ми часто зустрічаємось із тим, що під час проходження однакових програмних вимог результати (а точніше рівень розвитку музичного слуху) учнів у різних педагогів дуже відрізняються. Зазвичай нарікають на слабкі природні дані учнів. Однак причина вбачається в тому, що педагог пояснив і засвоїв з учнями програму теоретично, обмежившись механічним повторенням та очікуючи моменту, коли учень опанує її на практиці, тобто на слух. При цьому зазвичай більш здібні від природи діти із часом оволодівають матеріалом, а інші, менш розвинені та з поганими даними, не розвиваються.

Натомість інший педагог, який пройшов той же теоретичний матеріал, зосередив усю увагу на всебічному аналізі його на слух, проспівуючи його, виконав з учнями низку вправ необхідного характеру, водночас розвиваючи відчуття ритму, слуху й пам'яті учнів, тобто зробив усе для того, щоб кожен учень зрозумів та опанував матеріал. Під час цього він враховував індивідуальні особливості учнів. І як результат – висока успішність усієї групи та міцні знання на практиці. Зазначені приклади



вказують на те, що в основі викладання сольфеджіо лежать не тільки теоретичні знання, а й методика поетапного розвитку музичних здібностей учнів.

6. На наше переконання, для розуміння того, як саме та якими шляхами розвивати слух і музичність учнів, для вміння пояснити причини, які гальмують цей розвиток, необхідні знання основ психології.

7. Для підвищення якості підготовки майбутніх викладачів сольфеджіо в закладах вищої музичної освіти необхідно звернути увагу на такі розділи їх музично-методичної підготовки, як теоретичний і практичний.

Зокрема, у теоретичному розділі повинні бути викладені такі питання:

- а) що таке музичний слух і музичні здібності;
- б) різні сторони музичного слуху та їх особливості;
- в) психофізіологічні основи музичних здібностей;
- г) предмет сольфеджіо, його мета, завдання, особливості;
- г) різноманітні системи розвитку слуху.

У практичному розділі мають бути опрацьовані такі теми:

- а) системи музичної освіти та організація занять із сольфеджіо;
- б) вивчення програм із курсу сольфеджіо для музичних училищ, дитячих музичних шкіл, складення планів роботи, добір музично-методичного забезпечення;
- в) аналіз існуючих підручників і навчальних посібників, їх використання на заняттях;
- г) практичні прийоми роботи над розвитком музичного слуху;

г) відвідування та аналіз занять кращих педагогів-теоретиків закладів музичної освіти різних рівнів акредитації.

Після закінчення курсу сольфеджіо бажане проведення активної педагогічної практики в музичних чи загальноосвітніх школах, в аматорських студіях.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, підсумовуючи сказане, зазначимо, що найголовніше в підготовці майбутнього педагога із сольфеджіо – активізувати інтерес до предмета та його завдань, розкрити всю глибину й складність явища музичного слуху, захопити практично-творчою роботою на заняттях із сольфеджіо. А це у свою чергу сприятиме покращенню розвитку музичного слуху учнів у різних ланках музичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А. Педагогіка вищої школи. К., 1998. 560 с.
2. Бех І. Виховання особистості. К.: Либідь, 2003. 344 с.
3. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио. М., 1975. 159 с.
4. Олексюк О., Ткач М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. К.: Знання України, 2004. 264 с.
5. Островский А. Вопросы методики воспитания слуха: сборник статей. Л., 1967. 133 с.
6. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Юрчак В. Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики: музичні рекомендації для викладачів мистецьких факультетів педагогічних університетів. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 120 с.



УДК 378.373:2:378.147:37.091.4

ФРЕЙМОВА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зозуля О.В., спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист

*Балаклійська філія КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

У статті порушується проблема необхідності оптимізації навчальної діяльності. Зроблено аналіз педагогічних ідей науковців, присвячених вивченню сутності процесу навчання, його інтенсифікації, структуруванню та візуалізації навчального матеріалу в педагогічній науці й практиці освіти. Визначено особливості фреймового підходу до презентації навчального матеріалу. Виділено переваги використання фреймової технології та особливості її реалізації під час викладання дисциплін природничо-наукового циклу (дошкільна педагогіка, методики викладання).

Ключові слова: *фрейм, фреймова технологія, навчально-пізнавальна діяльність, оптимізація й інтенсифікація навчального процесу, вихователь закладів дошкільної освіти.*

В статье поднимается проблема необходимости оптимизации учебной деятельности. Проанализированы педагогические идеи ученых, посвященные изучению сущности процесса обучения, его интенсификации, структурированию и визуализации учебного материала в педагогической науке и практике образования. Обозначены особенности фреймового подхода к презентации учебного материала. Выделены преимущества использования фреймовой технологии и особенности ее реализации при преподавании дисциплин естественнонаучного цикла (дошкольная педагогика, педагогика).

Ключевые слова: *фрейм, фреймовая технология, учебно-познавательная деятельность, оптимизация и интенсификация учебного процесса, воспитатель учреждений дошкольного образования.*

Zozulia O.V. FRAME TECHNOLOGY AS A MEANS FOR OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE EMPLOYEES OF PRESCHOOL EDUCATION

The article raises the problem of the need for optimization of educational activities. Some pedagogical ideas of scientists devoted to the study of the essence of the learning process, its intensification, structuring and visualization of educational material in pedagogical science and educational practice are analyzed. The peculiarities of the framing approach to knowledge representation are revealed. The advantages of the use of framing technology, peculiarities of its application during teaching the disciplines of the natural science cycle (preschool pedagogy, pedagogy) are studied.

Key words: *frame, framing technology, educational and cognitive activity, optimization and intensification of the educational process, preschool education establishments teacher.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації освіти особливої актуальності набуває проблема пошуку шляхів підвищення якості навчання майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Результат освіти випускника закладу вищої освіти може розглядатись як певна сума знань, умінь і навичок (навчальних, професійних), володіння певною спеціальністю, кваліфікацією, компетентностями (соціальними, професійними), як усебічно й гармонійно розвинена особистість тощо. Одним із важливих орієнтирів сучасної вузівської педагогіки є вимоги до молодшого спеціаліста, сформульовані Національною рамкою кваліфікацій (фахова передвища освіта), а саме «здатність особи самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання в окремій галузі професійної діяльності або в процесі навчання, нести відповідальність за результати сво-

єї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях» [8, с. 3–4]. Реалізація цих цілей може визначати процес і результат освітньої діяльності закладу вищої освіти, слугувати основою оцінки ефективності його функціонування.

У зв'язку зі зростаючим обсягом навчальної й професійної інформації особливого значення набуває проблема оптимізації та інтенсифікації навчального процесу. Обмеженість часу на засвоєння містких вузівських програм, інформаційне перенавантаження студентів зумовлюють необхідність використання інтенсивних методів і технологій навчання, які б дали змогу розширити обсяг знань, що засвоюються, без збільшення часу, відведеного на їх опанування.

Усунути це протиріччя, на наше переконання, здатні нові педагогічні технології, серед яких важливе місце посідає так зва-



на «фреймова технологія» [4], сутність якої ґрунтується на подачі навчального матеріалу у вигляді змістових структур у графічному вираженні (за Р.В. Гуріною, О.М. Спіріним, В.Д. Шарко та іншими вченими).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своєму дослідженні ми спирались на наукові розвідки, що стосувалися сутності процесу навчання та умов, які забезпечують його цілісність (С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін та інші автори); фундаментальні дослідження теоретико-методологічних і психолого-педагогічних основ візуалізації навчального матеріалу та «ущільнення» інформації (А.А. Остапенко, Т.А. Колодочка, А.М. Сохор та інші науковці).

Теоретичним основам розвитку поняття «інтенсифікація», витоками якої є оптимізація процесу навчання з елементами активізації самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, присвячені розвідки таких учених, як Ю.К. Бабанський, Р.В. Бесонов, М.І. Єрецький, І.Я. Лернер, А.М. Матюшкін; теорія фреймів розглядалась у роботах Т.А. Дейка, М. Мінського, Є.Ф. Тарасова, Ч. Філмора та інших авторів; теоретичні й методичні засади впровадження фреймового підходу в педагогіці досліджувалися М.М. Болдиревим, Р.В. Гуріною, Т.М. Колодочкою, Л.Г. Лузіною, Л.А. Панасенко, О.Є. Соколовою, М. Мінським та іншими науковцями.

У дослідженнях Є.О. Александрової, Г.М. Андреева, М.І. Башмакова, П.І. Бегуна, В.В. Мачневої, П.І. Підкасистого, Т.І. Шамової, С.М. Лисенкової, А.А. Остапенко, М.А. Чошанова, В.Ф. Шаталова, С.Д. Шевченко, М.П. Щетініна та інших авторів підкреслюється очевидна перевага технології інтенсифікації процесу навчання та теорії продуктивного навчання.

У працях Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, А.Б. Запорожця, А.Р. Лурії, Р.С. Немова, Д.М. Узнадзе, М.І. Жинкіна, В.С. Леднева, І.Я. Лернера, А.М. Сохора та інших учених узагальнюються принципи структуривання знань, у тому числі у вигляді системи знакових символів. Деякі з названих авторів розглядають роль знаково-символічних структур у розвитку мислення людини, підвищенні її інтелекту.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз особливостей фреймової технології як засобу оптимізації навчальної діяльності майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу під час викладання дисциплін природничо-наукового циклу (дошкільна педагогіка, педагогіка).

Виклад основного матеріалу дослідження. Творцем теорії фреймів є аме-

риканський учений у галузі штучного інтелекту М. Мінський. На його думку, процеси людського мислення базуються на тих численних структурних даних, що зберігаються в пам'яті людей [6]. Він сформулював парадигму для презентації знань із метою використання цих знань комп'ютером. Термін «фрейм» був найбільш популярний у середині 1970-х рр., коли існувало багато його тлумачень. Уже тоді фрейми знайшли широке застосування в соціальній психології, психології сприйняття, теорії розпізнавання зразків, під час створення штучного інтелекту, у програмуванні, психолінгвістиці, логіці й методології тощо. Наприклад, теорія фреймів широко застосувалась у лінгвістиці, про що можна судити з дослідження С.В. Агеева «Про роль фреймів знань в інтерпретації метафоричних виразів», у якому автор представляє схемний процес інтерпретації висловлювань у такому вигляді:

- сприйняття тексту;
- активізація певними мовними формами процесу пошуку асоційованих із ними фреймів;
- вкладання змісту висловлювання у фрейм (модель), відомий незалежно від тексту;
- приписання інтерпретації (відповідно до раніше набутих знань) [1, с. 11–13].

Таким чином, розуміння деякої нової ситуації або висловлювання зводиться насамперед до спроби знайти в пам'яті знайому ситуацію, найбільш схожу на нову.

Поняття фрейму широко застосовується в сучасній англо-американській психології та аналітичній філософії. Зокрема, С. Ойянг дає тлумачення поняття «фрейм» як каркасної структури, це «загальна категоріальна структура» (general categorical framework) [16, с. 6–8].

Варто зауважити, що теорія фреймів знайшла своє застосування також у педагогіці, хоча й не так деталізовано, як у психології та психолінгвістиці. Широке застосування фреймового підходу в педагогіці зумовлене вимогами до якості сучасної освіти. Фреймування є ефективним засобом формування системного мислення, генералізації знань та інтенсифікації навчального процесу. Останнім часом опубліковано низку монографій і навчальних посібників, у яких розглядаються питання теоретичного ґрунтування й реалізації фреймового підходу в педагогічній практиці.

Так, наприклад, М.А. Чошанов успішно застосовує фрейми своєї технології проблемно-модульного навчання, у якій «за допомогою фреймової моделі можна «стискати», структурувати та систематизувати інформацію в певні таблиці, матриці тощо» [15].



У свою чергу А.О. Остапенко досліджував застосування фреймів знань у технології концентрованого навчання, де навчальний матеріал сконцентровано у вигляді великоблочних опор та де, зокрема, можуть застосовуватись і фрейми [9].

У педагогіці фрейм має два тлумачення: а) спосіб організації уявлень, що зберігаються в пам'яті; б) одиниця знань, організована навколо поняття, що містить дані про істотне, типове для цього поняття. У низці публікацій, що стосуються фреймового підходу (таких авторів, як Р.В. Гурина, Т.В. Ларіна, О.А. Литвиненко, О.Є. Соколова, Н.М. Тарасевич та інші), аналізується педагогічна ефективність різних видів фреймів, які згруповані в такий спосіб (за І.А. Лєсковою):

– фрейм як рамка (певний обсяг інформації укладається в рамку, що дає змогу виділити його із загального масиву інформації);

– фрейм як логіко-смілова схема (встановлюється певна структура навколо виділеного змістового ядра навчальної інформації);

– фрейм як сценарій (встановлюється послідовність певних дій, ситуацій і процедур у заданих умовах) [5].

Під фреймовою педагогічною технологією ми розуміємо вивчення навчального матеріалу (концепт), структурованого певним чином у спеціально організованій періодичній послідовності (сценарій). Фреймова технологія є протилежністю традиційної (класичної) форми навчання, проте не можна сказати, що ця протилежність виражена несумісністю. Можна припустити, що розумне чергування фреймової технології та традиційних форм навчання (різні методи вирішують різні завдання) матиме позитивні результати в оптимізації навчальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Аналізуючи досвід вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень минулих років, можемо зауважити, що загалом фреймова технологія розглядається як продуктивна, адже вона розширює круг понятійного базису, усередині якого обертається проблематика методології науки. Спираючись на ці факти, можна припустити позитивні результати дослідження окремо виділеної фреймової педагогічної технології, а не складової частини вже існуючих технологій.

Педагогічна фреймова технологія, на наше переконання, дає змогу вирішувати низку взаємозв'язаних проблем, а саме проблему інтенсифікації освітнього процесу та проблему активізації пізнавальних процесів студентів. Засвоєння системи

знань за допомогою фреймової технології дає можливість розвивати в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку системне, понятійне, алгоритмічне, репродуктивне, наукове, критичне й творче мислення, формувати дискурсивні та комунікативні вміння суб'єктів навчання.

На думку Л.П. Ковальчук, фреймова технологія, маючи широкі дидактичні можливості, може вирішувати проблему цілісного формування особистості, тобто сприяти формуванню цілісних знань, абстрактного мислення, вольового прагнення до пізнання в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти [3].

Для оптимізації навчальної діяльності, на наше переконання, доцільно застосовувати фреймові опори в знаково-символьній формі у вигляді схеми з ключовими поняттями та словосполученнями із жорсткою стереотипною конструкцією (словесно-системний фрейм), серед яких є понятійні, семантичні, тематичні, інтегровані тощо; у такому фреймі навчальна інформація виучуваної теми згорнута у вигляді структурно-логічної схеми, яка охоплює всі навчальні питання та забезпечує візуальне сприйняття студентами головних складників вербальної комунікації.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, одним із способів розв'язання проблеми оптимізації навчальної діяльності може стати застосування фреймової технології, яка, на думку науковців, може максимально ефективно вплинути на засвоєння навчального матеріалу тих дисциплін, у яких можна виділити однакове повторюване змістове ядро, яке у свою чергу можна представити у вигляді каркасу, схеми, «кліше», шаблону, моделі та переносити в інші ситуації. При цьому фреймові моделі виступатимуть методологічним засобом, інструментом пізнання педагогічних явищ, інструкцією для самостійного здобуття знань.

Подальші напрями досліджень цієї проблеми пов'язуємо з вивченням дидактичних можливостей фреймової технології та виділення алгоритму діяльності педагога й студента.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агеев С.В. О роли фреймов знаний в интерпретации метафорических выражений. URL: http://www.amursu.ru/8101/vestnik/7/6_7_99.html.
2. Гурина Р.В. Фреймовые схемы-опоры как средство интенсификации учебного процесса. Школьные технологии. 2004. № 1. С. 184–195.
3. Ковальчук Л.П. Развитие профессионального мышления будущего учителя на засадах фреймового підходу до вивчення педагогічних дисциплін у класичному уні-



верситеті. URL: http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/14_kovalchuk.pdf.

4. Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Кубанский гос. ун-т. Краснодар, 2004. 20 с.

5. Лескова И.А. Педагогические возможности сюжетного фрейма (на примере историко-художественных дисциплин). Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. 2012. № 10(74). С. 110–113.

6. Минский М. Фреймы для представления знаний / пер. с англ. О.Н. Гринбаума; под ред. Ф.М. Кулакова. М. Энергия, 1979. 151 с.

7. Михнина Н.В. Способы структурирования учебного материала как условие развития внимания. Современные наукоемкие технологии. 2007. № 7. С. 71–73.

8. Національна рамка кваліфікацій: додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>.

9. Остапенко А.А. Концентрированное обучение как педагогическая технология. URL: <http://ost101.narod.ru/1998avtokand.pdf>.

10. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Проблема організації знань у системі професійної підготовки вищої школи. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2010. Вип. 2. С. 133–144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2010_2_18.

11. Анисимов О.С., Охрименко В.А., Князев Н.М., Чернушевич В.А. Системно-деятельностный подход к проблеме практической подготовки студентов: учеб. пособие. Пенза: ППИ, 1981. 48 с.

12. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала: вопросы дидактического анализа / под ред. М.А. Данилова. М.: Педагогика, 1974. 192 с.

13. Гурина Р.В., Соколова Е.Е. Фреймовое представление знаний: монография. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 175 с.

14. Гурина Р.В. и др. Фреймовые опоры: метод. пособие. М.: НИИ школьных технологий, 2007. 95 с.

15. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.

16. Auyang S.Y. Foundations of complex-system theories in economics, evolutionary biology, and statistical physics. Cambridge, 1998. 404 p.

УДК 377.1

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Ієвлев О.М., к. т. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті проаналізовано наукові підходи до формування професійно-педагогічної мобільності фахівця в умовах магістратури. Впровадження отриманих результатів передбачає: організацію освітнього процесу як дидактичної системи (системний підхід), розвиток професійно-педагогічної компетентності (переважно компетентнісний, подієвий підходи), здатність до самореалізації, саморозвитку, самоосвіти, творчості (здебільшого синергетичний, аксіологічний підходи), вибір професії педагога як стратегічної мети життя (переважно аксіологічний, гуманістично орієнтований (гуманістичний) підходи).

Ключові слова: професійна мобільність, професійно-педагогічна мобільність, особистісно-діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, подієвий підхід, синергетичний підхід, системний підхід, аксіологічний підхід, гуманістично орієнтований (гуманістичний) підхід.

В статье проанализированы научные подходы к формированию профессионально-педагогической мобильности специалиста в условиях магистратуры. Внедрение полученных результатов предусматривает: организацию образовательного процесса как дидактической системы (системный подход), развитие профессионально-педагогической компетентности (в основном компетентностный, событийный подходы), способность к самореализации, саморазвитию, самообразованию, творчеству (в основном синергетический, аксиологический подходы), выбор профессии педагога как стратегической цели жизни (в основном аксиологический, гуманистически ориентированный (гуманистический) подходы).

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессионально-педагогическая мобильность, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход, событийный подход, синергетический подход, системный подход, аксиологический подход, гуманистически ориентированный (гуманистический) подход.

Iyevlyev O.M. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY OF THE SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF MAGISTRACY

The article analyzes the scientific approaches to the formation of professional and pedagogical mobility of a specialist in the conditions of a magistracy. Implementation of the obtained results includes: organization of



educational process as a didactic system (system approach), development of professional pedagogical competence (mostly competent, event-based approaches), ability to self-realization, self-development, self-education, creativity (mainly synergistic, axiological approaches), choice of teacher's profession as a strategic goal of life (mainly, axiological, humanistic-oriented (humanistic) approaches).

Key words: *professional mobility, professional and pedagogical mobility, personal-activity approach, competence approach, event approach, synergetic approach, systemic approach, axiological approach, humanistic-oriented (humanistic) approach.*

Постановка проблеми. Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір відбувається в умовах становлення постіндустріального суспільства, процесів глобалізації та кризових явищ в системі освіти. До останніх варто віднести: низький рівень заробітної плати працівників освіти; недостатнє фінансування закладів освіти; зниження авторитету праці педагога в суспільстві тощо. Все це спричиняє спад укомплектованості педагогічними кадрами насамперед у професійній і середній освіті.

Вирішити це питання покликаний новий Закон України «Про освіту» який передбачає, що «особи, які здобули вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за іншою спеціальністю та яким не було присвоєно професійну кваліфікацію педагогічного працівника, можуть бути призначені на посаду педагогічного працівника строком на один рік» [1]. Після цього терміну, за умови успішної діяльності, працівник складає відповідний кваліфікаційний іспит.

Останнє, на нашу думку, має відбуватися як підсумок їх навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти на педагогічних спеціальностях.

У цих умовах особливого значення набуває завдання формування професійно-педагогічної мобільності фахівця в магістратурі з використанням наукових підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конкурентноздатність людини пов'язана з її мобільністю на ринку праці. В умовах формування інформаційного суспільства набуває особливого значення професійна мобільність людини. Відомо, що професійна мобільність майбутнього фахівця – «це інтегрована якість особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці. Вона виявляється в професійній діяльності і забезпечує самовизначення й самореалізацію в житті і праці на основі сформованості ключових компетенцій та базових професійних (ключових) кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище» [11, с. 570].

Дослідження цього поняття провадяться в межах філософії, соціології, економіки, державного управління, психології, демографії, педагогіки тощо. Як складники

професійної мобільності можна розглядати такі її види: трудова, соціальна, культурна (соціокультурна), інтелектуальна мобільність, математична мобільність тощо.

Важливість наявності професійної мобільності в педагога зумовлена: стрімкими змінами в суспільстві через прискорення темпів його розвитку; впровадженням в освітній процес ІТ-технологій; інтеграцією до європейського освітнього простору (запровадженням європейських критеріїв якості освіти, зокрема більш жорстких вимог до стажування та підвищення кваліфікації); структурними змінами в системі освіти через ухвалення нової нормативно-правової бази тощо.

Мобільність педагога проявляється на двох рівнях: як у сукупності певних особистісних якостей і властивостей («внутрішня мобільність»), так і в конкретних формах і видах його професійної діяльності, що дозволяють характеризувати людину як професійно мобільну («зовнішня мобільність») [3, с. 7].

Підготовка (перепідготовка) фахівців для роботи на педагогічних посадах в системі освіти шляхом їх навчання в магістратурі на педагогічних спеціальностях зумовлює необхідність формування в них професійно-педагогічної мобільності. Зазвичай такі фахівці мають базову непедагогічну освіту.

За нашим визначенням, професійно-педагогічна мобільність є інтегративною якістю особистості, що дозволяє поєднувати теоретичну та практичну готовність до здійснення педагогічної діяльності (професійна педагогічна компетентність), бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно компетентною (володіти ґрунтовними знаннями за обраним фахом), здатною до самореалізації, саморозвитку, самоосвіти, творчості в умовах набуття педагогічного фаху і модернізації власної професійної діяльності як стратегічної мети життя.

Передбачається, що такі фахівці:

– прагнуть опанувати професію педагога (методику навчання, педагогічну майстерність, інноваційні педагогічні технології тощо) або, в умовах змін в українському законодавстві, вже її практично опановують, працюючи в системі освіти;



– мають глибокі професійні знання, яких набули під час здобуття базової непедагогічної освіти;

– працюють над собою, здатні до самореалізації, саморозвитку, самоосвіти, творчості;

– вибір професії педагога збігся зі стратегічними цілями їхнього життя.

Постановка завдання. Визначення наукових підходів до формування професійно-педагогічної мобільності фахівців в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для формування професійно-педагогічної мобільності фахівців в умовах магістратури варто використовувати наукові підходи.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає врахування індивідуальних психологічних особливостей учнів, їхніх здібностей, інтересів та потреб. Він розвинувся в роботах Б. Ананьева, І. Бежа, К. Боярко, Л. Виготського, В. Кременя, О. Леонтьєва й ін.

Так, К. Боярко розглядає формування професійної мобільності як внутрішнє вдосконалення особистості, засноване на стабільних цінностях і потребах у професійному зростанні, що потребує розвитку умінь адекватно перебудовуватися, пристосовуватися до ситуації, яка змінюється, професійної діяльності або перебудовувати її під свої потреби [4].

Особистісно-діяльнісний підхід, на думку Л. Горюнової, обумовлює такі характеристики мобільності, як здатність фахівця аналізувати вихідний рівень свого професіоналізму, своїх можливостей, об'єктивно оцінювати ступінь змін, що відбулися у власній особистості та діяльності, готовність фахівця до змін в життєдіяльності та ін. [6, с. 14].

Формування професійно-педагогічної мобільності в умовах магістратури на основі особистісно-діялісного підходу пов'язано з набуттям досвіду практичної діяльності педагога (проходження практик і робота на практичних заняттях із дисциплін професійного циклу навчання (діяльнісний компонент)), що пов'язано з вивченням дисциплін професійного спрямування («Методика навчання спецдисципліни», «Методика викладання у вищій школі та основи педагогічної майстерності», «Інноваційні педагогічні технології» тощо); вдосконалення (самовдосконалення) особистості (самореалізації, саморозвитку, самоосвіти, творчості), що пов'язано з вивченням дисциплін гуманітарного спрямування («Психопедагогіка управління», «Професійна мобільність випускника навчального закладу», «Загальна педагогіка» тощо).

Компетентнісний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта навчання в суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше, у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Йдеться про перетворення у формі як суб'єкт-об'єктній (виробничій), так і суб'єкт-суб'єктній (у формі міжлюдських відносин) [2].

Відповідно до компетентнісного підходу, професійна мобільність визначається наявністю (відсутністю) компетенцій і компетентності (Л. Горюнова, А. Дьомін, Е. Зеєр, Б. Ігошев, Л. Сушенцева й ін.)

Формування професійно-педагогічної мобільності фахівців в умовах магістратури за допомогою компетентнісного підходу передбачає передусім формування професійно-педагогічної компетентності студента, що пов'язано з вивченням дисциплін професійного спрямування («Методика навчання спецдисципліни», «Методика викладання у вищій школі та основи педагогічної майстерності», «Інноваційні педагогічні технології» тощо).

Подієвий підхід враховує типові та часткові закономірності здійснення подій з урахуванням їхньої суб'єктивної особистісної значущості для фахівця. Даний підхід передбачає додавання в навчальні програми дисциплін практико-орієнтованих ситуацій, пов'язаних із професійною діяльністю педагога.

Синергетичний підхід є інноваційним і дозволяє забезпечити повноту і високу якість предметних знань, професійне становлення та професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з урахуванням їхніх міждисциплінарних зв'язків [14, с. 9].

Використання синергетичного підходу в педагогіці досліджували О. Бочкарьов, В. Віненко, В. Маткин, Г. Сумина, Л. Сурчалова, Ю. Талагаєв, М. Федорова, О. Калімулліна, Л. Ткаченко, Р. Пріма й ін.

Синергічність передбачає, що максимальний ефект діяльності системи досягається лише в разі максимальної ефективності спільного (сумісного) функціонування її елементів заради спільної мети.

Педагогічна синергетика ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку освітніх систем. Вона дозволяє по-новому підійти до розроблення проблем самовизначення і розвитку особистості, розглядаючи їх передусім із позиції відкритості, співтворчості й орієнтації особистості на саморозвиток [12].

Синергетичний підхід, на думку Л. Ткаченко, є основою парадигми особистісного розвитку [13, с. 21].



Відомо, що система – це об'єднання частин у ціле, її властивості можуть відрізнятися від властивостей частин, які входять у неї. Отже, *системний підхід* розглядається як: універсальний принцип пізнання світу; технологія дослідження, науковий принцип (методологія наукового пізнання). Системний підхід дозволяє виявити й інтерпретувати структуру і функції елементів системи; виникнення в системи властивостей, які не притаманні її елементам (еменджерність); принципову неможливість зведення властивостей системи до суми властивостей компонентів, з яких вона складається (неадитивність) тощо.

Об'єднуючи системний і синергетичний підходи в один (системно-синергетичний), Л. Горюнова зазначає, що він дозволяє виявити такі характеристики мобільного фахівця, як здатність оцінювати своє майбутнє у вигляді деякого «спектра можливостей», прогнозувати свій розвиток та ін. [6, с. 14].

Формування професійно-педагогічної мобільності в умовах магістратури на основі системного підходу передбачає організацію освітнього процесу як дидактичної системи.

Перехід сучасної освіти до ціннісної парадигми реалізується в межах *аксіологічного підходу*. Основні засади педагогічної аксіології досліджувалися Н. Асташовою, І. Бехом, М. Богуславським, А. Булініним, Б. Вульфовим, Б. Гершунським, І. Зязюном, В. Кремень, В. Додоновим, І. Ісаєвим, Б. Лихачовим, О. Невмержицькою, С. Ніколаєнко, О. Сластьоніним, О. Сухомлинською та ін.

Аксіологічний чинник, на думку Б. Ігошева, визначає спрямованість освітньо-виховного процесу на формування в усіх суб'єктів освіти ціннісних орієнтацій і світоглядних настанов, що відповідають вимогам мінливого динамічного світу [8, с. 11].

Становлення та розвиток аксіологічних ідей в українській педагогіці розглядається як закономірний об'єктивний процес, сукупність взаємопов'язаних етапів, що характеризуються певними особливостями та тенденціями, які зумовлюють зміни в трактуванні освітнього ідеалу, змісті освіти і виховання [9, с. 8].

Професійні ціннісні орієнтації вчителя – це цінності, що, на думку Г. Печерської, притаманні безпосередньо особистості вчителя та становлять систему професійної спрямованості і ставлення вчителя до педагогічної діяльності, її різних сторін [10, с. 256].

Формування професійно-педагогічної мобільності в умовах магістратури на основі аксіологічного підходу передбачає озна-

йомлення студентів із цінностями професії педагога, їх прийняттям в процесі професійної діяльності (під час проходження практик) та вивченні дисциплін навчально-го плану.

Принцип гуманізму визначає загальний характер відносин між суб'єктами навчання. Проблему формування особистості сучасного вчителя на гуманістичних засадах розглядали такі вчені, як Ш. Амонашвілі, С. Гончаренко, В. Гончаров, М. Євтух, В. Кремень, І. Зязюн, О. Савченко, О. Сухомлинська й ін.

Основні риси підготовки «нового вчителя», на думку В. Гончарова, є втіленням світоглядно-культурологічної матриці, що відображає дух нової епохи: демократизм, права людини, толерантність, людиноцентризм, екологічну безпеку, солідарність [5, с. 7].

Гуманізація освіти передбачає поєднання гуманного ставлення до студентів з особистісною орієнтацією освітнього процесу.

Професійна діяльність педагогів на основі *гуманістично орієнтованого підходу* передбачає не тільки позитивне та гуманне ставлення, але й повагу до особистості (індивідуальних особливостей, прагнень, думок) і сприяння її гармонійному розвитку, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності [7].

Гуманістично орієнтований (гуманістичний) підхід до формування професійно-педагогічної мобільності фахівців під час їхнього навчання в умовах магістратури реалізується через відповідне ставлення до них викладачів. Водночас професійна діяльність на засадах гуманістично орієнтованого (гуманістичного) підходу самих фахівців по закінченні навчання (або під час практик) обумовлюється переважно вивченням дисциплін гуманітарного спрямування («Психопедагогіка управління», «Професійна мобільність випускника навчального закладу», «Загальна педагогіка» тощо).

Висновки із проведеного дослідження. З вищезазначеного можна зробити висновок, що формування професійно-педагогічної мобільності фахівців в умовах магістратури має здійснюватися на основі таких наукових підходів: особистісно-діяльнісного, компетентнісного, подієвого, синергетичного, системного, аксіологічного, гуманістично орієнтованого (гуманістичного), що передбачає організацію освітнього процесу як дидактичної системи (системний підхід), розвиток професійно педагогічної компетентності (переважно компетентнісний, подієвий підходи) та здатності до самореалізації, саморозвитку, самоосвіти, творчості (здебільшого синергетичний, ак-



сіологічний підходи), вибір студентом професії педагога як стратегічної мети життя (в основному аксіологічний, гуманістично орієнтований (гуманістичний) підходи).

Подальші дослідження передбачають формулювання методичних засад формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вимоги до освіти та професійної кваліфікації педагогічного працівника закладу освіти. Ст. 58. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-19. Відомості Верховної Ради України. 2017. № № 38-39. Ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
2. Бех І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. К.: Генезис. 2009. С. 21-24. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf>.
3. Биктуганов Ю., Игошев Б. Формирование мобильности педагогов – перспективное направление деятельности Уральского государственного педагогического университета. Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 6-9. URL: <http://elag.uspu.ru/handle/uspu/1519>.
4. Боярко Е. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в условиях развивающегося регионального университетского комплекса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; Южн. федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2010. 24 с.
5. Гончаров В. Світоглядно-культурологічна матриця українського вчителя: автореф. дис. ... д. філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти»; Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2013. 34 с.
6. Горюнова Л. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дисс. ... д. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; Ростовский гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2006. 44 с.
7. Єремєєва В. Гуманістично-орієнтований підхід у процесі навчання майбутніх учителів як чинник їх професійного зростання. Андрагогічний вісник: наукове електронне періодичне видання. Випуск 5. 2014. С. 145-151. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/16988/1/D1%94%D1%80%D0%B5%D0%BC%D1%94%D1%94%D0%B2%D0%B0.pdf>.
8. Игошев Б. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореф. дисс. ... д. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; Уральский гос. пед. у-т. Екатеринбург, 2008. 44 с.
9. Невмержицька О. Розвиток аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі ХІХ – першої третини ХХ ст.: автореф. дис. ... д. пед. наук: спец. 13.00.01 «Згальна педагогіка та історія педагогіки»; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2013. 601 с.
10. Печерська Г. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 252-257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_50.
11. Сушенцева Л., Сушенцев О. Вплив професійної мобільності на конкурентоздатність фахівця на сучасному ринку праці. Молодий вчений. 2016. № 4(31). С. 568-572. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/4/137.pdf>.
12. Таланчук Н. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма. Эвристический тезаурус. Казань: ИССО РАО, 1993. 105 с.
13. Ткаченко Л. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 10 (17). С. 18-21.
14. Федорова М. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; Российский гос. гуманит. ун-т. Ставрополь, 2004. 170 с.



УДК 370.13.42+374.8

ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Калаур С.М., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті обґрунтовано потребу впровадження в професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери організаційно-педагогічних умов. З'ясовано, що на формування готовності мають найбільший вплив такі умови: формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання; систематизація теоретичних знань засобами інформаційно-комунікативних технологій; розвиток практичних умінь і навичок на основі проблемного навчання та розроблення банку проблемних професійних завдань конфліктологічного змісту; упровадження тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей. Розкрито їх зміст і механізми впровадження.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, готовність до розв'язання конфліктів, компоненти готовності, система професійної підготовки, фахівці соціальної сфери.

В статье обоснована необходимость внедрения в профессиональную подготовку будущих специалистов социальной сферы организационно-педагогических условий. Установлено, что на формирование готовности имеют наибольшее влияние следующие условия: формирование мотивационной основы готовности путем внедрения личностно ориентированного обучения; систематизация теоретических знаний средствами информационно-коммуникационных технологий; развитие практических умений и навыков на основе проблемного обучения и разработки банка проблемных профессиональных задач конфликтологического содержания; внедрение тренинговых технологий для совершенствования личностных качеств. Раскрыты их содержание и механизмы внедрения.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, готовность к решению конфликтов, компоненты готовности, система профессиональной подготовки, специалисты социальной сферы.

Kalaur S.M. CHARACTERISTICS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS WHICH INFLUENCE ON THE READINESS OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE TO CONFLICTS RESOLUTION

The article substantiates the need for introduction of organizational and pedagogical conditions for future specialists in the social sphere. It is revealed that the following conditions influence the formation of readiness: the formation of a motivational basis of readiness through the introduction of personally oriented learning; systematization of theoretical knowledge by means of information and communication technologies; development of practical skills and skills based on problem-based training and development of a bank of problematic professional problems of conflict-related content; the introduction of training technology to improve personal qualities. Their contents and implementation mechanisms are revealed.

Key words: organizational and pedagogical conditions, readiness for conflict resolution, components of readiness, system of professional training, specialists of social sphere.

Постановка проблеми. У час інноваційних змін найважливішим імперативом є модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців. Обмежений термін навчання у ВНЗ, швидке оновлення соціально-педагогічної інформації в соціальній сфері не дають змоги сформувавши в студентів соціономічних професій усього широкого спектру фахових компетенцій і належним чином сформувавши всі показники готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Для виправлення такої ситуації доцільне впровадження додаткових чинників (умов). Тобто ефективність освітнього процесу перебуває в залежності від тих умов, у яких від організовується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що наукова дефініція «умова» є загальнонауковою, а тому має багато різноманітних трактувань. Так, з філософського погляду «умова» – «позначення середовища або обставин, у яких предмет (явище, процес) об'єктивно може існувати і які визначають можливості його виникнення й розвитку» [5, с. 87]. Отже, філософи доводять, що умови – це рушійна сила, що є причиною будь-якого процесу, вони допомагають перетворенню можливості в реальність. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови цей термін трактується як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможли-



люють створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [1, с. 1295]. Тобто в мовному розумінні умовами вважаються обставини реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь. Поділяємо позицію О. Пехоти в тому, що умови потрібно розглядати в ролі «категорії, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [7, с. 5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як показує практика, нині потрібні серйозні зміни професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, які мають торкатися формування готовності до розв'язання конфліктів. Системність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів буде дієвою, якщо формування готовності визначатиметься як особливий вид інноваційної поліфункціональної діяльності, що значною мірою зумовлений упровадженням в освітній процес обґрунтованих організаційно-педагогічних умов. Ці питання в методології професійної освіти висвітлені недостатньо, що й зумовило написання статті.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати доцільність упровадження в професійну підготовку організаційно-педагогічних умов, що матимуть позитивний вплив на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів і розкрити методологічні аспекти їх упровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як засвідчують науковці, у професійну підготовку майбутніх фахівців доцільно впроваджувати три види умов: дидактичні (базуються на відборі, конструюванні змісту, методів і форм для максимальної реалізації дидактичних цілей); психолого-педагогічні (передбачають вибір конкретних можливостей змісту освіти, методів, форм, які зазвичай спрямовані на вдосконалення конкретних характеристик особистості); організаційно-педагогічні умови (зміст, форми та методи педагогічного процесу, які знаходяться в основі управління функціонуванням й розвитком процесуального аспекту педагогічної системи) [3, с. 13]. У дослідженні ми виходили з тих міркувань, що саме в організаційно-педагогічних умовах акумульовано найбільший потенціал під час організації освітнього процесу для студентів, які здобувають соціономічні професії. На наш погляд, це зумовлено тим, що організаційно-педагогічні умови спроможні позитивно вплинути відразу у двох площинах:

1) організаційній, що передбачає чітку та виважену організацію освітнього процесу в рамках розробленої нами системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів;

2) педагогічній, що базується на особистісній взаємодії суб'єктів освітнього процесу під час формування всіх показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Організаційно-педагогічні умови – це додаткові психолого-педагогічні чинники, які можна ввести в освітній процес з метою підвищення його ефективності для досягнення суттєвого та значущого позитивного результату у формуванні готовності до розв'язання конфліктів у студентів соціономічних професій. З методологічного погляду для виявлення конкретної сукупності організаційно-педагогічних умов ми зіставили реальний зміст професійної підготовки та форми освітньої діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери з бажаним – тим, який прагнули отримати, щоб суттєво підвищити стан готовності на засадах неперервності, ступеневості й інтеграції. Тобто ми хотіли досягнути такого педагогічного ефекту, коли виокремлені умови повинні чітко вписуватися в контекст авторської системи професійної підготовки студентів до розв'язання конфліктів.

У практичній площині для з'ясування конкретного спектру умов проведено опитування 34 викладачів ВНЗ різних рівнів акредитації, які займаються професійною підготовкою майбутніх фахівців соціономічних професій. На основі узагальнення та систематизації отриманих даних визначено найбільш значимі організаційно-педагогічні умови, а саме: формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання; систематизація теоретичних знань засобами інформаційно-комунікативних технологій; розвиток практичних умінь і навичок на основі проблемного навчання та розроблення банку проблемних професійних завдань конфліктологічного змісту; впровадження тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей.

Обираючи таку організаційно-педагогічну умову, як формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання, ми взяли до уваги той факт, що модернізація навчального процесу на основі впровадження інноваційних методів і прийомів, які базуються на особистісно орієнтованому навчанні, є важливою передумовою для створення позитивної мотивації. У теоре-



тичній площині особистісно орієнтоване навчання позиціонується в роботах Е. Зеєра, О. Пехоти, С. Подмазіна, І. Якиманської та ін. Однак у питаннях, які спрямовані на висвітлення процесу формування мотиваційного складника готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, ця освітня парадигма ще недостатньо вивчена. Уважаємо, що особистісно орієнтоване навчання, окрім інтелектуального розвитку, дає змогу забезпечити майбутнім фахівцям соціальної сфери активне самовизначення та самореалізацію, адже побудоване на принципах співпраці й свободи вибору студентом змісту освіти. Така освіта дає можливість кожному студенту максимально задовольнити освітні потреби щодо поглиблення теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок у галузі розв'язання конфліктів. З'ясовано, що потенціал особистісно орієнтованого навчання в тому, що студент розвивається не лише як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, а і як суб'єкт культури.

Головною метою особистісно орієнтованого навчання в контексті формування готовності до розв'язання професійних конфліктів є формування внутрішньої мотивації майбутнього фахівця, яку можна розглядати як інтегральне утворення особистості, що забезпечує здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя. В основі особистісно орієнтованого навчання лежать педагогічні положення про визнання пріоритету індивідуальності студентів; співвідношення технологій освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до рівня розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій майбутньої професійної діяльності; випереджальний характер освіти, що забезпечується формуванням соціально-професійної компетентності й розвитком особистісних якостей майбутнього фахівця; дієвість професійно-освітнього процесу як функції організації навчально-просторового середовища [2, с. 44–45]. Відзначимо, що задекларовані науковцем положення повністю відповідають процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів на основі особистісно орієнтованого навчання.

Уважаємо, що саме особистісно орієнтоване навчання дасть підстави розглядати студентів як активних суб'єктів освітнього процесу. Зокрема, під час його впровадження будуть активізовані такі джерела

цілепокладання особистісно орієнтованої освіти: соціальне замовлення, що відображається як в об'єктивних тенденціях розвитку українського суспільства, так і у свідомо виражених освітніх запитах кожного студента; майбутній фахівець розглядатиметься як активний суб'єкт освітнього процесу, що має самостійну цінність. Отже, особистісно орієнтоване навчання максимально орієнтоване на професійний розвиток студентів у контексті розв'язування професійних конфліктів. Ця освітня парадигма сприятиме формуванню комунікативних здібностей студентів, виробленню навичок самоосвіти, саморозвитку у сфері конфліктології.

Друга організаційно-педагогічна умова – систематизація теоретичних знань засобами інформаційно-комунікативних технологій – базується на аксіомі, що шляхи використання інформаційних ресурсів є найбільш значущим показником рівня розвитку інтерактивного освітнього середовища ВНЗ. У дослідженні ми виходили з тих міркувань, що українська вища школа потребує використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей освітнього процесу. Наведемо конкретні аргументи. Так, нам імponує бачення О. Романишиної [8] стосовно того, що використання інформаційних технологій у ВНЗ психологічно та педагогічно обґрунтоване й дає змогу досягнути інтенсифікації всіх ланок освітнього процесу, оптимізації методів навчання, а також активного використання технологій відкритої освіти. Ці технології вносять зміни в методи навчання, активно впливаючи на освітній процес шляхом створенням нових засобів навчання, до яких можна зарахувати електронні підручники, засоби мультимедіа, електронні бібліотеки, різноманітні освітні мережі, інформаційно-пошукові й інформаційно-довідкові системи. Ефективними є різноманітні навчальні платформи, зокрема Moodle, яка забезпечує вільний доступ до різноманітного навчального матеріалу й методів самоконтролю.

З огляду на наведені факти, вважаємо за необхідне зосередити основні зусилля на тому, щоб перетворити віртуальний фактор та інтерактивне освітнє середовище, що, безумовно, базується на інформаційно-комунікативних технологіях, на позитивно спрямований педагогічний вплив, який допоможе суттєво підвищити системність теоретичних знань студентів соціономічних професій під час розв'язання конфліктів.

Уважаємо за доцільне головний акцент зробити на таких аспектах: ефективному



застосуванні Інтернет-ресурсів (електронних бібліотек, сайтів навчальних закладів, освітніх мереж, інформаційно-пошукових й інформаційно-довідкових систем); використанні мультимедійних технологій шляхом створення графічного моделювання, мультимедійних презентацій, вебінарів, електронних газет; активному використанні віртуального навчального середовища Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) для розроблення навчально-методичних комплексів (НМК) дисциплін конфліктологічного спрямування.

Підсумовуючи потребу другої організаційно-педагогічної умови, зазначимо, що, як свідчать сучасні дослідження засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення, нині доволі багато часу приділяється значним навчальним можливостям Інтернет-простору [9]. На нашу думку, залучення Інтернет-ресурсів у ролі засобів формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів передбачає активізацію різноманітних форм і методів взаємодії педагогів і студентів, під час якої відбувається формування й розвиток провідних якостей особистості, що становлять конативний складовий імператив особистості в зазначеному напрямі.

Вибір третьої організаційно-педагогічної умови – розвиток практичних умінь і навичок на основі проблемного навчання та розроблення банку проблемних професійних завдань конфліктологічного змісту – зумовлено потребою активізації в студентів інтересу до практичного застосування знань, спонукання їх до активної пошукової освітньої діяльності. Відзначимо, що нині напрацьовано значний обсяг наукових досліджень у визначенні потенціалу проблемного навчання в організації освітнього процесу (В. Павленко, О. Топузов, М. Карпушина, А. Фурман та ін.). Наведемо деякі найвагоміші аргументи щодо потенціалу проблемного навчання. Так, у публікації В. Павленко наголошено на тому, що «при вирішенні проблемних ситуацій формується активна пізнавальна діяльність, досягається самостійність застосування способів розумових дій» [6, с. 76]. Проблема ситуація, як доводить М. Карпушина [4], – це пізнавальна складність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Уважаємо, що проблема ситуація, яка усвідомлюється студентами та приймається ними до вирішення, перетворюється на проблему. У нашому баченні проблемні ситуації розвивають у студентів не лише вміння виявляти проблему та пропонувати конструктив-

ні шляхи її вирішення, а й дають їм змогу критично осмислювати ситуації та активно поглиблювати теоретичні знання під час розв'язування конфліктних ситуацій.

З методологічного погляду ми виходили з тих позицій, що проблемне навчання слугує інтегруючою ланкою між професійною підготовкою майбутніх фахівців і реальними умовами його майбутньої професійної діяльності. Це зумовлено тим, що кожна проблемна ситуація й завдання – це модель професійної реальності. Тобто чим точніше в проблемних ситуаціях і завданнях відтворюватиметься професійна дійсність, яка має конфліктологічний характер, тим успішніше відбуватиметься адаптація студентів до професійної діяльності, тим більш професійним буде фахівець. Проблемні професійні ситуації й завдання розглядаються нами як надійні технологічні інструменти, що актуалізують пізнавальний інтерес студентів і допомагають розширити практичну (процесуальну) площину готовності до розв'язання конфліктів. Виходячи із цього, проблемні професійні завдання є універсальним засобом, які уможливають певне домінування над рештою засобів чинної дидактико-управлінської системи, котра використовується під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Отже, професійна діяльність соціального працівника, соціального педагога та практичного психолога має безпосередній зв'язок із різними проблемними завданнями й ситуаціями, що мають конфліктологічний характер, а успішність їх розв'язування є важливою ознакою сформованості готовності.

Вибір четвертої організаційно-педагогічної умови – упровадження тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей – зумовлений головним чином необхідністю пошуку інноваційних форм побудови освітнього процесу, що передбачають використання тренінгів. У процесі дослідження встановлено, що над упровадженням інтерактивного навчання, яке базується на тренінгових технологіях, активно працювали А. Панфілова (розробила наукові підходи до використання тренінгу під час удосконалення педагогічного спілкування), О. Пасічник (дослідила теоретичні та практичні аспекти формування професійних комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів), В. Федорчук (розкрив перспективи соціально-психологічного тренінгу в розвитку комунікативної компетентності фахівців), Т. Цюман (проаналізувала можливість тренінгу в професійній діяльності майбутніх практичних психологів і соціальних працівників).



Поділяємо позицію М. Трухан [10], яка доводить, що тренінг є цілісною циклічною організацією особливих занять, спрямованих на всебічний аналіз проблемних професійних ситуацій, які об'єднані однією структурою та є обмеженими в часовому аспекті й дидактичному просторі. Обґрунтовуючи четверту організаційно-педагогічну умову, ми взяли до уваги те, що тренінги сприяють виробленню здатності й прагнення до ефективного спілкування та якісного підвищення рівня професійних компетенцій. У процесі дослідження встановлено, що часто формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери має стихійний характер і лише фрагментарно викладачі використовують тренінгові технології. Ці аргументи й покладено в основу вибору означеної організаційно-педагогічної умови.

Обираючи тренінги, ми враховували той чинник, що вони вимагають від майбутніх фахівців нестандартного мислення, пов'язаного з емоційними та соціальними аспектами професійної поведінки, умінням протистояти конфліктам, діяти впевнено, брати на себе відповідальність за розв'язання конфліктного протистояння під час реалізації професійної діяльності. Безперечно, тренінги передбачають моделювання конкретних професійних ситуацій, розв'язання яких буде спрямоване на формування особистісних рис і професійних якостей студентів. У методологічному контексті тренінгова технологія спрямована на розвиток соціальних установок, формування досвіду міжособистісного спілкування. Науковці одностайні в тому, що тренінги сприяють самопізнанню, впливають на формування навичок активного слухання, удосконалюють аргументування власної точки зору, допомагають послабленню нервово-емоційного напруження, формують толерантність та емпатійність, розвивають соціальну чутливість і рефлексію. Усі ці якості є вагомим для майбутніх фахівців соціальної сфери, які планують ефективно розв'язувати професійні конфлікти. Вибір тренінгу зумовлений тим, що студенти мають змогу моделювати й розв'язувати конфліктні професійні ситуації. Участь у тренінгу дає змогу майбутнім фахівцям соціальної сфери отримати можливість відчути себе повноцінними працівниками, здобути впевненість у тому, що в разі успішного розв'язання конфліктів у професійній діяльності вони можуть підвищити свій професійний статус.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, системність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів буде дієвою, якщо формування готовності визначатиметься як особли-

вий вид інноваційної поліфункціональної діяльності, що значною мірою зумовлений упровадженням в освітній процес обґрунтованих організаційно-педагогічних умов. Констатуємо, що чотири організаційно-педагогічні умови будуть покладені в основу організаційного блоку під час розроблення моделі системи неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі зумовлені потребою більш ґрунтовного висвітлення отриманих результатів від упровадження в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери організаційно-педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і головний редактор В.Т. Бусел. Київ – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 51 с.
3. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
4. Карпушина М.Г. Система методів та форм навчання у формуванні вмінь вирішувати проблемні ситуації. Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки» / голов. ред. Г.В. Локарева. Запоріжжя: Запорізький національний ун-т, 2013. № 2(20). С. 36–47.
5. Кононенко Н.В. Ефективність методики формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів у процесі підготовки у вищій педагогічній науці: збірник наукових праць. Херсон: Херсонський державний університет, 2016. Випуск LXXII. Том 2. С. 85–90.
6. Павленко В.В. Методи проблемного навчання. Нові технології навчання: наук.-пед. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип. 81 (специвипуск). С. 75–79.
7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навчальний посібник / О.М. Пехота та інші. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.
8. Романишина О.Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах. Науковий вісник Ужгородського нац. університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2013. Вип. 29. С. 179–183.
9. Гриб'юк О.О., Дем'яненко В.М. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення: [монографія] / за ред. М.І. Жалдака. Київ: Атіка, 2014. 172 с.
10. Трухан М.А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2016. 278 с.



УДК 378.147:242

КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «ТУРИЗМ» І «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА» В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Коваленко О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри туризму та готельно-ресторанного сервісу
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Стаття віддзеркалює проблематику розвитку навичок командної взаємодії студентів, майбутніх фахівців сфери туризму й готельно-ресторанної справи. Розглянуто проблематику визначення таких понять, як команда, командна взаємодія, а також етапи створення та розвитку студентської команди в процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Розглядаються питання формування саме навичок командної взаємодії студентів під час виконання практичних і семінарських робіт.

Ключові слова: туризм, готельно-ресторанна справа, індустрія гостинності, команда, студентська команда, командна робота, мікрогрупи.

Статья отражает проблематику развития навыков командного взаимодействия студентов, будущих специалистов сферы туризма и гостинично-ресторанного дела. Рассмотрена проблематика определения таких понятий, как команда, командное взаимодействие, а также этапы создания и развития студенческой команды в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Затронуты вопросы формирования навыков командного взаимодействия студентов в рамках выполнения практических и семинарских работ.

Ключевые слова: туризм, гостинично-ресторанное дело, индустрия гостеприимства, команда, студенческая команда, командная работа, микрогруппы.

Kovalenko O.V. CORPORATE INTERACTION OF STUDENTS OF SPECIALTIES "TOURISM" AND "HOTEL RESORT CASE" IN THE PROCESS OF FORMING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

This article reflects the problems of developing the skills of command interaction between students, future specialists in the sphere of tourism and hotel-restaurant business. The problems of the definition of such concepts as team, team interaction, as well as stages of creation and development of a student team in the formation process of professional competence of future specialists are also considered. Considering the questions of forming the skills of team interaction of students during practical and seminar work.

Key words: tourism, hotel-restaurant business, hospitality industry, team, student team, team work, microgroup.

Постановка проблеми. Нині актуальна проблема підготовки фахівців, здатних об'єднати свої зусилля в процесі вирішення певного типу завдань з метою вироблення найбільш адекватної ситуації рішення і швидкого досягнення результатів. Із цього випливає, що команда – це не просто модне слово, а реальна структура, яка все частіше використовуються для ефективного виконання роботи. Саме командні структури в багато разів підвищують швидкість і якість робочої діяльності. Для людей, здатних працювати в команді, характерна наявність певних навичок, які дають змогу ефективно взаємодіяти в умовах швидкої мінливості організаційної ситуації. Важливо відзначити, що навички роботи в команді є певною мірою універсальними, так як можуть використовуватися в різноманітних галузях життєдіяльності людини (промисловості, політиці, економіці, туризмі, індустрії гостинності тощо).

Отже, перед системою вищої освіти виникає важливе завдання підготовки сту-

дентів до життя в швидко мінливих умовах, здатних об'єднувати свої зусилля із зусиллями інших для досягнення оптимально правильного рішення, бачити свою мотивацію в розрізі з груповими цілями, творчо підходити до будь-яких змін, нетрадиційно і якісно вирішувати проблеми, що виникають, здатних працювати в команді й мати для цього розвинені навички.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що різні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців є предметом дослідження багатьох сучасних учених: В. Лозниці, В. Лагугіна, С. Максименко, В. Рибалки, І. Прокопенко, В. Краєвського, А. Хуторського, С. Щеннікова, Дж. Равена.

У працях вітчизняних науковців Т. Базарова, Е. Уткіна, А. Івлева, М. Пашкевича і зарубіжних дослідників І. Саласа, Р. Берда, С. Таненбаума, М. Армстронга розглянуто проблематику визначення таких понять, як команда, командна взаємодія, а також



етапи створення та розвитку студентської команди.

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Сьогодні об'єктивно існують суперечності між збільшеною потребою суспільства у випускниках, що мають високорозвинені навички роботи в команді під час вирішення професійних завдань, і традиційними підходами у вищих навчальних закладах, що не забезпечують розвитку студентських команд в освітньому процесі, а також необхідністю вищих навчальних закладів у розвитку студентських команд, недостатньою розробленістю в педагогічній науці і практиці методики й педагогічних умов, спрямованих на вдосконалення цього процесу.

Виходячи із цих протиріч, можна зробити висновок про існування проблеми пошуку педагогічних умов, спрямованих на ефективний розвиток студентської команди в освітньому процесі ВНЗ.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування виділення педагогічних умов розвитку командної взаємодії студентів спеціальностей «Туризм» і «Готельно-ресторанна справа» в процесі формування їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під професійною компетентністю багато вчених розуміють володіння професійними вміннями та навичками або вміння швидко й чітко виконувати свої професійні обов'язки.

Натепер людина повинна володіти певними якостями для ефективного функціонування в сучасному світі. Серед них особливо варто відзначити швидко орієнтацію на зміни в зовнішньому середовищі організації, якісну інтерпретацію інформації, що надходить від суспільства, адекватну і швидко оцінку в ситуації, щодо конкретної ситуації. Досить мобільно й ефективно із цими вимогами справляються фахівці, які вміють працювати в команді, за допомогою створення найбільш сприятливої організації спільної праці. Сьогодні існує проблема пошуку педагогічних умов, спрямованих на ефективний розвиток студентської команди в освітньому процесі ВНЗ.

У більшості випадків студентська команда – це неформально організована група студентів, які, розуміючи взаємозалежність і необхідність в освітньому процесі командної взаємодії й маючи тверду установку на спільну ефективну творчу діяльність і співпрацю, здатні поєднати індивідуальні ідеї та досвід кожного для прийняття оптимального рішення різних завдань і досягнення найкращих результатів у професійній під-

готовці й самореалізації своєї особистості, завдяки цілеспрямованості, ініціативі, раціональному розподілу праці, згуртованості, гнучкості поведінки та самоврядуванню [4].

Цей факт підтверджує й проведене дослідження серед студентів молодших і старших курсів галузі знань 24 «Сфера обслуговування» Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Його сутність полягала в такому: кожному учаснику дослідження було запропоновано відповісти на кілька запитань анкети, які передбачали як відповіді у вільній формі, так і вибір одного варіанта з декількох. Результати дослідження дали змогу зробити певні висновки:

1. Студенти молодших курсів (1–2-й курс) стикалися із завданнями, що передбачало командну взаємодію на заняттях в університеті. Однак очевидних плюсів у такій формі роботи вони не побачили і, як наслідок, не хотіли б брати участь у колективній роботі далі.

2. Старшокурсники, які провчилися в університеті більше ніж два роки і стикалися в ході навчальної діяльності із завданнями, що імітують виробничі ситуації, відповідали, що бачать переваги роботи в команді й хотіли б надалі на заняттях отримувати навички командної взаємодії.

Говорячи про склади та кількість команд, можна зробити такі висновки. Студентами досить чітко усвідомлюється необхідність залучення більш досвідчених людей (старшокурсники, аспіранти, викладачі) для вирішення дослідницьких завдань і можливість формування груп «за симпатіями» для вирішення повсякденних навчальних завдань. Питання про кількість учасників команди передбачало відповідь у вільній формі, але в середньому студенти пропонували формувати групи від 2 до 5 осіб.

Розглянемо визначення поняття «команда» в різних сферах застосування. У теорії менеджменту зустрічаються такі визначення команди [5, с. 17]:

1. Характеристика трудового колективу з вищим рівнем згуртованості, відданості всіх працівників загальним цілям і цінностям організації.

2. Колектив односторонців, згуртованих навколо свого лідера, який одночасно є і вищою посадовою особою в цій організації (структурному підрозділі, якщо мова йде про команду підрозділу).

Т. Базаров розглядає команду як невелику кількість людей, які поділяють цілі, цінності та спільні підходи до реалізації спільної діяльності, мають взаємодоповнюючі навички; беруть на себе відповідальність за кінцеві результати, здатні змінювати функ-



ціонально-рольову співвіднесеність, усвідомлюють належність свою і партнерів до цієї спільноти.

Команда має свої характерні ознаки: неформальна й відкрита атмосфера; завдання добре зрозуміле і приймається; члени команди прислухаються один до одного; в обговоренні принципів питань беруть участь усі члени групи; в ході обговорення заохочується як висловлювання ідей, так і вираження почуттів; конфлікти й розбіжності між членами команди центруються навколо ідей і методів, а не особистостей [1, с. 268].

І. Салас, Р. Берд і С. Таненбаум визначають команду як невелику кількість людей, які поділяють цілі, цінності й спільні підходи до реалізації спільної діяльності. Крім того, члени команди мають взаємодоповнюючі навички, беруть на себе відповідальність за кінцеві результати, здатні виконувати будь-які внутрішньогрупові ролі.

Команда – це характеристика трудового колективу з високим рівнем згуртованості, відданості всіх працівників загальним цілям і цінностям організації [2, с. 11].

На думку Е. Уткіна, «команда – це поняття менеджменту, що використовується для характеристики згуртованого трудового колективу, в якому всі працівники прихильні загальним цілям і базовим цінностям організації; для позначення колективу однопідпорядкованих, які об'єдналися навколо лідера, що є керівником даної організації ...» [2, с. 13].

Для успішного формування навичок командної взаємодії необхідно створити особливі педагогічні умови. Спираючись на результати проведеного анкетування, можна припустити, що для вирішення навчальних чи дослідницьких завдань ефективним буде поділ студентської групи на команди по 5–7 чоловік. При цьому учасників у команду варто підбирати як за симпатіями, так і за «знанневим» принципом.

А. Івлєв виділяє такі етапи розвитку студентської команди: 1) адаптація та групування; 2) кооперація й нормування діяльності; 3) функціонування, а також рівні командної взаємодії: 1) згуртована робоча група студентів; 2) ефективна команда студентів; 3) ефективний організаційний студентський комплекс.

Він вважає, що етапи пов'язані з відповідними рівнями командної взаємодії, а також необхідними для студентів навичками роботи в команді, серед яких – управління емоційним станом; рольове самовизначення; урівноваження творчого клімату в команді; співпраця та взаємодія; гнучкість у стилі поведінки [3].

Говорячи про «студентську команду», варто відзначити, що саме в цей період становлення особистості закладається та основа взаємодії, яку випускник буде реалізовувати в ході своєї майбутньої командної діяльності. Отримавши знання й виробивши навички роботи в команді, студент усвідомлює власні цілі майбутньої професійної діяльності, що допомагає йому в подальшому вийти на новий, більш якісний рівень взаємин з людьми, колегами, керівником у колективному вирішенні різних завдань [3].

Розглянувши наявні сьогодні методики колективної роботи, що застосовуються в компаніях різного профілю діяльності, можна виділити «метод головного програміста» й «методику парного програмування». Обидві методики застосовуються у сфері створення програмних продуктів. Але, відволікаючись від специфіки кінцевого продукту діяльності, можна припустити, що вони були б ефективні й не тільки в колективах програмістів. Розглянемо обидві методики докладніше.

Мета «методу головного програміста» полягає в тому, щоб створити такий колектив програмістів, який здатний працювати як єдине ціле. Продуктивність такого колективу зростає приблизно в п'ять разів. Бригада створюється з працівників приблизно однакової кваліфікації. Група складається з головного програміста, він же є керівником розробки, заступника головного програміста, бібліотекаря, а також кількох програмістів-виконавців.

В обов'язки головного програміста входить написання найскладніших програмних модулів, визначення своєрідних властивостей для інших модулів, об'єднання результатів у єдине ціле, керівництво персоналом, регулювання відносин із замовником. Тобто головний програміст відповідає за успіх проекту загалом.

Заступник головного програміста не поступається за майстерністю керівнику, допомагає йому в розробленні програми, може здійснити керівництво проектом у тому випадку, якщо це буде потрібно. В обов'язки заступника головного програміста входять розроблення стратегій і тактик для конкретного програмного виробу, обговорення з головним програмістом структури проектування завдань, підготовка тестових даних. Головний програміст і його заступник перевіряють програми один одного, але в групі повинен бути тільки один лідер.

Бібліотекар відповідає за ведення всієї документації як на паперових носіях, так і на електронних. Він повинен зберігати за-



писи з технічного завдання, поточного стану програми, тестування тощо.

«Методологія парного програмування» розроблена не так давно. Відповідно до неї, спільне завдання для команди програмістів розбивається на мікромодулі. Над кожним таким мікромодулем трудиться бригада з двох програмістів. Хоча рекомендується об'єднувати в єдину бригаду висококваліфікованого й менш досвідченого програміста, проте обидва члени бригади несуть однакову відповідальність за кінцевий продукт роботи. Вони спільно обговорюють і структурують завдання, визначають і роблять наочними можливі зв'язки свого мікромодуля з іншими мікромодулями, а головне, спільно пишуть програмний код, коригуючи й перевіряючи один одного. Кожен мікромодуль оперативно тестується, за результатами тестування конкретний програмний мікромодуль модифікується та вдосконалюється, а за необхідності переписується заново.

Відволікаючись від специфіки праці програмістів, запозичимо ідеї цих методологій для створення власної методики побудови команди серед студентів, майбутніх фахівців індустрії гостинності, під час виконання завдань на практичних і семінарських заняттях з фахових предметів.

Розіб'ємо навчальну групу студентів на підгрупи по 5–7 чоловік, кожна з яких є самостійною командою. Запозичуючи ієрархію методу головного програміста, замовником назвемо викладача. Він видає завдання для вирішення, і він же приймає (не приймає) результати, робить зауваження й висловлює претензії по ходу роботи.

Кожна з підгруп, яка називається тепер бригадою, вибирає свого керівника. У його обов'язки входить розподіл ролей між рештою учасників проекту, з'єднання частин роботи воедино, вирішення поточних питань, у тому числі й у сфері міжособистісних відносин учасників команди (спори та конфлікти, що виникають у процесі виконання завдання), крім того, він виконує функції бібліотекаря, тобто веде всю документацію і звітує перед замовником.

Усі інші учасники розбиваються на мікрогрупи, що складаються з двох осіб – фахівця й неспеціаліста. Кожна мікрогрупа вирішує дрібні завдання та виконує завдання, необхідні для вирішення основного завдання. Такий поділ є запозиченим з методу парного програмування.

Отже, переваги запропонованої методики полягають у такому:

1. Існує чітка ієрархія, позначена роль лідера. Це дає змогу відстежувати хід роботи, а також спрощує процес подання зві-

ту. Крім того, накладається певна відповідальність на «керівника», що дає студентам можливість перевірити свої організаторські та лідерські якості.

2. Розбиття групи студентів на мікрогрупи з одним більш успішним та одним менш успішним учасником допомагає підвищити професійний рівень слабшого учасника.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи все вищезазначене, можемо резюмувати, що поняття «студентська команда» – це неформально організована група студентів, які здатні поєднати індивідуальні ідеї й досвід кожного для прийняття оптимального рішення різних завдань і досягнення найкращих результатів у професійній підготовці та самореалізації своєї особистості, завдяки цілеспрямованості, ініціативі, раціональному розподілу праці, згуртованості, гнучкості поведінки та самоврядуванню.

Отримавши знання й виробивши навички роботи в команді, студент усвідомлює власні цілі майбутньої професійної діяльності, що допомагає йому в подальшому вийти на новий, більш якісний рівень взаємин з людьми, колегами, керівником у колективному вирішенні різних завдань.

У ході дослідження створено власну методику побудови команди серед студентів, майбутніх фахівців індустрії гостинності, під час виконання завдань на практичних і семінарських заняттях з фахових предметів. Ця методика дає змогу відстежувати хід роботи, а також спрощує процес подання звіту. Крім того, накладається певна відповідальність на «керівника», що дає студентам можливість перевірити свої організаторські й лідерські якості. Розбиття групи студентів на мікрогрупи з одним більш успішним та одним менш успішним учасником допомагає підвищити професійний рівень слабшого учасника. У подальшому таку методику можна використовувати під час вивчення не тільки фахових дисциплін, а й усіх дисциплін, що викладаються на спеціальностях галузі знань 24 «Сфера обслуговування».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом: учебное пособие. Москва: Академия, 2003. 378 с.
2. Горбунова В.В. Психология командотворения: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
3. Ивлев А.В. Комплекс педагогических условий, направленный на эффективное развитие у студентов университета навыков работы в команде. Проблемы истории, филологии, культуры: сборник статей. Магнитогорск, 2006. С. 297–302.



4. Ложкін Г.В. Команда як колективний суб'єкт діяльності в соціальній організації. Соціальна психологія. 2005. № 6(14). С. 52–58.

5. Третьяченко В.В. Управлінські команди: методологія та теорія, формування і розвиток. Луганськ: Видавництво Східноукраїнського нац. ун-ту ім. Володимира Даля, 2004. 300 с.

УДК 377

КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВОМУ АНАЛІЗУ ЗМІСТУ ДОПОВІДЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кукса Б.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національний університет харчових технологій

У статті розглядається комплекс вправ для взаємопов'язаного навчання мотиваційно-цільовому аналізу змісту доповідей майбутніх учителів англійської мови. Проаналізований даний етап взаємопов'язаного навчання монологічному мовленню і письму.

Ключові слова: мотиваційно-цільовий аналіз, доповідь, комплекс вправ.

В статье рассматривается комплекс упражнений для взаимосвязанного обучения мотивационно-целевому анализу состава докладов будущих учителей английского языка. Проанализирован данный этап взаимосвязанного обучения монологической речи и письму.

Ключевые слова: мотивированно-целевой анализ, доклад, комплекс упражнений.

Kuksa B.V. THE COMPLEX OF EXERCISES FOR TEACHING MOTIVATION-BASED ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE REPORTS OF THE FUTURE ENGLISH TEACHERS

The article considers the complex of exercises for interconnected teaching Motivation-based analysis of the content of the reports of the future teachers of English. The given stage of interconnected teaching of monologue speech and writing has been analysed.

Key words: motivation-based analysis, report, complex of exercises.

Постановка проблеми. Уміння створювати доповіді англійською мовою та тези таких доповідей, представлених за допомогою мультимедійної презентації, потребує спеціального навчання. Ми вважаємо, що успішність такого навчання залежить від ефективного комплексу вправ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час створення комплексу вправ для взаємопов'язаного навчання монологічному мовленню і письму ми спиралися на теоретичні та практичні досягнення науковців, які займалися проблемами навчання професійно спрямованому мовленню і письму (Березина, 1998; Васильєва, 2005; Драб, 2003; Пинская, 2001; Самойлюкевич, 1991; Федорова, 2006).

Постановка завдання. Аналіз наукової літератури показав, що питання розробки комплексу вправ для взаємопов'язаного навчання мотиваційно-цільовому аналізу змісту доповідей майбутніх учителів англійської мови є теоретично і практично нерозробленим. Отже, метою цієї статті є представлення такого комплексу вправ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми вважаємо, що систему вправ для взаємопов'язаного навчання продуктивним видам мовленнєвої діяльності складають три підсистеми вправ: 1) для навчання мотиваційно-цільовому аналізу змісту доповідей та тез; 2) для формування та вдосконалення вмінь створення доповідей та тез; 3) для розвитку вмінь створення доповідей та тез.

Представимо зміст першої підсистеми вправ для навчання мотиваційно-цільового аналізу змісту доповідей у вигляді табл. 1.

Розглянувши зміст першої підсистеми вправ, конкретизуємо відповідний етап навчання та представимо комплекс вправ для навчання професійно спрямованим монологічним мовленню і письму.

На **рецептивному** етапі відбувається аналіз тексту-зразка. Спочатку відбувається ознайомлення зі структурою доповіді та тез, що обов'язково передбачає читання цих видів текстів або їх фрагментів в індивідуальному режимі. На основі отриманої інформації студенти мають зробити певні



висновки, вивести певне правило. Потім студентам слід з'ясувати ситуацію продуктивних видів мовленнєвої діяльності, тобто мету висловлювання, головну думку, адресатів доповіді та тези, граматичні та лексичні одиниці, які потрібно використовувати під час створення даного тексту, основні структурні елементи доповіді та тез. Даний етап має характер бесіди, у якій використовуються проблемні питання та завдання. На рецептивному етапі формуються вміння орієнтуватися у ситуації спілкування: відбувається відбір головної і другорядної інформації, формулюється головна думка майбутньої доповіді.

Розглянемо комплекс вправ для навчання мотиваційно-цільовому аналізу змісту доповідей майбутніх учителів англійської мови.

1. Read the text and answer the questions given below.

A REPORT

A well organised report with a clear structure is easier for the audience to follow. It is therefore more effective. You should organise the points you wish to make in a logical order. Most reports are organised in three parts, followed by questions (table 2).

The Introduction

The introduction is a very important – perhaps the most important – part of your report. This is the first impression that your audience have of you. You should concen-

trate on getting your introduction right. The purpose of the introduction is not only to introduce your topic, but also to interest your audience in the topic. Grab the audience's attention by somehow involving them in your topic. You can do this by asking a question, offering an interesting fact, using a quotation. You should preview the content of your report by offering a brief outline of what you will be discussing. You may also want to include why you choose this topic to present on.

You should use the introduction to:

- welcome your audience;
- introduce your subject;
- outline the structure of your report;
- give instructions about questions.

The following table shows examples of language for each of these functions. You may need to modify the language as appropriate (table 3).

The Body

The body of your report should support your introduction by offering facts, opinions, and reasons to support your topic. It should contain at least three ideas with supporting details to illustrate your point. The body should be well structured, divided up logically, with plenty of carefully spaced visuals.

Remember these key points while delivering the body of your report:

- do not hurry; be enthusiastic; give time on visuals; maintain eye contact; modulate your

Таблиця 1

Зміст підсистеми вправ для навчання мотиваційно-цільовому аналізу змісту доповідей

Групи	Типи	Види
1) вправи для формування вміння аналізувати зміст доповіді та тез; 2) вправи для формування вміння виділяти головну і другорядну інформацію доповідей та тез; 3) вправи для формування вміння розпізнавати комунікативні наміри авторів доповідей та тез; 4) вправи для формування вміння реалізовувати комунікативні наміри; 5) вправи для формування вміння коректно формувати тему доповіді та тез.	Вмотивовані; некомунікативні та умовно-комунікативні; рецептивно-репродуктивні; із частковим керуванням; без ігрового компонента; зі штучно створеними опорами; індивідуальні та групові.	Знаходження та розпізнавання структурних елементів доповіді; відповіді на запитання; групування; вибір відповідності; відбір головної інформації.

Table 2

Beginning	Short introduction	– welcome your audience
		– introduce your subject
		– explain the structure of your presentation
		– explain rules for questions
Middle	Body of report	– present the subject itself
End	Short conclusion	– summarise your report
		– thank your audience
		– invite questions
Questions and Answers		



voice; look friendly; keep to your structure; use your notes; signpost throughout; remain polite when dealing with difficult questions

The Conclusion

The conclusion should restate the main points without giving examples. Think of it as a brief summary which emphasizes what you want the audience to remember. You can finish with a recommendation, a personal thought, an observation. Your closing statement (the last statement) should pull your report together.

Use the conclusion to: **sum up; give recommendations if appropriate; thank your audience; invite questions**

The following table shows examples of language for each of these functions. You may need to modify the language as appropriate (table 4).

Questions

Questions are a good opportunity for you to interact with your audience. It may be helpful for you to try to predict what questions will be asked so that you can prepare your response in advance. You may wish to accept questions at any time during your report, or to keep a time for questions after your report. Normally, it's your decision, and you should make it clear during the introduction. Be polite with all questioners, even if they ask difficult questions. They are showing interest in what you have to say and they deserve attention. Sometimes you can reformulate a question. Or answer the question with another question. Or even ask for comment from the rest of the audience.

Questions:

– What are the main three parts of the report?

Table 3

Function	Possible language
Welcoming your audience	– Good morning, ladies and gentlemen
	– Good morning, gentlemen
	– Good afternoon, ladies and gentleman
	– Good afternoon, everybody
Introducing your subject	– We are going to talk today about...
	– The purpose of our report is ...
	– The purpose of this report is ...
	– This is important because ...
Outlining your structure	– Our objective is to ...
	– To start with we'll describe Then we'll mention some of the problems we've encountered and how we overcame them. After that we'll consider Finally, we'll summarize our report (before concluding with some recommendations).
Giving instructions about questions	– We'll try to answer all of your questions after the report.
	– We plan to keep some time for questions after the report.

Table 4

Function	Possible language
Summing up	– To conclude,...
	– In conclusion,...
	– Now, to sum up...
	– So let us summarise/recap what we've said.
	– Finally, may we remind you of some of the main points we've considered.
Giving recommendations	– In conclusion, our recommendations are...
	– We therefore suggest/propose/recommend the following strategy.
Thanking your audience	– Many thanks for your attention.
	– May we thank you all for being such an attentive audience.
Inviting questions	– Now we'll try to answer any questions you may have.
	– Can we answer any questions?
	– Are there any questions?
	– Do you have any questions?
	– Are there any final questions?
	– Finally, we'll be happy to answer your questions.



- What is a function of the introduction, of the body and of the conclusion of the report?
 - What way can you grab the audience's attention?
 - What language do we use for welcoming an audience?
 - What language do we use for introducing the subject of the report?
 - What language do we use for outlining the structure?
 - How many ideas should the body of the report contain?
 - What key points while delivering the body of the report do you know?
 - What way can you finish your report?
- What language do we use for summing up, giving recommendations, for thanking an audience, inviting questions?

2. Read the report given below carefully and be ready to answer the questions about its structure.

INDUCTIVE AND DEDUCTIVE APPROACHES OF TEACHING GRAMMAR

Teaching grammar plays a central role in every teacher's classroom. The important question that needs to be answered is: how do we help students learn the grammar they need. This question is deceptively easy. At first look, you might think that teaching grammar is just a matter of explaining grammar rules to students. However, teaching grammar effectively is a much more complicated matter.

Each class is going to have different grammar needs and goals and it is up to the teacher to determine these goals and provide the means with which to meet them.

There are **Inductive and Deductive** approaches of teaching grammar.

First a quick definition: Inductive is known as a "bottom up" approach. In other words, students discovering grammar rules while working through exercises.

For example: A reading comprehension which includes a number of sentences describing what a person has done up to that period in time.

Deductive is known as a "top down" approach. This is the standard teaching approach that has a teacher explaining rules to the students.

For example: The present perfect is made up of the auxiliary verb "have" plus the past participle. It is used to express an action which has begun in the past and continues into the present moment.

Generally, we recommend the following class structure when teaching grammar skills:

- Begin with an exercise, game, listening, etc. that introduces the grammar concept.
- Ask students questions that will help them identify the grammar concept to be discussed.

As you can see, the teacher is facilitating students to do their own learning rather than using the "top down" approach of dictating rules to the class.

Questions:

- What is the topic of the report?
 - What is the aim of the report?
 - Whom is the report addressed to?
 - How many parts does the report consist of?
 - What are they?
 - What structural element of the report (introduction, body, conclusion) is the biggest?
 - What is the aim of the introduction, the body and the conclusion?
- 10) What words are used in the introduction, in the body and in the conclusion of the report?

3. Look through the main parts of the report sample given above. What techniques for introduction and conclusion does the speaker use? Choose from the items given below (table 5).

4. Read the text and discuss the questions given below.

MAKING THESES IN POWERPOINT

When you present your report, you should be – or appear to be – as spontaneous as possible. You should not read your report! You should be so familiar with your subject and with the information that you want to deliver that you do not need to read a text. Reading a text is boring! Reading a text will make your audience go to sleep! So if you don't have a text to read, how can you remember to say everything you need to say? With **theses**. A thesis is a type of written message, which briefly formulates the main statements

Table 5

Introduction techniques	Conclusion techniques
asks a question	summarizes major points
defines terms	asks a question
previews major points	answers the question
appeals to audience's self-interest	aims conclusion to the future
defines the objectives	gives recommendations



of the report. You can create your own theses and present them with the help of multimedia presentation.

It is well worth spending time in the creation of good theses with the help of multimedia presentation. But it is equally important not to overload your audience's brains. Keep the information on each slide of your presentation to a minimum – and give your audience time to look at and absorb this information. Remember, your audience have never seen these visual aids before. They need time to study and to understand them. Without understanding there is no communication.

Key Points Making Theses in PowerPoint

- Organise your information in a logical way.
- Only include important information on each slide.
- Use colour to show relationships but avoid colour combinations that do not work well together (for example red/green, blue/yellow, green/blue and red/blue).
- Limit the numbers of colours on a slide to no more than 7.
- If you use pictures, audio or video make sure that they are of high quality.
- Avoid long screens of text, eight to ten lines is usually enough. Try to keep text lines short.
- Limit the number of key points on a slide. Include no more than key five points.
- Give each slide a title.
- Use graphs and tables that are easy to understand.
- Use simple designs and backgrounds.
- Avoid using upper case characters and underlined text.
- Remember to check your spelling by clicking the abc icon on the tool bar.
- When you have completed your presentation select slide show and then use the view show command to see a preview of your presentation.
- You can also use the slide sorter view command at the bottom left hand corner of the screen to show all the slides you have made on one screen.

Questions:

- How do you understand the term “thesis”?
- What way should you organize information?
- What information should include on each slide?
- What colour combinations do not work together well?
- How many key points have to be on a slide?
- What way can you check your spelling?

5. Read the theses given below carefully and be ready to answer the questions about its structure.

GRAMMAR PRESENTATION METHODS

There are different ways of presenting grammar in the classroom:

- deductive method
- inductive method.

1. Deductive method:

The deductive method relies on reasoning, analyzing and comparing. It's teaching procedure is:

- teacher's example on the board;
- teacher's explanation of the rules (in student's native language);
- pupil's practice application of the rules.

Advantages:

- good for selected and motivate students;
- save time to explain complex rules;
- increase pupils' confidence in examination.

Disadvantages:

- grammar is taught isolatedly;
- little attention is paid to meaning;
- the practice is often mechanical.

2. Inductive method

In the inductive method, the teacher provides learners with authentic language data and induces the learners to realize grammar rules without any form of explicit (clear) explanation. Pupils will become evident to the grammar rules if they are given enough appropriate examples.

It's teaching procedure is:

- authentic language presentation (give grammar examples);
- let pupils observe, analyse, compare examples;
- help pupils induct grammar rules ;
- more examples.

Advantages:

- inspire pupils' thinking activities;
- motivate pupils' learning interests.

Disadvantages:

- the presentation of grammar is more complex and time consumption;
- some rules can not be induced easily.

Questions:

- What is the topic of the theses?
- What is the aim of the theses?
- Whom are the theses addressed to?
- What are lexical peculiarities of theses?
- What are grammatical peculiarities of theses?
- What are structural-grammatical peculiarities of theses?
- Are there any linking words?
- Can you find any examples?
- Are there any shortenings and abbreviations? What are they used for?



– What are the most distinctive peculiarities of theses in comparison with the report: lexical, grammatical or structural-grammatical? Why do you think so? Explain your choice.

5. Read the following report. Find the principal information in this report and the information of the secondary importance. Decide which information should be included in the theses and which can be safely omitted at the process of writing theses.

TEACHING GRAMMAR WITH FUN LEARNING GAMES

Teaching English grammar can be hard going – for the teacher and the students. It doesn't have to be difficult or painful, however.

Four sound reasons to teach grammar with games.

1. Arif Saricoban and Esen Metin, authors of "Songs, Verse and Games for Teaching Grammar" explain how and why games work for teaching grammar in a classroom. They say, "Games and problem solving activities, which are task-based and have a purpose beyond the production of correct speech, are the examples of the most preferable communicative activities."

2. Additionally, games have the advantage of allowing the students to "practice and internalise vocabulary, grammar and structures extensively." They can do this because students are often more motivated to play games than they are to do desk work.

The theory of intrinsic motivation also gives some insight as to why teaching grammar through games actually works. Intrinsic motivation refers to the internal factors that encourage us to do something. Most young learners will not internally decide that they want to learn grammar. Movement does not only mean children tearing around the playground.

So it was mentioned only about the most important reasons to teach grammar with games but there are also the reasons to teach grammar of minor importance.

9. Read the following report. Put a cross next to/above those words which would normally be dropped when writing theses (X). Compare your answers with your partners and make a list of what should be omitted in theses (table 6).

Table 6

full explanations	
examples	
background information	
definitions	
descriptions	
the main points of the text	

SONGS AND VERSE FOR TEACHING GRAMMAR

Grammar teaching has often been regarded as a structure based, formal activity. After the integration of several sources and techniques, which are mainly based on communicative activities, the teaching of grammar gained a new insight.

There are various ways of using songs in the classroom.

Some examples of these techniques are:

- Gap fills or close texts
- Focus questions
- True-false statements
- Put these lines into the correct sequence
- Dictation
- Add a final verse
- Circle the antonyms/synonyms of the given words
- Discuss.

A teacher's selection of a technique or a set of techniques should be based on his or her objectives for the classroom. After deciding the grammar point to be studied, and the song and the techniques to be used, the teacher should prepare an effective lesson plan. Since songs are listening activities, it is advisable to present them as a listening lesson, but of course it is necessary to integrate all the skills in the process in order to achieve successful teaching.

When regarding a lesson plan, as a pre-listening activity, the theme, the title, or the history of the song can be discussed. By directing the students toward specific areas, problem vocabulary items can be picked up in advance.

So far, the usage of songs, poems are clarified. The advantages and some key points are explained. It is now more apparent that the teaching of grammar can be supported effectively by using such resources. According to the needs analysis of a classroom, several techniques can be integrated with such resources.

11. Before writing a report or theses you should know exactly why you are doing it. Consider some of these possible reasons:

- Your colleague should compose a report but she/he has left some gaps in it because she/he is not sure about what words and phrases to choose in some sentences. Help him/her to solve this problem.
- You are a teacher of English. You are going to participate in the international conference. For this purpose you need to prepare a report. Write the report on the topic "Teaching Grammar of Pupils of Secondary School".
- Your colleague is going to participate in the international conference. For this purpose



he has written a report on the topic "Teaching Grammar through Grammar Dictation of Pupils of Secondary School", but now he is ill and he asks you to help him to make theses of this report using the Microsoft Power Point.

Look at the introductions and conclusions from various reports. Match the introductions with conclusions and say:

- **who the reports are written for;**
- **what the purpose of each report is;**
- **what each of them concludes and/or recommends.**

INTRODUCTIONS

- If we want to teach our pupils to be active readers. Reciprocal teaching gives pupils the required cognitive and metacognitive strategies to understand the reading process. Reciprocal teaching provides models and requires interaction and feedback to engage learners and reinforce comprehension in jointly reconstructing the meaning of text.

- The idea to use songs in classroom is not new. Songs are considered to be an effective tool for language teaching. In the majority of publications dealing with the topic in question, songs are recommended for teaching phonetics, grammar, or for expanding the vocabulary of the pupils.

- It is generally agreed that fluency is an essential requirement for communicative competence. One way of overcoming this obstacle is to provide pupils with so much oral activities that they are forced to focus on meaning rather than on monitoring grammar rules.

- Each pupil needs to enrich their vocabulary in addition to building their theoretical skills. The following procedure was designed to help them learn additional vocabulary within the framework of the oral skills and writing courses they are required to take.

CONCLUSIONS

- Speak Out is a fluency based activity, which can upgrade pupils' oral performance. It provides sufficient opportunities for each pupil to use oral English in both pre-communicative and communicative contexts.

- The procedure described above is efficient and requires very little time. Each pupil learns all the new vocabulary items, but has to look up only one word. Each pupil has an opportunity to give an oral presentation, which strengthens their oral skills and reinforces methodology that they will use as teachers.

- We find the reciprocal teaching model attractive for its simplicity of form and success in realizing its goals. Reciprocal teaching is easy to follow, reinforces skills that are basic to reading successfully in English, and provides a forum for the integration of communicative activities.

- A teacher of English should be creative and innovative. Songs will help to make the process more interesting and effective.

15. Match the names of parts of the report with their definitions in order to understand the meaning of each and use them in preparing your own reports (table 7).

16. Fill in the chart (table 8).

Table 8

INTRODUCTION	BODY	CONCLUSION

in conclusion; if everything is clear; secondly; now we come to; to begin with; let me say; on the whole; it is caused by; you know; the problem is; the aim of my speech is; all in all; we came to the conclusion that.

Replace the following linking words or phrases with other synonymous ones.

Table 7

1) Introduction 2) Body 3) Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> - sums up the contents of the report; - gives necessary background information; - contains a solution, a prediction, or a recommendation; - contains supporting sentences that explain the topic; - defines the objectives of the report; - gives the examples.
--	--

Table 9

Link words and phrases	Functions
<ul style="list-style-type: none"> - to conclude; so; this way or other; on the whole; all in all; to crown it all; we came to the conclusion that... - first; second; thirdly; finally - but; however; in contrast to; neither of us; similar to; both of us - you can see the; it is important to notice ... - for example; for instance - moreover; what's more - then; next; as; during 	<ul style="list-style-type: none"> - to express time-relationship; - to list a number of points or ideas; - to introduce examples; - to underline some information; - to sum up some information; - to introduce another argument supporting an idea already mentioned; - to express cause or consequence; - to express an idea which is contrary to what has been said before.



We think that, firstly, finally, apart of this, according to, because of, as a result, obviously, in fact, for example, however, despite the fact that, in other words, in the same way, on the other hand, on the condition that, if so, as....

18. Suggest as many expressions as you can to describe the following moves:

start your speech; state the main objectives of the speech; mention the background of the problem; give an example; draw attention; finish your speech.

20. Work in pairs. Look through the following words and phrases. Match them with their functions. Do it in letters and figures (table 9).

УДК 378:159.9-047.22

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Левинська І.Б.,
аспірант кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

Статтю присвячено аналізу вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень сутності, структури та провідних компонентів професійної компетентності майбутнього психолога. Наше дослідження базується на провідних українських, європейських та американських джерелах, які визначають зміст структури професійної компетентності майбутніх психологів. Ми можемо відзначити, що професійна компетентність майбутнього психолога – це багатокомпонентне цілісне інтелектуальне, професійне та особистісне утворення, що дозволяє адекватно реагувати на особисті та соціальні потреби.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, професійна компетентність майбутнього психолога, сутність, структура професійної компетентності, провідні компоненти професійної компетентності майбутнього психолога.

Статья посвящена анализу отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований, касающихся сущности, структуры и ведущих компонентов профессиональной компетентности будущего психолога. Наше исследование базируется на ведущих украинских, европейских и американских источниках, которые определяют содержание структуры профессиональной компетентности будущих психологов. Мы можем отметить, что профессиональная компетентность будущего психолога – это многокомпонентное интеллектуальное, профессиональное и личностное образование, позволяющие адекватно реагировать на личностные и социальные нужды.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность будущего психолога, сущность, структура профессиональной компетентности, ведущие компоненты профессиональной компетентности будущего психолога.

Levynska I.B. THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS: THE THEORETICAL DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

The article deals with analyse the approaches to the structure of professional competence in Ukrainian and foreign psychological and pedagogical research. Our research is based on leading Ukrainian, European and American sources which attempt to reveal the contents of the structure of professional competence of future psychologists. We can note that the professional competence of the future psychologist is a multicomponent integral intellectual, professional and personal formation that allows you to respond adequately to personal and social needs.

Key words: competence, competences, professional competence, professional competence of a future psychologist, nature, structure and leading component of professional competence of a future psychologist.

Постановка проблеми. В умовах розбудови новітньої української держави неминучими є глибокі перетворення в усіх сферах нашого суспільства. На основі підтримання Україною ідей провідних світових освітніх процесів відбувається динамічне реформування системи вищої освіти. Соціально-економічні зміни в сучасній Укра-

їні, пов'язані з процесами глобалізації та інтеграції до європейських економічних структур, переходом до інформаційного суспільства, впливають не лише на загальні перспективи розвитку економіки, а й висувують принципово нові вимоги до всіх її учасників та до їх професійної компетентності.



Відповідно до чинного Закону України «Про вищу освіту», одними з принципів вищої освіти є «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя» [2], «міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [2], що є особливо актуальним, враховуючи набуття Україною асоційованого членства в ЄС та початок дії безвізового режиму перетину кордону з ЄС.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», спеціальність 053 «Психологія» віднесена до галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», а, отже, підготовка здобувачів вищої освіти за цією спеціальністю має базуватися на соціальній взаємодії, інтеграції майбутніх фахівців психологів до соціуму ще в процесі підготовки [3].

Таким чином, нинішня ситуація поновому ставить проблему ґрунтовної професійної підготовки фахових психологів та формування їхньої професійної компетентності, вимагає наукового переосмислення наявних підходів до формування професійної компетентності психолога, потребує активного пошуку інноваційних форм та засобів сприяння цьому під час підготовки фахівця у ВНЗ.

Термін «компетентність» є досить широким живаним у сучасній педагогічній науці і практиці. Переважна більшість зарубіжних джерел із цієї проблематики є англійськими, тому заслуговує на увагу той факт, що в сучасній англійській мові присутнє тільки поняття «компетенція», тому в англійських джерелах під поняттям «компетентність» мається на увазі фактична сукупність компетенцій. Відповідно до останнього, 6 видання провідного британського енциклопедичного словника «Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)» (2015 р.), поняття «компетенція» достатньо лаконічно трактується як «здатність робити щось добре» [4].

Всесвітньовідома енциклопедія «Encyclopaedia Britannica» подає декілька варіантів розуміння поняття «компетенція» залежно від сфери вжитку. У царині соціальних наук це поняття подається як «наміри та смисли, пов'язані з поведінкою, впливом основних структур суспільства та ресурсів, здатність приймати та повідомляти рішення» [5].

Проаналізувавши для порівняння вживання понять «компетенція» та «компетентність» у вітчизняних енциклопедичних та словникових джерелах, ми дійшли висновку, що вони співвідносяться між собою як достатньо близькі, а часом і аналогічні. Термін «компетенція» запозичений із латинської мови через польську і в перекладі означає «відповідність, узгодженість». Так, відповідно до останнього видання (2012 р.) етимологічного словника української мови, похідний термін «компетенція» пояснюється через поняття «компетентний», тобто «обізнаний у певній галузі» [6]. Тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В.Т. Бусела розглядає компетентність як певну суму знань особистості, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [7].

Проте, виходячи з поширених у вітчизняній науці мовних стереотипів, ми вважаємо, що слід розвести ці поняття. Компетенція в українських наукових дослідженнях вживається у значенні «коло повноважень», компетентність же пов'язується, як правило, із кваліфікованістю, обізнаністю, авторитетністю. Один із провідних міжнародних експертів ЮНЕСКО в галузі освіти, колишній міністр освіти Франції Жак Делор у своїй доповіді сформулював т. зв. «чотири стовпи», на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Як зазначав Жак Делор, одне з вищезазначених понять складається з того, щоб «навчитися робити, з тим, щоб набути не тільки професійної кваліфікації, а і значно ширше – компетентності, яка надає можливість долати різноманітні ситуації та працювати в групі» [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних психолого-педагогічних наукових джерел дає змогу засвідчити закономірне та планомірне зростання інтересу дослідників до розкриття суті поняття та структури професійної компетентності фахівця з вищою освітою, зокрема психолога. Серед праць, що стосуються безпосередньо професійної компетентності, слід виокремити роботи В. Аніщенка, В. Бездухова, В. Болотова, М. Волошина, Т. Добуцько, О. Овчарук, В. Свистун, А. Тубельського, В. Ягупова, які найбільшу увагу приділяють можливостям вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу. Низка досліджень таких науковців, як О. Гура, С. Козак, О. Мармаза, Т. Сорочан, І. Дичківська, С. Максимюк, М. Фіцула, О. Падалка, присвячені пошуку оптимальних педагогічних технологій та засобів для формування професійної компетентності майбутніх фахівців.



В останні роки у педагогічній та психологічній науці зарубіжних країн поняття «професійна компетентність» розглядається з різних наукових підходів: особистісно-діяльнісного (Л. Анциферова, Є. Борисова, В. Бодров, М. Молоканов, Р. Шакуров); системно-структурного, культурологічного (Т. Буякас, Д. Оборіна, А. Пятінін, В. Шадріков), акмеологічного (К. Абульханова, А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптев, Дж. Равена).

Отже, незважаючи на значний інтерес вітчизняних та зарубіжних науковців до питання поняття та структури професійної компетентності, професійної підготовки, проблема структурних компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця-психолога як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється у недосконалості розробки специфіки структури галузевої професійної компетентності, а також у відсутності єдиного розуміння сутності цього феномену, теоретично визначеної та методологічно обґрунтованої моделі, розробленої й експериментально апробованої технології її формування в сучасній системі професійної освіти майбутніх психологів.

Постановка завдання. Мета нашої статті – аналіз підходів вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідників до визначення сутності, структури та провідних компонентів професійної компетентності майбутнього психолога.

Необхідність досягнення зазначеної вище мети зумовлена наявністю та подальшим поглибленням цілої низки суперечностей, які мають місце, зокрема, у процесі підготовки майбутніх психологів у ВНЗ України, а саме: недостатньою узгодженістю розуміння поняття «професійна компетентність» та його структурних компонентів на концептуальному, організаційно-адміністративному та методично-практичному рівнях освітнього простору ВНЗ; відсутністю достатнього теоретичного підґрунтя для розуміння сутності феномену «професійна компетентність» майбутнього психолога, поєднання змісту цього феномену з іншими педагогічними, психологічними поняттями та категоріями; недостатньо розробленими сучасними інноваційними педагогічними технологіями формування професійної компетентності майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для цієї нашої наукової розвідки та подальших досліджень формування професійної компетентності особливий інтерес становлять окремі погляди вітчизняних дослідників на сутність поняття та структуру професійної компетентності.

У процесі дослідження компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої освіти України В. Ягупов та В. Свистун звернули увагу на недостатню «прозорість» появи терміну «компетентність» в українській психолого-педагогічній літературі. Термін «компетентність» з'являється у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях у кінці 1980-х рр. як запозичення з іноземних джерел [9, с. 3]. І великі поважні автори, і ми у своїх попередніх наукових розвідках зазначали, що термін «компетентність» не має повноцінного аналогу в англійській психолого-педагогічній літературі, де використовується виключно термін «компетенція», що спричиняє ще більшу нез'ясованість історії появи терміну «компетентність» і є можливим полем майбутнього дослідження для науковців психолого-педагогічного напрямку [9, с. 5].

У своєму дослідженні В. Ягупов та В. Свистун закономірно дійшли висновку, що, в широкому розумінні, компетентність – це вміння та культура здійснювати певну діяльність, що формується, розвивається та проявляється виключно в процесі конкретної діяльності. На погляд зазначених вище дослідників, «компетентність проявляється в конкретній ситуації у процесі здійснення професійної діяльності, оскільки, якщо вона залишається невиявленою, то це не є компетентністю, а лише прихованою можливістю» [9, с. 6]. Відповідно, професійна компетентність фахівця є «складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності» [9, с. 8]. Провідною характеристикою професійної компетентності фахівця є діяльність, що виступає запорукою прояву компетентності.

Міжнародна комісія Ради Європи загалом визначає компетентність як комплекс загальних або ключових вмінь, відношень, цінностей, знань та навичок, що визначають спроможність особистості сприймати і реагувати на певні індивідуальні та соціальні потреби. Згідно з «Національною рамкою кваліфікацій вищої освіти» Міністерства освіти і науки України, компетентність – це сукупність знань та вмінь, які характеризують здатність фахівця виконувати, розуміти, відображати та пізнавати те, що вимагається відповідною освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця [1].

Детальний аналіз професійної компетентності як сучасного провідного педагогічного поняття, його компонентів та структури здійснила у своєму дослідженні



ні І. П'янківська, звертаючись до попереднього вітчизняного наукового досвіду в цьому питанні. Узагальнюючи вже відомі підходи українських дослідників до поняття та структури професійної компетентності фахівця, автор наводить схему основних елементів компетентності фахівця, яка «не вичерпує всіх аспектів категорії, що нами аналізується, але показує їх взаємозв'язок» [10, с. 156] і містить такі складові частини, що впливають одна з одної: професійні знання, вміння, навички, досвід; готовність до діяльності; ставлення до компетенції та предмету діяльності; особистісні якості фахівця; прийняття рішення та відповідальність за нього [10, с. 157].

У своєму дослідженні В. Єгорова та М. Голубева виокремлюють сучасне теоретичне тлумачення поняття професійної компетентності – це «інтегроване утворення», що формується на основі теоретичної бази філософії прагматизму та виступає цілком логічним продовженням особистісно-орієнтованої педагогічної доктрини та парадигми діяльнісного підходу, тобто «це інтеграція знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої професійної рефлексії, що сприяє якісному, творчому виконанню професійної діяльності» [11, с. 28].

Частина вітчизняних авторів у своїх дослідженнях зосереджується на окремих структурних компонентах професійної компетентності. Зокрема, формування професійної свідомості майбутніх практичних психологів у системі вищої освіти досліджує Н. Шевченко, пропонуючи концепцію професійної підготовки психологів, яка покликана перебороти обмеження та охопити смислову сферу особистості майбутнього фахівця [12, с. 99]. Розвиває її ідеї А. Самойлова, зазначаючи, що високий рівень сформованості професійної свідомості є принциповою умовою успішної професійної діяльності для майбутніх фахівців-психологів [13, с. 255].

Професор О. Кокун у своїй монографії «Психологія професійного становлення сучасного фахівця» звертає увагу на безпосередньо психологічні компоненти професійної компетентності майбутнього фахівця взагалі, в т. ч. і майбутнього фахівця-психолога. Процес набуття професійної самореалізації, «професійне самоздійснення» є складовою частиною професійної компетентності майбутнього фахівця [14, с. 8].

Особливості формування професійної психологічної культури майбутнього психолога як складову частину його професійного становлення та особливості її розвитку в умовах ВНЗ досліджує О. Пахомова,

розглядаючи її як «цілісне новоутворення в процесі фахової підготовки» [15, с. 623].

Звертаючись до зарубіжного наукового доробку, зазначимо, що відповідно до визначення, сформульованого Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття професійної компетентності визначається як «спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу» [8].

Британські дослідники другої половини ХХ ст. Кріс Аргіс (Chris Argyris) та Дональд Шон (Donald Schon) у своїй праці «Теорія на практиці: підвищення професійної ефективності», що побачила світ у Оксфорді в 1974 р., зазначають, що «професійна компетентність має базуватися на здатності адекватно реагувати на нові ситуації у професійній діяльності, вмінні ефективно поводити себе в практичних ситуаціях, враховуючи клієнт-орієнтований підхід» [16].

Американські дослідники Р. Епштейн (Ronald M. Epstein) та Е. Хандерт (Edward M. Hundert) у статті «Визначення та оцінка професійної компетентності», вказують, що «ключовими компонентами професійної компетентності обов'язково повинні бути вміння керувати своїм робочим часом, набуття експертних навичок, вміння сформулювати стратегію самонавчання та професійного вдосконалення, організувати колективну роботу, бути лідером за певних обставин» [17].

У дослідженні «Оцінка професійної компетентності: від методів до програм» дослідники Департаменту освітнього розвитку Маастрихтського університету (Нідерланди) К. Влютин (Cees P. M. Van Der Vleuten) та Л. Шувірх (Lambert W. T. Schuwirth) на початку 2000-х рр. дійшли висновку, що використання «методів адекватної оцінки та самооцінки набуття певного рівня професійної компетентності безпосередньо впливає на її подальше формування. Тобто вимірювання рівня професійної компетентності є необхідною умовою її набуття» [18].

Британські дослідники, радники Департаменту освіти та зайнятості Великої Британії Дж. Чіверс (Geoff Chivers) та Г. Чітмен (Graham Cheetham) у спільній науковій праці «На шляху до цілісної моделі професійної компетентності» підтвердили гіпотезу, що найбільш дієвою моделлю професійної компетентності є та, яка «зводить воедино цілий ряд різних поглядів на професійну компетентність, визнаних у рамках професійних освітніх програм» [19].

У своїй науковій праці «Оцінка професійної компетентності» професор Віконсько-



го університету М. Кейн (Michael T. Kane) наголошує на тому, що «детальна розробка структурних компонентів професійної компетентності забезпечує можливості для адекватної оцінки її набутого рівня» [16]. Продовженням розробок у цьому напрямку є робота колективу американських дослідників на чолі з К. Елісоном (Kevin W. Allison) «Людська різноманітність і професійна компетентність», у якій вказується, що професійна компетентність майбутнього психолога повинна містити різні компоненти, залежно від того, наприклад, із якими групами населення має працювати психолог; необхідною запорукою цього є застосування тренінгових технологій навчання майбутніх фахівців-психологів [20].

Доктор психологічних наук, академік РАН І.А. Зимня у рамках розгляду ключових компетенцій як складових частин компетентності та нової парадигми результатів освіти виокремлює такі рівні компетентності, що стосуються професійної діяльності, причому кожний рівень складається з низки окремих компонентів: компетентність пізнавальної діяльності; компетентність власне діяльності; компетентність інформаційних технологій [21, с. 13].

Т.А. Соколова (Брестський університет, Республіка Білорусь) у своєму науковому доробку розкриває поняття «професійної компетентності» крізь призму поняття «професійна спрямованість». Виходячи з позиції дослідника, можна констатувати, що «професійна компетентність є системою переважаючих мотивів у професійній діяльності, ціннісних орієнтацій, інтересів та професійних намірів» [22].

На думку М. Чошанова, «компетентність – принципово нова якість професійної підготовки, зміст поняття «компетентність» містить такі основні ознаки: мобільність знань, критичність мислення, гнучкість методу» [23, с. 22–23].

Таким чином, зарубіжні дослідження поняття «професійна компетентність» надають можливість зробити висновок про існування чималої кількості різноманітних підходів до його визначення та змістового наповнення.

Висновки з проведеного дослідження. За результатами проведеного нами теоретичного дослідження можна зробити такі загальні висновки:

1) термін «компетентність» та «професійна компетентність» є досить широковживаними в сучасній українській психолого-педагогічній науці та практиці і відображають тенденції змін у професійній освіті під впливом факторів навколишнього середовища, вимог виробничого та соціального середо-

вища до рівня професійної підготовки фахівців;

2) узагальнивши наявні вітчизняні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, можна зазначити, що професійна компетентність майбутнього психолога є багатокомпонентним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, що дозволяє адекватно реагувати на особистісні та соціальні потреби. Процес формування професійної компетентності майбутнього психолога має передбачати можливості прояву її вже набутого рівня в конкретних ситуаціях;

3) характерними ознаками професійної компетентності, на думку більшості зарубіжних науковців, є прагнення до постійних змін, орієнтація на майбутнє, прояв лідерських якостей, уміння робити вибір у конкретній ситуації, мотивація до неперервної самоосвітньої діяльності;

4) в Україні формування професійної компетентності повинно здійснюватися з урахуванням освоєння уже діючих компетенцій, а також впливу на рівень професійної підготовки спеціалістів економіки кризового періоду. Тобто, крім суто технологічної складової частини, сучасний спеціаліст повинен бути компетентним у таких питаннях, як організація справи, володіти високим ступенем мотивації досягнення компетентних переваг у конкурентній боротьбі, психологічною стійкістю тощо. Зрозуміло, що це вимагає уважного вивчення можливостей запровадження цих елементів до системи професійної підготовки, в т. ч. і майбутніх психологів.

Статтю виконано в рамках розробки державної науково-дослідної теми (реєстраційний номер – 0116U004702) «Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ». Цю тему досліджують науковці на кафедрі психології та педагогіки Національного університету «Кієво-Могилянська академія».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барко В.І. Аналіз наукових підходів до становлення поняття «професійна компетентність» сучасного фахівця. Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. Вип. 5. 2010. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_5_18.
2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 28 квітня 2015 р. № 266. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.



4. Longman. Dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/competence>.
5. Encyclopedia Britannica. URL: <http://www.britannica.com>.
6. Етимологічний словник української мови: У 7 т. / редкол.: О.С. Мельничук (голов. ред.) та ін. К.: Наук. думка, 2012. Т. 3. 2012. 552 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
8. Шовкун Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів. URL: <http://elibrary.nubip.edu.ua/5429/1/Showkun.pdf>.
9. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Т. 71. Видавничий дім «КМ Академія». 2007. С. 3–8.
10. П'янківська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови. Наукові праці. Педагогіка. Вип. 95. Т. 108. Чорноморський державний університет імені Петра Могили, 2009. С. 155–160.
11. Єгорова В.В., Голубєва М.О. Інноваційні педагогічні технології в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. К.: НаУКМА, 2009. Т. 97. С. 28–31.
12. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість: специфіка психологічного явища. Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХНПУ, 2005. № 14. С. 98–106.
13. Самойлова А.Г. Формування професійної свідомості майбутнього психолога на основі інтегративного підходу. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К., 2002. Т.4, Ч. 1. С. 253–258.
14. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. 200 с.
15. Пахомова О.Л. Культурологічний підхід до проблеми професійного становлення майбутнього психолога. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАН України. 2011. Вип. 14. Національний ун-т імені Івана Огієнка, 2011. С. 622–636.
16. Michael T. Kane. The Assessment of Professional Competence. URL: <http://ehp.sagepub.com/content/15/2/163.short>.
17. Ronald M. Epstein, MD; Edward M. Hundert, MD. Defining and Assessing Professional Competence. URL: <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=194554>.
18. Cees P M Van Der Vleuten and Lambert W T Schuwirth. Assessing professional competence: from methods to programmes. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2929.2005.02094.x/abstract>.
19. Cheetham, G. and Chivers, G. Towards a holistic model of professional competence. URL: <http://www.citethisforme.com/topicideas/lifesciences/WBL%20Compentecy%20based%20assessment%20in%20a%20youth%20work%20setting-8493459>.
20. Kevin W. Allison. Human diversity and professional competence: Training in clinical and counselling psychology revisited. URL: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/49/9/792/>.
21. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
22. Соколова Т.В. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности. URL: http://lib.brsu.by/sites/default/files/Соколова_Мотивационная_сфера.pdf.
23. Чошанов М.П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. Педагогика. 1997. № 2. С. 21–27.



УДК 371.134:614.253.5

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Ліщук І.І.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті рефлексія професійної діяльності розкривається як система дій та операцій, що ведуть до успішного результату. Висвітлюється роль рефлексії у професійній підготовці майбутніх медичних сестер. Визначаються основні педагогічні умови та засоби, які забезпечують формування професійної рефлексії майбутніх медичних фахівців. Розкриваються переваги рефлексивно-інноваційного середовища та активних методів навчання, які сприяють успішному формуванню рефлексії у процесі навчання професійно орієнтованим дисциплінам.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, майбутні медичні сестри, рефлексивно-інноваційне середовище, активні методи навчання, скрайбінг.

В данной статье рефлексия профессиональной деятельности раскрывается как система действий и операций, ведущих к успешному результату. Освещается роль рефлексии в профессиональной подготовке будущих медицинских сестер. Определяются основные педагогические условия и средства, обеспечивающие формирование профессиональной рефлексии будущих медицинских специалистов. Раскрываются преимущества рефлексивно-инновационной среды и активных методов обучения, способствующих успешному формированию рефлексии в процессе обучения профессионально ориентированным дисциплинам.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, будущие медицинские сестры, рефлексивно-инновационная среда, активные методы обучения, скрайбинг.

Lischuk I.I. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION THE ABILITY TO REFLECT FUTURE MEDICAL NURSES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

In this article, a reflection of professional activity is revealed as a system of actions and operations, leading to a successful outcome. It highlights the role of reflection in professional training of future nurses. Identifies the main pedagogical conditions and means for the formation of a professional reflexion of the future health care professionals. Disclosed advantages of reflective-innovative environment and active teaching methods that contribute to the successful formation of reflection in teaching professionally oriented disciplines.

Key words: reflection, professional reflection, future nurses, reflexively innovative environment, active teaching methods, scribing.

Постановка проблеми. Зважаючи на реформи, які відбуваються у сфері вищої освіти, інтенсивність розвитку та використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх царинах життя людства, беручи також до уваги сучасні вимоги ринку праці щодо конкурентоспроможності фахівців галузі охорони здоров'я, можна говорити про необхідність пошуку нових підходів у професійній підготовці майбутніх медичних сестер. Сьогодні найважливішим у наданні освітніх послуг є не лише засвоєння здобувачами вищої освіти теоретичних знань, а і їх розуміння та вміння ефективно застосовувати, що безпосередньо пов'язано з рефлексією. Сучасний освітній процес у закладах вищої освіти має бути організований таким чином, щоб кожен його учасник був заохочений до рефлексії щодо того, що він знає, вміє, робить та над чим розмірковує. Важливими умовами ефективності цього процесу є створення рефлексивно-іннова-

ційного середовища, впровадження активних методів навчання у підготовці майбутніх медичних сестер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти цієї проблеми висвітлені в наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: О.Є. Антонової, В.І. Байденко, О.С. Березюк, В.Ю. Бикова, А.О. Бізяєвої, О.О. Бодальова, Г.П. Васянович, Л.С. Виготського, С.С. Вітвицької, Г.О. Дегтяр, О.А. Дубасенюк, І.Г. Єрмакова, Л.І. Зеленської, І.О. Зимньої, І.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, А.В. Карпова, Є.О. Климова, В.В. Краєвського, М.І. Лазарева, Б.Ф. Ломова, М.К. Мамардашвілі, І.М. Семенова, С.О. Сисоєвої, В.І. Слободчикова, С.Ю. Степанова, А.А. Хачатрян, А.В. Хуторського, Г.П. Щедровицького та ін. Даний досвід свідчить про важливість вивчення проблеми рефлексії. Однак ефективність формування рефлексії в майбутніх медичних сестер у процесі професійної і прак-



тичної підготовки потребує досконалого вивчення.

Постановка завдання. Мета статті полягає у розкритті організаційно-педагогічних умов формування здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальне розуміння поняття «рефлексія» полягає у здатності до самоаналізу [8, с. 518]. Рефлексія – складний психологічний феномен, який виявляється в здатності професіонала займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності [1, с. 68]. Професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, у т. ч. із наявними про неї уявленнями. Вона є єдністю людського (здатність до самонавчання, аналіз причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних орієнтацій, роботі над собою) та професійного (тобто застосування цієї здібності до важких умов і обставин професійного життя). Ці уявлення розвиваються і допомагають людині сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоректувати свій професійний шлях [3]. Важливою сьогодні стає необхідність навчити здобувача вищої освіти справлятися із ситуаціями, що змінюються та є непередбачуваними [2]. Отже, рефлексію професійної діяльності можна визначити як здатність до дворівневого її усвідомлення: сукупності компонентів та засобів регуляції цієї діяльності (системи дій та операцій, що ведуть до успішного результату) [6, с. 197].

У комунальному вищому навчальному закладі «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради під час проведення навчальних занять із дисципліни «Медсестринство у внутрішній медицині» циклу професійної і практичної підготовки майбутніх медичних сестер особлива увага приділяється вибору інтерактивних методів, індивідуальних прийомів, активних форм і засобів подачі навчального матеріалу, що сприяє організації активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, забезпечує досягнення визначених дидактичних результатів. Безперечно, важливим є добір відповідних методичних розробок, використання дослідницьких методик, дидактичних матеріалів, наочних посібників, підручників із урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти. Також необхідним є здійснення допомоги та корекції діяльності кожного майбутнього фахівця.

Для формування здатності до рефлексії необхідною організаційно-педагогічною

умовою є позитивна мотивація здобувача вищої освіти, що сприяє особистісному та професійному зростанню. Створення сприятливої емоційної атмосфери, налагодження партнерської взаємодії на навчальних практичних заняттях та застосування професійно орієнтованих завдань, ситуаційних клінічних задач мотивує майбутніх медичних сестер рефлексувати, розкривати свій потенціал у майбутній професійній діяльності. Включення у процес формування професійної рефлексії системи спеціальних навчально-професійних завдань передбачає розвиток здатності до самоаналізу, самоконтролю та самооцінки здійснюваної діяльності.

Впровадження проблемного навчання передбачає вирішення завдань без зразка схожого алгоритму дій. Забезпечує усвідомлення знань шляхом подолання проблем, а також розвиток логічного, критичного та творчого мислення. Проблемне навчання формує у майбутніх медичних сестер такі професійні вміння: 1) самостійно визначити та сформулювати проблему; 2) зібрати дані, проаналізувати їх та запропонувати методiku їх оброблення; 3) сформулювати висновки та визначити шляхи практичного застосування отриманих результатів; 4) розуміти проблему загалом та передбачити етапи її розв'язання самостійно або в колективній діяльності.

Організаційно-педагогічною умовою щодо формування здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки є забезпечення збалансованості між індивідуальними та груповими формами навчання. Використання групових методів навчання допомагає ефективно формувати вміння проектувати, генерувати вирішення професійної задачі, навчатися професійній рефлексії, співпрацювати.

Ще однією важливою організаційно-педагогічною умовою формування рефлексії є викладання нової формації – консультування. Для такого викладача головне не лише передати інформацію (готові знання, вміння та навички), а й стимулювати студентів до самостійного навчання, самоорганізації, самоактуалізації та саморозвитку. Сучасний викладач організовує, контролює та керує процесом вивчення навчальної дисципліни із застосуванням інноваційних технологій, що сприяє постійній взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Також за результатами дослідження визначаємо, що ефективною організаційно-педагогічною умовою є створення студентами власних демонстративних навчальних матеріалів. Це сприяє набуттю здобувачами вищої освіти самостійного



професійного досвіду, формуванню відповідальності, розкриттю творчого потенціалу.

Активно в процесі фахової підготовки майбутніх медичних сестер застосовуються мультимедійні технології, які дозволяють презентувати та більш повноцінно розкривати результати знань, демонструвати вміння та навички. Застосування новітніх технологій є ефективним методом розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти, формування рефлексії та відповідальності за проект чи позитивне вирішення проблемної ситуації. Також це дає можливість формувати навички професійного спілкування, що є досить важливим у майбутній професії медичної сестри. Прекрасним прикладом демонстрування інформації є застосування в освітньому процесі скрайбінгу.

Скрайбінг (англ. «scribe» – накидати ескізи/малюнки) – новітня техніка презентації, у якій виклад інформації ілюструється відразу в реальному часі малюнками, схемами, піктограмами, графіками, діаграмами, символами, образами, ключовими словами на білій дошці (фліпчарті), інтерактивній дошці Smart Board, аркуші паперу тощо [4]. У цьому разі спостерігається ефект паралельного слідування: чуємо і бачимо одне й те ж, графічний ряд фіксується на ключових моментах та поняттях доповіді, що відображає взаємозв'язок між ними. Скрайб – презентація. Особу, що створила таку презентацію, прийнято називати скрайбером.

Винайдена новітня техніка британським художником Ендрю Парком. Спочатку скрайбінг знайшов широке застосування

у бізнес-середовищі. На Заході візуальне мислення як індустрія почало розвиватися ще в 70-х рр. минулого століття, а в Україні про скрайбінг як окрему професію почали говорити нещодавно. Одним із перших, хто почав використовувати скрайбінг як ефективний засіб візуалізації навчального матеріалу в освітньому процесі, став американський педагог Пол Богуш [7]. Прогрес в освітній веб-простір вніс скрайб Кена Робінсона, міжнародного радника з питань розвитку творчого мислення, систем освіти та інновацій [7; 9]. За К. Робінсоном, сучасна освітня програма має сприяти розвитку особистих якостей кожного здобувача освіти, а саме допитливості, творчості, критичного мислення, комунікабельності, співчуття, емпатії, самовладання, громадської свідомості, вміння співпрацювати. Саме створення сприятливих умов в освітньому процесі забезпечує підготовку гармонійної особистості, яка буде готова до викликів майбутнього, безпосередньо і в професії [9; 10].

Варто зазначити, що скрайбінг урізноманітнює заняття, зацікавлює здобувачів вищої освіти, підвищує рівень уваги аудиторії, полегшує сприйняття нового матеріалу, забезпечує ефективне засвоєння інформації, швидке запам'ятовування ключових моментів, стрімке відтворення матеріалу, підтримує постійний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу, розвиває критичне та логічне мислення, дозволяє рефлексувати.

Скрайбінг буває «ручний» і «комп'ютерний». Ручний – класичний: голос за кадром розповідає, а рука в кадрі малює зобра-

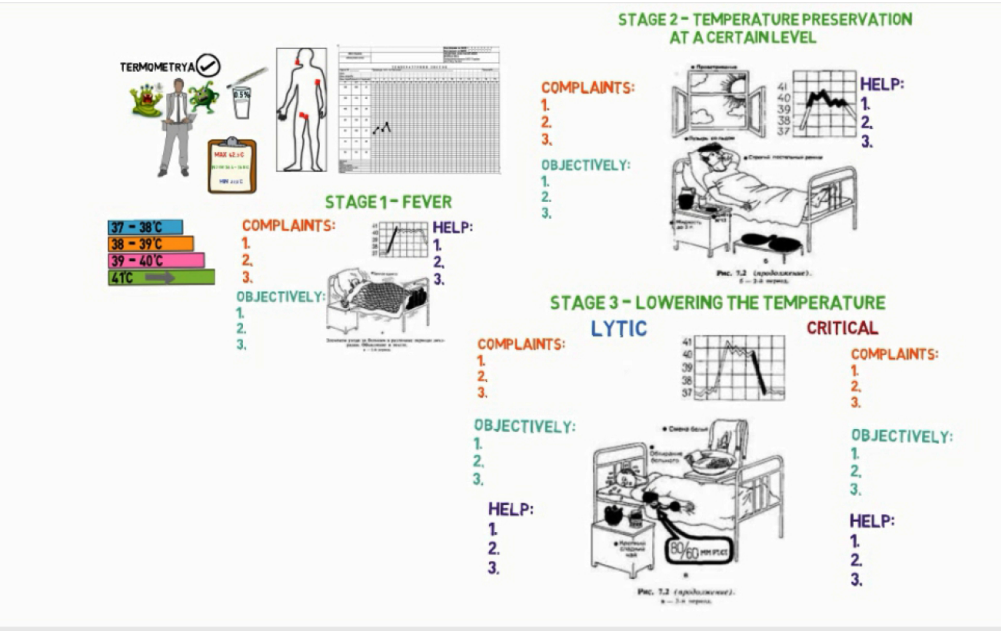


Рис. 1. Медсестринський процес при пневмоніях



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Бобовнікова Л.О. Толерантність як фактор становлення сучасного українського суспільства. Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського. Серія «Філософія». 2004. 261 с.
3. Желанова В.В. Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія». 2009. Вип. 27. Вінниця: ТОВ фірма «Планер». С. 132–136.
4. ІКТ у педагогічній діяльності. URL: <http://iktvosvitprostori.blogspot.com/p/blog-page.html>.
5. Лішук І.І. Застосування скрайбінгу в підготовці майбутніх медичних сестер як ефективний засіб візуалізації навчального матеріалу. Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю «Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи», Житомир, 19–20 жовтня 2017 р. / за ред. В.Й. Шатила. Житомир: Полісся, 2017. С. 167–170.
6. Марусинець М. Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. Гірська школа Українських Карпат. 2015. № 12–13. С. 196–198.
7. Скрайбінг – новейшая техника презентации. II Всеукраинский скрайбінг-фест. URL: <http://ru.osvita.ua/school/scribing/51803/>.
8. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І.К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т. 8.
9. Робінсон К. Новый взгляд на систему образования. URL: https://www.youtube.com/watch?v=1G3Kyu_UbjQ.
10. Робінсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / переклад з англ. Львів: Літопис, 2016. 258 с.

УДК 796:371.134:379.174

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ ТА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

Маковецька Н.В., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри туризму
Запорізький національний університет

Конох О.Є., к. н. з фіз. вих. і спорту,
викладач кафедри туризму
Запорізький національний університет

У статті розглядається питання можливостей застосування дистанційної форми навчання у підготовці у вищих навчальних закладах фахівців галузі туризму та готельно-ресторанної справи. Висвітлюються різні підходи до тлумачення терміна «дистанційне навчання»; визначаються окремі його характерні риси; акцентується увага на перевагах цієї форми навчання; розглядаються її організаційно-методичні моделі; з'ясовуються форми організації занять, що найчастіше використовуються у процесі дистанційного навчання; наводяться приклади окремих видів занять, які можуть бути використані у процесі дистанційного вивчення майбутніми фахівцями з туризму та готельно-ресторанної справи дисциплін циклу професійної підготовки.

Ключові слова: дистанційне навчання, організаційно-методичні моделі дистанційного навчання, форми організації занять у дистанційному навчанні, фахівці галузі туризму та готельно-ресторанної справи.

В статье рассматриваются вопросы возможности использования дистанционной формы обучения в подготовке в высших учебных заведениях специалистов в области туризма и гостинично-ресторанного дела. Освещаются разные подходы к толкованию термина «дистанционное обучение»; определяются отдельные его характерные черты; акцентируется внимание на преимуществах этой формы обучения; рассматриваются ее организационно-методические модели; описываются формы организации занятий, которые наиболее часто используются в процессе дистанционного обучения; приводятся примеры отдельных видов занятий, которые могут быть использованы в процессе дистанционного изучения будущими специалистами по туризму и гостинично-ресторанному делу дисциплин цикла профессиональной подготовки.

Ключевые слова: дистанционное обучение, организационно-методические модели дистанционного обучения, формы организации занятий при дистанционном обучении, специалисты в области туризма и гостинично-ресторанного дела.



Makovetskaya N.V., Konokh O.E. POSSIBILITIES OF USE OF REMOTE TRAINING IN PREPARATION OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF TOURISM AND HOTEL RESTAURANT BUSINESS

The article considers the issues of the possibility of using the distance form of training in the training of specialists in the field of tourism and hotel and restaurant business in higher educational institutions. Various approaches to the interpretation of the term «distance learning» are covered; certain individual features of distance learning are defined; Attention is focused on the advantages of this form of training; organizational and methodological models of distance learning are considered; describes the forms of organization of classes, which are most often used in the distance learning process; there are examples of some types of classes that can be used in the process of distance learning by future specialists in tourism and hotel and restaurant business of the disciplines of the training cycle.

Key words: *distance learning, organizational and methodological models of distance learning, forms of organizing distance learning classes, specialists in the field of tourism and hotel and restaurant business.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства існують об'єктивні передумови для освітніх реформ, здійснення яких неминуче призвело до реорганізації та реконструкції системи професійної підготовки фахівців різних галузей, у т. ч. і туристичної, у вищих начальних закладах (далі – ВНЗ). Сьогодні державну політику щодо реформування професійної освіти визначають ідеї неперервної освіти, перехід до інформаційного суспільства, інтеграційні процеси в освітній діяльності тощо.

Досвід Швейцарії, Нідерландів, Німеччини та інших європейських країн щодо підготовки висококваліфікованих фахівців для туристичного та готельного-ресторанного бізнесу є основою для подальшого розвитку цього напрямку професійної освіти в Україні. Це зумовлено, насамперед, приєднанням нашої країни до Болонського процесу, прагненням вдосконалити систему професійної підготовки майбутніх фахівців на основі оновлення змісту освіти, модернізації навчальних технологій із урахуванням досягнень розвинених країн світу, зокрема запровадження дистанційної форми навчання (далі – ДФН).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безперечно, вивчення чинного вітчизняного і зарубіжного досвіду впровадження дистанційної освіти сприяє розумінню важливості, сутності та особливостей цієї системи, заснованої на використанні сучасних освітніх інформаційних та телекомунікаційних технологій, технічних засобів і способів передачі інформації. У зв'язку з цим більш докладно розглянемо підходи науковців до тлумачення поняття «дистанційне навчання».

Так, О. Андреев і В. Солдаткін дистанційне навчання розглядають як нову організацію освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що студенти здебільшого віддалені від викладача в просторі і/або у часі. Водночас вони мають можливість у будь-який момент

встановлювати і підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації [3]. Більш ґрунтовним, на нашу думку, є визначення цих же авторів, за яким дистанційне навчання – це «цілеспрямований, організований процес інтерактивної взаємодії тих, хто навчає, і студентів між собою і з засобами навчання, інваріантний до їхнього розташування в просторі і часі, що реалізується у специфічній дидактичній системі» [3].

У межах розпочатого О. Андреевим і В. Солдаткіним дослідження узагальнюючим є таке тлумачення: дистанційне навчання – це сукупність інформаційних технологій, що забезпечують надання студентам основного обсягу досліджуваного матеріалу, інтерактивну взаємодію тих, кого навчають, і тих, хто навчає, надання студентам можливості самостійної роботи з освоєння досліджуваного навчального матеріалу, а також оцінку їхніх знань і навичок, отриманих у процесі навчання. На думку авторів, дистанційне навчання – це новий щабель заочного навчання, на якому забезпечується застосування інформаційних технологій [2].

За визначенням О. Корбут, дистанційне навчання – це сукупність технологій, що забезпечують доставку студентам основного обсягу навчального матеріалу, інтерактивна взаємодія студентів і викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи з навчальними матеріалами, а також у процесі навчання [5].

Погоджуємося з авторами, які, як доволі вичерпне, характеризують визначення, надане О. Андреевим: «дистанційна освіта – це синтетична, інтегральна гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектра традиційних і новітніх інформаційних технологій та їхніх технічних засобів, що застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачем і тим, хто навчається, причому процес навчання взагалі некритичний щодо їхнього розташування в просторі та часі, а також щодо конкретної освітньої установи» [1].



Постановка завдання. Завданням роботи є визначення можливостей використання ДФН у підготовці фахівців галузі туризму та готельно-ресторанної справи. Методами дослідження є теоретичний аналіз та вивчення й узагальнення передового та інноваційного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до визначення, ДФН постає як особлива педагогічна технологія XXI ст., що базується на відкритому навчанні з використанням сучасних телекомунікацій для спілкування (студент – викладач, студент – студент, студент – інформація) в інформаційному просторі. Головна особа ДФН – студент [4].

Розглядаючи особливості дистанційного навчання з погляду комунікацій між викладачем і студентом, вчені визначають такі його характерні риси:

- самоосвіта як основа ДФН, що передбачає самомотивацію студента щодо власного навчання, а також певний рівень самоорганізації особистості;

- спілкування викладача і слухача за принципом «один до одного», що відповідає за формою і змістом індивідуальної консультації;

- спілкування і взаємодія «один до одного» не виключає взаємодії «одного до багатьох», оскільки викладач, відповідно до заздалегідь складеного графіка, працює відразу з безліччю студентів. Така форма взаємодії нагадує традиційне навчання в аудиторіях;

- взаємодія «багатьох до багатьох» означає, що можливе одночасне спілкування безлічі студентів, які обмінюються між собою досвідом і враженнями [4].

Згідно з дослідженнями О. Шпагіної, в Україні ДФН було введено в 2000 р. (Юридический портал Pravotoday.in.ua. Дистанционное образование) на підставі таких нормативно-правових та законодавчих актів: Конституція України; Закон України «Про освіту»; Закон України «Про національну програму інформатизації»; Постанова Верховної Ради України від 06 липня 2000 р. № 1851-III «Про затвердження завдань національної програми інформатизації на 2000–2002 рр.»; Указ Президента України від 31 липня 2000 р. № 928/2000 «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [7, с. 209].

Серед безперечних переваг ДФН, визначених науковцем, у межах нашого дослідження ми акцентуємо увагу на таких:

- ДФН не вимагає від студента щоденного відвідування занять. Таким чином,

воно не заважає роботі, подорожі або відвідуванню занять в іншому (або навіть в декількох) навчальному закладі. Окрім цього, завдяки впровадженню ДФН університет має змогу залучити до опанування професії іноземних студентів;

- ДФН є доступною для всіх верств населення. Це дає змогу стверджувати, що такі чинники, як стан здоров'я, місце проживання, соціальний статус або вік не мають значення. Отже, ДФН згладжує соціальні межі та надає можливість здобути освіту всім, хто відчуває у цьому необхідність;

- ДФН передбачає застосування новітніх педагогічних технологій;

- ДФН припускає індивідуальну форму роботи, а персональні консультації тільки сприяють цьому. Таким чином відбувається індивідуальний підхід до кожного студента. Такі заходи, як заняття за допомогою чату, веб-форуми та телеконференції дозволяють студентам підтримувати зв'язок один із одним, ділитися ідеями, досвідом, вносити пропозиції, ставити питання, наводити приклади з життя тощо. Іншими словами, ці програми допомагають відтворити атмосферу в аудиторії, налагодити контакт між учасниками навчального процесу [7, с. 210].

Отже, з огляду на вищевикладену коротку характеристику переваг ДФН, ми дійшли висновку про можливість і доцільність її використання у процесі підготовки фахівців у галузі туризму та готельно-ресторанної справи.

Беручи до уваги наукові доробки О. Корбут щодо моделей ДФН, зосередимося на визначенні тих, які, на нашу думку, є ефективними у підготовці фахівців сфери обслуговування, які навчаються дистанційно [5].

Організаційно-методичні моделі дистанційного навчання:

- навчання за типом екстернату, що зорієнтоване на екзаменаційні вимоги ВНЗ і передбачене для студентів, які з певних причин не можуть відвідувати стаціонарні навчальні заклади;

- навчання на базі одного університету – система навчання для студентів, які навчаються на основі нових інформаційних технологій, включаючи комп'ютерні телекомунікації. Такі програми для одержання різноманітних дипломів розроблені в багатьох провідних університетах світу;

- співробітництво декількох навчальних закладів, яке, в межах підготовки фахівців у сфері туризму та готельно-ресторанної справи, може здійснюватися між ВНЗ України та таких європейських країн, як Польща, Болгарія тощо.

Серед організаційно-методичних моделей ДФН, створення яких є перспективним



напрямом у підготовці майбутніх фахівців галузі туризму та готельно-ресторанної справи, слід визначити такі:

– автономні освітні установи, спеціально створені для цілей дистанційної освіти.

Найбільшою подібною установою є Відкритий університет у Лондоні, на базі якого в останні роки проходить навчання дистанційно велика кількість студентів не тільки з Великої Британії, але і з багатьох країн світу;

– автономні навчальні системи, у межах яких навчання ведеться цілком за допомогою телебачення або радіопрограм, а також додаткових друкованих посібників;

– неформальне інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм, орієнтованих на навчання дорослої аудиторії. Такі проекти, як правило, є частиною офіційної освітньої програми, інтегровані в цю програму або спеціально орієнтовані на певну освітню мету.

Вищезазначені моделі є ефективними у багатьох зарубіжних країнах, а тому не викликає сумніву, що їх упровадження в освітню систему України сприятиме підвищенню якості професійної освіти, у т. ч. й у сфері обслуговування.

Відтепер з'ясуємо форми організації занять, що найчастіше використовуються у процесі дистанційного навчання.

У дослідженнях О. Корбут акцентується увага на таких:

– чат-заняття – проводяться синхронно з використанням чат-технологій, що передбачають одночасний доступ до чату всіх учасників. У межах багатьох дистанційних навчальних закладів діє чат-школа, у якій за допомогою чат-кабінетів організовується діяльність дистанційних викладачів і студентів.

– веб-заняття – дистанційні уроки, конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практикуми й інші форми навчальних занять, проведених за допомогою засобів телекомунікацій та інших можливостей «Всесвітньої павутини».

– телеконференції проводяться з використанням електронної пошти, на яку висилаються матеріали учасникам дистанційного навчання в регіони [5].

Наведемо приклади окремих видів занять, які можуть бути використані у процесі дистанційного вивчення майбутніми фахівцями з туризму та готельно-ресторанної справи дисциплін циклу професійної підготовки [6].

Чат-заняття «Обмін інформацією». Підготовка до заняття: за 1–2 тижні перед його проведенням студенти отримують завдання підібрати матеріал – книги, статті тощо,

в яких би подавалася інформація з теми заняття, продумати план висвітлення того чи іншого питання в межах оголошеної теми. Для бажаючих проводяться консультації. Одне з головних завдань, яке постає перед викладачем безпосередньо під час проведення чат-заняття, – добре організувати обмін знаннями, здобутими студентами під час підготовки, подбати про дотримання регламенту, відфільтрувати від неістотної інформації істотну, нову, актуальну.

Веб-заняття «Аукціон». Викладачем готується перелік запитань, які мають бути «продані» на «аукціоні» і на які всі студенти мають знати відповіді. Для проведення «аукціону» обирається ведучий, який у довільному порядку називає номер запитання, що «продається», після чого запитує: «Хто хоче купити це запитання?» (треба розуміти це питання як таке: «Хто знає відповідь на нього?»), чекає піднятих рук, рахує: «Один», – знову читає запитання і оголошує: «Два...». Якщо піднялася рука «покупця», дає йому слово. За відповідь нараховуються бали. Відповідь можна уточнити, розширити, поглибити і за це також одержати бал. Коли запитання повністю куплене, ведучий називає номер другого запитання, поки всі запитання не будуть розкриті.

Телеконференція «Інформаційний пошук», що може бути проведена у вигляді рольової гри. Електронною поштою кожен зі студентів, які в цій грі виконують роль бібліографів бібліотеки, одержує завдання – підібрати літературу з теми (дається її назва) і в електронному вигляді скласти інформаційні картки, які мають бути анотаціями до книг і статей. «Бібліографи» розділені на групи, які спеціалізуються у своїх вузьких галузях (сферах). У кожній групі є старший бібліограф, який через електронну пошту збирає інформацію, узагальнює і під час телеконференції повідомляє про неї, підсумовуючи роботу своїх «співробітників». Після цього відбувається коротке обговорення, в якому беруть участь усі учасники телеконференції.

Отже, засобами, що забезпечують у дистанційному навчанні майбутніх фахівців галузі туризму та готельно-ресторанної справи використання всього багатства форм взаємодії, є сучасні інформаційні телекомунікаційні технології. Так, Інтернет дає змогу студентам самостійно долучатися до найрізноманітніших інформаційних як вітчизняних, так і зарубіжних джерел.

Чат сприяє спілкуванню студентів у режимі реального часу, обміну враженнями, обговоренню нагальних проблем. Електронна пошта допомагає листуватися між собою студентам і викладачам, ставити



запитання й одержувати на них відповіді, обговорювати поточні проблеми й організаційні моменти, готуватися до занять і урізноманітнювати форми їх проведення. Телеконференції дають можливість декільком студентам «збиратися» у призначену годину у віртуальній аудиторії і працювати як на звичайному занятті, виконуючи завдання викладача, ставлячи запитання і відповідаючи на них в режимі доступності для всіх присутніх.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, прагнення вдосконалити систему професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму та готельно-ресторанної справи на основі оновлення змісту освіти, модернізації навчальних технологій має сприяти створенню умов для упровадження ДФН у ВНЗ України.

Метою подальших досліджень є вивчення можливостей підготовки фахівців туристичного та готельно-ресторанного бізнесу у режимі дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». Дистанционное образование. 2004. № 4. С. 16–19.
2. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., 2003. URL: http://www.ict.edu.ru/ft/003823/book_3.pdf.
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. М., 2002. 168 с.
4. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / за ред. З.Н. Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.
5. Корбут О.Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Матеріали науково-практичної конференції «Новітні освітні технології» (КПІ, м. Київ). URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1123>.
6. Малафік І.В. Дидактика: навч. посіб. К.: Кондор, 2005. С. 284–307.
7. Шагіна О.В. Специфіка дистанційної освіти у вищих навчальних закладах України. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 4. С. 209–213. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_25.

УДК 355(477):004:378:377:14:001

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ТА ЇХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА

Мельничук Ю.П.,

ад'юнкт кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Стаття присвячена проблемі формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено зміст поняття «проектно-аналітична компетентність». Розкрито структуру «проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників». На основі даного аналізу автор виокремив педагогічні умови формування досліджуваної категорії, а саме: формування мотивації до проектної та аналітичної діяльності як способу професійного становлення; вибору форм та методів, що забезпечують реалізацію проектної та аналітичної діяльності; розробка навчально-методичного забезпечення, адекватного змісту проектної та аналітичної діяльності; опанування майбутніми офіцерами-прикордонниками аналітичного та проектного інструментарію.

Ключові слова: проектна культура, аналітична діяльність, майбутні офіцери-прикордонники, професійна підготовка, педагогічні умови формування компетентності, експеримент.

Статья посвящена проблеме формирования проектно-аналитической компетентности будущих офицеров-пограничников. Определено содержание понятий «проектно-аналитическая компетентность». Раскрыта структура «проектно-аналитической компетентности будущих офицеров-пограничников». На основе данного анализа автор выделил педагогические условия формирования исследуемой категории, а именно: формирование мотивации к проектной и аналитической деятельности как способа профессионального становления; выбора форм и методов, обеспечивающих реализацию проектной и аналитической деятельности; разработка учебно-методического обеспечения, адекватного содержанию проектной и аналитической деятельности; овладение будущими офицерами-пограничниками аналитическим и проектным инструментарием.

Ключевые слова: проектная культура, аналитическая деятельность, будущие офицеры-пограничники, профессиональная подготовка, педагогические условия формирования компетентности, эксперимент.



Melnichuk Yu.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE PROJECT-ANALYTICAL COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICERS-FRONTIERS AND THEIR EXPERIMENTAL INSPECTION

The article is devoted to the problem of the design and analytical competence of future officers-border guards. The content of the concepts “design and analytical competence” is determined. The structure of “design and analytical competence of future officers-border guards” is revealed. Based on this analysis the author outlined the pedagogical conditions for its formation, namely: formation of motivation regarding project and analytical activity as a way of professional formation; the choice of forms and methods that ensure the implementation of project and analytical activities; development of educational and methodological support, adequate to the content of project and analytical activity; Capture by future border guards officers with analytical and project tools.

Key words: *project culture, analytical activity, future officers-border guards, professional training, pedagogical conditions of competence formation, experiment.*

Постановка проблеми. Формування компетентності майбутніх фахівців – ключова проблема сучасної освітньої системи. Вища школа України перебуває у стані реформування, що полягає у реалізації євроінтеграції, пошуку інноваційних підходів у навчанні, створенні нових можливостей для реалізації самоосвіти та самовдосконалення. Компетентнісний підхід забезпечує врахування інтересів майбутніх фахівців, застосування інноваційних (ситуативних та проблемних) методів і формування конкретного виду компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічним засадам формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців присвятили свої праці: Е. Зеер [7] (професійна компетентність), Л. Тархан [18] (дидактична компетентність), Л. Усеїнова [20] (професійно-практична компетентність), О. Шаріпова [21] (професійно-педагогічна компетентність) та ін. Слід також згадати наукові доробки С. Артюха [10], Н. Брюханової [3], О. Коваленко [11], О. Овчарук [16], у яких започатковано основи вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Питання аналітичної компетентності майбутніх спеціалістів висвітлено у роботах І. Абрамової [1] та Н. Зинчук [9], а також у наукових публікаціях Л. Половенко [5], Н. Волкової [4] (інформаційно-аналітична компетентність майбутніх фахівців), О. Максимової [14] та ін.

Постановка завдання. Метою статті є виділення педагогічних умов формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та їх експериментальна перевірка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукова педагогічна та психологічна література представлена працями вчених, які досліджували різні види професійної компетентності: лінгвістичної, соціальної, комунікативної, етичної тощо.

Професійна компетентність майбутніх фахівців Державної прикордонної служби

України є результатом освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі зазначеного правоохоронного відомства. Складовими частинами професійної компетентності у сучасній освіті є проектна та аналітична компетентність.

Дослідження представленої проблеми щодо формування т. зв. «проектної культури» здійснювалося у працях російських вчених М. Ахметової [2], Н. Запесоцької [6], І. Колеснікової [12], А. Маркова [15], В. Радіонова [5], Н. Топіліної [19], Л. Філімонюк [5], які проаналізували зміст поняття «проектна культура». В. Сідоренко [17], І. Зімня [8], А. Кравцов [13] займалися питанням формування проектно-аналітичної культури.

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел свідчать, що більшість учених проектну компетентність сприймають як інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що передбачає здатність і готовність людини до ефективного самостійного здійснення теоретико-практичної розробки проектів та реалізації їх в усіх сферах соціокультурної практики. В основі проектно-аналітичної компетентності – проектна діяльність, тобто процес проектування. Проектна діяльність визначається: усвідомленням змісту та значення процесу проектування, володінням спеціальними знаннями, уміннями та навичками, здатністю обирати, оптимізувати та використовувати отримані знання та набуті уміння і навички.

На основі узагальнення теоретичного матеріалу щодо проектно-аналітичної діяльності вважаємо, що під проектною діяльністю майбутнього офіцера-прикордонника слід розуміти самостійну діяльність щодо реалізації професійних та індивідуальних програм від «задуму до результату».

Аналітична діяльність – комплекс особистісних та професійних якостей, аналітичні здібності, позитивна мотивація та усвідомлення необхідності проведення професійної діяльності, відповідної системи знань та умінь у повсякденній та професійній сфері.



Специфіка діяльності офіцерів-прикордонників передбачає вирішення завдань на основі запропонованої моделі та основні мисленнєві процедури (осмислення, усвідомлення, аналіз, розуміння поставленого завдання), для цього їм необхідне розвинене аналітичне мислення, тому значущою є проектно-аналітична діяльність.

Таким чином, *проектно-аналітична компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників* – це сукупність інтегративних характеристик, особистісних та професійних якостей фахівця прикордонного відомства, який володіє спеціальними знаннями, вміннями та здатністю до аналізу та проектування результатів його професійної підготовки.

Педагогічні умови можна визначити як: обставини, від яких що-небудь залежить; правила, встановлені в певній діяльності. У представленому дослідженні педагогічними умовами формування проектно-аналітичної компетентності є обставини, від яких залежить процес фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників із урахуванням змісту проектно-аналітичної компетентності [4].

Зроблено припущення, що формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників буде результативним за умов *формування мотивації до проектно-аналітичної діяльності як способу професійного становлення; вибору форм та методів, що забезпечують реалізацію проектно-аналітичної діяльності; розробки навчально-методичного забезпечення, адекватного змісту проектно-аналітичної діяльності; опанування майбутніми офіцерами-прикордонниками аналітичного та проектного інструментарію.*

Першою педагогічною умовою є *формування мотивації до проектно-аналітичної діяльності як способу професійного становлення.*

Одним із ключових завдань вищої школи є професійна спрямованість майбутніх фахівців, оскільки в ній відображена освітня та професійна мотивація, інтерес до майбутньої професійної діяльності. Вчені вважають, що професійна спрямованість суб'єктів освітнього процесу пов'язана із пізнавальною діяльністю, яка створює передумови для набуття професійних знань та вироблення вмінь та навичок. Цінність професійних знань та вмінь, їх значущість є ключовими мотивами пізнавальної діяльності, котра є основою мотиваційного процесу, оскільки потреба перетворюється у мотив, тобто формує рівень мотивації до професійного становлення. Ще одним елементом мотиваційного процесу є інтерес,

який викликає потребу. У представленому дослідженні на особливу увагу заслуговує професійний пізнавальний інтерес, що виражається у постійному прагненні до оволодіння новими знаннями щодо майбутньої професійної діяльності і є формою вияву вищезгаданих пізнавальних потреб. Професійний пізнавальний інтерес та пізнавальні потреби становлять основу професійної спрямованості особистості фахівця.

Таким чином, інтерес до професійної діяльності в майбутніх офіцерів-прикордонників виникає як потреба у діяльності, а також як готовність до розв'язання професійних завдань, прагнення ефективно виконувати свої професійні функції, самовдосконалюватися та професійно зростати. У процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників пізнавальний інтерес до професійної діяльності виступає і засобом, і метою, і результатом їх фахової підготовки.

Формування пізнавального інтересу здійснюється на основі усвідомлення неповноти знань, що спонукає курсанта-прикордонника до пошуку, аналізу, синтезу нової значущої інформації, а також до її подальшої обробки та застосування на практиці. Професійний пізнавальний інтерес виникає як необхідність виконання проектно-аналітичної діяльності.

Отже, забезпечення мотивації можливе за умови підтримання пізнавального професійного інтересу до професійних знань, умінь та навичок. Забезпечення мотивації здійснюється завдяки постійному здобуванню нових знань, удосконаленню професійних умінь та навичок шляхом виконання проектно-аналітичної діяльності. Результатом такої мотивації є готовність сумлінно виконувати професійні обов'язки, вирішувати професійно важливі завдання, що забезпечує професійне становлення особистості офіцера-прикордонника.

Наступною педагогічною умовою є *вибір форм та методів, що забезпечують реалізацію проектно-аналітичної діяльності.* Пріоритетним завданням сучасної освіти є підготовка фахівця, який орієнтується у світовому інформаційному просторі, має знання та навички пошуку, обробки та зберігання інформації, володіє навичками використання сучасних комп'ютерних технологій, вміє спланувати та спрогнозувати свою професійну діяльність, а також представити результати своєї діяльності.

Отже, першочерговою є проблема відбору та використання форм, методів та технологій формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, що припускає оволодіння ними



складними проектно-аналітичними навичками й уміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання відповідних норм і обмежень у спілкуванні, орієнтацію в проектних та аналітичних засобах, освоєння рольової поведінки в рамках даної професії (статусу офіцера-прикордонника).

Заслугує на увагу думка В. Ягупова, що ефективне розв'язання проблеми вибору та застосування відповідного методу або форми навчання є співвіднесенням традиційних методів із інноваційними [4].

З метою формування проектно-аналітичної компетентності нами запропоновано одночасно із традиційними формами і методами навчання використовувати такі інноваційні методи, як: метод проектів, проектно-аналітична сесія, проектно-аналітична гра, рольова гра, мозковий штурм, освітній коворкінг, тренінг, технологія співпраці, кейс-метод.

Кореляція традиційних та інноваційних методів навчання у процесі формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників дозволяє розв'язати такі завдання: узгодженість суміжних навчальних дисциплін; перенесення знань, умінь та навичок, отриманих під час вивчення одних навчальних дисциплін, на інші; реалізація єдиного підходу до вироблення в курсантів метапредметних умінь та навичок; розкриття взаємозв'язку явищ, що вивчаються у різних навчальних дисциплінах; показ загальності методів дослідження, що використовуються у різних науках тощо.

У процесі формування проектно-аналітичної компетентності нами використано відповідні види інноваційних та традиційних форм та методів на прикладі навчальної дисципліни «Прикордонна служба».

Було спроектовано систему вправ та завдань, кейс-метод, проектно-аналітичну гру з навчальної дисципліни «Прикордонна служба». Сприяння формуванню проектно-аналітичної компетентності за використання запропонованих інноваційних форм і методів полягає у тому, що усі вони передбачають попередню підготовку курсантів, створення відповідного прогнозу результатів діяльності тощо.

Змістом третьої педагогічної умови є *розробка навчально-методичного забезпечення, адекватного змісту проектної та аналітичної діяльності.*

Навчально-методичне забезпечення у запропонованому дослідженні представлено у якості процесу та результату оптимізації методичного забезпечення освітнього процесу. Навчально-методичне забезпе-

чення як процес виступає різновидом професійної діяльності щодо створення навчально-методичної продукції, надання методичної допомоги різним категоріям навчального процесу щодо виявлення, вивчення, узагальнення та поширення позитивного педагогічного досвіду. Навчально-методичне забезпечення як результат є системою навчально-програмної документації та навчально-методичних засобів, діагностичних методик та навчальних матеріалів для організації освітнього процесу, пізнавальної діяльності суб'єктів навчання та інтенсифікації діяльності представників науково-педагогічного складу.

Нами розроблено навчально-методичне забезпечення проектно-аналітичної діяльності, яке містить навчальні та методичні складові частини, що забезпечують ефективну реалізацію фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

У представленому дослідженні під змістом навчально-методичного забезпечення розуміють сукупність документів, що описують форми, методи та технології навчання, методи вибору та застосування способів та інструментів навчання для формування проектно-аналітичної компетентності.

Зміст навчально-методичного забезпечення слід утворити у вигляді взаємопов'язаних складових частин: комплекс навчальних завдань різного рівня складності (з метою реалізації аналітичної діяльності), проектно-аналітичні ігри (з метою реалізації проектної діяльності), методичні розробки проектів-занять тощо. Навчальні завдання забезпечують предметну навчальну інформацію, рівень їх складності визначається з урахуванням особливостей предметного змісту та досвіду реалізації пізнавальної діяльності.

Четвертою педагогічною умовою є *опанування майбутніми офіцерами-прикордонниками аналітичного та проектного інструментарію.*

З метою формування проектно-аналітичної компетентності майбутнім офіцерам-прикордонникам доцільно оволодіти аналітичним та проектним інструментарієм. Аналітичний інструментарій представлений аналітичними методами, зокрема: порівняльним аналізом, причинно-наслідковим зв'язком, контент-аналізом, семантичним аналізом, графічним методом, структурним методом, експертною оцінкою, методом сценаріїв тощо. Проектний інструментарій представлений такими методами: метод символічного бачення, метод порівняння версій, метод «Якби...», метод евристичного дослідження, метод «ключових слів», дослідницький метод, прийом «Читання з позначками» та ін.



Забезпечення цієї педагогічної умови дає курсантам можливість оволодіти системою методів, що дозволить добирати такий інструментарій у професійній діяльності, який оптимально та ефективно розв'язуватиме певні професійні проблеми та завдання.

Аналіз отриманих результатів змін за всіма компонентами культури проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у контрольній та експериментальній групах свідчить про креативний рівень у тих курсантів, для яких було впроваджено педагогічні умови формування проектно-аналітичної компетентності (з 12,17% на початку експерименту та до 35,43% – наприкінці). Застосування методів Колмогорова-Смірнова, на рівні значущості $p \leq 0,05$ виявило розбіжності у розподілах курсантів контрольної та експериментальної груп за рівнями проектно-аналітичної компетентності та засвідчило високу ефективність обґрунтованих педагогічних умов і моделі формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Отже, ретельний аналіз наукової літератури дав можливість розкрити зміст проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та сформулювати педагогічні умови її формування.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, сукупність проаналізованих теоретико-методологічних підходів дозволить всебічно дослідити проблему формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, її структуру, а також відповідні педагогічні умови її формування. У контексті розв'язання досліджуваної проблеми актуальними є питання впровадження в освітній процес вищих військових навчальних закладів методики та технології формування зазначеної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова И.А. Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва: РГБ, 2007. 179 с.
2. Ахметова М.Н. Проектная культура будущего учителя. Школьные технологии. Москва: Нар. образование: НИИ школ. технологий, 2004. № 4. С. 210–220.
3. Брюханова Н.О. Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад. Х., 2012. Вип. 34–35. С. 8–13.

4. Волкова Н.П. Педагогіка. К.: Академія, 2009. 616 с.
5. Дем'янюк Ю.А., Левчук Н.П. Діагностика сформованості організаторської компетентності у процесі моніторингу якості навчання майбутніх офіцерів-прикордонників. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки». 2015. № 1. С. 77–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadrcpn_2015_1_9.
6. Запесоцкая Н.А. Проектная культура как основа профессионального мастерства менеджера социально-культурной сферы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Санкт-Петербург, 2007. 24 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособ. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
9. Зінчук Н.А. Підготовка майбутніх менеджерів до аналітичної діяльності: проблеми та шляхи їх розв'язання. Теорія та методика управління освітою. 2009. № 2. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/ttmo/2009_2/09sinwts.pdf.
10. Артюх С.Ф., Ашерев А.Т. Инженерная педагогика: ещё один шаг вперед. Новый коллегіум. 2000. № 2. С. 48–49.
11. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: навч. посіб. Харків, 2002. 158 с.
12. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособ. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
13. Кравцов А.О. Воспитание творческих установок как составляющая становления проектной культуры субъектов образовательного процесса. Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 324–330.
14. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Вип. 20. Ч. 2. 2016. С. 229–234.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Просвещение, 1996. 312 с.
16. Овчарук, О.В. Развитие компетентного подхода: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та український перспективи: колективна монографія. К., 2006. С. 6–16.
17. Сидоренко В.К., Хайруддінов М.А., Абдулгасим У.А. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Симферополь: СОНАТ, 2000. 168 с.
18. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография. Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. 424 с.
19. Топилина Н.В. Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Таганрог, 2006. 23 с.
20. Усеинова Л.Ю., Эмирова С. Теоретические основы проектирования организации учебно-исследовательской лаборатории ВУЗа. Современные инже-



нерные и инженерно-педагогические технологии. Симферополь: НИЦ КИПУ. № 5. 2014. С. 107–113.

21. Шаріпова О.С., Надьон Г.О. Гармонізація діяльності як процес забезпечення еко-

номічної безпеки підприємства. Управління проектами та Розвиток виробництва: Зб. наук. пр. Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. № 1(41). С. 50–55.

УДК 81'255:81'25

ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Онищенко М.Ю., старший викладач
кафедри англійської філології та перекладу
Університет імені Альфреда Нобеля

У статті аналізуються наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо визначення структури полікультурної компетентності, яка розглядається як важлива складова частина професійної компетентності майбутніх фахівців. Подається авторська дефініція полікультурної компетентності майбутніх перекладачів. З урахуванням наукових підходів науковців, проаналізованих у роботі, виокремлено структурні компоненти зазначеного конструкта.

Ключові слова: майбутні перекладачі, професійна компетентність, полікультурна компетентність, структура полікультурної компетентності, компоненти полікультурної компетентності.

В статье анализируются научные работы отечественных и зарубежных исследователей, посвященные рассмотрению структуры поликультурной компетентности, которая позиционируется как важная составляющая профессиональной компетентности будущих специалистов. Подается авторская дефиниция поликультурной компетентности будущих переводчиков. С учетом исследовательских подходов, проанализированных в работе, выделены структурные компоненты указанного конструкта.

Ключевые слова: будущие переводчики, профессиональная компетентность, поликультурная компетентность, структура поликультурной компетентности, компоненты поликультурной компетентности.

Onyshchenko M.Yu. THE PROBLEM OF STRUCTURE OF FUTURE TRANSLATORS' POLY-CULTURAL COMPETENCE REVISITED

The article analyses scientific research conducted locally and abroad to define the structure of polycultural competence which is regarded as an important constituent of future specialists' professional competence. The author gives her own definition of future translators' polycultural competence. Taking into account the scientists' approaches analyzed here, this study distinguishes structural components of the above mentioned construct.

Key words: future translators, professional competence, polycultural competence, structure of polycultural competence, components of polycultural competence.

Постановка проблеми. Об'єктивною ознакою сьогодення є глобалізаційні та інтеграційні процеси, що відбуваються практично в усіх сферах суспільного життя і зумовлюють необхідність ефективної взаємодії фахівців у світовому просторі. Крім того, участь України в гуманітарних та миротворчих місіях ООН, різноманітні програми культурних та освітніх обмінів, значне розширення ділових контактів потребує забезпечення і гарантії взаєморозуміння учасників спілкування, яке буде адекватним дійсності. Мовний і культурний плюралізм сучасного світу загострив потребу суспільства у кваліфікованих перекладачах, попит на яких стрімко зростає, що не лише зумовило перегляд ставлення до фахівця з пе-

рекладу, а й висунуло нові вимоги до його професійної підготовки. Сучасний фахівець із перекладу – це професіонал, який не тільки повинен мати фундаментальні знання у професійній галузі, володіти кількома іноземними мовами та використовувати їх у різних сферах діяльності, а й уміти пристосуватися до способу мислення та стилю автора висловлювання, оперувати додатковими країнознавчими, історичними, культурними, політичними та економічними знаннями, необхідними для успішної співпраці з представниками інших соціумів. Тому одним із важливих питань у сфері професійної підготовки перекладачів у ВНЗ стає процес формування їх полікультурної компетентності, що відповідає європейським



стандартам якості освіти та сучасним тенденціям євроінтеграції, під впливом яких, як слушно зазначив академік В.Г. Кремень, розвиток особистості стає показником рівня прогресу кожної країни [12, с. 3], а перекладачі не тільки якісно виконуватимуть свої прямі перекладацькі функції, а й виступатимуть «тлумачами культур» [23, с. 220], тобто мовними особистостями, які за допомогою вивчення мов пізнали особливості та способи взаємодії різних культур, що дозволить співрозмовникам ефективно вирішувати різні професійні задачі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні питання і шляхи вдосконалення професійної компетентності майбутніх фахівців набули особливого значення у працях вітчизняних і зарубіжних науковців: І. Зязюна, О. Пометун, О. Овчарук, Н. Бібік, В. Огнев'юка, В. Гриньової, Н. Волкової, С. Сисоєвої, І. Бега, І. Зимньої, А. Хуторського, В. Кан-Калика, Ю. Пасова, Л. Бределла (L. Bredella), В. Деланой (W. Delanoy). Певні аспекти полікультурної підготовки до професійної діяльності та ефективного спілкування у полікультурному середовищі як важливі педагогічні задачі висвітлені у роботах О. Джуринського, Р. Агадулліна, О. Щеглової, Л. Перетяги, Т. Плачинди, Л. Супрунової, П. Сисоєва, Дж. Равенна, Г. Беннета, Л. Гончаренка, О. Гуценка та ін. Щодо майбутніх перекладачів, то значна кількість науково-педагогічних праць присвячена проблемам вдосконалення їх фахової (Л. Бархударов, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, І. Халеева, Л. Черноватий, А. Чужакін), культурологічної/соціокультурної (О. Бирюк, І. Закір'янова, Д. Іщенко, С. Шукліна), іншомовної комунікативної підготовки (Ю. Пассов, В. Баркасі, А. Гордеева, В. Калінін, С. Ніколаєва, О. Овчарук, В. Ріверс, В. Редько). Але, незважаючи на значну кількість наукових доробок, дослідження конструкта «полікультурна компетентність», його компонентного складу залишаються полемічними та недостатньо розробленими.

Постановка завдання. Метою нашої роботи є аналіз наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо визначення структури полікультурної компетентності як важливої складової частини професійної компетентності майбутніх фахівців та виокремлення структурних компонентів полікультурної компетентності майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміна парадигми у розвитку європейської освіти – від «знаннєвої» до «діяльнєвої», яка намітилася з середини ХХ ст.,

визначила пріоритетні напрями реформування сучасної освітньої системи в Україні. У багатьох документах, прийнятих на державному рівні [9; 11; 19], актуалізуються положення національної та полінаціональної стратегії виховання молодого покоління на основі полікультурних цінностей. Тому вітчизняний освітній процес було переорієнтовано на формування якостей, необхідних для творчої професійної діяльності в умовах «відкритих кордонів» та постійного засвоєння нової інформації, що передбачає, перш за все, наявність компетентного фахівця як продукту освіти, який буде готовим до саморозвитку протягом життя та спроможним швидко змінюватися під впливом нових викликів постіндустріального суспільства.

У нашій роботі ми спираємося на підхід академіка І.А. Зязюна, який виділив компетентність як першооснову професійності. В останній він поставив на перше місце комплексність знань, яка поєднує вміння узагальнювати матеріал, аналізувати ситуацію спілкування, осмислювати суть явищ, обирати способи взаємодії [10]. Якщо спроектувати зазначені вченим характеристики на процес підготовки майбутніх перекладачів, то стає зрозумілим, що від рівня розвитку їх професійної компетентності залежатиме ефективність подальшої професійної перекладацької діяльності, адекватне розв'язання фахових завдань. Характерною рисою сучасного навчання майбутніх перекладачів є переорієнтація мовної підготовки з навчання іноземній мові суто як новому способу висловлення думки на навчання іноземній мові як джерелу інформації про національно-культурні особливості того народу, мова якого вивчається. Це стає можливим завдяки формуванню та розвитку полікультурної компетентності – багатовимірного та багатокомпонентного явища, одного з основних компонентів професійної компетентності сучасного кваліфікованого фахівця. У нашому дослідженні полікультурну компетентність майбутніх перекладачів розглядаємо як комплексне, цілісне, системне утворення, інтегративну характеристику, що синтезує полікультурні знання, вміння і навички міжкультурної взаємодії, особистісні якості, які дозволять ефективно вирішувати професійні перекладацькі завдання в умовах полікультурного соціуму. Полікультурна компетентність є необхідною складовою частиною професійної компетентності перекладача, що набувається і формується під час навчання та у процесі фахової підготовки [15, с. 111].

Вивчення наукових праць, що стосуються означеної теми, показало різницю



у поглядах науковців щодо компонентного складу полікультурної компетентності. Так, дослідниця Т.Д. Гомонова виокремлює три компоненти в структурі полікультурної компетентності – когнітивний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісний – та подає їх характеристику, спираючись на ідеї компетентнісного підходу. Когнітивна складова частина сприяє формуванню системи полікультурних знань, на яких базується діяльність у полікультурному суспільстві. Мотиваційно-ціннісний компонент окреслюється як система мотиваційно-ціннісних утворень, що упорядковують повсякденне життя і діяльність у такому суспільстві. У межах цього компоненту також формуються такі особистісні полікультурні якості, як толерантність, емпатія, безконфліктність, відповідальність за свої дії. Щодо діяльнісного компоненту, то він, на переконання Т.Д. Гомонової, сприяє формуванню полікультурних умінь, навичок та досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур [5, с. 45–47].

Вивчаючи особливості підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі, науковець Д.А. Попова наголошує на мотиваційно-аксіологічному, когнітивному, діяльнісному, соціокультурологічному та особистісно-рефлексійному компонентах [17]. Характеристики мотиваційно-аксіологічного та когнітивного компонентів збігаються з позицією Т.Д. Гомонової. Діяльнісний компонент спрямовано на формування умінь і навичок, які дозволять здійснювати інтеркультурну комунікацію, запобігати міжкультурним конфліктам та передбачати наслідки професійної діяльності на полікультурних засадах. Соціокультурологічний компонент сприяє формуванню соціокультурної свідомості та відповідальності, толерантного ставлення та коректної поведінки в соціумі з іншою культурою. За допомогою особистісно-рефлексійного компонента визначається моральна позиція майбутнього фахівця, формується система полікультурних цінностей, здатність до рефлексії власної діяльності і поведінки, полікультурний світогляд та комунікабельність [17, с. 147].

Л.Є. Перетяга розглядає полікультурну компетентність як складне особистісне утворення, яке включає когнітивний, афективний, операційний та поведінковий структурні компоненти. Завдяки когнітивній складовій частині набуваються полікультурні знання про етнокультурні особливості рідної та інших культур, правила й норми поведінки в іншокультурному середовищі. Афективний компонент допомагає формуванню поваги до проявів іншокультурності, толерантному ставленню до представників

різних етнокультурних груп. Щодо операційного компонента, то він, на думку науковця, спрямований на досягнення продуктивної міжетнічної взаємодії та збільшення полікультурних знань [16].

У складі полікультурної компетентності індивіда дослідниця О.М. Щеглова виокремлює такі компоненти: когнітивний, рефлексивний, афективний (емоційний), установочний та поведінковий. Когнітивний компонент відображає раціональну природу полікультурної компетентності та акцентує увагу на свідомості індивіда у міжкультурних взаєминах. Рефлексивний компонент чітко спрямований на самоаналіз його власної культурної природи. Наявність афективного (емоційного) компонента зумовлена емоційно-чуттєвим сприйняттям іншої культури як своєї власної. Установочний компонент авторка пов'язує з формуванням готовності особистості (пізнавальної, вольової) до толерантної, безконфліктної взаємодії та рівноправного міжкультурного діалогу з представниками інших культур. Поведінкова складова частина спрямована на набуття практичних навичок застосування отриманих знань та комунікативних умінь для реалізації міжкультурної взаємодії [22].

У дослідженнях Л.Ю. Данилової структура полікультурної компетентності особистості складається з мотиваційно-ціннісного елемента (мотивів, ціннісного ставлення студента до майбутньої професії, особистих потреб формування та самовиховання); когнітивного (сформованих та систематизованих знань про культуру, шляхи і способи самовиховання полікультурної компетентності); діяльного (уміння вести міжкультурну комунікацію з представниками іншомовної культури, ділитися інструментарієм самопізнання та саморозвитку з іншими, рефлексувати діяльність і поведінку); емоційний компонент (здатність позитивно оцінювати педагогічні явища з урахуванням особистісно-значимих і соціальних цінностей, адекватно відображати у своїй свідомості внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним [7].

Л. Столярчук аналізувала специфіку формування і, відповідно, структурної організації полікультурної компетентності здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземних мов. Дослідниця дійшла висновку, що у структурі полікультурної компетентності повинні бути когнітивний, афективний (особистісний), стратегічний (поведінковий) та аксіологічний елементи. Когнітивний компонент синтезує знання про культурно-історичну, політичну, побутову специфіку представників інших країн, норми та правила міжкультурного спілкування для реаліза-



ції продуктивної взаємодії з носіями інших культур. Афективна (особистісна) складова частина повинна базуватися на толерантності, емпатії, громадянській та національній самосвідомості для формування готовності й уміння позитивно сприймати спосіб життя в іншому культурному соціумі. Стратегічний (поведінковий) компонент спрямовано на формування вмінь шанобливої взаємодії з носіями іншої культури у полікультурному оточенні, правильної оцінки і коригування власної поведінки та її наслідків. Завдяки аксіологічному компоненту студенти ВНЗ оволодівають цінностями полікультурного суспільства (справедливістю, рівноправністю, свободою, гуманізмом, добром, совістю тощо) [18, с. 97].

Науковці І.М. Кушнір, І.А. Дирда досліджували проблеми формування полікультурної компетентності іноземних студентів, що навчаються в Україні. І.М. Кушнір окреслює чотирикомпонентну структуру полікультурної компетентності, до якої відносить когнітивну, аксіологічну, креативну та практичну складові частини. Завдяки когнітивному компоненту набуваються знання про звичаї, культурно-традиційні та історичні особливості народу (держави), мова якого вивчається. Аксіологічний компонент формує систему знань про морально-естетичні цінності іншого народу. Креативний компонент особистості передбачає формування ціннісної системи ставлення до представників інших культур на основі поваги та толерантності. Практичний компонент є відображенням практичного досвіду міжкультурної комунікації та адекватні поведінкові реакції у сфері міжкультурного спілкування [13, с. 76–77]. У варіанті структури полікультурної компетентності, розробленому І.А. Дирдою, також наявні когнітивний та аксіологічний компоненти, сутність яких співвідноситься з вищевказаними позиціями І.М. Кушнір. Але, на думку І.А. Дирди, структура полікультурної компетентності також повинна налічувати мотиваційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти. Мотиваційно-ціннісна складова частина формує комплекс мотивів студентів до розвитку полікультурної компетентності, самооцінку вчинків, спрямованих на задоволення потреб в інтеркультурному спілкуванні. Поведінково-діяльнісний критерій сприяє формуванню практичних навичок іншомовної комунікації та умінь взаємодіяти з представниками інших культур, самоаналізувати власну поведінку та діяльність [8, с. 461].

На думку І.Є. Шолудченко, яка вивчала формування полікультурної компетентності керівників освітніх закладів, природа полі-

культурної компетентності є комплексною і складається з трьох блоків: когнітивного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового. До першого, когнітивного блоку належать знання основних понять і принципів полікультурної освіти, обмірковування, відкриті для досвіду; вміння передбачити виникнення можливих конфліктів при перехрещенні культур та пошук шляхів їх усунення; аналіз результативності власних дій. У рамках другого, діяльнісно-поведінкового блоку науковець відзначає володіння навичками використання полікультурної компетентності заради підвищення продуктивності професійної діяльності та розширення власних можливостей у міжкультурній взаємодії. До ціннісно-мотиваційного блоку І.Є. Шолудченко зараховує наявність загальних інтелектуальних здібностей та творчих якостей, мотиваційної спрямованості на міжкультурний діалог і самоорганізацію [21, с. 344].

Значна кількість наукових праць, у яких досліджується феномен полікультурної компетентності та пропонується структурно-компонентний аналіз цього конструкта, стосується підготовки майбутніх фахівців-педагогів [1; 2; 3; 4; 6; 14; 20]. Спільним у позиціях цих науковців є наявність когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного компонентів. Когнітивна складова частина спрямована на формування системи полікультурних знань (культурознавчих, мовних), що виступають орієнтовним підґрунтям діяльності майбутнього вчителя у полікультурному суспільстві. Мотиваційно-ціннісна складова частина відображає укладений комплекс мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних рис, що регулюють повсякденне життя та діяльність особистості в полікультурному суспільстві. Завдяки діяльнісному (діялісно-поведінковому) компоненту формуються полікультурні вміння і навички дотримання соціально-поведінкових норм у багатокультурному суспільстві, досвід позитивної співпраці з носіями різних культур. Наявність інших складових частин у структурі полікультурної компетентності (рефлексивної – Л. Чередніченко, С. Авхутська, Н. Величко; аксіологічної – Л. Максимова, С. Авхутська; афективної – Л. Чередніченко, С. Авхутська) пояснюється різницею профільної підготовки майбутнього фахівця-вчителя, його функціональних обов'язків (йдеться про підготовку майбутніх вчителів-предметників, вчителів початкових класів тощо) та методологічних підходів, на яких базуються дослідження науковців.

Враховуючи наукові розробки, проаналізовані вище, ми виокремлюємо в структу-



рі полікультурної компетентності майбутніх перекладачів такі компоненти, як когнітивно-операційний (система полікультурних знань, умінь і навичок, на яких базується професійна перекладацька діяльність та вміння їх ефективно використовувати); мотиваційно-ціннісний (аксіологічний) – сукупність мотиваційно-ціннісних утворень (мотиваційна спрямованість на навчання та пізнання, ефективну майбутню професійну діяльність; взаєморозуміння, повага і толерантність у спілкуванні з представниками інших культур) та особистісно-рефлексивний (самоусвідомлення, адекватне світосприйняття, самоконтроль власних дій, самооцінка професійних знань щодо відповідності вимогам перекладацької діяльності, прагнення до самовдосконалення).

Висновки з проведеного дослідження. Проведений теоретичний аналіз довів, що в організації навчального процесу у ВНЗ розробляються нові концептуальні підходи, які вдосконалюють професійну підготовку майбутніх фахівців. Полікультурну компетентність майбутніх перекладачів розглядаємо як комплексне, цілісне, системне утворення, інтегративну характеристику, що синтезує полікультурні знання, вміння і навички міжкультурної взаємодії, особистісні якості, які дозволяють ефективно вирішувати професійні перекладацькі завдання в умовах полікультурного соціуму. Полікультурна компетентність є необхідною складовою частиною професійної компетентності перекладача, що набувається і формується під час навчання та у процесі фахової підготовки. У структурі полікультурної компетентності майбутніх перекладачів виокремлюємо такі компоненти, як когнітивно-операційний, мотиваційно-ціннісний (аксіологічний) та особистісно-рефлексивний. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості полікультурної компетентності майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авхутська С.О. Полікультурна компетентність як чинник професійного й особистісного зростання майбутнього учителя історії. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4 (Ч. 1). С. 110–115.
2. Березюк О.С. Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: зб. наук. пр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2013. С. 10–19.
3. Величко Н.М. Полікультурна компетентність як складова професійної компетентності педагога. Вісник Житомирського державного університету імені Іва-

на Франка. Серія «Педагогічні науки». 2010. Вип. 54. С. 162–165.

4. Величко Н.М. Проблема формування полікультурної компетентності майбутніх учителів з точки зору системного підходу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 5(31). С. 198–205.

5. Гомонова Т.Д. Сущность и структура поликультурной компетентности студентов вузов. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2012. Вып. 2 (97). С. 43–48.

6. Гурьянова Т.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов вузов (на материале обучения иностранному языку): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Чебоксары, 2008. 20 с.

7. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов. Учитель. 2007. № 3. С. 12–15.

8. Дирда І.А. Критерії, показники та рівні розвитку полікультурної компетентності студентів-іноземців у процесі навчання української мови. Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького національного університету. 2017. Вип. 16. С. 459–465.

9. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/card/1556-18>.

10. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 187 с.

11. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 р. URL: <http://res.in.ua/koncersiya-gumanitarnogo-rozvitku-ukrayini-na-period-do-2020-g.html>.

12. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. К.: Грамота, 2005. 448 с.

13. Кушнір І.М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Харків: Харків. нац. ун-т імені В.Н. Каразіна. 2008. № 13. С. 73–78.

14. Максимова Л.И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калуга, 2012. 223 с.

15. Онищенко М.Ю. Полікультурна компетентність майбутніх перекладачів як важлива складова професійної компетентності. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». Чернігів: ЧНПУ, 2017. Вип. 148. С. 108–113.

16. Перетяга Л.Є. Зміст і показники полікультурної компетентності молодших школярів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. 2009. № 2. С. 262–266. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Peretjaga.pdf.

17. Попова Д.А. Полікультурна компетентність майбутніх фахівців з туризму: зміст та структура. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 2015. Вип. 1. С. 144–150.

18. Столярчук Л. Формування полікультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземних мов. Обрії. 2014. № 1(38). С. 95–99.

19. Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів. Ві-



домості Верховної Ради України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2632-17>.

20. Чердніченко Л.А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Х.: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2012. 265 с.

21. Шолудченко И.Е. Формирование поликультурной компетентности руководителей образовательных

учреждений. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3(17). С. 342–347.

22. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2005. 164 с.

23. Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. Cultural Mediation in Language Learning and Teaching. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Strasbourg Cedex, 2004. 248 p.

УДК 37.013.2:62

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПОШУКІВ ЩОДО РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Остапенко А.С., аспірант

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

завідувач

Центр громадянського виховання

У статті викладено результати аналізу зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень сутності поняття «методична компетентність вчителя». Актуалізовано необхідність дослідження сутності поняття «методична компетентність вчителів технологій» у сучасних соціально-економічних умовах.

Ключові слова: компетентнісний підхід, методична компетентність вчителя, розвиток методичної компетентності вчителя технологій.

В статье представлены результаты анализа зарубежных и отечественных исследований сути понятия «методическая компетентность учителя». Актуализирована необходимость исследования сути понятия «методическая компетентность учителя технологий» в современных социально-экономических условиях.

Ключевые слова: компетентностный подход, методическая компетентность учителя, развитие методической компетентности учителя технологий.

Ostapenko A.S. ANALYSIS OF SCIENTIFIC SEARCH FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHER TECHNOLOGIES

The article presents the results analysis of foreign and native scientific researches the essence of the concept of «methodical competence of the teacher». The necessity of studying the essence of the concept has been updated «methodological competence of technology teachers» in modern socio-economic conditions.

Key words: competent approach, methodical competence of the teacher, development of methodological competence of the teacher of technologies.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в нашій державі висунули високі вимоги до рівня професіоналізму педагогічних працівників і освіти в цілому. Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає постійне удосконалення системи освіти, підвищення її якості. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. зазначається, що, «за експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в ба-

гатокультурному середовищі та володіють іншими вміннями» [20].

Реалізувати такі завдання спроможний лише педагог, який сам постійно вдосконалюється в умовах інтенсивного розвитку науки, техніки, інформаційного простору, який прагне працювати з використанням інноваційних підходів до розвитку та навчання особистості, творчо підходити до вирішення щоденних педагогічних ситуацій. Якість навчання і виховання, рівень підготовки до життя в інформаційному суспільстві, в умовах ринкової економіки потребує постійної уваги до підвищення рівня професійної компетентності сучасного вчителя.



Ці завдання вирішуються закладами післядипломної педагогічної освіти в процесі навчання педагогічних працівників. Успішному розв'язанню їх сприяє компетентнісний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показує, що існує значна кількість праць, присвячених запровадженню компетентнісного підходу до змісту професійної діяльності (В. Бондар, І. Зимня, О. Овчарук, О. Садівник, А. Хуторської та ін.), питанням формування та розвитку професійної (С. Багадірова, Є. Бондаревська, Т. Власова, Я. Гаєвць, Г. Голуб, Т. Орджи, Д. Старк та ін.) та професійно-методичної компетентності спеціаліста (Н. Бібік, О. Бігич, Л. Ващенко, А. Волощук, Т. Гущина, О. Зубков, О. Ігна, Г. Кашкар'юв, Т. Волобуєва, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, Л. Паращенко, О. Пометун, Л. Таланова, Н. Язикова та ін.).

У педагогічній науці досліджено сутність і складові частини методичної компетентності вчителів різних предметів на етапі її формування, тобто під час навчання у вищих навчальних закладах. Однак недостатньо дослідженою вважаємо проблему розвитку методичної компетентності вчителів у процесі їх професійної діяльності у між-курсний та курсовий періоди. Найменш дослідженим є питання розвитку методичної компетентності вчителів технологій.

Постановка завдання. Мета статті – аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень, актуалізація необхідності дослідження сутності поняття «методична компетентність учителів технологій».

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичним підґрунтям для розробки методичної компетентності як педагогічної проблеми є праці дидактів минулого та сучасності, у яких розкриваються різні аспекти загальнодидактичної підготовки вчителя (В. Загвязинський, І. Колесникова, П. Підласий), професійної компетентності вчителя (Т. Алексеева, П. Баранов, Р. Богданова, Л. Кобишева, А. Кочетов, Н. Кузьміна, С. Кульневич, М. Лапчик, О. Лебедев, С. Чистякова), формування дидактичних умінь учителя (В. Паламарчук, В. Чайка, А. Щербаков), застосування інноваційних технологій навчання (Н. Мальцева, О. Пехота, Л. Пироженко, А. Фасоля, Н. Якса та ін.).

Існує низка досліджень, що окреслюють деякі аспекти цієї проблеми: методологічну компетентність та методологічну культуру (Т. Алексеева, П. Баранов, Р. Богданова, А. Кочетов, С. Кульневич, О. Лебедев); методичне мислення (О. Гончарук, Н. Кузовлева, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); методичну рефлексію (О. Анісімов, Н. Посталюк). Як

зауважує А. Мормуль, у зв'язку зі змінами характеру запитів на освітні послуги компетентнісний підхід до організації професійної підготовки вчителів потребує перегляду через призму методичної компетентності [16].

Розглянемо деякі результати дослідження поняття «методична компетентність» вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Так, група вчених (Н.А. Глузман, Н.В. Кузьміна, Т.С. Мамонтова, В.С. Шаган та ін.) визначають методичну компетентність як інтегральну професійно-особистісну характеристику педагога із визначенням професійно значущих особистісних якостей [7; 12; 15; 24].

Т. Гущина теж характеризує методичну компетентність як інтегральну багаторівневу професійно значиму характеристику особистості й діяльності педагогічного працівника [9].

О.Н. Ігна зазначає, що «методична компетентність учителя (методична майстерність) – це результат психолого-педагогічної, методичної, предметної підготовки, особистого науково-дослідницького та професійного досвіду, що представляє собою інтегративну особистісно-професійну характеристику вчителя, яка проявляється в його педагогічній і науково-методичній діяльності» [10, с. 90–94].

Деякі науковці (Г.В. Кашкар'юв, В.А. Адольф) вважають, що методична компетентність майбутніх учителів полягає в оволодінні засобами, шляхами, формами, методами та прийомами педагогічних впливів і продуктивному їх використанні й диференціації; в умінні ефективно застосовувати теоретичні професійні знання у практичній діяльності [1; 11].

Також окремі науковці (О.В. Лебедева, О. Зубков, Т. Волобуєва) розглядають методичну компетентність у зв'язку з дидактичною. О. Зубков вважає методичну компетентність учителя здібністю розпізнавати та вирішувати методичні завдання, проблеми, що виникають у педагогічній діяльності вчителя; зауважує, що її структура визначена методичною культурою, методичним мисленням, методичною творчістю та мобільністю вчителя. Так, О.В. Лебедева наголошує на зв'язку методичної компетентності зі знаннями в галузі дидактики, методики навчання предмета, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння знань [13]. Т. Волобуєва стверджує, що «методична компетентність передбачає володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх



у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь» [3, с. 33–42].

Т.Б. Руденко, О.В. Лебедева, І.Є. Малова розглядають поняття «методична компетентність» у залежності від професійного досвіду: як набір професійних знань і певних умінь, що дозволяють учителю-предметнику здійснювати професійну діяльність успішно [21; 13; 14].

Н.Л. Цюлюпа, визначаючи методичну компетентність учителя як систему знань, умінь, практичного досвіду та наявних педагогічних здібностей, спрямованих на реалізацію професійної діяльності, акцентує на здатності вчителя до постійного самовдосконалення [23].

Нам здається більш точним визначення, що надає поняттю «методична компетентність» Я.С. Гаєвець, трактуючи його як системне особистісне утворення, яке виявляється у здатності до здійснення та організації процесу навчання з предмета на рівні сучасних вимог, спроможності до успішного розв'язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання предмета [5].

Також ми згодні з А. Волощук, яка характеризує методичну компетентність педагогів із погляду спроможності якісно здійснювати освітньо-виховну діяльність, творчо реалізувати набутий теоретико-практичний досвід, залучати ефективні технології навчання, виховання й розвитку, прагнення до неперервного професійно-особистісного самовдосконалення [4].

Методична компетентність включає володіння різноманітними методами навчання, дидактичними прийомами й умінням застосовувати їх у процесі навчання, тому ми поділяємо думку Ю.П. Поваренкова, який наголошує, що до складу методичної компетентності входять знання, уміння, здібності, необхідні для організації навчально-виховного процесу, включаючи визначення педагогічних цілей і завдань, відбір навчального матеріалу, планування та реалізацію педагогічних впливів, контроль і регулювання результатів [17].

До складових частин розвитку методичної компетентності вчителя В. Галай відносить розвиток його методичного мислення та методичної культури. Методичне мислення розглядається автором як таке, що забезпечує вміння вчителя застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання. У структуру педагогічного мислення він включив продуктивне, аналітичне, репродуктивне, творче і методичне мислення. В основу ме-

тодичної компетентності науковець покладає творче і методичне мислення [6].

Як бачимо, учені майже одноставні в розумінні сутності методичної компетентності як такої, що є здатністю особистості до самореалізації та постійного самовдосконалення; готовністю до використання сучасних навчальних технологій, методик, прийомів на основі предметних, дидактичних, методичних знань і вмінь, спроможністю діяти результативно й ефективно розв'язувати методичні задачі, що виникають в освітньому процесі.

Вважаємо, що методична компетентність як складова частина педагогічної компетентності та майстерності недостатньо досліджена, особливо теоретичні основи розвитку методичної компетентності вчителів конкретних дисциплін.

Є декілька досліджень методичної компетентності вчителя математики. Так, С.О. Скворцова вважає, що їх дидактико-методична компетентність ґрунтується на певному рівні сформованості теоретико-математичної, психолого-педагогічної компетентності і містить два компоненти: базовий та спеціальний. Базовий компонент стосується загальних основ планування й конструювання навчання, організації та керування діяльністю учнів. Спеціальний передбачає наявність математичної підготовленості, знань методик викладання окремих питань курсу та умінь їх застосування тощо. Методична компетентність учителя математики розглядається науковцем як «теоретична і практична готовність до проведеного заняття із математики за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь із окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання та досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій), спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі» [22, с. 93–94].

Л.С. Барна, М.М. Барна та А.В. Степанюк розглядали поняття «методична компетентність учителя біології» та дали, на наш погляд, досить конкретну змістову його характеристику, зокрема оволодіння такими основними компетентностями: знання змісту і принципів побудови шкільного курсу біології; вміння оптимального вибору форм та методів навчання біології; володіння різноманітними способами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках біології; вміння використовувати новітні технології навчання у навчальному процесі з біології; здатність забезпечувати формування позитивної мотивації учнів до вивчення біології; знання вимог до облаш-



тування кабінету біології; сформованість навичок самоосвіти; рефлексія результатів власної діяльності; вивчення передового педагогічного досвіду [2].

Найменше досліджено проблему формування методичної компетентності вчителя технологій. В. Галай зазначає, що методична компетентність учителя технологій є сукупністю його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктивних і особистісних якостей, що функціонує як здатність адаптувати, організовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти навчально-трудова професійної освіти [6].

У сучасних умовах реформування освітньої галузі науковий інтерес становлять сучасні досягнення педагогічної освіти Республіки Польща, яка увійшла до єдиного європейського простору вищої освіти й відзначається запровадженням нових концепцій та моделей у підготовці педагогічних кадрів. Значний інтерес становлять праці польських учених щодо професійної підготовки інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах (Е. Нероба), професійного навчання в центрах неперервної освіти (А. Мушинські), організації педагогічних практик студентів вищої педагогічної школи (У. Новацка) [8; 25].

Розвиток методичної компетентності вчителя технологій передбачає єдиний і нерозривний цілеспрямований процес розвитку системи фахових знань, мотивації, здатності відчувати більш високі моральні та естетичні емоції, контролювати негативні емоції; здобуття навичок ефективних дій у різних видах професійної діяльності.

У Концепції «Нова українська школа» серед 10 ключових компетентностей виділено ініціативність і підприємливість, що передбачає: уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави; вміння раціонально поводитися як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо [20].

Формування ключових компетентностей школяра є основою для його подальшої успішної діяльності, життєвої самореалізації, що залежить від рівня розвитку методичної компетентності педагогів, у т. ч. вчителя технологій.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, дослідження наукової проблеми формування методичної компетентності вчителя технологій, на наш погляд, мають бути спрямовані на: визначення організа-

ційно-педагогічних умов оволодіння змістом і вимогами освітньої галузі «Технології», уміннями відповідного оптимального вибору форм і методів навчання, способами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках технологій; знання вимог до облаштування кабінетів, майстерень; прагнення до самоосвіти; формування інтересу та готовності до використання новітніх технологій у навчальному процесі, вивчення й запровадження кращих практик педагогічного досвіду; здатність формувати позитивну мотивацію учнів до уроку технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск: М-во общ. и проф. образования РФ; Краснояр. гос.ун-т, 1998. 309 с.
2. Барна Л.С., Барна М.М., Степанюк А.В. Підготовка вчителів біології: компетентнісний підхід. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 147–152.
3. Волобуєва Т. Структура професійної компетентності сучасного педагога. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. Вип. XXVHL. С. 33–42.
4. Волощук А. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2012. 22 с.
5. Гаєвець Я.С. Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів. Наука і освіта. 2012. № 8. С. 38–42.
6. Галай В. Розвиток методичної компетентності вчителів технологій в умовах модернізації вищої освіти. URL: http://library.udpu.rg.ua/labrari_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_2_11.pdf
7. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія. К.: Вища школа, 2010. 407 с.
8. Грищук Ю. Педагогічна освіта у Республіці Польща як об'єкт міждисциплінарного дослідження ISSN 2412-0774. Continuing professional education: theory and practice. Series Pedagogical sciences. 2016. № 3–4(48–49). S. 109–115.
9. Гущина Т. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2001 252 с.
10. Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка. Ярославский педагогический вестник. 2010. № 1. С. 90–94.
11. Кашкаръов Г.В. Концептуальні засади формування в майбутніх учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2008. № 4. С. 75–80



12. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 149 с.
13. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2007. 184 с.
14. Малова И.Е. Непрерывная методическая подготовка учителя математики: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2007. 42 с.
15. Мамонтова Т.С. Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ишим, 2009. 233 с.
16. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2009. Вип. 43. С. 176–179.
17. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Курск. 1992. 196 с.
18. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Основна школа. 2005. Вип. 3–4.
19. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа». 2005. С. 32–33.
20. Розпорядження КМУ № 988-р від 14 грудня 2016 р. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934?=&print>.
21. Руденко Т.Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 1999. 312 с.
22. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. Наука і освіта. 2009. № 4. С. 93–94.
23. Цюлюпа Н.Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2009. 213 с.
24. Шаган В.С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Ижевск, 2010. 24 с.
25. Zaczynski W. Proces kształcenia. Encyklopedia pedagogiczna / pod red. W. Pomykalo. Warszawa, 1993. S. 626.

УДК [37814.043:33]:316.77

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Петренко В.О., к. пед. н.,

доцент кафедри педагогіки та іноземної філології

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

Стаття висвітлює окремі аспекти вияву мовної, мовленнєвої, комунікативної, лінгвістичної, дискурсійної компетенцій особистості фахівця економічної сфери в ситуаціях міжкультурної професійної взаємодії. На основі аналізу теоретичних джерел запропоновані показники сформованості згаданих компетенцій. Розглянуто особливості формування мовної особистості майбутнього економіста, що мають бути враховані під час підготовки студентів-економістів до міжкультурної професійної взаємодії в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: мовна особистість, економіст, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція, лінгвістична компетенція, дискурсійна компетенція, міжкультурна професійна взаємодія, професійна підготовка.

Статья освещает отдельные аспекты проявления языковой, речевой, коммуникативной, лингвистической, дискурсионной компетенций личности специалиста экономической сферы в ситуациях межкультурного профессионального взаимодействия. На основе анализа теоретических источников предложены показатели сформированности упомянутых компетенций. Рассмотрены особенности формирования языковой личности будущего экономиста, которые должны быть учтены при подготовке студентов-экономистов к межкультурному профессиональному взаимодействию в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: языковая личность, экономист, языковая компетенция, речевая компетенция, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, дискурсионная компетенция, межкультурное профессиональное взаимодействие, профессиональная подготовка.



Petrenko V.O. FORMATION OF THE LANGUAGE PERSONALITY IN TRAINING FUTURE ECONOMISTS FOR INTERCULTURAL PROFESSIONAL INTERACTION

The article highlights certain aspects of the manifestation of language, speech, communicative, linguistic, discourse competencies of economist's language personality in situations of intercultural professional interaction. Indicators of the formation of the mentioned competencies are proposed on the grounds of the analysis of theoretical sources. The peculiarities of the formation of future economist's language personality in training students-economists for intercultural professional interaction are discussed.

Key words: *language personality, economist, language competence, speech competence, communicative competence, linguistic competence, discourse competence, intercultural professional interaction, training.*

Актуальність дослідження. Зміни змісту економічного розвитку України, інтеграція країни в світовий економічний простір обумовлюють посилення міжнародних зв'язків та співробітництва. Сучасні вимоги до кон'юнктури ринку праці актуалізують проблему професійної підготовки в закладах вищої освіти конкурентоспроможних економістів, які здатні налагоджувати ділові та партнерські відносини з представниками різних культур. Відтак, визначальними для фахового успіху сучасного економіста є уміння професійно-орієнтованого спілкування (усного й писемного) рідною мовою та іноземною, що іноді є вирішальними при працевлаштуванні, а також сприяють професійному зростанню, самореалізації та саморозвитку особистості.

Варто констатувати, що особистісна орієнтація освіти спрямована на формування особистості майбутнього фахівця, мовної зокрема. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що специфіці формування мовної особистості присвятили свої дослідження Ю. Караулов, Г. Богін, О. Селіванова, О. Семенов, А. Семенов та інші. Проте теорія і практика підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти свідчать, що проблема формування мовної особистості майбутнього економіста в процесі професійної підготовки до міжкультурної професійної взаємодії (далі – МПВ) не знайшла значного висвітлення в роботах вітчизняних науковців, що негативно впливає на практику професійної підготовки.

Метою даної статті є аналіз особливостей формування мовної особистості під час підготовки майбутніх економістів до міжкультурної професійної взаємодії.

Виклад матеріалу дослідження. Комунікація (спілкування) є смисловим та ідеально-змістовним аспектом соціальної взаємодії людей, міжкультурної професійної взаємодії зокрема. Варто зазначити, що попри неоднотайність у трактуванні понять «комунікація» і «спілкування» серед науковців, у своєму дослідженні ми дотримуємося лінгвістичного підходу до їх визначення і ототожнюємо зазначені поняття.

Антропоцентриська орієнтація парадигми гуманітарного знання розглядає

суб'єкт комунікації як особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність (продукування і сприйняття мовних творів-текстів). У процесі мовленнєвої діяльності людина проявляє себе як мовна особистість, мовленнєва особистість і комунікативна особистість.

Згідно з лінгвістичним підходом поняття «мова» має два взаємозалежних значення: 1) мова як характерний для людського суспільства специфічний вид знакової діяльності або як певний клас знакових (семіотичних) систем; 2) конкретна (етнічна) мова, знакова система, що реально існує в часі, просторі й соціумі. Мова в першому значенні – абстрактне уявлення про універсальну людську мову, якій притаманні універсальні властивості всіх конкретних мов. Друге значення поняття «мова» – діяльність для позначення явищ об'єктивної дійсності, їх ідеальних відображень у свідомості з метою обміну між членами спільноти осмислюваною інформацією та фіксації інформації шляхом механічного звукозапису або переведення звукових, мовних актів у письмові знаки. Семіотична сутність мови полягає у встановленні відповідності між універсумом значень (всього розумового змісту всіх можливих висловлювань) і універсумом звучань (сукупністю потенційно можливих мовних звуків). Конкретні мови – це численні реалізації властивостей мови взагалі [8, с. 679].

Кожна мова є цілісною, поліфункційною системою, що виконує в системі суспільства облігаторні функції, тобто обов'язкові (звичайно, з різним ступенем своєї експлікації) у будь-якому акті мовлення. Зважаючи на комунікативно-діяльнісний підхід нашого дослідження, ми спираємось на три головні функції мови, що визначені В. Виноградовим, – спілкування, повідомлення, вплив. [2, с. 6].

Аналітизм мови полягає в дискретності смислу її одиниць і можливості їх комбінування за певними правилами, що забезпечує формування текстів, як складних знаків з розвиненою системою модальності, і надає мові, як знаковій системі, властивість універсальності для вираження як процесуальності людської свідомості і її станів,



так і цілісної системи уявлень про світ як результат пізнання. Пасивність, статичність, об'єктивність, суспільна закріпленість, обов'язковість, незалежність від ситуації, нецілеспрямованість системи мови (як системи) є її основними відмінностями від мовлення [9, с. 346–347].

Поняття мовної особистості інтегрує особистісні і мовні процеси, а також охоплює основні етапи мовленнєво-мислиннєвої діяльності – від комунікативного наміру до кінцевого продукту – тексту.

За лінгвістичним підходом, текст є об'єднану смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цілісність. Формування мовної особистості відбувається в процесі сприйняття, переробки, продукування різних текстів, усних і письмових. По суті, сукупність текстів, що проговорюються, сприймаються, читаються особистістю, формують її мовну свідомість, що розвивається з набуттям мовленнєвого досвіду [10, с. 9–12].

Показниками сформованості мовної компетентності студентів у ситуаціях МПВ, на наш погляд, є критерії правильності побудови вербального тексту (усного чи письмового), як-то: зв'язність тексту, розуміння тексту, своєчасне сприйняття тексту, здійснення необхідних умов комунікації відповідно до цілі ситуації МПВ [8, с. 680].

Ю. Караулов визначив структуру мовної особистості, що складається з трьох рівнів: 1) вербально-семантичного рівня, що відповідає нормальному володінню мовою; 2) когнітивного рівня, одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, що складають «картину світу» особистості, яка відображає ієрархію цінностей. Когнітивний рівень мовної особистості визначає також її інтелектуальну сферу, оскільки через мову, процеси мовлення і розуміння людина отримує знання і пізнає іншу людину; 3) прагматичного, що складається з мети, мотиву, інтересів, установок та інтенціональності. Цей рівень забезпечує закономірний і зумовлений перехід від оцінок мовленнєвої діяльності особистості до осмислення її реальної діяльності у світі [7, с. 238].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти конкретизують такі рівні володіння мовою: «Елементарний користувач», «Незалежний користувач», «Досвідчений користувач» [5, с. 23].

Отже, можна визначити цілі формування мовної особистості у процесі міжкультурної професійної взаємодії на кожному рівні: на першому рівні («Елементарний учасник МПВ») – формування автоматизованих навичок використання типових лек-

сико-граматичних конструкцій; на другому («Незалежний учасник МПВ») – вміння створювати тексти за певною тематикою у знайомих комунікативних ситуаціях; на третьому («Досвідчений учасник МПВ») – вміння адекватно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативних умов ситуації МПВ.

Мовлення – процес реалізації мовної діяльності, єдиний об'єктивний прояв мови. Поняття мовлення охоплює такі конкретні аспекти мови, як усне висловлення вголос, промовляння без сприйнятої на слух артикуляції (т. з. внутрішнє мовлення), письмова фіксація висловлень у процесі їх формування, а також тексти як письмове відображення чи усні повторення процесів висловлення і результати цих процесів. Мовлення, як загальний процес суспільної мовної діяльності, складається з індивідуальних актів мовлення кожного члена мовного колективу. Оскільки індивідуальні акти мовлення є носіями певної конкретної інформації, розрахованої на свідоме сприйняття іншими членами мовного колективу, поняття мовлення охоплює також конкретну семантику кожного висловлення – усного чи писемного. Характерними ознаками мовлення є активність, динамічність, суб'єктивність, індивідуалізованість, довільність, цілеспрямованість, ситуативна зумовленість [9, с. 346–347]. Згадані ознаки мовлення можуть слугувати показниками сформованості мовленнєвої компетентності студентів-економістів у ситуаціях МПВ.

Основою мовленнєвої компетенції є, безумовно, лінгвістична компетенція, що дозволяє особистості обирати адекватні лінгвістичні засоби відповідно до ситуацій МПВ, здійснювати правильну референцію, співвідносити ментальні схеми з явищами реальної дійсності, надає можливість удосконалювати набутий досвід у ситуаціях МПВ.

Мовленнєва поведінка особистості пов'язана з двома типами дискурсу-особистісно-орієнтованим і статусно-орієнтованим (пов'язаним із суспільними інститутами) [6] і відповідно з різними типами текстів (особисте запрошення на урочисте святкування річниці фірми або офіційні переговори), що обумовлює формування дискурсної компетентності.

За лінгвістичним підходом дискурс, у трактуванні В. Григор'євої, є лінгвістичною одиницею спілкування, яка відбиває в собі диференційне розмаїття картини світу, що містить: а) типові ситуації соціальної взаємодії, б) учасників соціальної взаємодії, в) соціальні норми і конвенції, г) культурологічні уявлення [4, с. 8].



До типових ситуацій статусно-орієнтованого дискурсу науковець відносить спілкування в заданих рамках статусно-рольових відносин. До мовленнєвих ситуацій монологічного типу належать конференції, урочисті збори, презентації. До мовленнєвих ситуацій діалогічного типу – наради, дискусії, переговори. Цілі учасників МПВ є іманентними і суб'єктивними: як-от: передача досвіду, координація спільних дій, мотивація до спільної діяльності, обмін соціальними цінностями.

Вважаємо, що типові ситуації статусно-орієнтованого дискурсу, їх теми мають бути враховані під час розроблення дидактичних ситуацій професійної спрямованості для підготовки майбутніх економістів до МПВ.

Мотиви і цілі, що спонукають суб'єктів здійснювати комунікацію в ситуаціях МПВ, а також вибір мовних засобів (текстів), якими передається смисл ситуації МПВ у матеріальній формі, характеризують комунікативну компетентність учасника МПВ.

Комунікативна діяльність учасника МПВ складається з комунікативних дій, що свідомо спрямовані на смислове сприйняття комунікативних дій іншого учасника МПВ.

Комунікативна поведінка учасників МПВ регулюється правилами, що ґрунтуються на принципі діалогічності. Рівноправність суб'єктів МПВ є однією з умов реалізації цього принципу. Єдність комунікативної дії і внутрішнього комунікативного смислу учасника взаємодії є його комунікативною стратегією, що проявляється через мовлення й соціальні цінності, які ми визначаємо як «унікальність людини» і «бачення себе як професіонала». Конвенційна комунікативна стратегія забезпечує комунікацію між учасниками комунікаційного середовища через цілий ланцюг консенсусів – конвенцію, тобто змістовний договір. Змістом конвенціоналізації є деліберативний процес – процес діалогу, заснований на спільній роботі учасників взаємодії. Метою деліберативного процесу є спільне прийняття рішення з урахуванням досвіду кожного з учасників взаємодії для досягнення спільної домовленості (консенсусу) [1].

Комунікативна компетентність особистості ґрунтується на її загальнокультурному тлі. Учасники МПВ є представниками різних національних культур, отже, національна культура є одним із чинників комунікативних бар'єрів, комунікативних перешкод, що знижують ефективність спілкування або призводять до комунікативної невдачі в спілкуванні. Відповідно до класифікації комунікативних бар'єрів В. Ганжина, національна культура є причиною штучних ко-

мунікативних бар'єрів, як-от: характер реагування на представника іншої культури, що ґрунтується на стереотипах; порушення системних якостей спілкування, а саме дисбаланс цілемотиваційного, інструментально-знакового або поведінково-вольового компонентів спілкування через відмінності у картині світу учасників МПВ; з типом реагування, що пов'язаний з переоцінкою або недооцінкою умовностей, правил ділового етикету тощо; з етнонаціональними або етнокультурними конфліктами учасників взаємодії [3, с. 792.]

Принцип раціональності у відносинах сприяє подоланню комунікативних бар'єрів між учасниками МПВ, що полягає у дотриманні таких правил:

а) рутинізація (спрощення схеми комунікативної ситуації до ситуації суб'єкт-суб'єктної взаємодії);

б) ідеалізація і відмова від стереотипізації (визначення учасників взаємодії як ідеальних суб'єктів взаємодії і, як результат, визнання їх рівноправності; відмова від власних суджень, заснованих на стереотипах);

в) символізація (виявлення символу – знака, що є характерним для представника його культури і його інтерпретація відповідно до гносеологічної формули спілкування: символ–знак–значення–смисл–ставлення–поведінка–особистість);

г) ритуалізація (дотримання правил ділового етикету);

ґ) взаємна категоризація (визнання іншого учасника взаємодії як професіонала за власною системою загальних уявлень про професіонала і відповідно до образу-індикатора; а також рефлексія, усвідомлення власного образу професіонала і його співвіднесеність із загальними уявленнями про образ професіонала іншого учасника взаємодії);

д) тематизація (визначення та введення важливих тем) і ретематизація (уникання тем, що не важливі, або обговорення яких може бути причиною конфлікту) [1].

Комунікативна компетентність особистості є показником комунікативної культури особистості, що формується й коригується в процесі мовленнєвої практики або цілеспрямованого навчання.

Висновки. Мовна особистість економіста проявляється через мовленнєву поведінку, що реалізує себе в ситуаціях МПВ через спілкування, обирає і здійснює певну стратегію і тактику спілкування, вибирає і використовує певний репертуар засобів (лінгвістичних і екстралінгвістичних). Формування мовної особистості економіста обумовлює набуття мовної, мовленнєвої,



комунікативної, дискурсивної, лінгвістичної компетенцій, що розвиваються з набуттям досвіду в ситуаціях МПВ у процесі професійної підготовки.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробленні педагогічної технології формування мовної особистості економіста із використанням інноваційних методів навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бородин Т.В. Социальный диалог: коммуникативные стратегии личностной репрезентации общественных отношений: автореф. дис... канд. филос. наук 09.00.11. Ростов. гос. унив-т. – Ростов-на-Дону, 2003. – 20 с.
2. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Издательство Академии Наук СССР, 1963. – 256 с.
3. Ганжин В.Т. Техники и технологии делового общения. Словарь-справочник. Эффективная коммуникация: история, теория, практика. Текст. / В. Т. Ганжин; под ред. М. И. Панова. – М.: Олимп, 2004. – 958 с.

4. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

6. Карасик В.И. О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000 а. – С. 5 – 20.

7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

8. Лингвистический энциклопедический словарь/ Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.

9. Українська мова: Енциклопедія/ Редкол.: Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), Зяблюк М. П. та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

10. Энциклопедический словарь-справочник. Электронный ресурс / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта, 2011. – 840 с.

УДК 377

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Прокопчук В.Ю.,

здобувач кафедри суспільних дисциплін

Національний університет водного господарства та природокористування

Стаття присвячена висвітленню проблеми формування професійних якостей майбутніх медиків. Здійснено аналіз таких особистісних характеристик індивіда як ідентичність, особистісна ідентичність професійна ідентичність та відстежено їх вплив на індивідуальний розвиток і професійне становлення особистості. Обґрунтовано структурно-функціональну організацію ціннісно-смыслові сфери особистості медика як стрижневого компонента особистості у процесі вузівської підготовки.

Ключові слова: *особистість, студентський вік, ідентичність, особистісна ідентичність, професійна ідентичність, професійна компетентність, медичний працівник, професійні якості.*

Статья посвящена освещению проблемы формирования профессиональных качеств будущих медиков. Осуществлен анализ таких личностных характеристик индивида как идентичность, личностная идентичность, профессиональная идентичность и отслежено их влияние на индивидуальное развитие и профессиональное становление личности. Обоснована структурно-функциональная организация ценностно-смысловой сфери личности медика как стержневого компонента личности в процессе вузовской подготовки.

Ключевые слова: *личность, студенческий возраст, идентичность, личностная идентичность, профессиональная идентичность, профессиональная компетентность, медицинский работник, профессиональные качества.*

Prokopchuk V.Yu. PROFESSIONAL AND PERSONAL FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE PHYSICIANS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article is devoted to the problem of formation of professional qualities of future physicians. It was analyzed the personal characteristics such as individual identity, personal identity, professional identity and traced



their impact on personal development and professional development of the individual. The structural-functional organization of the value-semantic sphere of the personality of the physician as a core component of the personality in the process of high school preparation is substantiated.

Key words: *personality, student age, identity, personal identity, professional identity, professional competence, physician, professional qualities.*

Вступ. Істотними чинниками, що впливають на якість надання медичної допомоги населенню, є професійна підготовка і раціональне використання медичних кадрів. У зв'язку з цим особливо важливого значення набуває проблема змісту та організації підготовки медичних кадрів. Підготовка медичних працівників в Україні забезпечується мережею вищих медичних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, серед яких значне місце займають медичних коледжі (нараховується близько 72), які здійснюють підготовку фахівців за спеціальностями: «Сестринська справа», «Лікувальна справа», «Акушерська справа», «Лабораторна діагностика», «Фармація». А оскільки виникає потреба у формуванні нових підходів до професійної та соціальної поведінки не тільки лікарів, але і молодших медичних (фармацевтичних) спеціалістів, то безпосередньо вирішувати це завдання покликані колективи вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових розвідках значний інтерес викликають праці, присвячені дослідженню цілої низки аспектів з питань формування професійних якостей майбутніх медиків.

Так, проблеми визначення ролі здібностей, мотивів, інтересів та професійно-особистісних особливостей у становленні професійних якостей спеціаліста стають об'єктом уваги Б. Ананьєва, О. Асмолова, О. Бондаренка, С. Братченка. Особливості взаємозв'язку та взаємовпливу ціннісних установок і професійної діяльності відстежується у працях Т. Корнілова та У. Драйден. Значний внесок у розроблення теорії та практики формування важливих професійних особистісних якостей, особистісного розвитку, самоактуалізації й самореалізації внесли такі вчені як С. Братченко, С. Белковський, Л. Коростильова, О. Корабліна. Водночас на специфіці студентського віку як важливого етапу особистісного розвитку та особистісної ідентичності зосереджують увагу П. Бабочкін, М. Дворяшина, О. Крупнов, Н. Пейсахов, В. Рибалка та інші. Осмислення людини як індивіда, що визначається її біологічними особливостями спадковості, організму, станом здоров'я, фізичною та психічною енергетикою, які суттєво впливають на рівень її розвитку

як особистості, так і професіонала, аналізується Е. Зеєром [5].

У запропонованій статті поставимо завдання розкрити проблеми формування професійних якостей майбутніх медиків. На основі аналізу таких провідних особистісних характеристик індивіда як ідентичність, особистісна ідентичність, професійна ідентичність відстежимо їх вплив на індивідуальний розвиток і професійне становлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Процес формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у медичному коледжі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їх професійної діяльності має постійно перебувати у центрі уваги. Для цього система навчально-освітнього процесу має вибудовуватися на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

Професійна підготовка фахівців у медичних коледжах – це динамічне складне педагогічне явище, яке здійснюється на основі цілеспрямованого, організованого, науково обґрунтованого формування особистості майбутнього медика. Її мета і завдання визначаються суспільними потребами і вимогами до галузі охорони здоров'я, а також розвитком медичної науки. Зростання ролі середнього медичного персоналу в системі охорони здоров'я зумовлює необхідність підтримки й удосконалення медичними працівниками своїх знань та навичок, докладання необхідних зусиль до професійного самовдосконалення на рівні сучасного стану медицини.

Процес особистісного становлення майбутніх медиків має свої особливості. Адже професія медик – це унікальний вид діяльності, який характеризується станом постійної психологічної готовності, емоційного ставлення до проблем пацієнтів, пов'язаних із станом здоров'я, а також до різноманітних ситуацій, які передбачають міжособистісне спілкування. Вона передбачає генетично обумовлені, сформовані у сім'ї та школі, морально-психологічні та естетичні якості: усвідомлення добра і зла,



справедливості, обов'язку, честі та совісті та ін. У процесі навчання у медичному навчальному закладі вони мало змінюються. Саме тому перед системою медичної освіти гостро постає питання не тільки про зміст, структуру й технології підготовки фахівців нового рівня, але насамперед про формування в них особистісної та професійної ідентичності, професійної компетентності і відповідних якостей майбутніх фахівців, здатних відповідати викликам часу.

Сучасна вітчизняна психолого-педагогічна наука має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісної ідентичності та особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку з їх професіоналізацією. Особистісне становлення студентів у проблемному полі професійної діяльності займає значне місце у науковому дискурсі, набуваючи переосмислення крізь призму експлікації специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості (Б. Анан'єв, А. Бодальов, Д. Дворяшин, Н. Пейсахов, О. Степанова); визначення ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та особистісних рис у формуванні важливих професійних якостей (Е. Зеєр, Т. Кудрявцева, Б. Ломов). Саме у цьому контексті особливого пріоритету набуває потреба особистісного підходу у формуванні особистості фахівця-професіонала, розвитку його професійної самосвідомості (І. Дубровіна, Л. Долинська, С. Максименко, Н. Чепелева та ін.).

Власне, Б. Анан'єв акцентує увагу на неспівпадінні за часом настання зрілості людини як індивіда (фізичної зрілості), як особистості (громадянської зрілості) та як суб'єкта пізнання і праці (розумова зрілість й працездатність). Сучасні дослідження показують, що в молодому віці відбувається вирівнювання темпів розвитку окремих сторін особистості, оскільки повноцінно функціонувати людина не може, розвиваючись лише в одному напрямі: як в юності, так і в зрілому віці їй необхідні всі особистісні ресурси [1].

Натомість центральною проблемою для всього юнацького віку згідно з концепцією Е. Еріксона постає досягнення ідентичності. Окреслені процеси ідентичності залишаються актуальними впродовж усього періоду дорослості і забезпечують відчуття безперервності досвіду дорослого життя. Тоді як у період ранньої дорослості людям доводиться знову самовизначатися, віднаходити свої пріоритети і своє місце у соціальному світі. Розвиток відчуття Его-ідентичності із різних ідентифікацій дитинства супроводжується інтеграцією ролей. Кульмінація відбувається в пізній юності.

Юнак, не впевнений у своїй ідентичності, відчуває себе ніяково в інтимних міжособистісних стосунках. З набуттям впевненості посилюються потреби дружби, суперництва, лідерства, кохання, натхнення. Его-ідентичність породжує нову форму любові до батьків, вільну від бажання їх змінити. І тільки у період пізньої юності приймається факт, що кожен несе відповідальність за свій спосіб життя.

Варто зважити на те, що відсутність або втрата Его-ідентичності у разі психоневрозу супроводжується відчаєм і страхом смерті. Відчай може маскуватися почуттям відрази і незадоволення окремими стосунками і людьми, але, насправді, він означає зневагу до себе. Протиріччя між близькістю й ізоляцією визначається як найбільш характерна для раннього юнацтва проблема. Саме близькість являє поєднання двох ідентичностей за умов збереження кожним партнером своїх неповторних особливостей. Ізоляція настає в результаті відсутності взаємності, а також за наявності ризику втратити себе, якщо індивідуум має слабку ідентичність [3].

Зазначені особливості юнацького віку певним чином екстраполюються в специфіку буття студентства як особливого періоду життя людини. З одного боку, студенти – повнолітні люди, а з іншого – їх не повністю можна назвати самостійними або економічно незалежними. Навчаючись певної професії, вони ще не є спеціалістами. Така роздвоєність породжує певні протиріччя й зумовлює необхідність психологічної підтримки студентів. На думку більшості дослідників, студентство є особливо слабким у плані як соматичного, так і нервово-психічного здоров'я, й тому потребує особливої уваги до зміцнення самооцінки, гармонізації внутрішньоособистісних конфліктів, вміння справлятися з важкими та непередбачуваними ситуаціями в спілкуванні та продуктивно вирішувати міжособистісні конфлікти, а також володіння своїм емоційним станом. Студентський вік виділяється як окремий період розвитку у зв'язку із навчанням у вищій школі, з початковим періодом професійного становлення.

За твердженням сучасних науковців до дослідження психологічних новоутворень особистості варто вдаватися на основі інтегративного підходу, оскільки вони виникають на «перетині» особистості та її здібностей; особистості і цінностей; особистості й діяльності. [6, с. 176.]. У юності образ майбутнього є складним інтегративним утворенням (О. Посацький), який охоплює ціннісні орієнтації, перші життєві плани, планові та очікувані події, елемен-



ти рефлексії та самооцінки, засвоєні стереотипи поведінки, настанови та емоційне ставлення до майбутнього [8].

Професійне становлення фахівця, на думку Е. Зеєра, А. Павлової, Е. Симанюка, на початкових стадіях детермінується різними суперечностями, які є рушійними силами особистісного становлення. Рушійними силами професійного становлення є суперечності між зовнішніми і внутрішніми (особистісними) чинниками. До зовнішніх чинників, які ініціюють професійне становлення, науковці відносять соціально-економічні умови, зміст і технології виконання діяльності, систему стимулювання розвитку особистості [4, с. 120]. На стадії професійної адаптації особистісне становлення визначається суперечностями між вимогою нової для особистості соціально-професійної ситуації (професійної діяльності, нової ролі, колективу) і рівнем соціально-професійної кваліфікації та компетенції [4, с. 119].

Професійне становлення майбутнього медика здійснюється за формулою детермінації (С.Рубінштейн) – зовнішні умови впливають на процес розвитку через внутрішні умови, які є у самому індивіді [9, с. 139]. Суперечності особистісного становлення майбутнього медика визначені нами з основних суперечностей, характерних для вітчизняного вищівського навчання:

- між уявленнями абітурієнта про обрану професію медика та її реальною сутністю;
- між потребою отримати професію та наявним рівнем освітніх та професійних знань, умінь та навичок, необхідних для її задоволення;
- між уявленням студента про ідеал медика і неповними уявленнями про себе як майбутнього професіонала;
- між уміннями колишнього старшокласника вчитися і вимогами до навчального процесу і процесу навчання у медичному коледжі;
- між вимогами до компетентності та компетенції майбутнього медика та можливістю забезпечення якісної освіти у вищому медичному навчальному закладі;
- між особистісними особливостями студентського віку та специфічними умовами професійного навчання у вищому медичному навчальному закладі;
- між формуванням професійної ідентичності та включення студентів у навчально-виховний процес [2].

Як бачимо, за роки навчання у медичному виші необхідно розвивати у майбутніх медиків професійну спрямованість, що

характеризує ступінь прояву прагнення до усвідомлення мети професійної діяльності та стимулювати у них бажання оволодіти професійною компетентністю і працювати в обраній галузі. С. Рубінштейн стверджував, що основна мета навчання полягає у підготовці до майбутньої самостійної трудової діяльності; основний засіб – освоєння узагальнених результатів того, що створене попередньою працею людства; освоюючи підсумки минулої суспільної праці, людина готується до власної трудової діяльності [9, с. 600]. Оскільки даному віковому періоду відповідає провідна форма діяльності – навчання, тому, очевидно, професіоналізація і становлення особистості майбутнього медичного працівника відбувається у процесі його навчання у вищому медичному навчальному закладі.

Відтак, у професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії.

Висновки. Підбиваючи підсумок, можна сказати, що успішному становленню професійних якостей студентів медичних закладів у процесі навчання сприяє усвідомлення і, головне, розвиток основних якостей особистості, якими має володіти кожен медичний працівник, при цьому величезне значення в його практичній діяльності має орієнтація на іншу людину як рівноправного учасника діяльнісного процесу. Для формування професійних якостей студента медичного закладу – майбутнього медика необхідні: володіння принципами взаємної співпраці, поєднання професійних якостей і особистісних позицій, прагнення саморозвитку та самореалізації у своїй майбутній професійній діяльності. Тільки творчий настрій, жага знань і постійний пошук сприяють формуванню студента-медика, майбутнього фахівця, професіонала своєї справи. Саме вони пробуджують у ньому справжню свідомість і творчу активність, прагнення саморозвитку та самореалізації, саме ці якості настільки необхідні для сучасного фахівця – професіонала своєї справи. А вирішення найважливіших стратегічних проблем медичної науки та практики можливе лише за умови забезпечення лікувальних, лікувально-профілактичних та фармацевтичних закладів висококваліфікованими фахівцями, що залежить від організації та діяльності педагогічних колективів вищих медичних та фармацевтичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человеческого знания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Варбан М.Ю. Проблема рефлексивної підтримки професійного становлення особистості на етапі переходу від юності до дорослості. URL: politik.org.ua/vidmagcontent.php3?m=8&n=23&c=264.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Симанюк. – М. 2005. – 268 с.
5. Зеер Е.Ф. Психология профессий. – М.: Логос, 2003. – 286 с.
6. Носенко Е.Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту. 2010. – 261 с.
7. Попіль М.І. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Дрогобич, 2009. – 196 с.
8. Посацький О.В. Особливості образу майбутнього в юнацькому віці. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка (За ред. Максименка С.Д.). – К. 2004. – Т. 6. – Вип. 3. – С. 264–272.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер. 2000. – 712 с.
10. Трофімов Ю.Л. Психологія: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук (за ред. Ю.Л. Трофімова). – К.: Либідь, 1999. – 558 с.

УДК 378.147:811.111(045)

РОЛЬ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Романов І.І., викладач кафедри іноземних мов

Національна академія внутрішніх справ

аспірант

Київський національний лінгвістичний університет

Ця стаття присвячена проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх правознавців. Розглядаються різні підходи вчених до визначення змісту і структури іншомовної комунікативної компетентності. Подається коротка характеристика поняття «іншомовна комунікативна компетентність». У статті розглянуто необхідність формування та вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності студентів-правознавців. Розглядаються методи формування іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: навчання іноземної мови, майбутні правознавці, компетентність, методи, комунікативна компетентність.

Статья посвящена проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетентности у будущих правоведов. Рассматриваются разные подходы ученых к определению содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетентности. Дается краткая характеристика понятия «иноязычная коммуникативная компетентность». В статье показана необходимость формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности. Рассматриваются методы формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, будущие правоведы, компетентность, методы, коммуникативная компетентность.

Romanov I.I. THE ROLE AND MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS AT ENGLISH LANGUAGE CLASSES

This article is devoted to the problem of forming a foreign language communicative competence. Different approaches of scientists to define the content and the structure of foreign language communicative competence are analyzed. A precise outlook of “foreign-language communicative competence” is given. The necessity of formation and improvement of foreign language communicative competence is overviewed. Methods of formation of foreign communication competence are considered.

Key words: foreign language teaching, future lawyers, competence, methods, communicative competence.

Постановка проблеми. Нині знання іноземної мови є необхідною умовою для майже всіх фахівців. В нашому випадку йдеться

про майбутніх правознавців, для яких так само важливо знати іноземну мову, оскільки, по-перше, Україна з кожним днем все



більше й глибше занурюється в європейський простір, а знання хоча б однієї іноземної мови є обов'язковою умовою. Саме тому формування іншомовної комунікативної компетентності є важливим аспектом для подальшої роботи.

Постановка завдання. Сучасне інформаційне суспільство, що характеризується безперервним розвитком інноваційних технологій та їх поступовим впровадженням в усі сфери життя, висуває нові вимоги до процесу навчання у вищій школі. Все частіше останнім часом порушується питання про застосування сучасних технічних засобів, новітніх форм і методів викладання, модернізованих підходів до процесу навчання. Основною метою навчання іноземних мов є формування у студентів/курсантів іншомовної комунікативної компетентності.

Метою дослідження є розібратися, що таке іншомовна комунікативна компетентність та розглянути її складові компоненти.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Вивченням даної теми займалися багато вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, І.А. Зимня, Р.П. Мильруд, Е.І. Пассов, Д. Хаймс, В.В. Сафонова, О.М. Соловова, І.П. Підласий, Р. Джонсон, А.В. Щепілова та ін.

Виклад основного матеріалу. Проблема комунікативної компетентності активно розробляється в сучасній зарубіжній та вітчизняній методичці з 60-х років минулого століття. Дослідники визначають це поняття як:

- суму знань, умінь і навичок;
- суму комунікативних здібностей;
- суму комунікативних особистісних якостей;
- багаторівневу якість особистості.

Розробленням теоретичних і практичних питань розвитку іншомовної комунікативної компетентності займалися багато дослідників, а саме В. Ягупов, Г. Китайгородська, І. Бім, Н. Гальскова, І. Зимня, Р. Мильруд, Е. Пассов, Д. Хаймс, В. Сафонова, О. Соловова, І. Підласий, Р. Джонсон, А. Щепілова та ін. Вчені розглядають іншомовну комунікативну компетентність як:

- здатність людини розуміти і відтворювати іноземну мову відповідно до соціолінгвістичної ситуації у реальному житті;
- як здатність повноцінно спілкуватися іноземною мовою в усній та письмовій формах у різноманітних ситуаціях для вирішення завдань міжособистісної та міжкультурної взаємодії (І. Бім, Н. Гальскова, Р. Мильруд, В. Сафонова, О. Соловова та ін.).

Так, наприклад, Л. Столяренко визначає поняття комунікативної компетентності як систему внутрішніх ресурсів, необхідних

для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2].

На думку С. Ігнат'євої, комунікативна компетентність – це здатність людини до спілкування в одному, декількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка пов'язана з певною організацією мовного спілкування відповідно до його цілей, мотивів, завдань, соціальних норм мовної поведінки [1].

У структурі комунікативної компетентності значна частина вчених виділяє наступні компоненти:

- 1) особистісний: ціннісні орієнтації, спрямованості особистості, певні характеристики Я-концепції (самооцінка), установки;
- 2) когнітивний: система комунікативних знань, здібностей до розуміння ситуації, самого себе і партнера у спілкуванні;
- 3) поведінковий: комунікативні техніки, що застосовуються в різних комунікативних ситуаціях [3].

Сформованість комунікативної компетентності у суб'єктів навчання характеризується існуванням таких критеріїв:

- вміння оцінювати ситуацію спілкування;
- здатність до рефлексії;
- емпатія;
- бажання вступати в спілкування з оточуючими;
- здатність організовувати перебіг комунікативного акту.

Таким чином, студенти/курсанти, з одного боку, мають потенціал для розвитку всіх складових комунікативної компетентності: особистісної, когнітивної, поведінкової, а з іншого боку, розвиток комунікативної компетентності як здатності будувати продуктивне спілкування з огляду на вагомність спілкування.

Під час формування комунікативної компетентності як засобу вирішення міжособистісних конфліктів можна виділити комплекс внутрішніх ресурсів, спрямованих на розпізнавання і роботу з протиріччям, що лежать в основі конфлікту та ресурсів, пов'язаних з організацією взаємодії з вирішення цього протиріччя, а також ставлення до конфлікту в цілому.

За останні роки роль іноземної мови в українському суспільстві істотно змінилася, значно підвищився її статус. З одного боку, її стали розглядати як засіб забезпечення успішної життєдіяльності людей, а з іншого боку, іноземна мова стала одним із важливих і вагомих чинників культурного і соціального розвитку особистості.

Зміна позицій іноземної мови в суспільстві спричинила низку оновлень у процесі навчання: перегляд цілей навчання і програм, впровадження інноваційних методів,



вдосконалення прийомів, необхідних для особистісного розвитку учня/курсанта.

Після закінчення навчання у будь-якому вищому навчальному закладі суспільство хоче бачити фахівця з високим рівнем володіння своїм фахом. Отже, випускник ВНЗ має володіти іноземною мовою на такому рівні, який дозволить йому активно і вільно використовувати її в сфері своєї професійної діяльності.

Як відомо, проблема мовної компетентності виникла на початку ХХ століття й цікавить багатьох методистів і нині. На думку Н. Хомського, в «її основі лежать вроджені знання основних лінгвістичних категорій (універсалій) і здатність суб'єкта навчання конструювати для себе правила опису пропозицій, які сприймаються в мовному середовищі. Сучасними авторами поняття «компетентність» визначається як інтелектуально й особистісно обумовлена здатність людини до практичної діяльності.

Іншомовна компетентність розширює світогляд фахівця, дозволяє йому в сучасних умовах більш успішно вести свою професійну діяльність, особливо із закордонними партнерами, що дає право говорити про одну з універсальних основ його іншомовної компетентності [5].

Формування іншомовної компетентності в професійній освіті особливо актуальне. Іншомовна комунікативна компетентність є основою, що пронизує весь процес навчання, а усвідомленість структури мовних дій, цілей, способів їх досягнення і результатів навчальної діяльності робить студента/курсанта суб'єктом навчального процесу; створює передумови для співпраці викладача і студента/курсанта для його подальшого самонавчання. Однак хотілося б звернути увагу на те, що формування іншомовної комунікативної компетентності носить міждисциплінарний характер, де соціально-гуманітарним і загальнонауковим дисциплінам належить пріоритетна роль. Тому студентам/курсантам доводиться працювати з великим обсягом наукової та професійної літератури не тільки українською мовою, але й іноземною. Звідси висновок, що іншомовна компетентність формується і в таких видах діяльності, як складання реферату, анотації і резюмування тексту.

Комунікативна компетентність є інтеграційним поняттям, що включає вміння і навички, дії з мовним матеріалом, відтворення крайнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань. Комунікативний підхід передбачає створення на заняттях атмосфери довіри і співробітництва, коли всі студенти залучені в процес навчання. Одним із компо-

нентів змісту мовної діяльності є умови, в яких вона протікає. Для цього викладачу варто створювати навчальні мовні ситуації, що стимулюють спілкування. Процес формування даної компетентності носить безперервний характер, він не припиняється із закінченням ВНЗ, а супроводжує фахівця протягом всієї його подальшої професійної діяльності, яка відображає шлях формування комунікативної компетентності, як необхідного компонента кар'єрного зростання випускника ВНЗ [6].

Як відомо, знання іноземної мови – величчя нашого часу. Відкриття кордонів та «глобальна економіка» сприяють підвищенню статусу і затребуваності іноземної мови.

Актуальність вивчення англійської мови визначається розширенням контактів із зарубіжними країнами, коли запланований прагматичний ефект мовного висловлювання часто є запорукою успіху ділового співробітництва і просто приємного особистого спілкування.

Історія навчання іноземних мов налічує сторіччя. Протягом часів змінювалися цілі, методи, прийоми навчання. Нині стрімкий розвиток суспільства, науково-технічний прогрес, розвиток інформаційних технологій, процеси всесвітньої економічної, політичної, культурної та релігійної інтеграції висувають свої вимоги до сучасного рівня володіння іноземною мовою.

Нині все частіше говорять про необхідність суттєво оновити зміст навчання іноземної мови, про активне запровадження сучасних компетентісно-орієнтованих технологій і методів, які будуть спрямовані на практичне оволодіння іноземною мовою. До компетентісно-орієнтованих технологій та методів навчання іноземним мовам можна віднести:

- метод проектів;
- метод дебатів і кейс-стаді;
- рольову гру;
- використання інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов [4].

Розглянемо ці методи більш детально. Однією з сучасних технологій навчання іноземних мов є метод проектів. Під методом проектів Є. Полат розуміє спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технології), яка повинна завершитися цілком реальним відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи до вирішення цієї проблеми знання з різних галузей, вміння прогнозувати ре-



зультати і можливі наслідки від прийняття різних рішень, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність суб'єктів навчання – індивідуальну, парну, групову, яку студенти/курсанти здійснюють протягом певного відрізка часу. Проект здійснюється за певною схемою: вибір теми, постановка проблеми, обговорення, організація учасників (формування груп, розподіл обов'язків), виконання проекту (пошук і обговорення інформації, вибір способу реалізації проекту), презентація проекту, обговорення і рефлексія.

Використання цієї технології в навчанні іноземної мови дозволяє перенести акцент з різного виду вправ на активну розумову діяльність студентів/курсантів. Таким чином, метод проектів є не тільки творчим і захоплює діяльність студентів/курсантів, а й стимулює їх комунікативну діяльність [1].

Наступний спосіб організації компетентісно-орієнтованого навчання – метод дебатів. Згідно з тлумачним словником і словником іноземних слів дебатити – це «обмін думками на будь-яких зборах, засіданні». Однак дебати як технологія і метод мають свої особливості. Це не просто вільний обмін думками з будь-якого питання. Даний метод являє собою формалізовану суперечку за певними правилами і носить рамковий характер. Для дебатів обов'язковою умовою є наявність двох опонентів, які намагаються переконати третю сторону в правоті своєї позиції. Метою дебатів є найбільш повне та всебічне опрацювання будь-якої теми, вироблення критичного мислення, вміння відстоювати свою точку зору.

Схему реалізації даного методу на практиці можна представити таким чином:

- визначення проблеми (питання);
- обговорення питання в групах або командах;
- виступ команд з аргументами «за»;
- обговорення отриманої інформації;
- питання;
- виступ команд з аргументами «проти»;
- обговорення отриманої інформації;
- прийняття рішень;
- рефлексія та висновки [3].

Метод дебатів універсальний за своїм характером, оскільки може бути наповнений будь-яким змістом. Він є одним із способів розвитку іншомовної комунікативної компетенції, з одного боку, і навичок соціальної взаємодії, з іншого.

Case study (метод аналізу ситуацій), як і метод дебатів, полягає в обговоренні про-

блемної ситуації і пошуку вирішення проблеми. У зарубіжних публікаціях цей метод також називають методом ділових історій (case-stories), а в україномовних виданнях говорять про методику конкретних ситуацій (КС), ділових ситуацій, кейс-метод і метод ситуаційних завдань.

Цей метод викладання англійської мови характеризується комплексністю, інтегративністю і багаторівневістю. Комплексність методу полягає в тому, що кейс-стаді за своєю суттю має пряме відношення до риторики й етики ділового спілкування, теорії мовної комунікації, стилістики англійської мови. При цьому спостерігається активізація міжпредметних зв'язків.

Інтегративність виражається в тому, що метод має на меті розвинути у студентів/курсантів як комунікативні, так і професійні навички. Багаторівневість характеризується тим, що в рамках одного і того ж кейса можна застосовувати різні підходи для формування міжкультурної комунікативної компетенції [4].

Метод кейс-стаді може бути реалізований відповідно до наступної схеми: ознайомлення з описом проблеми, самостійний аналіз ситуації/аналіз ситуації в групах (діагностика проблеми), представлення своїх результатів і рішень у дискусії з іншими учасниками, прийняття рішення, презентація й аргументація прийнятих рішень.

Кейс-метод дозволяє зробити акцент на активній розумовій діяльності студентів/курсантів, що вимагає для оформлення володіння певними мовними засобами. Зазначають, що кейс-метод орієнтований на «формування ключових професійних компетентностей, таких як уміння аналізувати в короткі терміни великий обсяг інформації і приймати рішення в умовах стресу, а також підвищення рівня володіння мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо.

Крім того, навчити застосовувати іноземну мову в практичній діяльності, використовувати мовні навички в умовах «живої» комунікації допомагають рольові ігри.

Відомо, що рольова гра – умовне відтворення її учасниками реальної практичної діяльності. Рольові ігри можуть бути соціально-побутовими і професійними (діловими). Рольова гра мотивує мовну діяльність. У грі з'являється бажання щось сказати, щось запитати, з'ясувати, довести будь-яку ідею. Таким чином, рольова гра активізує прагнення студентів/курсантів до спілкування один з одним, вчить долати і руйнувати бар'єри, створює умови рівності в мовному спілкуванні.



Ігрова діяльність має постійну технологічну схему:

- підготовка (розроблення сценарію, складання плану);
- опис гри (характеристика ролей);
- пояснення гри (режим гри);
- постановка проблеми, вибір ситуацій;
- знайомство з роздатковим матеріалом;
- проведення гри;
- етап аналізу та узагальнення (аналіз гри, рефлексія, оцінка і самоаналіз, висновок, рекомендації).

Ігрові технології можуть застосовуватися на будь-якому етапі навчання для пред'явлення і повторення нової лексики, для перевірки правопису слів, для розвитку навичок монологічного і діалогічного мовлення, для узагальнення вивченого матеріалу. У них завжди представлена ситуація, що створюється як вербальними, так і невербальними засобами навчання: презентації, графічні, монологічні (діалогічні) тексти.

Роль гри у навчанні іноземної мови не можна недооцінювати, оскільки вона дозволяє зробити навчальний процес привабливим і цікавим, знімає психологічну втому, мобілізує здібності студентів/курсантів, не просто організовує процес спілкування, а й максимально наближає його до природної комунікації, стимулює самостійну мовно-мислинневу діяльність студентів [2].

Говорячи про використання можливостей мережі Інтернет для формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності, варто зазначити, що Інтернет нині є одним із найпопулярніших засобів масової комунікації, що дозволяє налагоджувати особисті і ділові зв'язки з людьми і організаціями в різних країнах. Застосування інтернет-технологій у навчанні іноземної мови сприяє вирішенню таких практичних завдань:

- формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови;
- розширення словникового запасу;
- формування навичок і вмінь читання;
- розвиток здібностей до письмової та усної комунікації.

Перегляд/прослуховування іншомовних підкастів, мережеве спілкування, пошук інформації на іноземних сайтах – все це нові способи активного самостійного освоєння іноземної мови [4].

Однією з нових технологій формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності за допомогою використання матеріалів всесвітньої мережі є веб-квест.

Веб-квест (WebQuest) – це певна форма подачі матеріалу за допомогою постановки завдань.

О. Пестрецова, торкаючись проблеми типологізації веб-квестів і їх характеристики, зазначає, що веб-квести можуть охоплювати окрему проблему, навчальний предмет, тему, можуть бути і міжпредметними.

Результати виконання веб-квесту, залежно від досліджуваного матеріалу, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, есе. Результатом даної роботи можуть бути власні мультимедійні веб-сторінки і веб-сайти на задану тему, складені з матеріалів, отриманих під час роботи (тексти, фото, графіка, відеокліпи, звукові матеріали).

Схему роботи з веб-квестом можна представити таким чином:

- знайомство з темою, формулювання проблеми, завдання, виконання завдання (пошукова діяльність);
- оформлення результатів діяльності (відбір значимої інформації та її подання);
- обговорення результатів роботи над веб-квестами;
- підбиття підсумків;
- рефлексія.

Подібна форма роботи націлена на відпрацювання не тільки видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння), а й на відпрацювання комунікативно-мовленнєвих умінь (здійснення пошуку інформації, короткий виклад прочитаного, вміння робити висновки, висловлювати й аргументувати свою точку зору) [4].

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що іншомовна комунікативна компетентність є цілою системою, що має складну структуру.

Іншомовна комунікативна компетентність виражається в готовності та здатності курсанта/студента в усній та письмовій формах вести спілкування іноземною мовою в межах тієї навчальної програми, якою він має оволодіти засобами лексичних, граматичних, мовленнєвих вмінь та навичок. Іншомовна комунікативна компетентність є обов'язковою складовою комунікативної культури й дуже важлива для підготовки курсантів/студентів, які у зв'язку з інтеграцією нашої держави в європейський простір мають бути готові до діалогу культур та застосування знань іноземної мови в своїй професійній діяльності.

Ефективність та продуктивність формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця визначається рівнем сформованості кожного з цих компонентів. Сутність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів/студентів треба розглядати як їх підготовку до ведення спілкування в різних ситуаціях своєї професійної діяльності.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гез М. І. Історія зарубіжної методики викладання іноземних мов./ Н.І. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Видавничий центр «Академія», 2008. – 256 с. – С. 180–194.
2. Гуркіна А.Л. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції як основна мета навчання іноземної мови. Молодий вчений. – 2015. – № 12. – С. 726–729.
3. Гур'єв А.І. Інноваційні методи та прийоми навчання в сучасному освітньому просторі. Світ науки, культури, освіти. – 2007. – № 1. – С. 85–87.
4. Гусевська Н.Ю. Еволюція методів навчання іноземної мови. Вчені записки Забайкальського державного університету. Серія: Професійна освіта, теорія і методика навчання. – 2013. – № 6(53). – С. 167–171.
5. Жімбаєва Ц.Ч. Комунікативна культура підлітків: етнічний аспект Текст. Вісник практичної психології освіти. 2006. – № 2(7). – С. 123–128.
6. Ігнат'єва С.А. Комунікативна компетентність як компонент комунікативної культури особистості. – Просвещение, 2010. – 385 с.
7. Муравйова О.І. Основні стратегії в структурі комунікативної компетентності: Дис ... канд. психол. наук. – Львів, 2009. – 158 с.
8. Падей Є.В. Психолого-педагогічні дослідження формування комунікативної компетенції на початковому етапі навчання іноземної мови. Текст. Молодий вчений. – 2013. – № 2. – С. 388–390.
9. Столяренко Л.Д. Основи психології. – Харків: Ранок, 2011. – 672 с.
10. Щукін Н.А. Методика навчання мовного спілкування іноземною мовою – М.: Ікар, 2011. – С. 154–157.

УДК 37.035.91:355.1

**РЕЛЕВАНТНІСТЬ ТА АКМЕОЛОГІЧНІ ПРОЦЕСИ В ІДЕЯХ РОЗВИТКУ
ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРСТВА**

Смірнов С.В.,
заслужений тренер України,
аспірант кафедри загальної педагогіки

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті розглядається моделювання сучасних програм розвитку військового лідерства, у формі акмеологічних процесів саморозвитку, орієнтованих на необхідний результат.

Ключові слова: процес, результат, мета, розвиток лідера, лідерство.

В статье рассматривается моделирование современных программ развития военного лидерства, в форме акмеологических процессов саморазвития, ориентированных на необходимый результат.

Ключевые слова: процесс, результат, цель, развитие лидера, лидерство.

Smirnov S.V. RELEVANCE AND ACMEOLOGICAL PROCESSES IN THE IDEAS OF THE DEVELOPMENT OF MILITARY LEADERSHIP

In the article the modeling of modern programs of development of military leadership in the form of acmeological processes of self-development, oriented to the necessary result is considered.

Key words: process, result, goal, leader development, leadership.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Часто можна почути помилкову думку про те, що тільки правильно поставлена мета дозволить нам досягти результату. Перед будь-якою складною і тривалою справою нам радять зупинитись, подумати про власну мету, намітити шляхи її досягнення і лише потім приступити до втілення її в життя. Тільки в такий спосіб, запевняють нас, можна отримати бажаний результат.

Начебто все правильно, чи не так? Припустимо, що якась людина вирішила стати лідером у власному професійному середовищі. Вона сідає за письмовий стіл і планує свій шлях до мети.

Після цього людина починає діяти за цим чудово складеним планом. Діє один день, терпить другий, але вже на третій із полегшенням вирішує кинути всю цю марну справу. А чому так сталося? Адже її мета була викладена ясно. Уся справа в тому, що алгоритм досягнення довгострокового успіху, який вимагає поставлення мети, планування і як наслідок цього отримання результату – принципово помилковий.

Успіх у такій тривалій справі приходить тільки у тому випадку, якщо ми звертаємо всю увагу на процес, а не на результат. Якщо процес подобається, то рано чи пізно результат вийде сам собою. Грубо кажучи, ми зможемо бігати вранці тільки у тому ви-



падку, якщо це нам подобається. Якщо нам подобається сам *процес* бігу, то ми отримуємо результат – красиве струнке тіло без жодного планування. І це принципово важливо. Але це не процес без мети. Мета процесу – отримання приємних емоцій. Не результату, а емоцій! Тому успіху в тому, що вимагає тривалого часу домагається не той, хто лише прагне до мети, а той, хто отримує задоволення від *процесу*.

Лікар, націлений на результат, незабаром прийматиме хворих, скриплячи зубами. Як на конвеєрі. Письменник, націлений на результат, сидітиме і видавлюватиме з себе рядки. Ось тільки ніхто ці книги читати не зможе. Вони будуть нудні, як самому письменникові, так і читачеві. А вся справа у тому, що нами керують почуття! А якщо ми не знаходимо задоволення в процесі, то не буде ніякого почуття, а значить і ніякого руху і результату. Гонитва за результатом орієнтує людину на інших людей, *процес* орієнтує людину на себе. А змагатися з іншими і змагатися з самим собою – це абсолютно різні речі.

Зрештою, сенс будь-якої діяльності полягає в результаті, але дуже важливо, якщо сам *процес* людині або команді приносить задоволення. Інакше який у ній сенс? Момент отримання вінця слави короткостроковий, а ось шлях до цієї нагороди може бути довгим, впродовж усього життя. І якщо сам процес, сам шлях досягнення мети був не цікавий, який тоді сенс у нагороді?

Саме тому серед багатьох обов'язкових курсів, що викладаються Відділом Математичних Наук у Військовій Академії Сполучених Штатів Америки (USMA), зазвичай приділяють більше уваги проблемному вирішальному *процесу*, ніж завершальному результату. USMA звертає увагу на *процеси*, тому що вони породжують критичні роздуми та судження, які, своєю чергою, розвивають ситуативне мислення. Будь-який кінцевий продукт не дієвий без критичних, творчих й аналітичних дій, які відбуваються у *процесі* його створення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Феномену *процесу* розвитку лідерства присвячено чимало праць. Так, у психолого-педагогічній науці феномен лідера пов'язувався з характером формального та неформального лідерства (Б. Вульф, Н. Жеребова, А. Макаренко, А. Мудрик та ін.). Соціальний контекст лідерства вивчався Е. Богардс, А. Карповим, Е. Мамфорд, А. Мерфі, Г. Персон та ін. Процес лідерства під час взаємодії індивідуальних та ситуативних чинників досліджується в межах особистісно-ситуативних

теорій К. Джібб, Р. Стогділл, Е. Холландер, С. Шартл. Типи лідерської поведінки вивчали І. Волков, Е. Кудряшова, А. Петровський, Ф. Фідлер та ін., а нормативні моделі лідерства Р. Блейк, В. Врум, Р. Грінліф, Ф. Йеттон, Г. Фейрхольм, К. Ходжкінс та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На думку провідних військових спеціалістів, протягом багатьох років військовий професійний простір страждав від відсутності систематичного процесу розвитку інституцій лідерства. В умовах розгортання військових конфліктів та ведення бойових дій, переважна більшість військових фахівців схилилась до думки про те, що військовим доцільно більше зосереджувати увагу на загальній військовій місії, аніж на впровадженні та розвитку програм формального військового лідерства, націлених на результативність професійного середовища [9].

Але впродовж останніх 15 років, втілюючи серед частин та підрозділів Армії США програмну методику, спрямовану на розвиток військового лідера On-the-Job Training (OJT), військове керівництво спрямувало зусилля на *процес* навчання і професійного розвитку молодих військовослужбовців, використовуючи знання, уміння та навички досвідчених військовослужбовців. Так, програма OJT – це *процес*, що формально сприяє надзвичайному професійному зростанню і розвитку багатьох військовослужбовців. Проте за відсутності систематичності у забезпеченні достатньої кількості військових лідерів, OJT не гарантувало безперервного процесу професійного розвитку лідерства.

Згодом перехід від OJT-PROCESS до Counterinsurgency (COIN) – STRATEGY професійної підготовки більш високої інтенсивності показало, що OJT потребує вдосконалення методики *процесу* до послідовної систематичної результативності. Переважна більшість військових з якісною професійною практикою оцінили рівень навчання та підготовки лідерів за програмою OJT як ефективний *процес* досягнення необхідного результату [7]. Проте OJT, на думку деяких дослідників, інколи призводить до непослідовних і мінливих результатів [8].

Формулювання цілей статті. Для того, щоб охопити проблемність поняття «розвиток лідера» у військовій галузі в межах свого оперативного простору, нам варто зрозуміти і визначити релевантність ідеї розвитку лідера та забезпечити даний акмеологічний *процес* відповідною доктриною.

Виклад основного матеріалу. Військова література США визначає поняття «роз-



виток лідера» як «безперервний і прогресивний процес становлення лідера, який повністю охоплює його навчання, освіту і досвід криз власну призму саморозвитку» (Армійська Доктрина (ADRP) [2]; «свідомий, безперервний, прогресивний, компетентний, професійний характер керівника» (Стратегія Розвитку Армійського Лідера (ALDS) [10]; «компетентний і упевнений керівник, здатний до вирішальних дій» (Польове Керівництво (FM)) [3].

Незважаючи на тонкі відмінності у цих визначеннях, все ж таки існує спільна константа – це процес, який потребує комунікативної безперервності на шляху розвитку військового лідера і відбувається у трьох просторах: 1) оперативний (професійне середовище); 2) встановлений (формальне середовище); 3) індивідуальний (власне середовище). Що стосується першого, на думку переважної більшості дослідників, розвиток лідера відбувається з невизначеністю у часі [1].

З 2014 року військове керівництво Армії США зосередило увагу на розвитку програм Армійського Лідерства (CASAL) та виявило вплив ефекту «тривалого бою» на розвиток лідера. Серед опитаних американських військових респондентів 29% (від сержанта до полковника) заявили, що програми розвитку лідерства мали істотну вплив на їхній професійний розвиток; близько 20% оцінили ці ж самі програми не ефективними; 51% сказали, що розвиток лідера проходить лише протягом певного помірного часового проміжку [6].

У 2008 році Корпорація Ренда зробила висновок, що висока мінливість програм розвитку лідера залежить від функцій, впливу й уваги командира щодо своїх підлеглих, виходячи з особистого розуміння необхідності розвитку лідера серед своїх підлеглих [4]. Центр Розвитку Армійського Лідерства (CASAL) акцентує увагу на тому, що командири мають бути вільними у поглядах про необхідність застосування програм розвитку лідера, а не сприймати їх як додатковий тягар, обов'язковий для виконання [5].

Висновки і пропозиції. Отже, ми визначаємо, що релевантність ідеї розвитку військового лідера полягає у безперервному та свідомому акмеологічному процесі, який забезпечений відповідною доктриною і спрямований на компетентнісне формування здібностей та вмінь індивіда, з метою подальшого прояву стійкої рефлексії професійного впливу.

Доктрина розвитку військового лідера:

1. Це процес і стан, спрямовані на мету. Якщо мета є необхідною і можливою, то

процес має бути максимально зручним і необтяжливим.

2. Як процес розвиток лідера здійснюється як «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до часу властивостей даної цілісності, або «зародження» і становлення нових властивостей;

3. Як стан розвиток лідера проявляється у процесі діяльності, спрямованої на виконання якісно нових стабільних емоцій, у результаті чого відбувається якісна зміна й оновлення всієї цілісності особистості.

4. Ситуація під назвою «процес заради процесу» – це шлях до демотивації підлеглих, до підміни понять, і, зрештою, це шлях до бюрократизації та втрати конкурентних переваг.

5. Якщо процеси відбудовані, а результату, гідного цим процесам немає, то це може означати, що ці процеси щойно побудовані, результатів доведеться трохи почекати, або це означає лише націленість професійного середовища на процес.

6. Акмеологічний вектор розвитку лідера характеризується тим, що розвиток відбувається переважно у формі саморозвитку.

7. Прогресивність розвитку лідера виявляється у спрямованості особи не лише на зовнішній успіх, але й на задоволеність процесів професійної діяльності, усвідомлення ступеня його суспільної значимості, позитивного соціального прояву.

8. Саморозвиток розглядають як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, який заснований на взаємодії внутрішньо значущих і активно творчо сприйнятих зовнішніх факторів, для якого характерні доцільна внутрішня активність і усвідомлена спрямованість на розгортання і вдосконалення значущих для людини і формування відсутніх раніше властивостей, сторін, якостей.

9. Результатом саморозвитку є, з одного боку, підвищення рівня суб'єктності людини, її здатності у потребах самовизначення, самопізнання і т.ін. З іншого, створення системи ресурсів, необхідних для формування на їх основі особистісного потенціалу майбутнього лідера, як умови і передумови повноцінної самореалізації людини в конкретній професійній діяльності.

10. Модель розвитку лідера має бути побудована так, щоб у ній процеси і результати були присутніми у пропорції 50 на 50. Тобто, досконалий бізнес тоді досконалий, коли в ньому однаково добре розвинені процеси і є стійкі позитивні результати. Протиставляти процес і результат неправильно. У справі досягнення будь-якої мети важливо і те й інше.



Залишається зрозуміти, як відцифрувати процеси і результати; як визначати ці пропорції, ґрунтуючись, наприклад, на вже згаданих моделях розвитку лідерства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Army Doctrine Reference Publication (ADRP) 10, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. – 2012.
2. Army Doctrine Reference Publication (ADRP) 7-0, Training Units and Developing Leaders. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. – 2012.
3. Field Manual (FM) 6-22, Leader Development (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2015), – 11.
4. Peter Schirmer et al., Leader Development in Army Units (Santa Monica, CA: Rand Arroyo Center, 2008) 61, accessed May 13, 2016.
5. Richard Feloni, “Google’s HR boss shares 10 secrets to running a company everyone wants to work for”, Business Insider, May 19, 2015, accessed May 14. – 2016. – P. 63–64.
6. Riley et al., 2014 Center For Annual Survey Army Leadership (CASAL): of Army Military Leader Findings (Fort Leavenworth, KS: Center for Army Leadership, 2015) 73-75, accessed May 2016.
7. Ibid, 78.
8. Ibid, 84.
9. U.S. Army Training and Doctrine Command (TRADOC) Pamphlet (TP) 525-3-1, The U.S. Army Operating Concept: Win in a Complex World (Fort Eustis, VA: TRADOC, 2014) 18-19, accessed May 2016.
10. U.S. Army, Army Leader Development Strategy (ALDS) 2013 (Washington, DC: Department of the Army, 2013) 3, accessed May 2016.

УДК 373.2.011.3-51:613:373.2-053.4

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ПРАЦІВНИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сорочинська О.А., к. пед. н.,
викладач кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Ткач Є.О., студентка
*Навчально-науковий інститут педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

У статті теоретично обґрунтовуються проблеми підготовки майбутніх працівників дошкільної освіти до валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку. Аналізується сутність понять «професійна підготовка педагога» та «готовність майбутнього вихователя». Конкретизоване, доповнене тлумачення поняття «готовність майбутнього вихователя до валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку» та виокремлено основні структурні компоненти, критерії та показники готовності. Презентовано узагальнені результати формульованого етапу експерименту розподілу студентів експериментальних та контрольних груп за рівнями готовності до валеологічної роботи з дошкільнятами.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність майбутнього вихователя, валеологічна робота, компоненти готовності, дошкільники.

В статье теоретически обосновываются проблемы подготовки будущих работников дошкольного образования к валеологической работе с детьми дошкольного возраста. Анализируется сущность понятий «профессиональная подготовка педагога» и «готовность будущего воспитателя». Конкретизировано, дополнено толкование понятия «готовность будущего воспитателя к валеологической работе с детьми дошкольного возраста» и выделены основные структурные компоненты, критерии и показатели готовности. Представлены обобщенные результаты формирующего этапа эксперимента, распределения студентов экспериментальных и контрольных групп по уровням готовности к валеологической работе с дошкольниками.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность будущего воспитателя, валеологическая работа, компоненты готовности, дошкольники.

Sorochynska O.A., Tkach E.O. THE STRUCTURE OF PREPARATORY EDUCATION PREPAREDNESS FOR VELEOLOGICAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

The article discusses the problems of preparation of future preschool education workers for valeological work with preschoolers. It analyzes the essence concepts of “professional training of a teacher” and “readiness of the future educator”. It specifies the interpretation of the concept “readiness of the future educator for



valeological work with preschool children” and clarifies supplements, main structural components, criteria and indicators of readiness. It has presented generalized results from forming stage of the experiment, experimental distribution of students and control groups according to the levels of readiness for valeological work with preschoolers.

Key words: *professional training, readiness of the future educator, valeological work, readiness components, preschoolers.*

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток суспільства потребує конкурентоздатного, фізично, психічно і морально здорового населення. Фундамент здоров'я людини закладається ще з моменту внутрішньоутробного розвитку дитини, велика роль у цьому належить батькам. Подальше становлення людини як особистості, активного члена суспільства залежить від цілеспрямованого різнобічного розвитку. Незважаючи на значне поширення валеологічної освіти і виховання, значна кількість населення України не дотримується основ здорового способу життя, і як наслідок – низька тривалість життя та переважає смертності над народжуваністю. Тому це зумовлює пошук нових шляхів, форм та методів валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку й підготовки висококваліфікованого фахівця у галузі дошкільної освіти зі сформованими мотивами, цінностями, знаннями та навичками організації зазначеної роботи. Враховуючи потреби суспільства в організації валеологічної роботи з дошкільнятами, перегляду вимагає зміст професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. У зв'язку з цим підготовка майбутніх вихователів має орієнтуватися на створення умов для повноцінного, всебічного розвитку студента, формування і підвищення мотивації збереження та поліпшення здоров'я дошкільників та високого рівня валеологічної компетентності. Результатом такої підготовки має стати готовність педагога-вихователя до валеологічної роботи, особистісно-зорієнтованої взаємодії з вихованцями.

Аналіз останніх досліджень. Результати джерельної бази свідчать, що окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю висвітлено у працях О. Л. Богінч (підготовка до організації фізкультурно-оздоровчої роботи), О. А. Гнізділової (формування здоров'язбережувальної компетентності), В. В. Нестеренка (формування навички здорового способу життя), А. М. Циплюка (підготовка до створення здоров'язбережувального середовища) та ін.

Основи формування здорового способу життя у дошкільників досліджували С. В. Кириленко, С. В. Лапаєнко, Н. А. П'ясецька, Є. Р. Чернишова та ін. У педагогіч-

ній практиці є значна кількість досліджень, спрямованих на проблему формування валеологічної компетентності майбутнього педагога, зокрема у працях В. І. Бобрицької, Т. Є. Бойченка, О. М. Гомонюка, О. І. Жорнова, Л. Г. Карпова, В. А. Нестеренка та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки у вищих навчальних закладах недостатньо вивчена. Зазначений факт проявляється у низькій валеологічній культурі вихователя, невмінні організувати роботу з дітьми у групі, а особливо з дітьми різної категорії в режимі здоров'язберігаючих технологій, створювати сприятливі педагогічні умови для збереження і зміцнення здоров'я дошкільнят, незнанні вікових психолого-фізіологічних особливостей дітей. Отже, актуальність окресленої проблеми зумовила потребу проведення дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – визначити структуру та рівень валеологічної готовності майбутнього вихователя до валеологічної роботи з дошкільнятами, охарактеризувати теоретико-методичні засади їх підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Натепер у науковій літературі існує велика кількість тлумачень поняття «професійна підготовка». Зокрема у педагогічних енциклопедичних словниках «професійна підготовка» визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [1, с. 262]; процес повідомлення відповідних знань і вмінь; прищеплення соціальних практичних навичок і вмінь, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих у певній сфері людської діяльності [2, с. 323].

Аналіз трактувань поняття «професійна підготовка» дозволяє окреслити його сутність. Це – система змістових і організаційних заходів, що спрямовані на набуття студентом особистісного смислу діяльності, формування фахової майстерності, зростаючого інтересу до роботи з дітьми та батьками, готовність до виконання майбутньої професійної діяльності [5, с. 101].



Процес професійної підготовки пов'язують із її кінцевим результатом – формування готовності до певного виду діяльності. У педагогічній літературі виокремлюється поняття «професійна готовність до педагогічної діяльності», під якою розуміють сукупність професійно-педагогічних знань, умінь і навичок та особистісних якостей, що забезпечують результативність роботи педагога (Л. В. Григоренко); сформований активний діяльнісний стан особистості, що забезпечує швидку адаптацію, ефективну реалізацію та використання у процесі практичної роботи отриманих у вищому навчальному закладі знань, умінь і навичок (К. М. Дурай-Новакова); цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і волюву мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості (А. Ф. Линенко) [4; 7]. На думку Н.М. Колосової, «готовність майбутнього вихователя» – це цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю [3, с. 13].

Отже, результатом і показником підготовки до професії є формування готовності до неї, яка реалізується і перевіряється у діяльності. Готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [4].

Під готовністю майбутнього вихователя до валеологічної роботи з дітьми ми розглядаємо складне, багатокомпонентне утворення, особливий особистісний стан, що визначається спроможністю успішної організації зазначеного виду роботи з дошкільнятами, здатністю оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, розробляти й упроваджувати нові освітні технології, й характеризується комплексом стійких мотивів та потреб цієї діяльності, системою знань, умінь, навичок та досвіду організації валеологічної роботи, розвитку та поєднання особистісно-професійних якостей, професійну спрямованість психічних процесів, налаштованість на виконання педагогічних завдань та активність у їх виконанні, здатність бачити перспективи розвитку в роботі, прагнення самовдосконалення [6].

У науковій літературі виокремлюють структурні компоненти готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності, зокрема ціле-мотиваційний, когнітивний, поведінковий (С. М. Симоненко); ціннісний та мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, творчий (В. М. Єфімова); спеціально-цін-

нісний, спеціально-діяльнісний, особистісний (Є. В. Пранова) [7].

Отже, досліджуючи питання професійної підготовки майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дошкільнятами, було з'ясовано, що валеологічна готовність визначається як цілісна, відносно стійка, особистісна структура, що містить комплекс взаємопов'язаних ціннісно-мотиваційних, когнітивних (знання), діяльнісних (вміння, навички), особистісних детермінант безперервного професійного зростання педагога, що забезпечують оптимальну реалізацію набутих знань у професійній діяльності педагога.

На наше переконання *ціннісно-мотиваційний компонент* виступає рушійною силою діяльності та є складним психологічним, інтелектуальним, емоційним та волювим процесом, що викликаний потребою людини до здійснення тих чи інших дій та вчинків. Складовою *когнітивного компонента* є знання, що мають інтегрований характер. На наш погляд, основою зазначеного компонента є психолого-педагогічні знання, натуралістичні, методичні, організаційно-педагогічні, технологічні. Своєю чергою *діяльнісний компонент* готовності виражається рівнем сформованості професійних умінь та навичок. У рамках нашого дослідження найдоцільнішими є гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, прикладні вміння. Основною *особистісного компонента* є сукупність особистісно-професійних якостей та властивостей вихователя, які виступають одним із найважливіших чинників професійної придатності.

Однак для того, щоб визначити рівень готовності майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку, необхідно визначити критерії та показники її оцінювання. Основними критеріями готовності майбутнього працівника дошкільного закладу є мотиваційно-цільовий, пізнавальний, практичний, особистісно-рефлексивний. Якісна і кількісна характеристика готовності майбутнього працівника ДНЗ до окресленої роботи здійснювалася за чотирирівневою шкалою оцінювання, а саме початковий, середній, достатній та високий рівні.

Експериментальна частина нашого педагогічного дослідження тривала впродовж 2016-2017 років на базі Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Експериментальною роботою були охоплені студенти I-II курсів зазначеного підрозділу університету загальною кількістю 80 осіб. Навчання експериментальних



груп відбувалося за навчальним планом із розширенням фізіолого-валеологічної тематики освітнього курсу «Вікова фізіологія та валеологія» щодо особливостей валеологічної роботи у дошкільному закладі, впровадженні навчально-методичного комплексу, інноваційних форм та методів навчання.

Узагальнення результатів формульованого етапу експерименту здійснювалося за допомогою комплексу методів, зокрема, методики О. Смирнова, лонгітюдного методу та методики t-критерію Стьюдента. Зрізи сформованості компонентів готовності до валеологічної роботи з дошкільниками проводилися до і після експерименту.

За результатами формульованого етапу експерименту початковий рівень ціннісно-мотиваційного компонента готовності виявлений у 7,69% студентів ЕГ, тоді як у контрольній групі він становить 12,5%. Середній рівень виявлено у 15,38% студентів ЕГ та у 33,33% студентів КГ; достатній – у 61,65% респондентів ЕГ та у 45,84% осіб КГ; високий – у 15,38% студентів ЕГ та у 8,34% осіб КГ (рис. 1).

Прикінцевий зріз результатів експериментальних груп продемонстрував значні



Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку контрольних та експериментальних груп



Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку контрольних та експериментальних груп

зміни у рівнях сформованості когнітивного компонента готовності до валеологічної роботи з дітьми. Так, високий рівень готовності виявили 19,23% студентів ЕГ, достатній – 50,00%, середній – 23,08%, початковий – 7,69% студентів ЕГ. Розподіл студентів КГ відбувся таким чином: високий рівень – 12,50% студентів КГ, достатній – 29,17%, середній – 50,00%, початковий – 8,3% респондентів КГ (рис. 2).

Результати рівнів сформованості діяльнісного компонента готовності КГ та ЕГ до і після експерименту було з'ясовано стосовно шести груп умінь (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, прикладні). Зокрема було встановлено: високий рівень готовності мають 19,23% студентів ЕГ та 12,5% студентів КГ; достатній – 50,0% респондентів ЕГ та 25,00% студентів КГ; середній – 23,08% ЕГ та 50,00% КГ; початковий – 7,69% ЕГ та 12,5% респондентів КГ (рис. 3).

Зміни результатів експериментальної роботи виокремлених показників засвідчили динаміку зростання низки якостей та здібностей у студентів. Встановлено, що високий рівень сформованості особистісного компонента готовності мають 23,08% студентів ЕГ та 12,5% респондентів КГ, достатній – 46,15% студентів ЕГ та 33,33% КГ, середній – 23,08% ЕГ та 41,67% КГ, початковий – 7,69% ЕГ та 12,5% студентів КГ (рис. 4).

Отже, презентовані узагальнені дані свідчать про зміну в експериментальних групах за всіма компонентами готовності майбутніх вихователів до зазначеної роботи в ДНЗ. Студенти цих груп продемонстрували не лише спрямованість, а і глибину знання та достатні для організації валеологічної роботи вміння. Отримані результати засвідчили ефективність реалізації поставлених завдань дослідження та впровадженої методики підготовки студентів. Так, рівневий розподіл студентів експериментальних



Рис. 3. Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку контрольних та експериментальних груп



Рис. 4. Динаміка рівнів сформованості особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку контрольних та експериментальних груп

груп після формувального експерименту такий: високий рівень – 19,23% студентів, достатній – 51,93%, середній – 21,16%, початковий – 7,69%. Студенти контрольних груп за рівнями розподілилися так: високий рівень – 11,46%, достатній – 33,34%, середній – 43,75%, початковий – 11,45%, що засвідчує значну результативність підготовки студентів експериментальних груп. Динаміка готовності майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дошкільнятами контрольних та експериментальних груп відображена на рис. 5.

За результатами експерименту прослідковується позитивна динаміка в експериментальних групах щодо зростання рівнів готовності майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дошкільниками: високий рівень – +13,46%, достатній – +26,94%, та зменшення кількості студентів із середнім – -20,19% та низьким – -25,0% рівнями. Зміни у контрольних групах незначні.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, валеологічна робота з дітьми дошкільного віку вимагає перегляду змісту і вдосконалення підготовки працівників дошкільних установ. Пріоритетом цього процесу має бути формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, здатного впроваджувати новітні технології, форми та методи навчання.



Рис. 5. Динаміка рівнів готовності майбутніх вихователів до валеологічної роботи з дітьми дошкільного віку за результатами констатувального та формувального експерименту

Перспективним напрямом подальшого наукового розроблення проблеми є формування готовності майбутніх вихователів до впровадження інноваційних здоров'язбеігаючих технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вишнякова С.М. Професіональне освітнє: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Ялта, 2012. – 19 с.
4. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. – О: ОКФА, 1995. – 80 с.
5. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Беленька Г.В., Богінч О.Л., Борисова З.Н. та ін. ; за заг. ред. І.І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. Закладів. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
7. Сорочинська О.А. Підготовка майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-наатуралістичної роботи з учнями основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Житомир, 2017. – 305 с.



УДК 316.444.5:378-057.4:004.42(045)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Теремінко Л.Г.,
аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Навчально-науковий гуманітарний інститут
Національного авіаційного університету

У статті розглянуто особливості професійної діяльності фахівців з інженерії програмного забезпечення. Проаналізовано вимоги компаній із розроблення програмного забезпечення до професійних і особистісних якостей зазначених фахівців. З'ясована актуальність дослідження готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення як важливої передумови їх фахової реалізації та необхідність формування зазначеної якості в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна діяльність, фахівець з інженерії програмного забезпечення, професійна мобільність, готовність до професійної мобільності.

В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности специалистов по инженерии программного обеспечения. Проанализированы требования компаний по разработке программного обеспечения к профессиональным и личностным качествам указанных специалистов. Определена актуальность исследования готовности к профессиональной мобильности будущих специалистов по инженерии программного обеспечения как важного условия их профессиональной реализации и необходимость формирования указанного качества в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, специалист по инженерии программного обеспечения, профессиональная мобильность, готовность к профессиональной мобильности.

Tereminko L.H. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN SOFTWARE ENGINEERING IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL MOBILITY READINESS FORMATION

The article deals with the peculiarities of professional activity of software engineers. The requirements of software development companies to the professional and personal qualities of these specialists are analyzed. The relevance of the study of readiness for professional mobility of future software engineers as an important prerequisite for their professional realization and the necessity of formation of the specified quality in the process of vocational training are revealed.

Key words: professional activity, software engineer, professional mobility, readiness for professional mobility.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток усіх сфер суспільства, інформатизація та впровадження високих технологій зумовлюють нові вимоги до рівня підготовки й особистісних якостей майбутніх фахівців різних галузей, особливо у сфері інформаційних технологій, що зумовлює актуальність дослідження особливостей професійної діяльності фахівців з інженерії програмного забезпечення для успішного формування готовності до професійної мобільності в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Професійна мобільність є невід'ємною складовою частиною професійної компетентності та головною особистісною якістю успішного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна мобільність є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема фахівців у сфері соціології, педагогіки та психології.

Різні аспекти змісту поняття «професійна мобільність» розглянуті Ю. Калиновським,

Л. Лесохіною, Ю. Дворецькою, Є. Сайфутдіновою, А. Ващенко, Н. Кожемякіною, Є. Іванченко, Л. Сушенцевою, Р. Громовою, Л. Лісохіною, О. Білоцерковським, Б. Ігошевим, О. Безпалько, Л. Вороновською, М. Максимовою, М. Ратниковою та ін.; проблеми готовності вивчалися А. Асмоловим, Ф. Басіним, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним, Є. Кузьмінім, Л. Спірінім, В. Ядовою, А. Петровським, Д. Узнадзе, М. Виноградовим, Є. Ільїним, В. М'ясищцевою, Н. Левітовим, В. Пушкінім, Л. Нерсесян, А. Ухтомським та ін.; у працях В. Коробкова, Т. Климової, Н. Мажар, Т. Ратг, Є. Орлової, А. Саннікової, Н. Яковлевої, Л. Чернової розглядається професійна готовність студента.

Поняття «готовність до професійної мобільності» досліджується в роботах С. Нової, О. Кердяшової, О. Нікітіної, Є. Неділько та ін.

Теоретичним, методичним і практичним питанням професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інженерії про-



грамного забезпечення присвячені наукові розвідки І. Мендзєбровського, Т. Морозової, З. Дудар, Д. Федасюка, М. Сидорова, К. Лавріщевої, Л. Іванової, Л. Гришко, З. Сейдемаатової, М. Гладишевої, Н. Нурієва, Д. Мустафінової та ін. Однак аналіз психолого-педагогічних праць свідчить про те, що проблема формування готовності до професійної мобільності та її педагогічні умови в науковій літературі ще недостатньо досліджені. Поняття «професійна мобільність» і «готовність до професійної мобільності фахівця з інженерії програмного забезпечення» досі не досліджувалися. Нез'ясованими залишаються особливості професійної діяльності фахівців з інженерії програмного забезпечення в контексті формування готовності до професійної мобільності.

Постановка завдання. Актуальність окресленої теми та її недостатня розробленість зумовили постановку мети статті: аналіз особливостей професійної діяльності фахівців з інженерії програмного забезпечення для з'ясування змісту та специфіки формування готовності до професійної мобільності зазначених фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інженерія програмного забезпечення – це галузь знань, яка пов'язана з проектуванням, розробленням і супроводженням програмного забезпечення. Саме ці процеси є предметом професійної діяльності фахівців з інженерії програмного забезпечення. Систематичне розроблення й застосування технік, методів, засобів і технологій, які ведуть до створення надійного програмного забезпечення, потребують широкого розуміння принципів розроблення та функціонування апаратного, програмного забезпечення та комунікацій.

Інтеграція людини в суспільстві та професійному середовищі значною мірою зумовлена професійною мобільністю. Недостатній рівень готовності до професійної мобільності зменшує ділову активність, викликає невпевненість у своїх силах, заважає професійній реалізації. Професійна мобільність є невід'ємною складовою частиною професійної компетентності та головною особистісною якістю успішного фахівця.

Особливо актуальною проблема професійної мобільності є для фахівців, які працюють у галузі інформаційно-комп'ютерних технологій. Значна кількість працездатного населення зайнята в цій сфері, і потреба у фахівцях цієї галузі постійно зростає. Високі вимоги до професійних і особистісних якостей претендентів на вакантні посади, необхідність розв'язання складних профе-

сійних задач, готовність до постійного опанування нових методів і технологій розроблення зумовлюють високу конкуренцію на ринку інформаційних технологій і специфіку підготовки фахівців зазначеної галузі.

Використовуючи типологію професій, розроблену Є. Клімовим [2], діяльність фахівця з інженерії програмного забезпечення (програміста) можна віднести до таких категорій, як «людина – техніка», «людина – знакова система» і «людина – людина».

Фахівці, що працюють у сфері «людина – техніка», створюють матеріальні речі й об'єкти, необхідні для існування та розвитку в людському середовищі. Вони досліджують природу й організм людини, технічну й інформаційну сферу, використовують отримані знання для проектування та створення нових об'єктів [2].

До представників зазначеної категорії є безліч вимог. Необхідно знати обладнання та прилади, їх функціонування та застосування, знаходити причини неполадок, розуміти креслення та схеми. Необхідна гарна пам'ять, логічне мислення, просторове уявлення, здатність приймати оптимальне рішення в короткий строк [2]. Таким фахівцям притаманний інженерний тип мислення, що являє собою синтез абстрактного та логічного мислення. Самостійність, відповідальність, емоційна врівноваженість, акуратність – невід'ємні якості професійної діяльності. В інформаційних технологіях цьому типу відповідає посада адміністратора. Конфігурування, налаштування та налагодження системного програмного забезпечення на комп'ютерах і серверах організації, оптимізація роботи мережевого обладнання – це неповний перелік функціональних обов'язків мережевого адміністратора.

Створення й перероблення текстів, документів, таблиць, формул, списків, каталогів є завданнями, що характеризують діяльність фахівців сфери «людина – знакова система». Вони мають справу з умовними позначеннями та штучними мовними системами [2]. Програмісти займаються написанням програмного забезпечення однією з мов програмування, використовуючи такі умовні позначення, як змінні, функції та процедури. Для фахівців цієї категорії важливо постійно займатися пізнавальною діяльністю, поповнювати прогалини в знаннях, вивчаючи різну технічну документацію. Запам'ятовування об'ємної словесної та логічної інформації, безлічі правил та інструкцій потребує гарної пам'яті. Винахідливість, креативність, професійна й інтелектуальна мобільність потрібні фахівцям цієї професії, пов'язаної з постійним



розв'язанням нестандартних завдань. Посидючість, акуратність, емоційна стійкість, систематичність, уміння контролювати хід і правильність розумових дій і працювати в умовах зовнішніх перешкод є також важливими якостями для категорії типу «людина – знакова система» [2]. Мережеві адміністратори, програмісти, розробники, системні аналітики використовують різноманітні штучні мови програмування для написання програм, тому належать до цієї категорії.

Представники категорії «людина – людина» керують колективами людей. Вони вмюють слухати, розуміти інших і співчувати їм, чітко висловлюють свої думки. Вони спостережливі та мають достатній життєвий досвід, щоб оцінити розум, почуття та поведінку людини в певній ситуації. Велика кількість нестандартних задач потребує широкого кругозору та творчого складу розуму, уміння передбачати результати своїх дій і дій підлеглих. Доброзичливість і позитивне ставлення до людей, витримка, здатність діяти відповідно до моральних і етичних норм є невід'ємними якостями представників цього типу [2]. В інженерії програмного забезпечення такою діяльністю займаються менеджер проектів і керівник групи розробників. Вони керують колективом фахівців, що займаються розробленням програм. Аналітики, консультанти й адміністратори також працюють у колективі та мають справу з людьми. Консультанти відповідають на запитання програмістів, мережеві адміністратори працюють із користувачами, а системні аналітики спілкуються із замовниками (часто іноземними громадянами), щоб з'ясувати їхні вимоги до програмного забезпечення. Знання англійської мови, уміння уважно слухати та розуміти замовника, просто та чітко формулювати свої думки в супроводжувальній документації до проекту, призначеній для людей із різною технічною підготовкою, – ось необхідні складові частини роботи системного аналітика.

Отже, можемо зазначити, що професійна діяльність фахівця з інженерії програмного забезпечення є різноплановою та залежно від посади (програміст, лідер групи розробників, консультант, системний аналітик, адміністратор або менеджер проектів) тією чи іншою мірою поєднує в собі визначену Є. Клімовим [2] типологію: «людина – техніка», «людина – знакова система» та «людина – людина».

Майбутній фахівець з інженерії програмного забезпечення має швидко пристосовуватися до стрімких змін у своїй галузі, до швидкої зміни компаній і посад, постійної

самоосвіти та вдосконалення своїх навичок упродовж життя, тобто мати готовність до професійної мобільності. Діяльність такого фахівця передбачає написання програмного забезпечення для різних предметних галузей, які потрібно швидко засвоювати, знання іноземної мови необхідне для роботи в конкурентному середовищі з великою кількістю відряджень, для роботи із закордонними замовниками та колегами, для написання та вивчення ділової документації. Розробленням сучасного програмного забезпечення займаються цілі команди фахівців, тому інженер із програмного забезпечення має бути командним гравцем, володіти основами психології та групової динаміки, мати гарні навички ділового та професійного спілкування для успішної професійної реалізації [1].

Професійна діяльність фахівців з інженерії програмного забезпечення передбачає володіння професійною мобільністю, а готовність до професійної мобільності є невід'ємною складовою частиною їхньої компетентності. Професійна мобільність у майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення дає можливість підвищувати свою конкурентоспроможність, а саме:

- знаходити чи змінювати місце роботи та посаду;
- адаптуватися до нових умов праці;
- займатися самовдосконаленням, вивченням нової документації, методів і технологій розроблення;
- ефективно працювати в команді та взаємодіяти з учасниками процесу розроблення (замовники, колеги, партнери, керівництво та ін.);
- обмінюватися досвідом, брати участь у конференціях, презентаціях, лекціях, майстер-класах, написанні статей та ін., проводити вищеназвані заходи;
- займатися науковою діяльністю.

Галузь інформаційно-комп'ютерних технологій швидко розвивається та ставить нові вимоги до професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців. З'ясуємо деякі з них, спираючись на аналіз вимог вітчизняних і зарубіжних компаній до претендентів на посади інженерів із програмного забезпечення, зроблений Г. Бабій [1].

Технічні вимоги, знання та навички, якими має володіти фахівець для виконання посадових завдань, – це *професійні якості*, які поєднують теоретичні основи та практичний досвід роботи. На думку деяких фахівців, це [1]:

- глибокі знання мов програмування;
- уміння створювати алгоритми;
- знання операційних систем, архітектури програмного забезпечення;



- кодування та тестування програмного забезпечення;
- налагодження програмного забезпечення;
- знання методологій процесу розроблення програмного забезпечення;
- знання англійської мови;
- вміння створювати технічну документацію та ін.
- Різні компанії висувають свої вимоги залежно від сфери діяльності та позицій, які може займати фахівець з інженерії програмного забезпечення [1]:
 - системний аналіз;
 - проектування програмного забезпечення;
 - програмування;
 - тестування програмного забезпечення;
 - супровід програмного забезпечення.

Інші компанії описують посади з урахуванням кар'єрної вертикалі [1]: розроблення програмного забезпечення, управління проектами, тестування програмного забезпечення, розроблення систем, аналітики та бізнес-консультанти.

Д. Щедролосьєв [5] описує посади та кар'єрне зростання фахівців з інженерії програмного забезпечення в компанії таким чином: стажист-початківець, розробник, провідний розробник, менеджер (лідер команди), фахівець із роботи з клієнтами (упровадження, супровід), архітектор, аналітик, керівник проекту.

Особистісні якості доповнюють професійні та зумовлюють ті характеристики, які фахівці повинні мати чи розвивати для професійного розвитку. До них належать такі психологічні характеристики, як навички спілкування, звички та тип особистості. Аналіз вимог компаній із розроблення програмного забезпечення [1] до особистісних якостей фахівців з інженерії програмного забезпечення дає змогу виділити деякі з них:

- готовність до освоєння різних способів і методів виконання дій;
- позитивна реакція на зміни та швидка адаптація;
- здатність до постійної самоосвіти та самовдосконалення;
- здатність швидко навчатися;
- готовність до прийняття рішень;
- готовність брати відповідальність за свої дії;
- наполегливість і цілеспрямованість;
- чітке, вільне, впевнене мовлення як перед окремими людьми, так і перед аудиторією;
- уважне слухання співрозмовників і вираження розуміння;
- мирне вирішення конфліктів;

- організаторські навички;
- позиціонування себе як частини команди;
- чітке, грамотне та стисле письмо з використанням відповідних стилів мовлення;
- розвинуте логічне, аналітичне й об'єктивне мислення, математичні здібності;
- рішення задач альтернативним чи креативним способом;
- передбачення можливих ризиків і труднощів на основі об'єктивних критеріїв і тенденцій.

Схильність до математики, інформатики, аналітичний тип мислення, гарна пам'ять і здатність до роботи з великою кількістю інформації мають поєднуватися з відповідальністю, організованістю, стресостійкістю, вмінням самостійно навчатися по спеціалізованій літературі. ІТ-фахівець – це вже не мовчазний, зосереджений чоловік, що не відходить від комп'ютера, як 10 років тому, а комунікабельний працівник, готовий до роботи в команді та до прямого діалогу з клієнтами. Щоб бути компетентним і затребуваним, важлива не лише психологічна схильність до професії. Не обійтися без гарних професійних знань і вмінь, постійного вдосконалення своїх навичок, а знання англійської мови допоможе знайти роботу у відомій і перспективній компанії. Важливо не лише мати відповідні якості, але й грамотно скласти резюме та презентувати себе під час працевлаштування, продемонструвати свої переваги та здібності.

Поглянемо на статистичний аналіз важливих особистісних якостей фахівців ІТ-сфери, наведений порталом «[SuperJob](#)» (табл. 1) [3].

Як бачимо, мобільність посідає важливе місце в професії зазначеного фахівця. На думку експертів у галузі інформаційних технологій, вміння навчатися та постійно підвищувати свою кваліфікацію, адаптуватися, ефективно пізнавати нове, широкий кругозір (здатність зрозуміти та прийняти позицію замовника), спокійний характер і врівноваженість, терплячість і працелюбність, вміння ладнати не лише з комп'ютером, але й із колегами, керівництвом і клієнтами, комунікативні та проєктивні навички, знання психології ділового спілкування, здатність до передбачення ходу та можливих варіантів вирішення завдань, гарна уява, творчий підхід до роботи є важливими особистісними якостями для успішного виконання професійних обов'язків. Ураховуючи те, що колегами по роботі, керівництвом і замовниками часто є іноземні громадяни, а технічні новинки та специфікації до програмного забезпечення виходять переважно англійською мовою, очевидною вимогою



для спеціаліста цієї галузі є досконале володіння іноземною мовою.

Аналіз вимог до професійних і особистісних якостей усіх позицій, які може обіймати фахівець з інженерії програмного забезпечення, і бурхливий розвиток інформаційних технологій засвідчують, що така особистісна якість, як професійна мобільність, тобто здатність і вміння швидко адаптуватися до нових умов професійної діяльності, переорієнтуватися на виконання різних посадових обов'язків, швидко реагувати на проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності, готовність до постійного оновлення своїх знань, самоосвіти та самовдосконалення, вивчення та використання нових методів і технологій, володіння не лише вузькоспеціалізованими знаннями, але й знання всіх процесів розроблення та реалізації програмних виробів є обов'язковими для успішної професійної діяльності. Фахівець з інженерії програмного забезпечення має справу із замовниками, що представляють різні галузі професійної діяльності: бізнес, фінанси, виробництво, індустрія розваг, освіта та ін., тому має бути всебічно розвиненою, різносторонньою, освіченою особистістю, яка за потреби може швидко освоїти ази предметної галузі застосування програмного забезпечення. Він повинен володіти гарними комунікативними й організаторськими навичками,

бути командним гравцем, неконфліктною особистістю, відповідально ставитися до виконання своїх посадових і професійних обов'язків, мати високу працездатність, бути готовим у будь-який момент переорієнтуватися на виконання іншого завдання, підставити плече колезі для успішної та своєчасної реалізації проекту [4, с. 164]. Обіймаючи керівні посади (лідер команди, менеджер проектів, системний аналітик та ін.) фахівець повинен знати різні аспекти професійної діяльності, уміти мотивувати й організовувати працівників, пропонувати нестандартні підходи до розв'язання професійних задач. Вивчення нових методів і технологій програмування, які постійно розвиваються, має першочергове значення в цій професії та не припиняється впродовж усієї професійної діяльності.

Виділені професійні й особистісні якості фахівців з інженерії програмного забезпечення дають змогу стверджувати, що професійна мобільність, готовність до постійного самовдосконалення та самоосвіти, опанування нових методів і технологій розроблення програмного забезпечення, навички професійного спілкування, уміння працювати з людьми та в команді є обов'язковими характеристиками фахівця з інженерії програмного забезпечення, що обіймає будь-яку з посад. Такі висновки були зроблені на основі того факту, що в

Таблиця 1

Топ-20 затребуваних особистісних якостей в ІТ-сфері	% у всіх ІТ-вакансіях	
відповідальність		21
комунікабельність		16
мобільність		14
уважність		9
самостійність		9
уміння працювати в команді		7
стресостійкість		6
креативність		6
працездатність		6
акуратність		5
відкритість		5
старанність		5
ініціативність		5
пунктуальність		4
цілеспрямованість		4
мотивація		3
організованість		3
амбіційність		3
енергійність		3
активна життєва позиція		3



сучасній сфері програмного забезпечення поступово зникає інтерес до традиційних методів розроблення, а зростає потреба у фахівцях, які не стоять на місці, постійно опановують нові технології, позитивно реагують на зміни та швидко адаптуються; потреба у фахівцях, готових до освоєння різних способів і методів виконання дій.

Отже, професійне становлення фахівця з інженерії програмного забезпечення неможливе без такої інтегративної якості особистості, як професійна мобільність, що, на нашу думку, являє собою готовність і здатність адаптуватися до умов професійної діяльності, що постійно змінюються, уміння переключатися між різними методами розроблення та реалізації програмного забезпечення, готовність до виконання різних посадових обов'язків у межах професійної діяльності, до постійної самоосвіти та самовдосконалення. Професійна мобільність передбачає готовність до постійного вивчення нових технологій, переходу на іншу посаду чи в іншу організацію. Навчання у вищому навчальному закладі має бути орієнтоване на формування готовності до професійної мобільності як головної складової частини професійної компетентності та ключової особистісної якості для успішної реалізації фахівця в майбутній професійній діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: специфіка професійної діяльності фахівців з інженерії програмного забезпечення зумовлює актуальність дослідження готовності до професійної мо-

більності; навчання у вищому навчальному закладі є підґрунтям для формування високого рівня таких взаємопов'язаних якостей, як професійна компетентність і професійна мобільність. Питання визначення змісту, організаційно-педагогічних умов, технологій і засобів формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення потребує подальшого дослідження, а на цій основі – надання рекомендацій щодо обґрунтованої реалізації зазначеного змісту в нормативних документах і навчально-методичному забезпеченні процесу підготовки фахівців у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабій Г. Аналіз вимог до особистісних та професійних якостей інженерів із програмного забезпечення в контексті формування готовності до професійного спілкування. URL: <http://scaspee.com>.
2. Климов Е. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
3. Личные качества специалиста в сфере IT и телекоммуникаций. URL: https://moeobrazovanie.ru/lichnye_kachestva_spetsialista_v_sfereit_technologiy.html.
4. Теремінко Л. Професійна мобільність фахівця з інженерії програмного забезпечення: дефінітивний аналіз. Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. К.: Національний авіаційний університет, 2016. Вип. 2(9). С. 160–165.
5. Щедролосьєв Д. Компетентнісний підхід до підготовки інженерів-програмістів. URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.



УДК 378.017:796

ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Цибульська В.В., к. н. з фіз. вих. і спорту,
старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті порушено проблему професійно-прикладної фізичної підготовки студентів педагогічних спеціальностей як складової частини процесу фізичного виховання в закладах вищої освіти. Проаналізована проблема фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти, зокрема проблема професійно-прикладної фізичної підготовки вчителів початкової школи денної й заочної форми навчання.

Ключові слова: педагогічні спеціальності, студенти, професійно-прикладна фізична підготовка, фізичне виховання, фізична підготовка студентів, форма навчання, початкова школа, підготовка вчителів.

В статье затронута проблема профессионально-прикладной физической подготовки студентов педагогических специальностей как составляющей процесса физического воспитания в учреждениях высшего образования. Проанализирована проблема физического воспитания студентов педагогических специальностей в учреждениях высшего образования, в частности проблема профессионально-прикладной физической подготовки учителей начальной школы дневной и заочной формы обучения.

Ключевые слова: педагогические специальности, студенты, профессионально-прикладная физическая подготовка, физическое воспитание, физическая подготовка студентов, форма обучения, начальная школа, подготовка учителей.

Tsybulska V.V. PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL TRAINING AS A COMPONENT OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

The article deals with the problem of professional and applied physical training of students of pedagogical specialties as a component of the process of physical education in higher education institutions. The problem of physical education of students of pedagogical specialties at the high school, in particular the problem of vocational and physical training of primary school teachers, is analyzed.

Key words: pedagogical specialties, students, professional and applied physical training, physical education, physical training of students, form of education, primary school, teacher training.

Постановка проблеми. Радикальна соціально-політична трансформація суспільства, політичні й економічні проблеми країни, глобальна екологічна криза, зростання рівня захворюваності громадян, зниження їх працездатності й особливо виражене погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку й працездатності серед дітей і молоді загострює актуальність проблеми збереження й розвитку духовного й фізичного здоров'я молодого покоління української нації [11].

За роки незалежності Україною прийнято низку нормативних документів, що регламентують і проектує напрямки педагогічної й фізкультурної освіти. Після їх підписання посадовці почали втілювати реальні механізми оздоровлення нації через освіту. От тільки напрямком був взятий не на збільшення часу фізкультурно-оздоровчої діяльності, а на інтелектуалізацію. Можливо, через те, що ключове слово «освіта» якимось чином асоціюється із правами, а більше із знаннями, було прийняте рішення нагоро-

маджувати теоретичні здібності, а академічні заняття студентів звести до мінімуму, тим паче, що їхня освіченість так чи інакше має змусити повернутися лицем до вдосконалення власного тіла.

Ідея створення в молодих людей мотивації до здорового способу життя повною мірою реалізувалася в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, прийнятій у 2001 р. на II з'їзді освітян. У ній визначено як один із пріоритетів державної політики в розвитку освіти формування здоров'я нації через освіту. У 2001 р. творчим колективом фахівців у галузі валеологічної освіти й виховання, до складу якого ввійшли С. Страшко, М. Гриньова, Л. Животовська та ін., було розроблено концепцію валеологічної освіти педагогічних працівників. Згідно із цією концепцією, основна мета валеологічної освіти педагогічних працівників полягає у формуванні валеологічного світогляду майбутнього вчителя, який є важливим чинником його адаптації до нової педагогічної парадигми



гуманістичної спрямованості навчального процесу [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження вітчизняних науковців (Р. Раєвський, 2006 р.), спеціалістів країн СНД (М. Виленьський, 2001 р.) і зарубіжних фахівців фізкультурної галузі (V. Irhin, M. Trninic, V. Mesica, D. Kirk [13], P. Wagner) підтверджують те, що в реальній педагогічній практиці в більшості вчительських кадрів ще недостатньо сформована особиста фізична культура, що проявляється байдужим або взагалі негативним ставленням до різних форм занять фізичними вправами й спортом. Певною мірою до цього призвело нерозуміння значення професійно-прикладної фізичної підготовки для студентів.

Багато науковців, що займалися цією проблематикою (Ю. Войнар, В. Волков, Ю. Дем'яненко, О. Колумбет), наголошують, що для професійно-прикладної фізичної підготовки студентів будь-яких спеціальностей обов'язковою умовою має бути наявність доволі широкого арсеналу фізичних вправ і їх простота за координаційною структурою. Стає очевидно, що більшість цих проблем зводяться до одного – поверхового бачення суті фізичної культури для розвитку суспільства.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити ґрунтовний аналіз літературних джерел щодо професійно-прикладної фізичної підготовки як складової частини фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Черевичко і Є. Щеглова, негативна ситуація, що пов'язана зі станом здоров'я студентів вузів, викликана проблемами сучасної вищої освіти, для якої є характерним переважаючий режим дня студента навчальної діяльності над руховою активністю; відсутність обліку об'ємів фізичного й розумового навантаження протягом навчального дня; скорочення тривалості занять фізичною культурою й спортом унаслідок збільшення кількості навчальних занять, а також невикористання можливостей цих занять із метою зняття фізичного й розумового напруження; недоліки в організації активного відпочинку студентів і включення з організації процесу фізичного виховання фізкультурно-масових заходів з оздоровчою спрямованістю [9].

Деякі автори (С. Чернігівська, О. Шевяков) указують, що «у вищій школі України є практика скорочення терміну викладання дисципліни «Фізичне виховання» (від усього терміну навчання у вузі, як це було за часів СРСР, до двох років), а також практика суттєвого зменшення навчальних го-

дин на цю дисципліну. Тож усвідомлення важливості докладання зусиль для покращення стану свого здоров'я приходить до хворих студентів тільки тоді, коли викладачі кафедр фізичного виховання не в змозі їм допомогти, навіть через запровадження інноваційної технології непрофесійної фізкультурної освіти» [10, с. 487].

Така практика (скорочення годин на академічні заняття фізичним вихованням у вузі) у незалежній Україні вже має всі риси тенденції. Наслідки таких бездумних дій проілюструємо статистичними даними. Так, кількість студентів, зарахованих до спеціальних медичних груп, складає в Україні 20–25%, у деяких закладах вищої освіти – 40%, і прогнозується її збільшення до 50%. На другому курсі кількість випадків захворювань підвищується на 23%, а на четвертому курсі зростає до 43%. Аналіз результатів державного тестування та функціонального стану студентів виявив, що високому рівню відповідають лише 1,8% студентів, середньому – 7,7%, низькому – 21,5% і дуже низькому – 69,0% [3]. Дослідження свідчать, що з кожним роком показники біологічного віку студентів I курсу збільшуються. Так, якщо на початок 2013–2014 навчального року вони склали у дівчат 34,1 і юнаків 41,9 роки, то вже на початок 2015–2016 навчального року відповідно 40,7 і 51,9 років. У цілому в абсолютних цифрах кількість студентів, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи, збільшилась із 120–146 осіб у 2013 р. до 149–439 осіб у 2016 р. За цей же час кількість осіб, які відвідують практичні заняття з фізичного виховання, зменшилась з 86,6% від загальної кількості студентів в Україні до 66,5%, тобто кількість студентів, звільнених від практичних занять, складала у 2016 р. 33,5%, і тенденція до зростання цього показника зберігається.

Таким чином, стає очевидно, що більшість студентів знаходяться поза межею безпечного рівня здоров'я. Заняття фізичним вихованням скасовані на тих курсах, студентам яких вони б найбільше згодились. Але так було не завжди. Ще у 2003 р. була розроблена перша українська навчальна програма «Фізичне виховання для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації» [8], яка С. Козіброцьким охарактеризована як позитивний крок уперед, адже на фізичне виховання у вузах на всі курси відводилися безпрецедентні 630 годин. При цьому програма відповідала регіональним традиціям, матеріально-технічним і природним умовам, урахувувала інтереси й уподобання учас-



ників навчально-виховного процесу тощо. Так, якщо характеризувати в загальному контексті, то у вищій школі України за період існування Радянського Союзу діяло близько 25 навчальних програм, які переважно мали загальнодержавний, обов'язковий для всіх навчальних закладів характер. Змістове наповнення навчальних програм різних років мало істотні відмінності, зумовлені соціально-історичними, військово-політичними, економічними, загальноосвітніми та культурними умовами відповідного часового періоду. У розвитку програмно-нормативного забезпечення фізичного виховання студентів С. Козіброцьким виділено кілька періодів: 20-х років; 30-х років; 40–50-х років; 60–80-х років ХХ століття та сучасний пострадянський період. У 40–50-і роки ХХ століття істотно зростає кількість годин для загального курсу з фізичного виховання: з 180 годин у 1933 році до 560 годин у 1948 році, виокремлюється розділ професійно-прикладної фізичної підготовки як обов'язкової складової частини фізичного виховання студентів [6].

Проаналізуємо сучасне науково-методичне забезпечення навчального процесу, що відбувається завдяки навчальним програмам, які розробляються на основі державних стандартів або кваліфікаційних характеристик професій, але перед цим наведемо історичну довідку.

Увесь сучасний навчальний процес фізичного виховання студентів в Україні здійснюється за дотримання вимог таких програмно-нормативних документів: 1) базової програми з «Фізичного виховання» для ВНЗ III–IV рівнів акредитації (її методологічною основою є чинні державні документи, що регламентують «Фізичне виховання» як обов'язкову дисципліну), що розроблена на основі «Державних вимог до навчальних програм із фізичного виховання в системі освіти» [1]; 2) Наказу МОН України № 642 від 09.07.2009 року «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента»; 3) Положення про організацію фізичного виховання й масового спорту у ВНЗ (Наказ МОН України № 4 від 11.01.2006 року), зареєстроване Мін'юстом 10.03.2006 року за № 249/12123.

Заклади вищої освіти, орієнтуючись на навчальні плани та базові програми з фізичного виховання, розробляють і затверджують власну робочу навчальну програму з фізичного виховання (відповідно до «Державних вимог до навчальних програм із фізичного виховання в системі освіти», затверджених Наказом Міністерства освіти України № 188 від 25.05.1998 року), що дозволяє будувати фізичне виховання

студентів, ураховуючи таке: 1) інтереси та зацікавленість студентів; 2) регіональні, мовні, етнокультурні, кліматичні й екологічні особливості; 3) рівень матеріально-технічного забезпечення та бази вузу; 4) особливості стандартів вищої освіти щодо цієї спеціальності; 5) уточнення й доповнення змісту неспеціальної фізкультурної освіти «Про нормативні документи з фізичного виховання».

Метою програми з фізичного виховання для студентів закладів вищої освіти є формування фізичної культури студента як системної та інтегративної якості – невід'ємного компонента загальної культури майбутнього спеціаліста, здатного реалізувати її в навчальній, соціально-професійній діяльності та в сім'ї. Програма рекомендує організувати навчальні заняття з фізичного виховання в обсязі 4 години на тиждень як позакредитну дисципліну. Для студентів I–II курсів фізичне виховання планують в аудиторне навантаження, яке не може перевищувати 30 годин на тиждень, а для старшокурсників – у формі секційних занять. Інші види навчальних занять визначаються в порядку, установленому кафедрою фізичного виховання вищого навчального закладу. Позанавчальні заняття з фізичного виховання організуються у формі занять у спортивних клубах, фізкультурно-оздоровчих секціях; самостійних занять фізичними вправами, спортом, туризмом; оздоровчих, фізкультурних і спортивних заходів [1].

Усе вищесказане більшою мірою зачіпає інтереси студентів денної форми навчання, позбавляючи їх рухової активності. О. Ковалів зробив порівняльний аналіз видів діяльності на денній і заочній формах навчання й установив, що за кількістю годин навчальні плани й програми єдині, але на заочному відділенні лекційний курс викладається в значно меншому обсязі (це в основному оглядові лекції й декілька практичних занять). Щодо співвідношення різних видів діяльності денної та заочної форм навчання, то ним встановлено, що самостійна й індивідуальна робота студентів є найважливішою складовою частиною освітнього процесу в закладах вищої освіти. Їх частка щодо аудиторної роботи складає на денному відділенні 60,25%, а на заочному відділенні – 89,4%. Різниця між цими формами навчання складає 29,15%, а дисципліна «Фізичне виховання» зовсім відсутня на заочній формі навчання. Це говорить про те, що самостійна й індивідуальна робота саме на заочній формі навчання є пріоритетною [5].

О. Кубович зіставила спосіб життя студентів денної й заочної форм навчання й



знайшла низку відмінностей. Так, дослідження тривалості сну свідчить, що більшість студентів дотримується гігієнічних норм тривалості нічного сну. Зокрема, 68% студентів денної форми навчання та 48% заочної форми навчання сплять 7–8 годин на добу, що є гігієнічною нормою для їхнього віку. Решта студентів або недосипають, або сплять забагато, що негативно впливає на стан їхнього здоров'я. Щодо тривалості розумового навантаження протягом дня, установлено, що студенти денної форми навчання витрачають більше часу на навчання, ніж студенти-заочники. 43% студентів денної форми навчання витрачають на самопідготовку від 3 до 4 годин на день. Проте можна з упевненістю сказати, що студенти заочної форми навчання краще відвідують бібліотеку: 74% студентів користуються її послугами. Харчування студентів денної форми навчання є нераціональним і несистематичним. На відміну від студентів денної форми навчання, заочники харчуються набагато краще: 74% студентів харчуються тричі на день.

За результатами досліджень Б. Шияна отримуємо інформацію, що випускники факультетів заочного навчання педагогічних навчальних закладів мають низький рівень психолого-педагогічної підготовки, а 59% опитаних учителів семи областей України не можуть самостійно визначити зміст, засоби й форми фізичного виховання школярів [12].

Виховна діяльність педагога містить різні за своїми функціями компоненти, які вимагають відповідних професійних здібностей: пізнавальних (гностичних), конструктивних, прогностичних, організаторських, комунікативних (перцептивних і сугестивних), аналітичних [4].

Здібності – це властивості особистості, які забезпечують, з одного боку, успішність оволодіння професійною діяльністю, а з іншого – забезпечують успішне виконання діяльності. У професії вчителя комунікативний компонент є основним, тому що педагогічна діяльність за своєю суттю є комунікативною. Головним завданням педагога є забезпечення позиції учня як активного суб'єкта своєї діяльності. У цьому насамперед допомагають комунікативні здібності, які проявляють себе в умінні зацікавити, викликати емоційний відгук, забезпечити контакт і підтримати його, попередити конфлікт, з'ясувати стосунки, здійснити виховний вплив [4].

Результативність прояву комунікативних здібностей залежить від подолання деяких негативних факторів, які психологи називають «внутрішні перешкоди» (В. Столін),

«психологічні бар'єри» (Б. Паригін), «сили відштовхування» (В. Леві). Одним із таких психологічних якостей є емпатія. Здатність до емпатії є професійною якістю педагога, чия діяльність безпосередньо пов'язана з дітьми.

У період навчання в педагогічних закладах вищої освіти необхідно виявити емпатію в студентів, щоб за можливості коректувати відношення в процесі професійно-прикладної фізичної підготовки для уникнення грубості й жорстокості в стосунках з учнями, що, на жаль, спостерігається на практиці.

Як показує практика роботи в школі, тільки виключно вчителі фізичної культури не в змозі забезпечити орієнтацію школярів на збереження здоров'я, активний спосіб життя; необхідна консолідація вчителів-предметників. Для цього потрібно формувати в них спрямованість на ціннісний потенціал фізичної культури ще в процесі навчання у виші. Результатом цього має бути досягнення такого рівня фізичної культури особистості, яка б характеризувалася діяльністю за своїм тілесним, духовним, інтелектуальним самовдосконаленням [2].

Висновки з проведеного дослідження. Одним із важливих завдань закладів вищої освіти є формування активності майбутнього вчителя щодо фізкультурної діяльності, яка зумовлює прояв ініціативності, цілеспрямованості, рішучості, є важливим засобом поліпшення фізичного, психічного здоров'я й у той же час є одним із показників ефективності процесу професійної підготовки, оскільки ставлення вчителя до фізкультурної діяльності проектується на учнів, є прикладом для наслідування.

Головним завданням у процесі навчання студентів є активізація їх навчальної діяльності як у системі організованих, так і самостійних занять. Ефективність цієї діяльності залежить від мотивації, тобто сукупності факторів, що збуджують, організують і спрямовують поведінку людини на успішність освоєння й виконання конкретної професійної діяльності.

У педагогічних закладах вищої освіти підготовка вчителів здійснюється на денній і заочній формах навчання, тому виникає питання адекватності професійно-прикладної фізичної підготовки студентів майбутній професійній діяльності й засобам підвищення мотивації до самостійних занять фізичним вихованням.

Перспективами подальших розвідок є розроблення диференційованих рухових режимів у системі самостійних занять для юнаків і дівчат, які освоюють різні педагогічні професії.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти. URL: <http://www.uazakon.com/document/spart71/inx71134.htm>.
2. Ільченко А. Ціннісне ставлення особистості до різних складових фізичної культури. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наук. праць. 2011. Вип. 15. Книга І.
3. Канішевський С., Раєвський Р., Рибковський А., Третяков М. Інтеграційні моделі організації навчальних і позанавчальних форм занять по фізичному вихованню студентів. Теорія і практика фізичного виховання. Наук.-методичний журнал. 2008. № 1. С. 107–113.
4. Каплінський В., Асаулюк І. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури. Вінниця: ПП «ТД Едельвейс і К», 2014. 294 с.
5. Ковалів О. Аналітичні аспекти професійної підготовки фахівців фізичної культури заочної форми навчання. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 102. Т. 2. Чернігів: ЧДПУ. 2012. С. 373.
6. Козіброцький С. Програмно-нормативні основи фізичного виховання студентів (історико-методологічний аналіз): автореф. на здоб. вченого ступ. канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Львів, 2002. 20 с.
7. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників. Вища освіта. 2001. № 6. С. 34–38.
8. Фізичне виховання: Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / укладачі: Р. Раєвський, М. Третяков, С. Канішевський та ін. К., 2003. 44 с.
9. Черевичко О., Щеглов С. Адаптація студентів до занять у ВНЗ за допомогою рухової активності. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 91. Т. 1. Чернігів: ЧДПУ. 2011. С. 472.
10. Чернігівська С., Шевяков О. Термінальні цінності і усвідомлення сенсу життя студентами, звільненими від «фізичного виховання». Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 91. Т. 1. Чернігів: ЧДПУ. 2011. С. 487.
11. Шамардіна Г., Долбишева Н. Основи знань про фізичне здоров'я в системі школи. Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук. праць. Рівне: Принт Пауз. 2001. Вип. 2. С. 192.
12. Шиян Б. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології профосвіти. К., 1997. 50 с.
13. Kirk D. Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis. Sport, Education and Society. 1999, vol. 4(1), P. 63–73.

УДК 378.4.091.21.016:81'243]:316.77-026.15](477)(045)

ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ВИДУ КОМУНІКАЦІЇ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ящук О.В., старший викладач
кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Разом із фаховими знаннями ефективність іншомовної комунікації й практичне використання комунікативного потенціалу є важливими чинниками професійного становлення спеціаліста. У статті розглядаються особливості ефективної презентації в контексті розвитку комунікативних умінь студентів інженерних спеціальностей і аналізуються основні аспекти створення ефективної презентації як виду комунікації в навчальному й професійному середовищі.

Ключові слова: комунікація, презентація, інформація, ефективний, професійний, навчальний, студенти, іноземна мова, взаємодія.

Наряду с профессиональными знаниями эффективность иноязычной коммуникации и практическое использование коммуникативного потенциала являются важными факторами профессионального становления специалиста. В статье рассматриваются особенности эффективной презентации в контексте развития коммуникативных умений студентов инженерных специальностей и анализируются основные аспекты создания эффективной презентации как вида коммуникации в учебной и профессиональной среде.

Ключевые слова: коммуникация, презентация, информация, эффективный, профессиональный, учебный, студенты, иностранный язык, взаимодействие.



Yashchuk O.V. PREREQUISITES OF EFFECTIVE PRESENTATION AS A COMMUNICATION ASPECT WITHIN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR ENGINEERING STUDENTS

Along with professional knowledge effectiveness of foreign language communication and practical using of communication opportunities appear important factors of specialist professional becoming. The article considers peculiarities of effective presentation in terms of development of communication skills of engineering students and analyzes main facets of effective presentation buildup as communication aspect within learning and professional environment.

Key words: communication, presentation, information, effective, professional, learning, students, foreign language, interaction.

Постановка проблеми. Іншомовна мовленнєва підготовка майбутнього фахівця в світлі об'єктивних реалій сьогодення є одним із важливих чинників інтеграції в сучасний суспільний, культурний і професійний простір. Актуальним фактором затребуваності спеціаліста є його професійна компетентність, однак нині вектори пріоритету спрямовані на тих, хто доповнює свою професійну обізнаність сукупністю визначальних індивідуальних якостей і характеристик: амбіційністю, комунікабельністю, креативністю, готовністю до творчих рішень, харизматичністю, а також практичним комунікативним досвідом. Уміння здійснювати ефективну комунікацію в умовах розвинених інформаційних технологій, здатність до налагодження ділових зв'язків, установлення контактів із потенційними вітчизняними й зарубіжними партнерами є однією з переваг, що зумовлює потрібність такого фахівця для структури, організації, компанії, підприємства. У цілому в професійному світі, орієнтованому на мережеві технології, комунікативні й когнітивні вміння, опосередковані комп'ютером, можна віднести до ключових професійних якостей спеціаліста [17, с. 207].

Виникнення ще більших можливостей для професійної, ділової, наукової взаємодії, зумовлене зовнішніми й внутрішніми суспільно-політичними процесами, реформуванням і трансформацією освітнього простору, спрощенням процедури переміщення до європейських країн і сукупністю дотичних аспектів сприяє усталеності переконань молодих людей щодо важливості розширення іншомовного комунікативного потенціалу з метою його реального практичного використання в багатьох сферах людської й професійної діяльності. Міркуючи прагматично й усвідомлюючи беззаперечну необхідність володіння однією або декількома іноземними мовами, передусім задля можливостей професійної влаштованості й успішної реалізації в професійному середовищі, більшість студентів вищих технічних навчальних закладів приділяє значну увагу підвищенню рівня володіння іноземною мовою, практичним

шляхам удосконалення знань іноземної мови.

З огляду на вищезазначене специфіка навчання іноземної мови студентів інженерних, технічних спеціальностей повинна відтворювати сучасні тенденції, що окреслюють простір використання знань іноземної мови й визначають актуальність іншомовної комунікації в професійному, науковому, діловому колах. Здобувши вищу освіту й володіючи арсеналом відповідних знань і вмінь, майбутні інженери мають можливість закріпитися в кожній із зазначених сфер. Тому навчальні форми, прийоми, методи, технології, що імплементуються в процес навчання іноземної мови, повинні бути сучасними й актуальними з погляду проектування реалістичного середовища нарощування комунікативного потенціалу студентів. У цьому контексті погодимось з тим, що педагогічні інформаційні технології, ґрунтуючись на використанні комп'ютерних і мережевих технологій і дидактичних засобів, підвищують ефективність і темпи навчання [9]. З огляду на це вважаємо за доцільне виокремити мультимедійну презентацію як популярний вид сучасної комунікації – взаємодії з тими, кому призначена запланована інформація, а також як ефективний технологічний спосіб набуття навчального комунікативного досвіду. Вважається, що презентація – це зручний інструмент для донесення інформації, повідомлень, однак насправді презентація – це передусім комунікація, взаємодія з аудиторією. У різних середовищах використання презентації є проблема ефективності здійснення такої комунікації. Незважаючи на поширеність використання, презентації не завжди є дієвими у вирішенні завдань, поставлених тими, хто їх створює. Таким чином, вважаємо за необхідне висвітлити основні аспекти ефективною презентації, зокрема в навчальному процесі, з метою формування іншомовного комунікативного досвіду студентів інженерних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здійснення ефективною іноземної комунікації в багатьох працях із методики й педагогіки досліджується в



контексті особливостей комунікативного підходу, використання якого на заняттях з іноземної мови уможливує створення квазіреальних (діалогово-комунікативних) ситуацій, які є квінтесенцією цілком можливих у реальному житті подій і умов.

Коли ми говоримо про комунікацію, нас насамперед цікавить те, як інформація передається [7, с. 19]. Механізми передачі інформації у вербальній/невербальній комунікації описуються психологією. Крім того, поняття «комунікація», «комунікативний акт» корелює з поняттям дискурсу й досліджується лінгвістикою як наукою, що вивчає функціонування мови. З огляду на багатовимірність комунікації й дотичність до теми нашої статті тих її аспектів, що вивчаються кожною із зазначених наук, згадаємо імена вчених, що займаються цими науками й досліджують особливості здійснення комунікації. Це відомі зарубіжні та вітчизняні науковці: Д. Дьюї, К. Левін, К. Роджерс, К. Ясперс, Ю. Хабермас, Д. Хаймз, Є. Пассов, А. Хуторської, А. Реан, І. Зимня, І. Ющук, П. Одарченко. Однак призначення презентації як комунікації й форми виступу більшою мірою асоціюється з використанням у бізнес-сфері для поширення інформації про переваги певного продукту, залучення коштів для підтримки проєктів, просування брендів на ринок товарів і послуг; тому специфіка створення презентації висвітлюється переважно в зарубіжній діловій літературі, зокрема в публікаціях авторів, які діляться практичним досвідом і особливостями підвищення ефективності презентації як комунікації й прояву ораторського мистецтва в діловому середовищі. У цьому контексті гідними уваги є роботи таких авторитетних майстрів презентацій, як Е. Джей, Дж. Желязни, Г. Кавасаки, Д. Роем, Г. Рейнольдс. Узагальнення корисної інформації, представленої зазначеними дослідниками в джерелах наукової й ділової літератури, дає можливість зрозуміти алгоритм здійснення ефективної комунікації у відповідних умовах, а також запозичити описаний досвід для навчання студентів особливостей правильної презентації на заняттях з іноземної мови.

Постановка завдання. Метою статті є співвіднесення загальних аспектів комунікації зі специфікою мультимедійної презентації, висвітлення особливостей презентації як ефективного способу здійснення комунікації в навчальних умовах і розвитку іншомовних мовленнєвих умінь студентів, а також обґрунтування доцільності використання презентації як квінтесенції навчального мовленнєвого та фа-

хового матеріалу на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що комунікативні здібності формуються на стику процесів безпосереднього спілкування й засвоєння досвіду цього спілкування [2, с. 9]. Ця теза є важливою для обґрунтування необхідності створення на заняттях з іноземної мови навчального умовно-реалістичного комунікативного середовища, в якому виточуються грані комунікативної компетентності студентів.

Навчання іноземної мови студентів вищих технічних навчальних закладів відбувається в умовах динамічного оновлення інформаційного контенту, що визначає спрямованість тематичного діапазону занять. Лексичний, термінологічний, граматичний, текстовий матеріал засвоюється в контексті відношення до змісту дисциплін, які визначають особливості спеціальності й професії. Інтегрованість міждисциплінарних зв'язків є важливим чинником формування професійної й іншомовної мовленнєвої компетентності спеціаліста, що є перевагою специфіки навчання іноземної мови студентів інженерно-технічного профілю. Однак з огляду на обмежений аудиторний час і великі обсяги іншомовного навчально-інформаційного матеріалу, який потрібно опрацювати й ефективно використати для поповнення знань і розвитку комунікативних умінь, актуальним залишається питання здійснення студентами самостійної пізнавально-пошукової діяльності. Стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів здійснюється шляхом розкриття практичної значущості навчального матеріалу для майбутнього фаху [14, с. 116]. У цьому плані створення презентації, що актуалізує аспекти іншомовної мовленнєвої підготовки студента й професійної обізнаності, є оптимальним шляхом висвітлення особливостей фахової тематики, яка становить реальний практичний інтерес для тих, хто навчається. Використання презентації в навчальному процесі може розглядатися як ефективна технологія, спрямована на розкриття іншомовного комунікативного потенціалу студентів. У більш широкому сенсі вміння виступати впевнено й проводити переконливі презентації допомагає швидше розвивати кар'єру, завойовувати увагу й досягати своїх цілей [13].

До витоків використання презентації як способу трансляції й унаочнення інформації в тому вигляді, до якого ми нині звикли, можна віднести випуск дебютної версії PowerPoint 1.0 для Macintosh наприкінці 80-х років минулого століття. Буквально



назва програми перекладається як «сила точки», і в такій назві вбачається певна логіка: під час створення дозованих текстових повідомлень для чіткої структуризації точками відділяються основні тези й положення. Сьогодні ця програма для створення мультимедійних (тих, що можуть супроводжуватися відео, звуком, анімацією) презентацій відома в багатьох оновлених версіях і є найбільш популярною й зручною у використанні. Але також мультимедійні слайди презентації можуть бути створені за допомогою сервісів Open Office Impress, Prezi, AppleKeynote, Haiku Deck, що мають свою специфіку, зумовлену технічними можливостями й характеристиками. Як було зазначено раніше, інформаційно-технічні можливості мультимедійної презентації від самого початку використовуються переважним чином у бізнес-комунікації для реклами й демонстрації переваг продукції, товарів, послуг, однак універсальність і зручність такого способу подачі інформації уможлиблює багатоаспектне використання презентацій, зокрема й із метою оптимізації опрацювання обсягів іншомовного навчально-інформаційного матеріалу в навчальному процесі.

Результативність навчання іноземної мови студентів-інженерів вбачається в практичному оволодінні всіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності впродовж навчального процесу, а також у розвинених уміннях здійснювати іншомовну комунікацію в професійному середовищі. Маючи на увазі комунікацію як аспект діяльності людини, узагальнимо сутність поняття «комунікація» за найбільш спорідненими ознаками і зв'язками, що поєднують установлені тлумачення цього поняття. Комунікація визначається як:

- обмін інформацією, спілкування [18, с. 328];
- процес обміну інформацією [11];
- технічний процес обміну інформацією між двома й більше індивідами (або групами) [7, с. 25];
- обмін інформацією між учасниками спілкування, причому сутність комунікації полягає не в простому взаємному інформуванні учасників спілкування, а в спільному досягненні предмета спілкування, його пізнання [6, с. 42–43];
- комунікативна дія (взаємодія) з метою обміну інформацією (необхідним для дій досвідом) [16];
- обмін різними уявленнями, ідеями, інтересами, настроями [15, с. 8].

Призначення презентації цілком корелює із сутністю комунікації в контексті прояву вищезазначених характеристик. Будь-

яка комунікація має на увазі передачу й цим визначає точку зору відправника на його взаємовідносини з отримувачем [3, с. 46]. Підкреслимо, що презентація – це і є комунікація, взаємодія. Ця думка, на противагу деяким уявленням про те, що презентація – це демонстрація слайдів, відстежується в сучасних доробках зарубіжних авторів, зокрема в порадах зі створення ефективної презентації американського бізнес-комунікатора Джина Желязни. Ефективність презентації, на його думку, полягає в досягненні заздалегідь визначених цілей, причому якщо ціль – проінформувати про щось аудиторію або змусити її щось зрозуміти, то цього недостатньо; важливо те, що саме слухачі повинні зробити з інформацією, яким чином можливе практичне використання наданої інформації [5]. Під час ототожнення презентації з комунікацією з погляду функціонального навантаження вищезгаданий меседж фактично підкріплюється тезою про те, що комунікація – це не результат, це процес пошуку результату [7, с. 21]. Також потрібно врахувати важливий нюанс, що перед виходом до аудиторії необхідно визначити, чим закінчити повідомлення, і з думкою про це можна починати говорити [13, с. 20]. Таким чином, відзначимо, що цілепокладання під час створення презентації корелює з необхідністю здійснення таких дій: переконати аудиторію; зацікавити аудиторію; навчити аудиторію; сформувати в аудиторії певний рівень знань про продукт (товар, послугу, ідею); сформувати в аудиторії певні потреби й запропонувати спосіб їх задоволення; віднайти серед аудиторії партнерів, покупців, спонсорів [4, с. 15].

Для досягнення цілей і завдань презентації необхідно знати, з якою аудиторією доведеться працювати, а це знання допоможе вибудувати презентацію таким чином, щоб товар (продукт, послуга, ідея), що пропонується, відповідав базовим потребам аудиторії, ніби говорячи, що це саме те, що їй (аудиторії) потрібно [4, с. 23]. Спрямованість інформації необхідно пристосувати до потреб та інтересів слухачів, їх складу, фахового та загальнокультурного рівня [12, с. 213]. Фактично невизначена спрямованість інформації, що транслюється (і за формою, і за змістом), ускладнює її сприйняття слухачами як особистісно значущої [8, с. 278]. Особливу роль відіграє значущість інформації за умови, що вона не лише сприйнята, але й зрозуміла, осмислена [15, с. 8]. Тому виділимо ще один важливий чинник, що є запорукою досягнення цілей презентації, – емпатія. У загальному сенсі емпатія – це здатність співпережи-



вати й уявляти себе на місці інших людей. Погодимось з думкою, що в умінні поставити себе на місце іншого криється таємниця успіху спілкування з людьми і що це вміння – одна з найцінніших і найнеобхідніших якостей у спілкуванні з людьми [12, с. 88]. Підсумовано наведені аспекти комунікації цитатою К. Галло: «Якщо ви не зможете завоювати увагу людей, у вашого продукту (послуги, ідеї) не буде ніяких шансів на успіх» [1, с. 18].

Щодо мультимедійної частини презентації, то, з одного боку, використання відео, звуку, анімації, спецефектів сприяє запам'ятовуванню інформації й залученню аудиторії до обговорення; однак мерехтіння картинок може завадити встановленню контакту з аудиторією, адже увага слухачів передусім повинна концентруватися не на слайдах, а на тому, хто виступає [5].

Вважаємо, що наведені установки потрібно брати до уваги й під час узгодження загального алгоритму представлення фахової презентації на занятті з іноземної мови. Презентація визначається як фахова з огляду на специфіку професійної тематики, яка висвітлюється в процесі виступу. Наприклад, для студентів інженерних спеціальностей тематичний діапазон презентацій може варіюватися від опису технічних характеристик обладнання, пристроїв, аналізу технологічних процесів до інформування про інноваційні технології в певних сферах. У цьому виді діяльності ключовим чинником ефективної презентації (навіть якщо вона навчальна) має бути те, що студент, який виступає з презентацією, – не лише доповідач, але й комунікатор: не виклад фахової інформації, а спонукання аудиторії до взаємодії є метою презентації як шляху розвитку комунікативних здібностей.

Висновки з проведеного дослідження. Професійна спрямованість навчання іноземної мови має проектуватися на реальне комунікативно-професійне середовище використання мови й базуватися на сукупності сучасних методів, прийомів, форм навчальної роботи, які б сприяли моделюванню такого середовища в навчальних умовах [19, с. 133]. У контексті цього твердження й висвітлення основних аспектів ефективної презентації в цілому визначимо загальні переваги використання й реалізації лінгводидактичного потенціалу фахових презентацій на заняттях з англійської мови для студентів інженерних спеціальностей:

– створення презентації є одним із дієвих способів вирішення таких задач, як актуалізація, систематизація та відтворення

раніше засвоєних знань і навичок спілкування [10, с. 164];

– відбувається актуалізація навчального фахового матеріалу;

– розширюються межі термінологічного запасу;

– здійснюється збалансоване дозування, співвідношення й подача текстового матеріалу й візуальної інформації;

– відбувається вправління в адекватному темі й стилю використанні лексико-граматичних конструкцій;

– відбувається активізація пізнавально-пошукової діяльності під час вибору матеріалу для презентації, пошуку відповідних іншомовних мовних засобів і їх узгодженості з чинниками стилеутворення, що разом формують підґрунтя для цілісного й зрозумілого сприйняття іншомовного повідомлення, що презентується;

– закріплюються навички монологічного й діалогічного мовлення;

– відбувається закріплення й краще запам'ятовування сукупності навчального мовного й фахового матеріалу, поданого у вигляді презентації й обговореного в процесі комунікативної взаємодії між комунікатором і аудиторією;

– формуються навички академічного красномовства й визначаються прийоми ораторського мистецтва;

– виробляється механізм цілепокладання;

– створюється реалістичне підґрунтя для використання розвиненого в процесі виступів із навчальними презентаціями комунікативного потенціалу в справжньому професійному середовищі;

– формується психологічна готовність до іншомовної професійної комунікації;

– виробляється вміння переконувати слухачів і аргументувати думки;

– для того, хто виступає з презентацією, з'являється можливість «оцінити себе збоку»: оцінити реальний рівень власної іншомовної мовленнєвої підготовленості й зрозуміти, яким чином усунути виявлені в процесі комунікації недоліки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галло К. iПрезентация. Уроки убеждения от основателя Apple Стива Джобса / пер. с англ. 5-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 224 с.

2. Григорьева Т., Линская Л., Усольцева Т. Основы конструктивного общения: метод. пособие для преподавателей. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 1997. 171 с.

3. Вацлавик П., Бивии Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / пер. с англ.



А. Суворовой. М.: Апрель-Пресс, изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. 320 с.

4. Вашкевич Э. PowerPoint 2007: эффективные презентации на компьютере. Издательский дом «Питер», 2007. 242 с.

5. Желязны Дж. Бизнес-презентация: руководство по подготовке и проведению / пер. с англ. М., Институт комплексных стратегических исследований, 2004. 144 с.

6. Кашлев С. Педагогика: теория и практика учебного процесса: учеб. пособие. В 3 ч. Ч. 2. Минск: Зорны верасень, 2008. 208 с.

7. Косенко Ю. Основы теории мовної комунікації: навч. посіб. Суми: Сумський державний університет, 2011. 187 с.

8. Кузнецов И. Настольная книга преподавателя. Мн.: «Соврем. слово», 2005. 544 с.

9. Нурғалиева Г., Есжанов А. Педагогический словарь терминов и определений в области информатизации образования. Алматы: НЦИ, 2010. 52 с.

10. Овод В., Капелюшний В. Подготовка презентації – метод активізації володіння іноземною мовою. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов», Київ, 25–26 лютого 2011 р. К.: НТУУ «КПІ», 2011 р. С. 163–165.

11. Райзберг Б., Лозовский Л., Стародубцева Е. Современный экономический словарь. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.

12. Томан І. Мистецтво говорити. К.: Політвидав України, 1989. 293 с.

13. Трейси Б. Убеждение. Уверенное выступление в любой ситуации. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 264 с.

14. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч. пос. 2-ге вид., доп. К.: Академвидав, 2014. 456 с.

15. Фомин Ю. Психология делового общения. 2 изд., перераб. и доп. Мн.: Амалфея, 2000. 384 с.

16. Хабермас Ю. Комунікативна дія і дискурс. Першоджерела комунікативної філософії. К.: Либідь, 1996. С. 84–91.

17. Цепкало О. До питання імплементації ІКТ у процес навчання іноземних мов. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов», Київ, 27 лютого 2009 р. К.: «Політехніка», 2009 р. С. 207–209.

18. Яковлева А., Афонська Т. Сучасний тлумачний словник української мови. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2012. 672 с.

19. Яшук О. Фахова презентація як прояв іншомовної мовленнєвої діяльності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця», Суми, 7–8 грудня, 2017 р. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. Ч. 2. С. 132–134.

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376: 786:37.013.43–051

**ХАРАКТЕРИСТИКА ІСТЕРІЇ ЯК РІЗНОВИДУ
ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У КОМБАТАНТІВ:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Бриндіков Ю.Л., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет

Бриндіков Л.М., к. мед. н., доцент
Хмельницький національний університет

У статті проаналізовано соціально-психологічні аспекти істерії, яка може виникати в учасників бойових дій (комбатантів). Висвітлено симптоматику та деструктивний вплив істерії на особистість військовослужбовців, які приймали участь у бойових діях. Досліджено історичний контекст вивчення істерії. Доведено, що для проведення якісної реабілітаційної діяльності з комбатантами, фахівці соціальних служб повинні знати особливості істерії та уміти практично запобігати помилкам при роботі з комбатантами, які переживають наслідки травмуючих подій.

Ключові слова: істерія, реабілітація, характеристика істерії, комбатанти.

В статье проанализированы социально-психологические аспекты истерии, которая может возникнуть у участников боевых действий (комбатантов). Освещены симптоматика и деструктивное влияние истерии на личность военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях. Исследован исторический контекст изучения истерии. Доказано, что для проведения качественной реабилитационной деятельности с комбатантами, специалисты социальных служб должны знать особенности истерии и уметь практически предотвращать ошибки при работе с комбатантами, которые переживают последствия травмирующих событий.

Ключевые слова: истерия, реабилитация, характеристика истерии, комбатанты.

Bryndikov Yu.L., Bryndikov L.M. CHARACTERISTICS OF HISTORY AS A DISCHARGE OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER IN COMBATANTS: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT

The social-psychological aspects of hysteria which can appear for military personnel who took part in hostilities (combatants) are analysed in the article. Symptoms and destructive influence of hysteria on personality of servicemen, who took part in battle actions, was showed. The historical context of study of hysteria is probed. It is well-prove that specialists of social services have to know the features of hysteria for conducting high-quality rehabilitation activity with combatants and be able to prevent practically errors during work with combatants, who experience the consequences of injuring events.

Key words: hysteria, rehabilitation, description of hysteria, combatants.

Постановка проблеми. Збройне протистояння України Російській Федерації, яка анексувавши Автономну Республіку Крим, розпочала бойові дії на східному кордоні нашої держави, характеризується великими фізичними втратами військовослужбовців з обох сторін, дестабілізацією економік держав, «забрудненням» інформаційного простору, соціальним напруженням та психологічними вадами учасників бойових дій. Саме остання похідна військового конфлікту характеризується різнобарв'ям проявів у комбатантів. Психологічні проблеми військовослужбовців є однією з основних складових посттравматичного стресового розладу, який нерідко супроводжується

руйнацією особистості комбатанта, проявляється через гіперзбудження, інтрузію, констрикцію та істерію. Останню, на якій ми зупинимо увагу, у наукових колах приписували довгий час виключно жінкам як вроджену рису, пов'язували з їхніми фізіологічними процесами, плутали з неврастєнією, відмовлялись визнавати як психічний стан військовослужбовців. Але, на жаль, прояв істерії в учасників бойових дій є частим явищем, має свою симптоматику та деструктивний вплив на особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед чималої кількості науковців, що намагались пояснити причини появи, наслідки та шляхи подолання істерії, ви-



різняється постать французького невролога Жана-Мартена Шарко, якого нарекли патріархом вивчення істерії. Він здійснював спостереження, опис та класифікацію захворювання, проводив відомі «Вівторкові лекції» з візуальною демонстрацією істеричних станів пацієнок під дією гіпнозу. Не менше зусиль у цій справі доклали З. Фройд та Й. Броєр, які дійшли схожих поглядів стосовно того, що істерія – це стан, викликаний психологічною травмою [1, с. 25]. Варто згадати імена В. Ріверза, А. Кардінера, А. Рея, Д. Шапіро, А. Якубіка, О. Кербікова, І. Павлова [1; 3; 5; 6], дослідження яких дали змогу сучасникам краще розрізнити «хамелеона», яким називають істерію, з-поміж подібних захворювань.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження істеричного стану у військовослужбовців-учасників бойових дій та має на меті пояснення характерних симптомів істерії, висвітлення психологічних станів особи. Одним з головних завдань даного дослідження є розмежування істеричного неврозу, епілепсії, неврастенії та шизофренії, що дасть можливість фахівцям з реабілітації учасників бойових дій запобігти помилкам при діагностуванні та лікуванні комбатантів, які переживають наслідки травмуючих подій.

Виклад основного матеріалу. На особистість військовослужбовця впливають ряд стресогенних факторів, які, так чи інакше, провокують зародження травматичних розладів як соматичного, так і психологічного характеру. Погоджуємося із науковцями [2; 4; 8] у тому, що такими чинниками негативних формувань в учасників бойових дій є фрустрації, що виникають при невідповідності реалій життя очікуванням комбатанта; опосередковане переживання смерті або поранення товаришів; негативні взаємовідносини з колегами, керівництвом; повторне переживання травмуючих подій; депривації, що пов'язані з обмеженнями, повним незадоволенням соціальних потреб військовослужбовця тощо. Усі вищезазначені обмеження та переживання є благодатним ґрунтом для процесу формування посттравматичних стресових розладів, які можуть проявлятися у вигляді постійних тривог через те, що небезпечна подія може з'явитись повторно. Зазначимо, що тривожні стани особи посилюються і супроводжуються поганим сном, агресивною реакцією на найменші подразники. Травмовані особи намагаються постійно контролювати усе довкола себе, у зв'язку з маревними навіюваннями щодо особистої безпеки та загрози життю рідних людей. Перебуваючи у постійному стані збудження, вій-

ськовослужбовці виснажують свою нервову систему, що, у свою чергу, призводить до загострень психосоматичного характеру.

З'ясовано, що травма може відновитись через певний час у вигляді флешбеків уві сні та наяву, що призводить комбатанта до заціпеніння, блокування вербального мовлення. Як показав досвід першої та другої світових війн, військових конфліктів у В'єтнамі та Афганістані, антитерористичної операції на Сході України, військовослужбовці намагаються відновити події у голові, щоб перебороти жахіття, але частіше страхи намагаються замаскувати та забути. Фахівці реабілітологи зазначають, що відсторонення від суспільства та загострення проблемного питання є наслідком неправильного бажання відгородитись від проблеми.

Іншим наслідком травмуючої події є заціпеніння та відсторонення. Проблема даних виявів полягає у тому, що людина, у разі відсутності змоги спонтанно дисоціювати, намагається потрапити у такий стан шляхом вживання алкогольних напоїв, наркотичних та токсичних речовин. Такі спроби комбатантів уникнути небажаних станів призводять до хімічної залежності, ведення аморального способу життя та руйнації особистості [1; 4].

Усі вище зазначені симптоми окреслюють такі психологічні стани комбатанта як гіперзбудження, інтрузію та констрикцію. Однак у публікації ми зробимо акцент на дослідженні істерії, яку часто плутають з неврастенією, епілепсією, шизофренією, що стає перепорою на шляху її виявлення, аналізу та рекомендацій щодо лікування істеричних нападів та організації подальшої соціальної реабілітації.

Перш, ніж вдаватись до причин зародження, окреслення симптоматики захворювання, його лікування, доцільно здійснити короткий екскурс у минуле з метою демонстрації генезису наукових думок, поглядів та міркувань про істерію. Зокрема, важливу роль у розвитку концепції істерії відіграли погляди давньоєгипетських лікарів, про яких нам повідомляє папірус з Кахун – один з найвідоміших медичних документів Єгипту. У цьому папірусі описуються хворобливі стани та емоційно неврівноважена поведінка жінок, яку пояснювали у стародавні часи положенням матки. У той час домінувала думка про те, що усі прояви істерії пов'язані з «голодом» матки та її переміщеннями по тілу. Такі пояснення істеричних станів допускали лікування жіночих статевих органів окурюванням дорогими речовинами із приємним запахом та одночасним прийманням, вдиханням у себе засобів із різким, неприємним смаком



та запахом. Подібні погляди були у стародавніх греків. Так, методи лікування, запропоновані Гіппократом, в основі своїй були подібними до тих, що описувались у папірусах. Пропонувались інгаляції ароматичних і зловонних речовин для повернення матки у нормальне положення (лікування дівчат та вдів відрізнялось за своїм змістом). Потрібно звернути увагу на те, що дана епоха була переповнена трактуваннями істерії як виключно жіночої патології, яка пов'язувалась зі станом жіночих статевих органів. З'ясовано, що у Давньому Римі відчувалась помітна еволюція поглядів стосовно причин виникнення істеричних нападів. Наприклад, Аретей Каппадокійський (приблизно II ст. до н.е.) пояснив істерію як хронічне захворювання у молодих жінок (він відмовлявся від твердження про те, що дана хвороба схильна проявлятися у дівчат та вдів). Замірання та втрата мови як симптоми істерії, на його думку, не були пов'язані із блуканням матки. Праця Сорана Ефеського дала можливість зафіксувати той факт, що істеричний судомний напад швидко зникає і люди здатні довгий час про нього пам'ятати, що відрізняє його від епілепсії. Звідси і з'являються медичні рекомендації Сорана при істеричному нападі хворого класти у ліжку теплої і малоосвітленої кімнати, виводити з хворобливого стану особу шляхом легких рухів та теплих компресів.

Період середньовіччя у деяких європейських країнах згадується страшними знущаннями, катуваннями, спалюванням людей з проявами істерії. Пов'язано це було із демонологічною концепцією, яка панувала у ті часи – історичний період, наповнений згадками про масові істерії, танці святого Віта, тарантулізм. Така зміна світобачення та ставлення до істерії відбулась завдяки працям св. Августина, які утвердили демонологічну основу соматичним та психологічним захворюванням. Крім того, він відкинув учення греків та римлян стосовно покращення фізичного стану жінок з істерією шляхом сексуального задоволення, а навпаки започаткував нову істину, яка стверджувала, що статевий акт повинен відбуватись виключно задля продовження людського роду, оскільки звичайне задоволення від нього є не чим іншим як виявом безбожності. Його концептуальні підходи до даної проблематики суттєво і надовго змінили погляди тогочасної Європи.

Така ганебна ситуація тривала до XVI ст. (епоха Ренесансу). Саме цей період охарактеризувався поверненням до медичних поглядів. У цей час Парацельс відводить істерію у ранг душевних хвороб, підкреслюючи не тільки роль сексуального аспек-

ту, а й фантазії, свідомості та переконань, які теж можуть являтися детермінантами виникнення захворювання. Французький хірург Амбруаз Паре описав чимало істеричних розладів і вилікував багато хворих. Опираючись на старі вчення, які він згодом вдосконалив та розширив, Паре диференціював істеричні симптоми [6, с. 63]. Отже, попри те, що методи лікування, використувані А. Паре мало чим відрізнялись від давньоєгипетських, коло пошуку симптомів хвороби та шляхів її лікування суттєво розширювалось.

Справді новітніми можна вважати погляди Charles Lepois, які пояснювали істерію як хворобу мозку: рідина накопичується у задній частині голови і призводить до роздування, розширення початкових ділянок нервів. Крім того, він відкинув у минуле прив'язаність хвороби до жіночої статі. Він стверджував, що істерія притаманна дітям та чоловікам також. Близькими сучасності вважатимемо погляди Thomas Sydenham, який, відкинувши причини істерії, наважився стверджувати, що хвилювання, емоції та переживання є головними детермінантами появи захворювання. Єдиними причинами істерії Giorgio Baglivi вважав емоційні переживання. Американський психіатр Benjamin Rush говорив про те, що істерія з'являється по причині соціального розшарування: хвороба проявляється у багатіїв, людей з благородним походженням, які не працюють, а нижчі верстви населення, що змушені важко заробляти на життя, не піддаються істеріям по причині відсутності часу на емоційні переживання.

XIX століття вважається періодом нових досліджень та учень про істерію. Ознаменував цей час Жан-Мартен Шарко, вочиною якого був відомий лікарняний комплекс Сальпетрієр, своїми Вікторковими лекціями з практичною демонстрацією пацієнток з нападами істерії. Як уже було згадано, Шарко одночасно з Фройдом та Броєром дійшли висновку, що істерія являється станом, викликаним психологічними травмами. Нестерпні емоційні реакції на травматичні події призводять до зміненого стану свідомості, що формує істеричні симптоми, наполягали на своєму вчені. Таким чином, досліджуючи зміну стану свідомості, науковці піднімали питання появи дисоціативних станів, якими супроводжується істерія. Так, дослідники даної проблематики вважали, що симптоми хвороби можна послабити, витягнувши з пам'яті та виразивши словесно витіснені травматичні спогади та емоції, що їх супроводжують. Пізніше такий метод отримає назву психологічного аналізу і стане фундаментальним у сучасній



психотерапії. Підсумовуючи, наголосимо, що попри тогочасну новизну думки щодо причин появи, симптоматики істерії (істеричного неврозу) та шляхів її подолання, захворювання у переважній більшості випадків (за виключенням поглядів Charles Lepois) приписувались жінкам.

Закінчення першої світової війни мало своє продовження у жертвах з психосоматичними розладами: параліч кінцівок, ціпеніння, крики та несамовитий плач. Весь цей жах довгий час приховувався через боязнь деморалізувати армію. Довго психічні розлади пов'язували з фізичним станом. Наприклад, британський психолог Чарльз Маєрс пояснював таку симптоматику наслідками вибухів снарядів, назвавши це «контужією» [1, с. 40]. Але пізніше стало зрозумілим, що контужені особи не завжди були фізично травмованими, а значить причини таких явищ потрібно було шукати через посередництво психологічних концепцій. На жаль, пошуки новітніх технологій лікування не завжди мали гуманний характер і пов'язано це було з небажанням влади визнавати істерію в учасників бойових дій. Захворювання намагались пояснити поганою конституцією бійця, його симуляцією, або навішували на воїна ярлик боягуза. Такі теоретичні погляди мали практичне втілення у методах лікування військовослужбовців. Британський психіатр Льюїс Ілленд пропонував лікування шляхом соромлення, погроз та покарання. Втрату чутливості або руховий параліч пропонували лікувати електрошоком. Але справжні фахівці лікувальної справи наполягали, що бойовий невроз може виникати у воїнів з високими моральними якостями і вважається справжнім психічним розладом.

Досліджуючи істерію як посттравматичний вияв у комбатантів, варто згадати ім'я американського психіатра Абрама Кардінера, теоретичні розробки якого дуже нагадували описи істерії, розроблені П. Жане. У дійсності військовий невроз визнавався формою істерії, але існуюче стереотипне мислення щодо принизливості такого діагнозу вимагало зміни терміну або замовчування даного психічного стану.

Друга світова війна змінила не тільки погляди науковців, а і методи лікування захворювання. Було запропоновано мінімізувати розлуку солдата з колективом, внесено пропозиції щодо якомога швидшого повернення солдата з лінії фронту до бойового підрозділу та оперативного втручання фахівців з метою попередження глибокої психологічної травми. Щодо методів лікування, то Абрам Кардінер і Герберт Шпігель пропонували гіпнотичне лікування з метою

повторного переживання жахів та емоцій військовослужбовцем. У свою чергу, Рой Грінкер та Джон Шпігель для досягнення даної мети пропонували амітал натрію. Фахівці усвідомлювали те, що самого переживання трагічних спогадів мало, їх необхідно було опрацювати та інтегрувати у подальше життя травмованої особи, так би мовити, допомогти зрозуміти як управляти своїми емоціями та пережити травми спогадів [1; 3; 5; 6].

Отже, продемонструвавши еволюцію поглядів та міркувань щодо пояснення істерії від античних часів до сьогодення, варто зосередити увагу на сучасному трактуванні поняття «істерія» («істеричний невроз»), яке пояснюється як розлади чуттєвої та рухової сфер, що виникають внаслідок перенапруги основних фізіологічних процесів у корі головного мозку. Необхідно також звернути увагу на психотип комбатанта, який може бути підданий істеричним нападам. Істерія, у переважній більшості випадків, розвивається в осіб художнього, сильного, слабкого або нестримного загального типу вищої нервової діяльності.

Характерними проявами істерії є: анестезія та гіпестезія; яскравість, театральність і демонстративність емоційних проявів, капризність, схильність до патологічного фантазування; нестійкість психічних процесів під впливом зовнішніх факторів; тошнота, рвота, розлади внутрішніх органів людини; відсутність повного виключення свідомості, хаотичність та виразність рухів, ридання; напади, які супроводжуються пристрасними позами, істеричною дугою; депресивні, іпохондричні, астеничні, нав'язливі явища, порушення сну, біль у різних частинах тіла тощо [2; 3; 5; 6].

Розгляд симптомів істерії ще раз нагадує нам про схожість даного захворювання із неврастенією, епілепсією та шизофренією. Наприклад, неврастенія теж виникає під дією зовнішніх стресогенних факторів. В основі неврастенії лежить астеничний синдром, а його лікування здійснюється психотерапевтичними засобами у вигляді створення чудових умов перебування постраждалого поза травмуючими факторами, санаторним лікуванням, створення адекватної регламентації робочого дня, фізичних та інтелектуальних навантажень. Іноді медиками призначаються лікувальні засоби, що допомагають укріпити нервову систему [2; 7].

Для розмежування істерії та епілепсії, висвітливо характерні риси останньої:

- типові зміни особистості, які нерідко доводять особу до деменції;
- гострі та затяжні психози;
- судорожні напади тощо.



Нерідко епілепсія супроводжується галюцинаціями, відчуттями баченого раніше, поганою рухливістю, гальмуванням психічних процесів, зацикленістю на певних речах. Усі вище зазначені прояви стоять на заваді розвитку пам'яті, інтелекту особи, що, у свою чергу, посилює процес деградації особистості. Епілепсія може протікати у таких формах як дієнціфальна, прихована та рефлекторна епілепсія. На практиці зустрічаються епілептичні психози, що супроводжуються помутнінням свідомості, депресіями, різними маніями, тривогами, маніакальними станами, лікування яких потребує ретельного нагляду та постійного медикаментозного супроводу. Диференціюючи епілепсію з істерією, потрібно зауважити, що друга проходить завжди у свідомому стані, а хворий не завдає собі фізичної шкоди на відміну від хворого епілепсією. Застосовуючи виважений підхід, фахівець може вивести особу з істеричного стану.

З метою розрізнення істерії та шизофренії, варто окреслити характеристики останньої, серед яких прослідковуються нав'язливі думки, безпричинна тривога, жаль, байдужість до того, що раніше було предметом зародження адекватних емоцій (з'ясовано, що подібних проявів неврози і психопатії не мають). Якщо причина появи шизофренії (інфекційна хвороба, психологічний тиск, соматичне захворювання) зникає, хвороба здатна далі протікати самостійно, і відсутність вчасного втручання фахівців у лікування хвороби передбачає загострення та асоціальну поведінку пацієнта. Така ситуація вимагає якомога швидшого втручання фахівців (хоча на початкових стадіях діагностувати шизофренію не завжди легко) з метою оперативного втручання із медикаментозним лікуванням.

Здійснюючи підсумки, наголосимо на тому, що фахівцям, які організовуватимуть реабілітаційну роботу з комбатантами, доцільно навчитися диференціювати істерію, неврастенію, шизофренію та епілепсію з метою запобігання плутанини при їх діагностуванні. Ми виходимо з тих міркувань, що правильне та швидке розрізнення істеричних проявів дає можливість фахівцям реабілітаційної сфери вибрати потрібний інструментарій на шляху подолання захворювання у військовослужбовців – учасників бойових дій. Говорячи про використання новітніх методик лікування, варто звернути увагу на раціональну терапію, яка проводиться у стані бадьорості і спрямована на корекцію з метою мотиваційного переконання уявлень, понять, умовиводів, змінених під час хвороби. Схожий принцип дії має переконуюча психотерапія і ліперсу-

азія. Емоційна психотерапія по Дежерину передбачає емоційно-насичене пояснення помилок. У даному випадку психотерапевт наводить емоційно-значущі для хворого мотиви, порівняння, поняття. Роз'яснювальна психотерапія спрямована на відновлення дефіциту інформації, який може провокувати появу негативних емоцій, які у свою чергу створюватимуть основу появи істеричного стану особи. Навчаюча психотерапія передбачає надання інформації пацієнтам щодо правильних форм поведінки. Даний метод передбачає використання прислів'я, притчі, в яких закладено еталони соціальних взаємовідносин, поведінки, емоцій та мислення. Психотерапію ігнорування можна використовувати для применшення рівня різних неприємних відчуттів або ситуації, яка склалася. Дуже ефективними у роботі з комбатантами є використання активуючої та аретопсихотерапії, які дозволяють активізувати хворого, піднести його дух, укріпити думки про себе, про те, що він може самостійно успішно подолати хворобу. Прекрасний ефект можна отримати при застосуванні самонавіювання, самопереконання, непрямой психотерапії, аутогенного тренування, гіпносуґестивної терапії [5] тощо.

Висновки. Актуальність дослідження полягає у висвітленні симптоматики подібних з істерією захворювань, що нерідко являється перепорою для вірного діагностування хвороби та оперативного її подолання. Крім того, ми відкинули стереотипні погляди щодо істерії, вказали на гендерний паритет у можливості захворювання істеричними невробами. Висвітлили новітні методики лікування істерії, правильне використання яких дасть позитивні результати у лікуванні хвороби. Встановлено спільний знаменник у визначенні істерії як похідної посттравматичних стресових розладів.

Надалі вважаємо важливим нагадування про те, що Україна потребує кваліфікованих фахівців-реабілітологів, які демонструватимуть високий коефіцієнт корисної дії у подоланні посттравматичних стресових розладів в учасників бойових дій. Також потрібно акцентувати увагу на забезпеченні військовослужбовців превентивними заходами із попередження стресових розладів (ретельна психологічна підготовка військовослужбовців до проходження служби у зонах бойових дій), адекватній регламентації їхньої роботи. Такі підходи зменшать вірогідність депривацій; кваліфікована робота реабілітологів з використанням психотерапевтичних методик попередить негативні стани та допоможе психологічно розвантажити бійця.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору / Д-р Джудіт Герман; переклад з англ. Оксана Лизак, Оксана Наконечна, Олександр Шлапак. Львів: Вид-во Старого Лева, 2015. 416 с.
2. Справочник по психиатрии / под ред. А.В. Снежневского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1985. 416 с.
3. Клиническая психиатрия / Н.Е. Бачериков, К.В. Михайлова, В.Л. Гавенко; под ред. проф. Н.Е. Бачерикова. К.: Здоровья, 1989. 512 с.
4. Герберт К. Розуміти травматичний досвід. Путівник для безпосередніх учасників та їхніх родин. Львів: Скриня, 2015. 68 с.
5. Семке В. Я. Очерки об истерии. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. 474 с.
6. Якубик А. Истерия: пер. с польск. М.: Медицина, 1982. 344 с.
7. Большая медицинская энциклопедия: в 30-ти т. / Гл. ред. Б.В. Петровский. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия. Т. 16., 1981. 512 с.
8. Бриндіков Ю.Л. Шляхи подолання посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців: соціально-психологічні аспекти. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ; Ніжин: ПП Лисенко, 2016. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етична психологія. Вип. 8. С. 72–82.

УДК 37.013.42

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ІСПАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.

Зайченко Н.І., д. пед. н.,
професор кафедри загальної та прикладної психології
ПВНЗ «Інститут екології економіки і права»

У статті визначаються ціннісні аспекти соціального виховання в іспанській педагогічній думці першої третини ХХ ст. З'ясовано, що у зв'язку зі становленням соціальної педагогіки як самостійного наукового напрямку в іспанському педагогічному дискурсі змінилося змістове наповнення концепту «соціальне виховання», а відповідно, і його смислове значення. В інтерпретуванні феномена соціального виховання іспанськими педагогами-теоретиками було зміщено акценти з дихотомічного протиставлення індивідуального й суспільного виховання на визначення цінностей саме соціального виховання в суспільстві. Ціннісні значення соціального виховання вбачалися в його можливостях, що впливають на формування колективного духу, солідарності, народної єдності.

Ключові слова: соціальне виховання, соціальна педагогіка, іспанська педагогічна думка, ціннісні значення, колективний дух, солідарність.

В статье определены ценностные аспекты социального воспитания в испанской педагогической мысли первой трети XX в. Выяснено, что в связи со становлением социальной педагогики как самостоятельного научного направления в испанском педагогическом дискурсе изменилось содержательное наполнение концепта «социальное воспитание», а соответственно, и его смысловое значение. В интерпретировании феномена социального воспитания испанскими педагогами-теоретиками были смещены акценты с дихотомического противопоставления индивидуального и общественного воспитания на определение ценностей именно социального воспитания в обществе. Ценностные значения социального воспитания усматривались в его влияющих на формирование коллективного духа, солидарности, народного единства возможностях.

Ключевые слова: социальное воспитание, социальная педагогика, испанская педагогическая мысль, ценностные значения, коллективный дух, солидарность.

Zaichenko N.I. VALUE ASPECTS OF SOCIAL EDUCATION IN THE SPANISH PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE FIRST THIRD OF THE 20TH CENTURY

In the article some value aspects of social education in the Spanish pedagogical thought of the first third of the 20th century have been defined. It is found out, because social pedagogy was created as independent scientific branch contents and meaning of concept “social education” had been changed significantly in the Spanish pedagogical discourse. In interpretation of social education the focus was shifted from dichotomizing opposition of individual education and social education to determination of values of social education in society. Some Spanish teachers-theorists had searched values of social education with regard to its opportunities to build up collective spirit, solidarity, national unity.

Key words: social education, social pedagogy, Spanish pedagogical thought, value, collective spirit, solidarity.



Постановка проблеми. Суспільні зміни, яких зазнало людство на межі II та III тисячоліть, позначились антропологічною й духовною кризою. Проблема людини, її можливостей відповідати на виклики часу, протистояти хаотично змінній соціальній реальності, перетворюючи її, вимагає визнання більш складної порівняно з досвідом попередніх поколінь архітекtonіки суспільно-людських взаємин, зміни ціннісних ставлень до світу, витворення на засадах соціального гуманізму перспективних стратегій соціального виховання, які б утілювали гуманістичні прагнення досягнення соціальної рівноваги, духовно-ціннісні домінанти співіснування людей у соціумі. Проте передумови концептуальної постановки проблеми соціального виховання, зокрема в іспанському педагогічному дискурсі, варто співвідносити з іншим історичним рубежем – XIX – XX ст. Духом модерну просякнуті всі реформаторські педагогічні ідеї того часу. Натхненні вірою в оновлення («регенераціонізм») рідної країни й подолання «загальнонаціональної катастрофи», іспанські інтелектуали розгорнули широку ідейну боротьбу під гаслами зміни архаїчних устоїв традиційної школи на сучасну демократичну платформу розбудови освіти, перетворення Іспанії з відсталого краю Європи на цивілізовану, культурну державу, насамперед шляхом народного просвітництва. Активна участь численних суспільних сил у розв'язанні освітніх і соціально-виховних проблем значно вплинула на переосмислення ціннісних підвалин суспільного виховання, що знайшло яскравий вияв у багатолічному іспанському педагогічному дискурсі першої третини XX ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції розвитку соціальної педагогіки досліджено в роботах вітчизняних науковців І. Звереві, А. Рижанові, І. Трубавіно, С. Харченка, Л. Штефан та інших. Історичні аспекти розвитку соціальної педагогіки в Іспанії висвітлено в наукових працях таких зарубіжних учених: Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітана Діаса (A. Capitan Diaz), О. Негріна Фахардо (O. Negrin Fajardo), Х.-Л. Гереньї (J.L. Guereña) та інших. Проблема соціального виховання в Іспанії знайшла відображення в науковому доробку іспанських дослідників Х. Кінтани (J. Quintana Cabanas), Х. Ортеги Естебана (J. Ortega Esteban), В. Нуньес-Перес (V. Nunez-Perez), Г. Перес (G. Perez Serrano), А. Колома (A. Colom Canellas), Х. Каріде (J. Caride Gomez), А. Парсеріси Аран (A. Parcerisa Aran), Х. Саррамони (J. Sarramona Lopez) та інших.

Постановка завдання. Мета статті – визначити ціннісні аспекти соціального виховання в іспанській педагогічній думці першої третини XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Славетний іспанський педагог П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia), порівнюючи умови індивідуального виховання дитини вдома та суспільного виховання, стверджував, що останнє має набагато більше переваг. Суспільне виховання призвичаює дитину до соціального життя, що є органічним для неї, готує її для виконання суспільних обов'язків, надто важливих у співіснуванні з ближніми. Завдяки суспільному вихованню постає та зміцнюється народний дух. Воно за своєю сутністю складніше, має більше засобів для розвитку й удосконалення людини [1, с. 17].

П. де Алькантара Гарсія стверджував, що коли йдеться про людину як соціальну істоту, то маються на увазі два роди явищ: по-перше, «ті, які породжують індивіда та уможливають ведення ним суспільного життя», тобто мова, виховання, праця, спільна діяльність з іншими людьми, а по-друге, «ті явища, які є породженням діяння суспільства, результатом колективності, які б не існували без спільноти», наприклад релігія, наука, мистецтво, солідарність, історія та прогрес [2, с. 330].

Як доводив іспанський просвітитель, завдяки явищам першого роду, зокрема мові й вихованню, між людьми започатковується «обмін ідеями та почуттями, усе існування відносин, які ми підтримуємо з іншими людьми», встановлюється певна солідарність між усіма індивідами, за допомогою якої укріплюються й зростають соціальні зв'язки [2, с. 331].

З-поміж явищ другого порядку П. де Алькантара Гарсія вирізняв явище солідарності, вказавши, що «в будь-якому суспільстві солідарність є фактором, який породжується та поширюється самою спільнотою» [2, с. 336].

Учитель Гранадської школи Р. Суріта (Rafael Amador Zurita) у статті «Велика проблема» (1908 р.) зазначав: «Діяльність соціального виховання – це багаторічна праця, самопожертвування суспільства сьогодення заради щастя людей прийдешнього <...> й утім слабкість суспільства» [3, с. 117].

Місія школи полягає в тому, щоб виховати людину духовною, розумово й фізично розвиненою істотою, підготувати її для повноцінного суспільного життя. Проте педагог із сумом констатував, що сучасна іспанська школа цієї важливої виховної, «майже божественної» місії не виконує [3, с. 116].



Однією з пропозицій, які висловлював Р. Суріта, було прагнення зорганізувати педагогічні місії з метою просвітництва народних мас, що сприятиме зростанню переконання, адже покращення суспільства можливе тільки за умови освіченості спільноти [3, с. 121].

Іспанський педагог М. Маесту (Maria de Maestu) зазначала, що соціальне виховання, на противагу індивідуальному вихованню, яке «сприяє віддаленню людей одне від одного, генерує розподіл суспільства на касти й боротьбу класів», має розв'язувати кардинально інше завдання. Засноване на принципі «людського братства, здатного об'єднати всіх людей дивною ниткою всевітньої любові», соціальне виховання має починатися з перших років життя; тоді воно сприятиме наближенню людей один до одного та їх порозумінню. Саме в «єдиній народній школі, державній та обов'язковій для всіх, без розрізнення класів і категорій» має здійснюватися соціальне виховання дитинства [4, с. 7].

Іспанський педагог, шкільний учитель М. Карбонель Санчес (Maria Carbonell y Sanchez) на педагогічному зібранні Атенео в квітні 1913 р. у Валенсії виступала з доповіддю на тему «Соціальна педагогіка. Знання. Наука та життя». У своєму виступі вона стверджувала про те, що в сучасному суспільстві соціальна педагогіка набуває дедалі значущої ролі, адже звернення до ізольованого індивіда, що властиве традиційній педагогіці, подібне до «споглядання атома у фізиці». Особистість людини формується в численних суспільних зв'язках, і вивчення цього процесу та самих соціальних відносин є «великою працею соціальної педагогіки» [5, с. 824].

За переконанням М. Карбонель Санчес, соціальне виховання передбачає такі напрями людської діяльності: «розумову діяльність, засновану на знанні; економічну, – що є праця й збагачення; духовну діяльність, яка пробуджує альтруїстичні мотиви, сприятливі для колективності» [5, с. 825]. Соціальна педагогіка покликана «оголосити війну з усіляким убозтвом – природним, розумовим, духовним, і поширити світло ідей та знання» [5, с. 825].

У праці «Теми з педагогіки» (Валенсія, 1920 р.) М. Карбонель Санчес здійснювала детальний аналіз ціннісних засад соціального виховання. Так, вона зазначала: «Будь-яка виховна діяльність реалізується всередині спільноти, або суспільного колективу. <...> Виховання спрямоване на те, щоб людина стала соціальною істотою, єдиною з тим, що її оточує, причетною до всього. <...> Суспільство має свідомість ви-

шого порядку, ніж індивід, і останній утверджує й удосконалює власну особистість не тоді, коли виступає відокремленим членом цілісного організму, а тоді, коли зростає, благородний і безкорисливий, зрікаючись самого себе, розчиняючись у колективній свідомості» [6, с. 20].

Іспанський просвітител стверджувала, що існує зв'язок між усіма елементами та органами, з яких складається суспільство; людина долучається до цінностей цивілізації за допомогою множини соціальних відносин, і чим більше таких суспільних зв'язків, тим багатше її особистісне життя [6, с. 20].

На думку М. Карбонель Санчес, виховання – це універсальна діяльність суспільства в просторі й часі, і вже в надрах цієї діяльності розгортається цілеспрямоване виховання педагогів як справжнє мистецтво. Викликаючи живу реакцію особистості та групи, педагог направляє їхню енергію на оволодіння культурою й освітою. Провідною метою виховання є досягнення «великої міцності волі, щоб чинити добро» [6, с. 2].

На переконання вченого, виховання має бути цілісним, гармонійним, прогресивним, активним, національним, соціальним і релігійним [6, с. 10]. Цілісність виховання втілюється в тому, що поступово, «від найскромніших до найзначніших», розкриваються всі зусилля й можливості вихованця. Гармонія виховання реалізується в приділенні уваги кожній здібності людини, а його прогресивний характер зумовлюється необхідністю розвинути різні здібності вихованця, підвищуючи навантаження вправ задля формування певних умінь [6, с. 10].

Тільки активне виховання, як стверджувала М. Карбонель Санчес, спроможне спиратись на зусилля самого вихованця, сприяти розвитку його здібностей і вмінь та самостійній праці над їх удосконаленням. Національне виховання допомагає людині долучитись до специфічних психологічних і культурних звичаїв та укладів рідного народу. Виховання має бути соціальним, адже людина, вступаючи в соціальні відносини із собі подібними, слугує загальному благу, оскільки «саме суспільство – то обмін колективними зобов'язаннями, родюча нива, на якій зростають і зміцнюються альтруїстичні почуття» [6, с. 10]. Зрештою, виховання має бути релігійним, щоб покращити й облагородити індивіда, готуючи його до досягнення кінцевої мети – «божого ласки в майбутньому житті» [6, с. 10].

Іспанський педагог Л. Уерта (Luis Huerta) бачив провідною метою соціального виховання «культивування солідарності в різних її проявах. <...> Під солідарністю ми розуміємо спільність інтересів, почуттів,



прагнень. Солідарність – це високе почуття, у якому втілюється колективний дух» [7, с. 208–209].

Педагог вірив, що суспільство має досягти такого стану, коли пануватиме «всесвітнє братерство», а сам світ стане мирним і справедливим. На цьому шляху найбільш значущим є подолання кожною особистістю власного егоїзму та протиставлення йому альтруїстичних намірів, що можливо за умови зрощування й культивування почуття солідарності в суспільстві [7, с. 210].

У статті «Національна соціальна педагогіка» (1927 р.) Н. Домінгес (Natividad Dominguez de Roger) вказувала: «Соціальна педагогіка, яку краще називати новітньою, або гуманною педагогікою, – це та педагогіка, яку ми захищаємо й намагаємося застосовувати до тих, для кого виключно повчальна школа втрачає щодня більше можливостей і значущості» [8, с. 1]. Школа має набути нових якостей, щоб учень зміг пізнати в ній «увесь механізм життя, буття всесвіту» [8, с. 1].

Соціальна педагогіка звертається більше до спільноти, ніж до індивіда, та визнає, що в школі здійснюється підготовка прийдешнього суспільства; ця педагогіка має дві фундаментальні засади – виховання за допомогою соціуму та виховання задля соціуму. Соціальна педагогіка розглядає індивіда в центрі трьох спільнот: родини, батьківщини, людства [8, с. 1].

Національна соціальна педагогіка, на переконання Н. Домінгес, сприятиме «розквіту добродійностей моці й завзяття», розбудові моральної, політичної, духовної солідарності [8, с. 1].

Іспанський публіцист Г. Граа (Gertrudis Graa) у статті «Педагогіка індивідуальна і соціальна» (1915 р.) зауважувала: «Насправді соціальна педагогіка не є феноменом сучасності, усі великі педагоги (ще від Платона) зробили свій внесок до неї, особливим чином учитель учителів Песталоцці, який в індивіді вбачав частину цілого. Однак соціальна педагогіка отримала в наш час максимальне вираження, те значення, яке даремно відшукувати в попередніх епохах» [9, с. 13].

Іспанський педагог К. Ромео (Constancio Romeo Lasarte), відстоюючи ідеали нової школи, обґрунтовував значення соціального виховання як невід'ємної складової частини справедливого суспільства. Саме нова школа має сформувані в людини уявлення про соціальні цінності, альтруїзм, людську солідарність як принцип життя, справедливість і соціальну рівність. Виховання спрямовується на розкриття соціальної природи людини, прихованої в ній, на

розвиток її соціальних якостей та здібностей [10, с. 30].

Ідея солідарності в суспільстві може слугувати «підвалиною всього національного життя або всієї народної політики», як наголошував славетний іспанський педагог, правознавець, соціолог А. Посада (Adolfo Posada). Вона, безсумнівно, виражає потребу визнати й утверджувати істотну близькість індивідуального та суспільного. Індивід і суспільство не є двома взаємовиключними реальностями, навпаки, вони доповнюють одна одну та ніколи не існують ізольовано в процесі людського буття [11, с. 424]. Ідея солідарності передбачає, що «ми докладаємо власні зусилля, здібності або віддаємо наші блага на служіння інтересам групи <...> на служіння загальному інтересу, що створює або викликає створення нової сутності – колективної сутності» [11, с. 425].

Визначний іспанський педагог Р. Руїс Амадо (Ramon Ruiz Amado), представник католицького напряму педагогічної думки Іспанії першої третини ХХ ст., у праці «Соціальне виховання» (Барселона, 1920 р.) визначив, що соціальна педагогіка має своїм предметом виховання людини задля «природно впорядкованого життя в суспільстві». Людина, будучи за природою соціальною істотою, лише в суспільстві здатна досягти власних найвищих цілей, а вони не полягають у виключно індивідуальному вдосконаленні, натомість мають спрямовуватись на вдосконалення суспільства [12, с. 1].

Досягти покращення суспільства, на переконання зазначеного іспанського педагога, можна двома способами: з одного боку, завдяки вдосконаленню кожного індивіда як члена суспільства, а з іншого – шляхом установлення більш досконалого політичного устрою [12, с. 3].

Р. Руїс Амадо застерігав: не варто сплутувати соціальне виховання з громадянським вихованням, адже останнє спрямоване на формування «добрих громадян, членів політичного суспільства або держави», а соціальне виховання передбачає формування «членів природних спільнот: родини, роду, нації, батьківщини» [12, с. 3]. Невід'ємною рисою соціального виховання, на думку видатного педагога, є те, що воно за своєю природою є демократичним, саме тому більш властиве демократичним суспільствам; воно спрямоване на суспільне вдосконалення шляхом розвинення всіх і кожного з індивідів [12, с. 3].

Соціальне виховання має здійснюватись на засадах християнства, адже в християнському вченні всі люди мають рівну цінність. Отже, піклуючись про вдосконалення су-



спільства, соціальне виховання буде звернене до щонайширшого загалу [12, с. 3].

Інший представник католицького напряму іспанської педагогічної думки А. Манхон (Andres Manjon) закликав священнослужителів долучитись і безпосередньо включитись у процес суспільного виховання, насамперед за допомогою «пропагування фундаментальних ідей про порядок, справедливість, свободу та гуманність» [13, с. 28].

У «Трактаті про виховання» (Мадрид, 1916 р.) видатний педагог писав: «Виховання – то велика, унікальна праця, без якої немає ні людини, ні родини, ні народів, ні звичаїв, ні релігії, ні батьківщини, ні суспільства, нічого; а під проводом доброго виховання постає все» [14, с. 18].

А. Манхон вважав соціальне виховання «практикою життя», а вищим за нього – моральне й релігійне виховання, що наближує людину до бога [14, с. 22]. Саме соціальне виховання сприяє формуванню особистостей, які приносять користь суспільству [14, с. 26].

За твердженням видатного іспанського просвітителя, бути соціальною істотою – це властивість природи людини, природна потреба людини. Суспільство – це спосіб нашого буття, нашого звичайного становища, непорушний модус, а суспільні зв'язки становлять частину нашої природи [14, с. 73–74]. Педагог був палко переконаний у тому, що соціум – це «людська доля», він дає можливості людині зрости, навчатися, захищатися, саме тому «ця доля не є лихом для людини» [14, с. 74].

А. Манхон стверджував: «Виховувати людину означає вдосконалювати її <...> розвивати всі її здібності, дані їй Богом <...> зрощувати людину <...> наскільки це можливо, повести людину від слабкості до моці, від неучтва до знання, від ницості до гідності, від неосмисленої дії до добре продуманої, свідомої діяльності, від немічності до могутності» [14, с. 15]. Виховання – це насамперед оволодіння людиною культурою. З добрим вихованням людина може досягти відносної досконалості, а без нього вироджується, занепадає до ступеня варвара, прозябає в убожстві [14, с. 19].

Іспанський педагог Х. Зарагвета (Juan Zaragueta), вказавши на відмінності двох наукових дисциплін – соціальної педагогіки та педагогічної соціології, визначав, що соціальна педагогіка має справу з проблемами, які відображають «залежність двох коефіцієнтів – суспільної вітальності та соціального виховання» [15, с. 192]. Ця залежність, на думку автора, виявляється в тому, що виховання здійснюється задля суспільного життя та за його допомогою

[15, с. 193]. Виховання виконує в суспільстві дві функції – «дифузну», яка реалізується за допомогою колективного духу мас, та «систематичну», що полягає в організації процесу виховання в освітніх установах. Першу з них Х. Зарагвета вважав найзначнішою, а її силу – величезною [15, с. 193].

Іспанський просвітитель П. Карраско (Pedro Carrasco) у статті «Соціальна педагогіка» (1931 р.) обґрунтував значення народної освіти як «панацеї від будь-яких суспільних бід» [16, с. 242]. Тільки суспільне виховання здатне вивести народ на шлях цивілізації, змінити курс усього людства, а для цього достатньо просвітити два, чотири людські покоління [16, с. 242].

Висновки з проведеного дослідження. Звернення до проблеми соціального виховання в іспанській педагогічній думці першої третини ХХ ст. не є випадковим. Простежувались дві основні тенденції в науково-педагогічному дискурсі того часу: протиставлення суспільного виховання індивідуальному вихованню, що було продовженням педагогічної традиції ХІХ ст., та доповнення напрямом соціального виховання цілісної мозаїки світоглядного уявлення про виховний процес із його множинними гранями (моральне, розумове, духовне тощо). В обох випадках осмислення феномена соціального виховання набуло оригінальних ціннісних обрисів. Концептуальне зміщення акцентів із «виховання індивідуальності» на «виховання спільності» (колективного духу, солідарності, народної єдності) було не просто наслідком зміни внутрішньонаукової парадигми в соціогуманітарному пізнанні, а насамперед відображенням масштабного інтелектуального пошуку елементів, які консолідують та укріплюють суспільство. Саме усвідомлення функції соціального виховання як «суспільного клейстеру» зумовило обґрунтування іспанськими педагогами-теоретиками його ціннісних доцентрових можливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Alcantara Garcia P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Madrid: Libreria de los Sucesores de Hernando, 1919. 538 p.
2. Alcantara Garcia P. Apuntes de Psicologia Social. La Escuela Moderna. 1900. № 110. P. 329–339.
3. Zurita R. El gran problema. La Escuela Moderna. 1908. № 198. P. 116–121.
4. Maeztu M. Por los ninos pobres. Nuevo Mundo. 1911. № 936. Ano XVIII. P. 7.
5. Carbonell y Sanchez M. Conferencias pedagogicas en el Ateneo de Valencia. Suplemento a La Escuela Moderna. Madrid, 1913. № 1712. P. 824–826.



6. Carbonell y Sanchez M. Temas de pedagogia. Valencia: Imprenta Hijos de F. Vives Mora, 1920. 445 p.
7. La educacion social: Conferencia dada en el Sindicato Obrero Catolico del Escorial el 15 de enero de 1919 por el profesor Luis Huerta, de la Facultad Internacional de Paidologia de Bruselas y excelente maestro espanol. La Escuela Moderna. 1919. № 330. P. 201–217.
8. Dominguez de Roger N. Pedagogia social nacional. La Nacion. Madrid, 1927. № 509. P. 1.
9. Graa G. Pedagogia individual y social. Accion socialista. Madrid, 1915. № 52. P. 13–14.
10. Romeo C. La escuela: su pasado, su presente, su porvenir. La Revista Blanca. 1925. 1 de noviembre. P. 29–30.
11. Posada A. Un congreso internacional; La solidaridad social. La Lectura. Revista de Ciencias y de Artes. Ano IX. T. 2. Madrid: Imp. de La Revista de Archivos, 1909. № 5. P. 423–427.
12. Ruiz Amado R. Educacion social. Barcelona: Imprenta de la Libreria Religiosa, 1920. 98 p.
13. Manjon A. El problema social y la accion del clero. Madrid: Imp. de la Rev. de Archivos, 1908. 63 p.
14. Manjon A. Tratado de la educacion: hojas educadoras y coeducadoras. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-Maria, 1947. T. 4. 426 p.
15. Zaragueta J. Problemas de la pedagogia social. Revista de psicologia i pedagogia. 1934. Vol. 2. № 6. P. 190–198.
16. Carrasco P. Pedagogia social. Madrid cientifico. 1931. № 1(288). P. 241–242.

УДК 37.091: 316.61-053.5-056.24 (477.44-25)

ДОСВІД СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕЗРЯЧИХ І СЛАБКОЗОРИХ ДІТЕЙ У РОБОТІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ МІСТА ВІННИЦІ

Колосова О.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті проаналізовано досвід соціалізації незрячих і слабкозорих дітей у роботі навчальних закладів міста Вінниці, переваги та недоліки в роботі спеціалізованих навчальних закладів для дітей з глибоким порушенням зору, пошук альтернативних способів навчання цієї категорії дітей у місті Вінниці.

Ключові слова: незрячі та слабкозорі діти, спеціалізовані школи, індивідуальна форма навчання, спеціальні класи, інклюзивні класи, реабілітаційні центри.

В статье проанализирован опыт социализации незрячих и слабовидящих детей в работе учебных заведений города Винница; преимущества и недостатки специализированных учебных заведений для детей с глубоким нарушением зрения, поиск альтернативных способов обучения данной категории детей в городе Винница.

Ключевые слова: незрячие и слабовидящие дети, специализированные школы, индивидуальная форма обучения, специальные классы, инклюзивные классы, реабилитационные центры.

Kolosova O.V. EXPERIENCE OF SOCIALIZATION OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILDREN IN THE WORK OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VINNYTSIA

The article analyzes the experience of socialization of blind and visually impaired children in the work of educational institutions of Vinnytsia, advantages and disadvantages in the work of specialized educational institutions for children with profound vision impairment, the search for alternative ways of teaching this category of children in Vinnytsia.

Key words: blind and visually impaired children, specialized schools, individual form of training, special classes, inclusive classes, rehabilitation centers.

Постановка проблеми. Початок ХХІ сторіччя відзначається переорієнтацією суспільного сприйняття й формуванням нових соціокультурних норм ставлення до індивідуальних відмінностей людей. Одним із центральних понять сучасного підходу до суспільного устрою є інтеграція в соціум, метою якої є створення суспільства активних громадян, які володіють рівними пра-

вами та можливостями. При цьому одним із найважливіших завдань інтеграції в суспільство осіб з глибокими порушеннями зору стає забезпечення їх соціально-психологічним супроводом і доступом до інформації й нових інформаційних технологій, освіти та професійної діяльності.

Кількість людей у світі, які мають порушення зору, перевищила 161 мільйон осіб,



із яких 37 мільйонів є незрячими. Згідно з даними Українського державного НДІ медико-соціальних проблем інвалідності, патологія зору є однією з найбільш поширених у структурі захворювань дітей і молоді. Сліпота на одне око реєструється в 32 осіб від кожної 1000, на обидва ока – в 1 від 1000. В Україні кількість дітей-інвалідів зору – 15 000 осіб, серед них 45,6% – незрячі, при цьому на обидва ока – 23,8%, на одне око – 76,2%. Інвалідність унаслідок захворювань органу зору посідає четверте місце в структурі загальної дитячої інвалідності в Україні, показники якої за останнє десятиліття зросли у 2,5 рази. Щороку близько 1000 дітей і молоді стають інвалідами внаслідок порушень зору [7, с. 190].

У місті Вінниця кількість незрячих дітей становить 10 осіб, слабкозорих – 20 осіб, по Вінницькій області за медичною статистикою нараховується близько 100 дітей з глибокими порушеннями зору. Нині постає проблема збільшення таких дітей, оскільки кожного року проводиться до 10 лазерних корекцій зору новонародженим дітям. За прогнозами ольфталмологів ці діти будуть належати до категорії незрячих і слабкозорих.

Отже, кількість дітей, які мають порушення зору, невпинно зростає. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук засобів вирішення проблеми інтеграції в суспільство незрячих і слабкозорих дошкільників і молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проблеми взаємодії незрячих і суспільства присвячені праці таких науковців, як В. Бондар, Л. Вавина, Т. Гребенюк, В. Журов, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, Г. Мустафаєв, Є. Синьова, О. Шевцов та ін.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати досвід соціалізації незрячих і слабкозорих дітей у роботі навчальних закладів міста Вінниці, переваги та недоліки в роботі спеціалізованих навчальних закладів для дітей з глибоким порушенням зору в місті Вінниці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У тифлопсихології входження осіб з порушеннями зору в суспільство розглядається як своєрідний процес, що вимагає використання спеціальних педагогічних і психологічних засобів розвитку соціальних навичок, які забезпечують можливість особистості жити й працювати відповідно до ціннісних орієнтирів суспільства [10, с. 343].

Разом із тим нині склалася ситуація, коли лише незначна частина осіб з глибокими порушеннями зору успішно інтегрується в суспільство. З одного боку, на державному рівні прийнято низку нормативно-правових

документів України, що декларують права людей з обмеженими фізичними можливостями на розвиток, освіту, інтеграцію в суспільство, професійну діяльність, забезпечення безбар'єрного навколишнього простору; з іншого ж – відсутні дієві механізми реалізації означених законодавчих актів щодо інтеграції в суспільство, організації соціально-психологічного супроводу особистості з глибокими порушеннями зору в процесі її входження в суспільство. Це зумовлено як психологічною неготовністю суспільства прийняти таких осіб як рівних партнерів, так і внутрішньоособистісною невідповідністю людей з порушеннями зору для входження в різні сфери життєдіяльності суспільства.

Соціалізація осіб з глибокими порушеннями зору здійснюється в таких сферах соціокультурної й психологічної взаємодії: родина, найближче оточення родини, зрячі однолітки та їхні батьки, навчальні заклади (дитячі садочки, школи та ВНЗ), професійний колектив, соціальні інституції [11, с. 33–35].

На думку А. Батової, одним із найбільш значущих ускладнень інтеграції є те, що суспільство сприймає особистість з обмеженими фізичними можливостями як неповноцінну, а закріплене в досвіді людини подібне ставлення формує негативну установку до себе й світу [1, с. 23]. Більшість досліджень, проведених останніми роками, вказують на неготовність суспільства прийняти осіб з обмеженими фізичними можливостями як рівних партнерів у своє середовище. Отже, інтеграція в суспільство дітей з порушеннями зору є складним і неоднозначним процесом. Труднощі інтеграції в соціумі зумовлені не тільки наявністю зорової депривації, а й наявними негативними соціальними стереотипами стосовно сліпоти та, відповідно, особистісною захисною реакцією осіб з порушеннями зору на таке ставлення [4, с. 53].

Саме тому серед головних завдань соціально-психолого-педагогічного супроводу оптимізації процесу інтеграції дітей з порушеннями зору в суспільство, по-перше, має бути підготовка соціального оточення до адекватного сприйняття незрячих осіб, а по-друге, психологічна робота з особами, які мають глибокі порушення зору, спрямована на підвищення їхньої готовності до соціальної взаємодії.

Одним із найважливіших завдань соціалізації особистості є її інтеграція в різні соціальні інститути. В Україні домінують спеціальні школи для незрячих і слабкозорих дітей у таких містах, як Київ, Харків, Львів, Одеса, Дніпропетровськ, Слов'янськ, Кри-



вий Ріг, Світловодськ, Запоріжжя, Мукачево, село Самгородок (Козятинський район Вінницької області), тому необхідно врахувати пов'язані із цим проблеми у подальшій їх адаптації й інтеграції в соціум.

Сучасні спеціальні школи для незрячих і слабкозорих дітей належать до закритих навчальних закладів, які спрямовані на інтелектуальний і соціокультурний розвиток таких учнів. Однак у спеціальних школах зусилля педагогічного колективу спрямовані головним чином на розвиток інтелектуальних здібностей дітей, розширення обсягу знань, щоб підготувати їх до вступу в середньо-спеціальні або вищі навчальні заклади.

На наш погляд, такі найважливіші завдання, як адаптація незрячих і слабкозорих до навколишнього середовища, зняття психологічних бар'єрів під час інтеграції в суспільство, формування комунікативних навичок, що дають змогу активно включитися в соціальне життя, відсуваються на другий план. Унаслідок цього виникає безліч проблем, пов'язаних не тільки з орієнтуванням у просторі, а й із соціально-психологічною адаптацією незрячих і слабкозорих дітей, що, у свою чергу, призводить до перекрученого особистісного розвитку, необґрунтованого підвищення або, навпаки, зниження самооцінки. Також ускладнює набуття соціального досвіду незрячими й слабкозорими дітьми відрив від родини, яка є сполучною ланкою між дітьми й суспільством, що формує специфічні риси поведінки особистості, а саме зниження емоційності, деформацію особистості в бік відокремлення, поверховість почуттів, порушення афективно-особистісних стосунків, невміння розділити свої переживання з іншою людиною. У вихованців інтернатів формується вузький і недиференційований образ іншої людини [9, с. 14].

Негативний вплив шкіл-інтернатів на здоров'я та формування особистості дитини внаслідок ізоляції дітей в особливому мікросередовищі, що ускладнює їхню подальшу інтеграцію в суспільство, зумовив пошук більш досконалих форм навчання й виховання дітей, які потребують спеціальної психологічної та педагогічної допомоги.

Новий погляд не лише на освіту, а й на місце людини з обмеженими можливостями в суспільстві найкраще відображає термін «інклюзія». Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому зустрічає немало труднощів, таких як професійна невідповідність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, архітектурна непристосованість споруд,

недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна переваженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з вадами в розвитку, негативне ставлення батьків «нормальних» дітей.

Для ефективного розвитку інклюзивної освіти та процесу успішної інтеграції в суспільство осіб з порушеннями зору необхідно враховувати таке: ступінь порушення зору; позицію батьків; архітектурне середовище міста, навчального закладу; атитюди в закладах освіти; атитюди суспільства [6, с. 635]; наявний і попередній досвід інклюзивного навчання; кваліфікованість викладачів для роботи з дітьми з глибокими порушеннями зору; наявність соціально-психологічного супроводу на всіх етапах розвитку особистості з глибокими порушеннями зору.

На думку науковців, навчання та виховання незрячих і слабкозорих осіб може здійснюватися такими шляхами:

1. У спеціальному корекційному закладі з наступним переведенням дітей з порушеннями зору до звичайних дошкільних закладів чи загальноосвітньої школи.

2. У спеціальних групах ДНЗ чи класах загальноосвітньої школи – часткова інтеграція під час виховних заходів і позакласної діяльності.

3. У звичайній групі ДНЗ або звичайному класі загальноосвітньої школи разом зі зрячими, що вимагає організації спеціальних умов [5, с. 44].

Згідно зі статистичними даними, станом на 2016–2017 роки із загальної кількості дітей з особливими потребами (62 075 осіб) 11,5 тисяч дітей охоплені індивідуальною формою навчання, у 479 спеціалізованих класах навчається 5 675 учнів, у 1 798 інклюзивних класах – 2 404 учня, з них – 554 дитини з розумовою відсталістю, 898 дітей із затримкою психічного розвитку, 471 дитина з ДЦП, 297 дітей – з вадами мовлення, 167 дітей – слабкозорих, 12 дітей глухих, 5 дітей незрячих.

У місті Вінниці навчально-виховна робота з незрячими та слабкозорими дітьми здійснюється з дошкільного віку. Так, у дошкільних навчальних закладах № 28 «Незабудка», № 13 «Ластівка», № 60 «Зернятко», № 71 «Золота рибка» функціонують групи компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору, що потребують постійного нагляду кваліфікованих лікарів.

Також особливі діти з 2015 року отримали можливість навчатися в загальноосвітній школі № 16 м. Вінниці, де відкрили спеціальний клас для дітей з порушеннями



зору за сприяння батьків. Раніше такі діти після садочка продовжували своє навчання в інтернатах або вдома. Учаться учні за звичайною програмою, додатково організовуються корекційні заняття та фізкультхвилинки. Нині такий клас для дітей з порушеннями зору в загальноосвітньому навчальному закладі єдиний в Україні. Сьогодні в особливому 1 класі навчається четверо дітей. Перехід дітей до звичайного класу загальноосвітньої школи планується з 5-го класу.

При навчально-виробничому підприємстві «УТОС» діє єдиний середній навчальний заклад в Україні, що не має вікового цензу для своїх учнів, – Вінницька міжобласна загальноосвітня середня школа для сліпих і слабкозорих. Освіту в цьому закладі здобувають як діти з 11–12 років, так і дорослі, які втратили зір і яким необхідно, наприклад, освоїти систему Брайля. Навчаються у школі як зовсім незрячі, так і діти та дорослі з порушеннями зору: освоюють усі предмети за програмою загальноосвітніх шкіл, отримують атестати і свідоцтва державного зразка. Нині разом із заочниками, а це переважно люди старшого віку, школу відвідує 45 учнів.

Отже, у Вінницьких закладах освіти залучення незрячих і слабкозорих дітей молодшого шкільного віку до навчально-виховного процесу здійснюється шляхом часткової інтеграції й у спеціальному корекційному закладі. Проте зазначені способи інтеграції повною мірою не вирішують проблеми соціалізації незрячих і слабкозорих дітей. Оскільки вони зіштовхуються з певними проблемами в спілкуванні зі зрячими дітьми, часто виявляються ізольованими, наданими самим собі. Під час такого навчання великого значення набуває взаємодія тифлопсихологів і вчителів школи у вихованні взаємовідносин, культури спілкування й поведінки обох категорій дітей у школі. Інклюзивне навчання певною мірою реалізується в дошкільних закладах освіти.

Сьогодні інклюзивне навчання незрячих і слабкозорих дітей у Вінницьких закладах освіти потребує подальшого вдосконалення та реформації, оскільки інклюзія передбачає формування відповідних умов для самих дітей з глибокими порушеннями зору, а саме забезпечення педагогів спеціальною професійною кваліфікацією, формування позитивного ставлення до дітей з боку соціального оточення, надання спеціальної допомоги як дітям з порушеннями зору, так і педагогам у процесі навчання фахівцем тифлопедагогом, обмеження кількості незрячих в одному класі (групі) (не більше ніж 2–3 дітей) і зменшення кількості всіх дітей

в одному класі (групі) (не більше ніж 20 учнів), забезпечення достатньої кількості спеціальних технічних навчальних засобів, що відповідають особливостям незрячих учнів (специфічний дидактичний матеріал, тифлотехнічні й оптичні засоби), необхідність постійного контролю стану зору цих дітей і дотримання режиму зорового навантаження, надання необхідної допомоги дітям з порушеннями зору та їхнім батькам консультативними групами тифлопедагогів, медиків, психологів (організованими в дитячому садку, у школі) [2, с. 4].

У зв'язку з цим важливим етапом соціалізації незрячих і слабкозорих дітей у Вінниці, на нашу думку, є створення реабілітаційних центрів, що є альтернативою традиційних навчальних закладів. У працях Є. Агеєва, О. Литвака, І. Моргуліса, В. Феоктистової та ін. відзначається, що реабілітація покликана відновити перервані і втрачені зв'язки в соціальному середовищі, скорегувати й компенсувати пізнавальну діяльність в умовах сенсорної депривації. У результаті відновлюється соціальний і психічний статус особистості людини з порушеннями зору, яка може інтегруватися в суспільство зрячих.

Так, кафедра дошкільної та початкової освіти інституту педагогіки, психології та мистецтв ВДПУ ім. М. Коцюбинського співпрацює з громадською організацією «Хвиля життя», кафедрою очних хвороб ВНМУ ім. М. Пирогова щодо розроблення програм соціальної реабілітації незрячих і слабкозорих дітей на базі реабілітаційного центру «Промінь», що буде сприяти оволодінню дітьми вміннями орієнтуватися в просторі, самообслуговування, формуванню навичок спілкування, досягненню емоційної стабільності, формуванню адекватного Я-образу. Це тільки деякі елементи реабілітації, які допоможуть дітям з глибокими порушеннями зору інтегруватися в суспільство з найменшими життєвими втратами.

Також під керівництвом викладачів кафедри студенти Інституту педагогіки, психології і мистецтв напрям підготовки «Дошкільна освіта» брали активну участь у благодійних акціях на підтримку соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору, а саме: «Подаруй дитині світ», «Тактильні книги для незрячих та слабкозорих дітей».

Висновки з проведеного дослідження. Зараз очевидно, що інклюзивна освіта не може розвиватися без серйозної методологічної, методичної й психологічної підготовки: не всі педагоги позитивно ставляться до таких реформ, багато хто не володіє навичками, необхідними для ведення заняття в «інклюзивному» класі (групі), де діти значно відрізняються за своїми



первинними можливостями. Тому в цій ситуації мають бути створені програми підготовки й підвищення кваліфікації вже працюючих педагогів, а також конче потрібно створювати й апробувати моделі професійної підготовки студентів ВНЗ для роботи в інклюзивних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батова А.В. Социально-педагогические условия интеграции детей-инвалидов в социальную среду: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Москва, 2001. 211 с.
2. Бондар В. Интеграция детей с ограниченными психофизическими возможностями в загатоосвітні заклади: за і проти. Дефектологія. 2003. № 3. С. 2–5.
3. Вавіна Л. Створення інноваційного навчально-виховного середовища як головна умова комплексної реабілітації дітей із розладами зору. Дефектологія. 2001. № 4. С. 11–13.
4. Василенко Л.В. Социальные аспекты реабилитации детей-инвалидов. Ленинград – Москва, 1991. 112 с.

5. Ілляшенко Т. Питання інтеграції спеціальної і масової школи та організація допомоги дітям з труднощами в навчанні. Дефектологія. 2001. № 1. С. 41–45.

6. Казашка В. Инклюзивное образование и общественные аттитюды. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы II Международной научно-практ. конф. Москва: МГППУ, 2013. С. 633–636.

7. Клопота О.А. Соціально-педагогічні умови інтеграції старшокласників з вадами зору в соціум: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05. Запоріжжя, 2012. 257 с.

8. Кобильченко В. Особливості соціально-психологічної адаптації школярів із порушенням зору. Дефектологія. 2013. № 3. С. 32–36. 9. Колупасва А. Навчання дітей з порушенням зору в масових загатоосвітніх закладах. Дефектологія. 2011. № 1. С. 13–17.

10. Олпорт Г. Становление личности. Москва: Смысл, 2001. 462 с.

11. Рибалко В.В. Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості (Продовження). Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 4. С. 26–33.

УДК 373.091.12:159-051

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Платаш Л.Б., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Обґрунтовано важливість та актуальність соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання у загатоосвітній школі, доведено його необхідність у процесі соціалізації учнів, включених в інклюзивне освітнє середовище. Визначено теоретичні аспекти організації соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу, запропоновано модель і технологію діяльності соціального педагога в інклюзивному класі загатоосвітньої школи.

Ключові слова: соціальний педагог, модель діяльності соціального педагога, інклюзивне навчання, соціально-педагогічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, дитина з інвалідністю та/чи порушеннями психофізичного розвитку.

Обоснована важность и актуальность социально-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного обучения в общеобразовательной школе, доказана его необходимость в процессе социализации учащихся, включенных в инклюзивную образовательную среду. Определены теоретические аспекты организации социально-педагогического сопровождения учащихся инклюзивного класса, предложена модель и технология работы социального педагога в инклюзивном классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: социальный педагог, модель деятельности социального педагога, инклюзивное обучение, социально-педагогическое сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями, ребенок с инвалидностью и/или нарушениями психофизического развития.

Platash L.B. SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPLY OF SCIENCES OF INCLUSIVE CLASS OF GENERAL LEARNING SCHOOL

The importance and urgency of social and pedagogical support of children with special needs in the conditions of inclusive education of a comprehensive school is substantiated, its necessity in the process of socialization of pupils included in the inclusive educational environment has been proved. The theoretical aspects of the organization of social-pedagogical support of the students of the inclusive class are determined,



the technology and the model of the activity of the social teacher in the inclusive class of the secondary school is proposed.

Key words: *social pedagogue, model of the activity of the social teacher, inclusive education, social and pedagogical support, children with special educational needs, child with disabilities and/or psychophysical disorders, inclusive education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Закони України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017 р.), «Про освіту» (2017 р.) та інші нормативні документи регламентують імплементацію прав осіб з особливими потребами на інтеграцію в освітній простір, розширення практики інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах. У межах статті 20 Закону України «Про освіту» (2017 р.) навчання дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього навчального закладу визначає необхідність «утворення в обов'язковому порядку» інклюзивної групи або класу, створення умов «навчання... відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей», здійснення психолого-педагогічного супроводу.

З огляду на чинне законодавство, супровід дитини з особливими потребами – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку (ч. 5 ст. 20 ЗУ «Про освіту»). Відповідно кваліфікований соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання у загальноосвітній школі передбачає створення освітньо-розвивального середовища для особистісного розвитку дітей з особливими потребами, отримання ними соціального досвіду із здоровими однолітками, формування почуття відповідальності, емпатії, співчуття до товаришів, які потребують підтримки й допомоги, забезпечення успішної адаптації до життєвих ситуацій, інтеграції у загальний соціум, усунення відчуття ізоляваності, відчуження, соціальних бар'єрів та сегрегації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Особливості реформування системи освіти України та становлення особистості у контексті функціонування освітніх закладів обґрунтовано у працях І. Бега, В. Кеміня, А. Вихруща, О. Локшиної, О. Сухомлинської, М. Чепіль, В. Шейко, Ю. Богущького та ін. Організаційні засади інклюзивних навчальних закладів проаналізовано у дослідженнях В. Бондар, Л. Даниленко,

Ю. Найди, Н. Софій, М. Чайковського та ін. Діяльність соціального педагога у загальноосвітній школі відображено у наукових пошуках Т. Алексеєнко, В. Бочелюка, І. Звереві, Б. Іванові, А. Малько, С. Пальчевського, О. Расказові, В. Шульги та ін. Обґрунтовано ефективні форми супроводу дітей з особливими потребами Л. Артюшкіною, О. Безпалько, М. Бітіяною, А. Капською, М. Лукашевич, М. Пінчук, С. Толстоуховою, Е. Холостовою, С. Юсфін та ін. Аналіз наукової літератури засвідчив, що питання соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи є суміжним у континуумі досліджень педагогічної, соціальної, психологічної та філософсько-соціологічної проблематики. Проблему організації соціально-педагогічного супроводу у початкових класах розглядають у контексті розвитку й соціалізації особистості дитини з позиції надання педагогічної, соціальної, психологічної допомоги учням та їхнім батькам.

Виділення невивчених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах вимагає розширеної сфери соціальної взаємодії соціального педагога (учні, педагогічний колектив, батьки, фахівці соціальної сфери, громадськість) та консолідації зусиль у напрямі створення умов для успішної соціалізації та засвоєння навчальної програми «особливими» учнями, формування емоційно сприятливого дитячого колективу, в якому панують взаєморозуміння, взаємодопомога, повага до особистості, дружба. Водночас констатуємо відсутність наукових досліджень, які б комплексно висвітлювали науково-прикладні аспекти соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – у контексті аналізу наукових підходів до вивчення проблеми навчання дітей з особливими потребами та супроводу навчального процесу загальноосвітньої школи обґрунтувати теоретичну модель соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи, реалізація якої б забезпечила їх успішну інтеграцію в інклюзивне освітнє середовище, суспільне життя.



Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У науковій літературі поняття «учень з особливими потребами» визначено як «дитину шкільного віку з освітніми, комунікативними, медичними, психологічними, побутовими, соціальними потребами, пов'язаними зі стійким розладом здоров'я, які відрізняються від потреб більшості її однолітків і які мають враховуватись під час взаємодії з такою дитиною» [4, с. 8].

Неоднозначними у науковому колі є трактування категорії «соціально-педагогічний супровід» та окреслення його призначення: а) процес, що спрямований на створення умов для успішного розвитку дитини, її освіти, виховання, становлення, включення в нові позитивно орієнтовані відносини (Т. Гущина, А. Золотарьова, М. Рожков, В. Рибалка, Х. Юсупова та ін.); б) особлива форма педагогічної, психологічної і соціальної допомоги – патронажу, результатом якої має стати нова життєва якість – адаптивність дитини (Л. Грицик, О. Бабич); в) система діяльності соціального педагога, спрямована на організацію взаємодії всіх учасників педагогічного процесу та соціального середовища з метою надання дітям адресної превентивної або оперативної соціально-педагогічної допомоги, підсилення позитивних й нейтралізації негативних рис особистості (Х. Юсупова).

Змістова спрямованість та функціональне призначення соціально-педагогічного супроводу у розумінні Ж. Захарової та А. Колупаєвої відображені як цілісна командна взаємодія (вчителів, асистентів учителя, батьків, практичного психолога, соціального педагога, логопеда, медпрацівників та інших фахівців), що поєднує взаємопов'язані компоненти з метою створення соціально-педагогічних умов для розвитку, успішної соціалізації особистості учня, включеного в інклюзивне навчання.

Аналіз наукових підходів А. Колупаєвої, К. Крутій, Т. Скрипник, Н. Софій та ін. щодо реалізації соціально-педагогічного супроводу в системі освіти засвідчує необхідність залучення до складу команди фахівців, які, володіючи необхідними компетенціями, уможливили б успішну соціалізацію дитини з особливими потребами та створення позитивного мікроклімату у дитячому колективі інклюзивного класу.

У контексті порушеного дискурсу поняття «соціально-педагогічний супровід» дітей з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі» трактується у розумінні системи, що «має певні ознаки та структуру, а її функ-

ціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети – набуття особами з особливими потребами здатності до соціальної взаємодії, розвиток можливостей свідомо брати участь у соціальних зв'язках, обміні інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками <...> і досягнення оптимального рівня соціалізації» (М. Чайковський) [6, с. 97] та пролонгованого процесу, «спрямованого на попередження виникнення (усунення) у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, формування їх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу (Т. Скрипник) [5, с. 6].

Вважаємо, що здійснювати та координувати соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами та учнів інклюзивного класу має соціальний педагог навчального закладу. «Посадовою інструкцією соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу» передбачено «здійснення посередництва між освітньою установою та сім'єю, організація й об'єднання зусиль з метою створення умов для всебічного розвитку школярів, спілкування в шкільній спільноті, усунення особистісних та міжособистісних конфліктів». Основними орієнтирами соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу можуть бути методичний лист Міністерства освіти і науки України від 26.07.2012 р. № 1/9-529 «Психологічний та соціальний супровід дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання», зміст діяльності соціального педагога у загальноосвітній школі, окреслений С. Пальчевським.

Розуміння мети соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами з позицій виконання функціональних обов'язків та змістової спрямованості діяльності соціального педагога навчального закладу конкретизовано Л. Артюшкіною, А. Капською, В. Шульгою та ін. та зводиться до створення умов для успішної соціалізації особистості кожної дитини інклюзивного класу. Завдання загальноосвітньої школи з інклюзивною формою полягає у підтримці учня з особливими потребами та розвитку його здібностей, підготовці підґрунтя для реалізації особистого потенціалу, педагогів, створення умов для успішного самовдосконалення всіх школярів [2, с. 54–55].

Проаналізовані нормативні документи та наукові дослідження дають підстави для визначення напрямів взаємодії соціального педагога у здійсненні супроводу учнів інклюзивного класу у загальноосвітній школі: *робота – підготовча* (формулювання цілей,



завдань; дослідження впливу соціального оточення на соціалізацію школярів інклюзивного класу; виявлення й оцінка потреб кожної дитини; вивчення можливостей використання виховного простору класу/школи; визначення/розширення кола суб'єктів інклюзивної соціально-педагогічної діяльності, координування їх дій; участь у складанні індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); з дітьми (подолання негативних впливів на соціалізацію учнів інклюзивного класу; створення умов для їх навчання, виховання, розвитку, корисного дозвілля; формування здорового способу життя; відновлення оптимального рівня життєдіяльності дитини з особливими потребами, сприяння розвитку соціальних навичок; профорієнтаційна, індивідуальна, групова робота); батьками (соціально-профілактична, соціально-педагогічна робота, координування дій, залучення до організації виховного простору школи/класу); педагогічним колективом (координація соціально-педагогічного впливу школи/класу у наданні педагогічних, соціально-педагогічних, медичних, психологічних, реабілітаційних послуг); громадськістю (сприяння працевлаштуванню випускників-учнів з особливими потребами; залучення громадськості до розвитку доступного інклюзивного освітнього середовища навчального закладу).

Враховуючи наукові підходи до розгляду супроводу, соціально-педагогічного супроводу, а також діяльнісний аспект взаємодії соціального педагога загальноосвітньої школи, конкретизуємо розуміння соціально-педагогічного супроводу інклюзивного класу загальноосвітньої школи як важливий системний педагогічно виважений процес, пролонгований у часі, змістового та технологічного аспектів, що забезпечує успішне засвоєння учнем з особливими потребами навчальної програми, перетворення соціально особистісного становлення всіх школярів, включених в освітнє середовище.

Компетентний соціально-педагогічний супровід здійснюється через комплекс технологій, спрямованих на його проектування та впровадження з опорою на ресурси освітнього середовища. При цьому науковці неоднозначні у визначенні складових соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Зокрема, Т. Скрипник виокремлює етапи: підготовчий, адаптивний, повне залучення, О. Сухова – проблематизації, пошуково-варіативний, практико-діяльнісний, аналітичний, С. Коваленко – проблематизації, пошуково-варіативний, практично-дієвий, аналітичний,

С. Бадер – вибір компонентів технології, діагностичний, пошуковий, діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний. На думку А. Капської, соціально-педагогічна допомога дитині з інвалідністю може здійснюватися у чотири етапи – дослідницький, планування, надання допомоги, оцінка результатів діяльності.

Окреслимо алгоритм, конкретизуємо етапи соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи через вид та зміст діяльності фахівця соціальної сфери:

1) підготовчий: оцінка ресурсів навчального закладу для запровадження інклюзивного навчання; робота з батьками та учнями, які навчатимуться у класі з особливими дітьми; об'єднання співробітників навчального закладу для командної взаємодії; вибір компонентів технології соціально-педагогічного супроводу);

2) діагностичний: соціально-педагогічне діагностування всіх учнів класу; визначення проблем сімей учнів класу; формування банку даних про учнів інклюзивного класу; діагностика стану педагогічної та соціально-педагогічної підтримки соціалізації учнів інклюзивного класу;

3) проектувальний: узагальнення зібраної інформації; вибір компонентів технології: принципи, зміст діяльності, засоби, умови, результат; створення супровідної документації, індивідуальної програми розвитку дитини з особливими потребами; розроблення програм роботи з дитиною та класним колективом; визначення завдань та напрямів соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу, ступеня втручання соціального педагога у процес вирішення проблем кожного учня зокрема, дитячого колективу в цілому;

4) адаптаційно-діяльнісний: сумісні дії учасників мультидисциплінарної команди у вирішенні проблем кожного учня з особливими потребами та дитячого колективу; розв'язання соціально-побутових проблем сімей учнів інклюзивного класу; вироблення єдиного підходу (бачення) батьків щодо спільного навчання дітей з особливими потребами з їхніми дітьми; консультування фахівців, включених в інклюзивний процес у вирішенні проблем дитини з особливими потребами та класного колективу, в якому вона навчається;

5) рефлексивно-результативний: аналіз та узагальнення результатів соціально-педагогічного супроводження.

Чітка алгоритмічність соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу забезпечує його технологічність, підпорядкованість соціально значимим завданням,



процесуальному підходу, гуманістично спрямованій діяльності та реально досягнутим цілям. Забезпеченню успіху соціально-педагогічного супроводу школярів з особливими потребами та нормотипових в умовах інклюзивного навчання сприятиме інтеграція зусиль фахівців різних напрямів із соціальним педагогом як ядром взаємодії, що координує роботу суб'єктів у конкретні визначені напрями, а також виступає в ролях експерта, організатора, фасилітатора, модератора.

Технологію соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу розглядаємо як міждисциплінарний конгломерат, що поєднує зв'язки між усіма аспектами освіти дітей з особливими потребами та нормотипових школярів – від короткого навчально-виховного фрагмента (ситуації) до системи навчання з усіма її функціональними складовими;

– багатоаспектний підхід у формуванні соціальності учнів інклюзивного класу з урахуванням взаємодії технічних та людських ресурсів, що забезпечує оптимізацію формування особистості школяра у системі взаємозв'язків «дорослі – інклюзивне освітнє середовище – дитина», в умовах індивідуального та колективного навчання;

– системна сукупність і порядок функціонування/застосування методологічних, інструментальних, особистісних засобів соціально-педагогічної діяльності, що використовують з метою створення умов максимальної соціалізації дитини з психофізичними порушеннями та забезпечення особистісного розвитку індивідуальних можливостей, стану здоров'я, потреб кожного учня інклюзивного класу.

Технологію соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу характеризують відкритість, парадигмальність, циклічність, безперервність, динамічність, варіативність. Технологічність соціально-педагогічного супроводу забезпечують мета, завдання, принципи, компоненти (алгоритм дії, операції), напрями, засоби (інструментарій), умови, очікуваний результат. Важливим є забезпечення організованою взаємодією фахівців комфортного середовища, яке б залучало учнів інклюзивного класу до конструктивних соціокультурних взаємозв'язків із соціумом, задоволення комунікативних потреб, розширення соціального досвіду, розвитку особистих можливостей кожної дитини.

Мету соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу вбачаємо у максимальній соціалізації дитини з психофізичними порушеннями та забезпеченні особистісного розвитку індивідуальних

можливостей, стану здоров'я, потреб кожного учня інклюзивного класу. Завдання соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами та її нормотипових однолітків: 1) створення інклюзивного освітнього середовища, яке б сприяло успішному засвоєнню учнями інклюзивного класу необхідних соціальних ролей, актуалізації особистісного потенціалу, формуванню позитивно забарвленої життєвої позиції, міжособистісних стосунків та соціального досвіду; 2) координація дій фахівців задля створення умов успішної соціалізації, розкриття та розвитку внутрішніх позитивних ресурсів кожного учня інклюзивного класу; 3) систематичний моніторинг особистісних змін учнів інклюзивного класу та діяльності фахівців, залучених до участі в роботі мультидисциплінарної комісії; 4) виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб учнів інклюзивного класу, організація індивідуального навчального та виховного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та культурно-мистецької діяльності – «формування благополуччя дитини».

Оскільки провідною ідеєю соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами є позитивний оптимізм та віра у її внутрішні сили, головними визнаємо конкретизовані В. Сухомлинським принципи гуманної педагогіки: неповторності кожної дитини, визнання відсутності нездібних дітей, врахування індивідуальних особливостей та «нерівностей» розумових здібностей учнів, індивідуалізації навчально-виховного процесу, забезпечення умов самореалізації особистості школяра, визнання кожного учня особистістю.

Сучасне трактування філософії інклюзії багатьма вітчизняними ученими (А. Вихруща, А. Колупаєва, С. Коляденко, Т. Скрипник, І. Рогальська-Яблонська, М. Рожков та ін.), визначення ролі педагогічних працівників загальноосвітньої школи у формуванні особистості школяра ґрунтується на розумінні про унікальність та неповторність кожної дитини, специфічність її потреб; діти – запорука майбутнього суспільства.

Вітчизняними дослідниками запропоновано низку принципів соціально-педагогічного супроводу школяра у загальноосвітній школі: особистісно зорієнтованої спрямованості, конвенціональності, персоніфікації, «соціального загартування» (М. Рожков); розвитку, балансу, опори на позитивне, рефлексії, взаємодії, соціальної відповідності, забезпечення виховної функції навчання (І. Рогальська-Яблонська); особистої орієнтованості, персоніфікації, конвенцій-



ності, оптимістичної стратегії, соціального загартування (С. Коляденко).

Переконані, що соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі має забезпечувати процес природного розвитку школяра, мати валеологічну обґрунтованість та духовну екологічність. Вважаємо, що валеологічну обґрунтованість та духовну екологічність соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи можуть забезпечити наступні принципи, визначені нами як: фасилітації, екофасилітації, процесингу, урахування етично допустимої міри соціально-педагогічного втручання у життя школяра/учня інклюзивного класу, інтернальності, усвідомленого засвоєння учнями інклюзивного класу соціального досвіду; єдності життєво-практичного та виховного спрямування соціально-педагогічного супроводу, створення інклюзивного освітнього середовища на основі кваліфікованого соціально-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, формування соціальної компетенції кожного учня, включеного в інклюзивне освітнє середовище. Дотримання окреслених принципів соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи забезпечить не лише успішну соціалізацію дітей з особливим освітніми потребами, а також максимальний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Супровід навчання та виховання дітей з особливими потребами базується на засадах: архітектурна безбар'єрність освітнього середовища; доступність усіх форм навчання й освітніх послуг; запровадження спеціальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання; індивідуалізація та адаптація навчальних програм з урахуванням потреб і можливостей дитини; поєднання традиційних та інноваційних підходів до розвитку дитини з особливими потребами; створення сприятливих умов для соціалізації, самовизначення та самореалізації школярів; професійна орієнтація, підготовка до вибору майбутньої професії [2, с. 54–55]. Слушним є зауваження М. Чайковського, що поєднання співпраці суб'єктів та об'єктів освітнього простору передбачає взаємодосконалення, взаємозбагачення цих сторін, поглиблення розуміння бажаних якостей, досягнення очікуваної адаптації і соціалізації молоді з особливими потребами та поліпшення суспільно корисних справ і умов життєдіяльності [6, с. 10].

Проведене нами практичне дослідження стану супроводу дитини з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу [3, с.10–14] засвідчило необхідність забезпечення наступних умов соціально-педагогічного супроводу учнів класу із різним етнічним походженням, соціальним станом, розумовими та фізичними можливостями:

- ретельне дослідження й врахування у соціальному вихованні вікових й фізичних характеристик об'єктів впливу і потенційних можливостей взаємодії різновікових груп у процесі позанавчальної діяльності (за М. Чайковським);

- реалізація відносин взаємодопомоги, за яких «принаймні одна зі сторін прагне заохочення іншої, поліпшення життєдіяльності та співпраці;

- гнучкість й високий показник толерантності організаторів інклюзивного навчання у формуванні стану благополуччя й задоволення особистих потреб кожної дитини, включеної в інклюзивне освітнє середовище;

- знання й ефективне застосування фахівцем соціальної сфери соціально-педагогічних технологій відповідно до потреб і стану здоров'я всіх учнів інклюзивного класу;

- вміння соціального педагога організувати ефективну взаємодію фахівців, батьків, громадськості для створення якісного інклюзивного освітнього середовища;

- застосування інноваційних форм і методів соціально-педагогічного супроводу як результат активної співпраці з громадськими організаціями, самоосвіти соціального педагога.

Для ефективного здійснення професійної діяльності соціальному педагогу варто володіти гностичними, проєктивними, конструктивними, комунікативними, організаторськими вміннями; відповідати високому етичному й моральному рівню, усвідомлювати свою роль («супровід-співробітництво», «супровід-допомога», «супровід-захист», «супровід-підтримка», «супровід-корекція», «супровід-реабілітація», «супровід-профілактика») у наданні соціально-педагогічних послуг в умовах інклюзивного освітнього середовища загальноосвітньої школи. В умовах стрімкої інклюзації загальноосвітніх шкіл – гнучко адаптуватися у мінливих життєвих та навчальних ситуаціях, грамотно працювати із інформацією, творчо й критично мислити, бути здатним генерувати ідеї, сприяти посиленню практичного змісту інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, розвитку особистісного потенціалу кожного учня, його самоактуалізації.



Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Результати дослідження дозволяють сформулювати наступні висновки: варіативність наукових підходів до розуміння сутності дефініцій «супровід», «соціально-педагогічний супровід» уможлиблює визначення соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в умовах інклюзивної загальноосвітньої школи як моделі з теоретичним (методологічним), методичним та діяльним (процесуальним) блоками.

Підхід вирішення проблеми соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами необхідно розглядати як парадигмальний, що поєднує його суб'єктивну і діяльну сутність через взаємодію компонентів – цілепокладання, стратегії планування змісту та технології реалізації, визначення рольових позицій всіх учасників, єдності принципів та очікуваних результатів.

Проведена наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми та носить науково-прикладну спрямованість. До перспективних напрямів подальших компаративних досліджень належать особливості функціонування інклюзивних загальноосвітніх шкіл, їх навчально-методичне забезпечення, виховна спрямованість навчально-виховного процесу у компара-

тивному висвітленні вітчизняного та міжнародного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». URL: www.usha.org.ua.
2. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад. Методист: Інформаційно-методичний бюлетень (Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти). – 2011. – № 2. – 109 с.
3. Платаш Л.Б. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі: реалії та перспективи в Україні. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 2-13 січня 2018 р.). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. – 10-14 с.
4. Соловійова Т.Г. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка. – К., 2009. – 22 с.
5. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укл. Скрипник Т. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
6. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. – Старобільськ, 2016. – 488 с.



СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.147.091.313:004.77

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кізім С.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Куцак Л.В., к. пед. н.,
асистент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Люльчак С.Ю., к. пед. н.,
старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій
в освіті
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Стаття присвячена актуальним проблемам професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти засобами мережових технологій. Схарактеризовано новітні інформаційно-комунікаційні технології як засоби навчання в професійній підготовці майбутніх педагогів, а саме: офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, інформаційне освітнє середовище, хмарні технології, дистанційне навчання, мультимедіа (текст, відео, звук).

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка майбутніх педагогів, засоби мережових технологій, інформаційно освітнє середовище, хмарні технології, дистанційне навчання, мультимедіа.*

Статья посвящена актуальным проблемам профессиональной подготовки будущих педагогов в учреждениях высшего образования средствами сетевых технологий. Охарактеризованы новейшие информационно-коммуникационные технологии как средства обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов, а именно: офисное и специализированное программное обеспечение, информационная образовательная среда, облачные технологии, дистанционное обучение, мультимедиа (текст, видео, звук).

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка будущих педагогов, средства сетевых технологий, информационно образовательная среда, облачные технологии, дистанционное обучение, мультимедиа.*

Kizim S.S., Kutsak L.V., Liulchak S.Y. INTENSIFICATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY THE MEANS OF NETWORK TECHNOLOGIES

The article is devoted to actual problems of professional training of future teachers in higher education institutions by means of network technologies. The latest information and communication technologies are described as the means of teaching in the training of future teachers, namely, office and specialized software, information and education environment, cloud technologies, distance education, multimedia (text, video, sound).

Key words: *information and communication technologies, professional training of future teachers, means of network technologies, information and education environment, cloud technologies, distance education, multimedia.*

Постановка проблеми. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) на сучасному етапі інформатизації суспільства вимагає подальшого вдосконалення підготовки педагогів до використання нових технологій у професійній

діяльності. На нашу думку, один із найважливіших напрямів інформатизації – інформатизація освіти – передбачає широке використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання та виховання, в управлінні освітнім процесом,



автоматизації інформаційно-методичного забезпечення закладів вищої освіти (далі – ЗВО) [1, с. 53].

Останнім часом проявляється тенденція наростання розриву між запитами середньої загальноосвітньої школи в наявності педагогічних кадрів, здатних реалізовувати вимоги Державного стандарту загальної середньої освіти до здійснення педагогічної діяльності в умовах функціонування єдиного інформаційного середовища, і готовністю випускників ЗВО до такої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання ІКТ у професійній підготовці педагогів є центром дослідження вітчизняних і зарубіжних учених. У працях знані українські вчені: В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, Ю. Машбиць, Н. Морзе, В. Осадчий, Є. Патаракін, С. Раков, О. Спірін – відображають упровадження ІКТ в освітній процес з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Поліпшення професійної підготовки майбутніх педагогів відомі вітчизняні та зарубіжні науковці вбачають у використанні мережевих технологій в освітньому процесі. Великим внеском із цього напрямку є наукові праці В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Морзе, Є. Патаракін, Є. Полат та інших. У працях науковці зазначають, що мережеві технології здатні підтримувати відкритий інформаційний освітній простір, створити середовище для спілкування, навчання, а також дають можливість спільно створювати й редагувати навчальні ресурси, незважаючи на відстань і кордони, у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Окреслюючи площину дослідження, варто оглянути проблему використання Інтернет-комунікацій, яка є об'єктом дослідження наукових праць таких учених, як А. Алексеева, Б. Веллман, В. Гавловський, Л. Городенко, М. Згуровський, В. Іванов, Р. Калюжний, М. Кастельс, С. Коноплицький, І. Пиголенко та ін. Проблема вільного доступу й обміну інформацією окреслює коло наукових інтересів Дж. Барлоу, С. Корнева, С. Дацюка; структурні особливості мережевих технологій вивчають Ф. Гватаррі, В. Різун, В. Іванов, Б. Потятиник, І. Артамонова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підставу стверджувати, що ІКТ, зокрема мережеві технології, покликані інтенсифікувати процес професійної підготовки педагогів шляхом їх раціонального використання та інтеграції в освітній процес.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні теоретичних аспектів

проблеми використання ІКТ, виокремленні й аналізі шляхів використання засобів мережевих технологій для інтенсифікації професійної підготовки педагогів у закладах вищої освіти за умови функціонування єдиного інформаційного середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині активно здійснюється модернізація української освіти, яка передбачає стрімкий розвиток глобальної інформаційної мережі, використання технологій дистанційної освіти, забезпечення освітніх закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У зв'язку з цим значна частина ЗВО активно розробляє та реалізує сучасні технології, які суттєво змінюють знання відповідно до вимог суспільства.

Використання ІКТ у вищій школі має низку позитивних переваг порівняно з традиційною системою навчання. Так, застосування цих технологій підвищує рівень освіти, дає можливість студентам використовувати матеріали електронно-навчального методичного комплексу дисципліни (далі – ЕНМК) на порталі відповідної кафедри. ЕНМК включає в себе обов'язкові компоненти: програма дисципліни, методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни, навчальний посібник, курс лекцій, інструкції до лабораторних занять, питання або тести для самоконтролю, екзаменаційні матеріали [2].

Для майбутнього педагога застосування ІКТ дає змогу максимально зручно побудувати індивідуальну траєкторію навчання. Студент сам визначає час і послідовність вивчення дисципліни, крім того, є можливість неодноразово виконувати лабораторні роботи, здійснювати практичні досліди, що в реальних умовах навчання практично неможливо. Важливим є той факт, що використання ІКТ в навчанні дає студенту змогу здійснювати спілкування з викладачем у зручний для себе час, використовуючи для цього форум, чат, електронну пошту.

Застосування цих технологій дає викладачеві можливість постійно оновлювати зміст освіти; реалізувати будь-який вид заняття, в тому числі здійснювати контроль і самоконтроль за результатами навчальної діяльності студентів.

Одним із перспективних напрямів застосування ІКТ є засоби мережевих технологій. Проблема використання засобів мережевих технологій в освітньому процесі є надзвичайно актуальною, вона дає змогу здійснити перехід від предметного принципу побудови змісту освіти до створення інтегрованих навчальних курсів. На перше місце виходять не просто знання, уміння



застосовувати ці знання для розв'язання різноманітних професійних проблем. Якість освіти тепер пов'язують із поняттям конкурентоспроможності педагога, його професійною компетентністю, що насамперед передбачає вміння працювати з інформацією, приймати самостійні обґрунтовані рішення [3, с. 125].

Актуальним напрямом у розвитку системи освіти є впровадження мережевих технологій навчання, реалізація їх дидактичних можливостей для розвитку особистості майбутніх педагогів, формування нових мотивів їх навчальної та професійної діяльності, активізації пізнавального інтересу. Мережеві технології дають можливість створювати таке освітнє середовище, де успішно могла б проходити самореалізація особистості майбутнього педагога для ефективного соціального та професійного самоствердження, забезпечення якісної безперервної освіти, формування успішної конкурентоспроможної особистості.

Мережеві технології як новий вид останніми роками набув дедалі більшої популярності в середовищі користувачів новітніми інформаційно-комунікаційними засобами. Мережеве суспільство як імовірний варіант розвитку соціальних відносин утілює ос-

новні положення реалізації мережевої технології [4, с. 68].

Існує велика кількість засобів мережевих технологій, які можна було б використовувати в навчальному процесі. Однак ми виділили п'ять категорій засобів мережевих технологій, які доцільно використовувати з метою формування професійної компетентності майбутніх педагогів (рис. 1).

Розглянемо кожен засіб, що зображено на рис. 1, детальніше.

Офісне та спеціалізоване програмне забезпечення. Офісні програмні продукти (текстові й графічні редактори, програми підготовки презентацій, електронні таблиці тощо) можуть бути використані для підготовки навчально-методичного матеріалу (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) і подання студентами результатів виконання завдань в електронній формі.

Аналізуючи ресурси й сервіси сучасного Інтернету, можна стверджувати, що описані складники реалізовані потужними корпораціями й досить часто надаються безкоштовно для освітніх закладів. Зокрема, компанія Google Inc. у рамках проекту Google Apps for Education надає власні сервіси для корпоративного використання освітніми закладами [5].

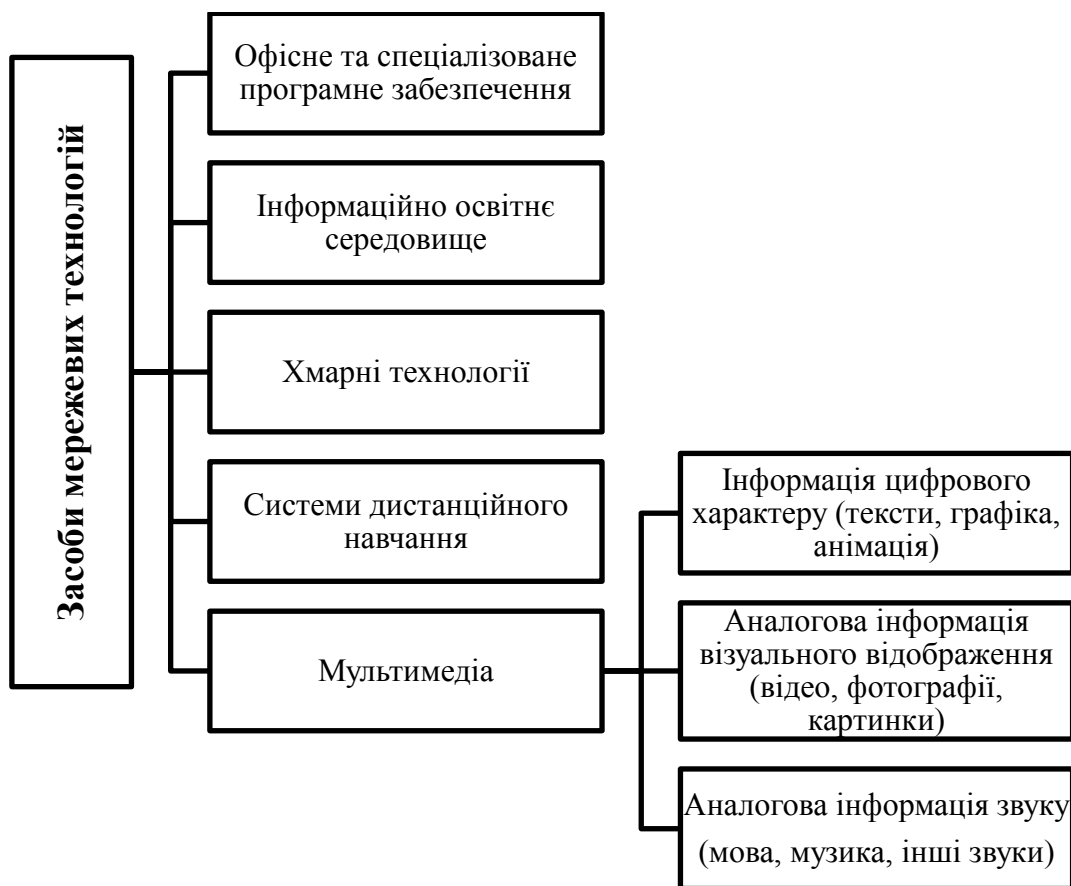


Рис. 1. Засоби мережевих технологій



Google Apps – це пакет програм Google, у якому зібрано найважливіші служби. Це базова служба, яка дає змогу компаніям, освітнім закладам та установам користуватися низкою продуктів Google, зокрема електронною поштою, документами Google, календарем Google тощо [5].

Google Docs (укр. документи Гугл) – розроблений Google безкоштовний мережевий офісний пакет, що включає текстовий, табличний редактор і службу для створення презентацій і веб-форм [6].

Інформаційне освітнє середовище. Особливого розвитку в українському сегменті Інтернету набувають освітні середовища (портали). Сучасний освітній портал являє собою точку доступу до різноманітних інформаційних ресурсів, наприклад: відкритих електронних фондів і каталогів бібліотек; інформації щодо спеціальності, за якими готують освітні заклади, структурних підрозділів ЗВО, його навчальних і дослідних програм, лабораторій, співробітників, сфери наукових інтересів і публікацій співробітників тощо; студентських наукових, творчих, спортивних товариств, проєктів і груп; сайтів про приватні й урядові гранти, за якими ведуться роботи; новин освіти та науки; дистанційного навчання, навчання за кордоном, курсів підвищення кваліфікації й багато іншого.

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні є необхідною умовою досягнення цілей інформатизації освіти. Нині пріоритетом для розвитку системи освіти є впровадження засобів ІКТ, які забезпечують доступ до мережі баз даних, розширюють можливості майбутніх педагогів до сприймання складної інформації. Ми погоджуємося з думкою С. Сисоєвої, А. Алексюка, П. Воловика [7, с. 255], що впровадження ІКТ має здійснюватися шляхом створення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Інтернету, впровадження гнучких технологій у дистанційній освіті, видання електронних підручників тощо.

Наші дослідження свідчать, що розвиток ІОС в освітньому закладі створює нові можливості для подальшого трансформування традиційних форм освіти, переходу на новий якісний рівень.

Інтернет є системою об'єднаних комп'ютерних мереж глобального суспільства, що в наш час покриває практично всю поверхню земної кулі. Мережа Інтернет має необхідний технологічний базис доступу до Web-орієнтованих навчальних ресурсів і достатній рівень розподіленості й інтерактивності.

В освітній системі виникає необхідність використання мережевих технологій для розвитку інноваційного потенціалу, що здійснюється в умовах існування інноваційних освітніх мереж. Важливим інструментом створення та функціонування ІОС є впровадження ІКТ в освітній процес, зокрема мережевих технологій. Ці технології підтримують роботу із системами соціальних технологій (бібліотеки, архіви, музеї, центри інформації, форуми, чати), які забезпечують діяльність учасників освітнього процесу в умовах реального й віртуального інформаційного простору.

Використання хмарних технологій – це невід'ємний складник сучасності, можливість організації ефективної спільної роботи, організації змішаного навчання й необмеженого доступу викладача до робіт майбутніх педагогів при мінімальних вимогах (наявність Інтернету). Відбір програмного забезпечення і хмарних сервісів (Microsoft Office 365, Power Point Online, Office Mix, Sway, OneNote) пояснюється простотою й доступністю у використанні, високим мотиваційним та освітнім потенціалом, відсутністю фінансових витрат.

Office 365 – це виділене хмарне середовище студента, групи, освітнього закладу, безкоштовно надається освітнім організаціям. Вимоги мінімальні – обліковий запис Microsoft для кожного студента й викладача. Користувачі можуть зайти всі разом і водночас працювати в одному документі або кожен у своєму; виконувати завдання в різних офісних додатках; усі документи зберігати в хмарному сховищі OneDrive; обмінюватися один із одним листами внутрішньою поштою; ділитися з друзями та знайомими документами з можливістю перегляду або редагування.

Power Point Online – можливість використовувати звичну презентацію в незвичній формі, організовуючи спільну роботу студентів в одному документі.

Sway – спосіб організації інформації, різновид її презентації у вигляді електронного банера, в який можна вставити текст, картинку або відео, причому Sway сам підбере найбільш вдалий макет, а вбудований пошукач Bing – потрібні фотографії або відео. Усі створені Вами «sway» зберігаються на сайті sway.com; щоб користуватися сервісом, необхідно лише обліковий запис Microsoft. У будь-яку хвилину можна відредагувати свою роботу, поділитися з друзями, відіславши посилання або на перегляд, або на редагування.

OneNote – це цифрова записна книжка, в якій зручно систематизувати інформацію, представлену в різних видах (це обумов-



лено чітким структуруванням). В Office 365 можна створити так звану записну книжку OneNote для занять. Структура її така: «Бібліотека вмісту» (викладач розміщує завдання, а студенти, вільно заходячи на його сторінку, копіюють їх і розміщують у наступному розділі); особисті папки для кожного студента (сюди може зайти тільки власник папки); «Бібліотека для спільної роботи» (на одній сторінці можуть працювати кілька студентів одночасно). Наочно, зручно, просто, забезпечує повноту картини досягнень кожного студента.

Робота в «хмарах» дає можливість зробити освітній процес сучасним, динамічним, розвивальним; спонукає студентів до предметної діяльності, мотивуючи їх до пізнання; соціалізує їх, готуючи до майбутньої професійної діяльності: формує в майбутніх педагогів компетенції XXI століття (співпрацю, комунікацію, ІКТ-компетентність); сприяє виходу процесу навчання за межі аудиторії.

Системи дистанційного навчання.

Нині важко уявити сучасну освіту без використання комп'ютерної техніки та Інтернету. Більшість студентів активно використовують їх у своєму житті. Натепер, щоб бути хорошим педагогом, необхідно вчитися все життя, постійно вдаватися до пошуку нових методів і технологій передачі й отримання знань. Тому в освітній практиці все більша увага приділяється інноваціям, зокрема дистанційному навчанню та необхідності використання відповідних освітніх технологій.

Дистанційне навчання – це демократично проста й вільна система навчання, заснована у Великобританії, зараз активно використовується жителями Європи для отримання додаткової освіти. Основу такого навчання становить інтенсивна самостійна робота студента, цілеспрямована та контрольована викладачами. Він може жити там, де йому зручно, навчатися за індивідуальним розкладом, використовуючи комплект спеціальних засобів навчання й можливість дистанційного (телефоном, електронною поштою) навчання, а за необхідності й особистого контакту з викладачем.

Перехід на дистанційне навчання у вищій школі пов'язаний із певними труднощами, які стосуються створення електронних навчальних засобів для студентів (технічний рівень), підготовки якісних освітніх курсів (змістовий рівень), навчання викладачів і тьюторів (кадровий рівень), оцінювання результатів навчання (оціночний рівень) [8, с. 125].

Для реалізації дистанційного навчання у виші необхідно виконання таких вимог:

- організація кейс-технології з використанням друкованих матеріалів та електронних носіїв;
- професійна підготовка викладачів-тьюторів;
- підтримка освітньої установи через телекомунікаційні вузли в режимі off-line і on-line;
- підтримка інформаційного середовища.

Подальше вдосконалення та перспективи розвитку дистанційного навчання пов'язано з такими факторами: мультимедійність, насичена інтерактивність, різноманіття завдань, спілкування слухачів між собою. Дистанційна освіта дасть змогу реалізувати два основні принципи сучасної освіти: «освіта для всіх» та «освіта через усе життя».

Інформаційне суспільство вимагає постійного розвитку системи вищої професійної освіти, на яке необхідно адекватно реагувати. Розвиток дистанційного навчання є необхідним кроком для збереження конкурентоспроможності українських вишів у світовому освітньому просторі. Отже, розвиток дистанційної освіти дасть змогу не тільки забезпечити населенню країни доступ до якісної освіти, а й завоювати певне місце на світовому ринку освітніх послуг.

Мультимедійні програмні продукти

дають змогу інтегрувати текстову, графічну, анімаційну, відео- та звукову інформацію. Одночасне використання кількох каналів сприйняття навчальної інформації допомагає підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу. Мультимедійні програмні засоби дають змогу імітувати складні реальні процеси, ситуації, візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів [9, с. 45]. Такі технології можна використати під час проведення аудиторних занять (лекція, практична (лабораторна) робота), для забезпечення самостійного вивчення окремих тем із навчальної дисципліни.

Висновки з проведеного дослідження. Залучати студентів до використання засобів мережевих технологій у навчальній діяльності можна в процесі вивчення будь-яких дисциплін. Унікальність розглянутих засобів мережевих технологій у тому, що їх можна широко використовувати в педагогічній практиці на основі відкритих, безкоштовних і вільних електронних ресурсів. У результаті поширення соціальних сервісів у мережевому доступі опиняється величезна кількість матеріалів, які можуть бути використані в навчальних цілях. Самостійне створення мережевого навчального змісту й нові сервіси соціального забезпечення



радикально спростили процес створення матеріалів і публікації їх у мережі для вільного доступу майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубов Д.В., Ожеван М.А. Широкозмугловий доступ до мережі інтернет як важлива передумова інноваційного розвитку України: аналіт. доп. Київ: НІСД, 2013. 108 с.

2. Боднар Г.В. Впровадження інформаційних технологій (ІТ) у навчальний процес як запорука фахової компетентності. URL: <http://www.stationline.org.ua/obraz/33/2250-vprovadzheniya-informacijnih-technologij-it-u-navchalnij-proces-yak-zaporuka-faxovo%D1%97-kompetentnosti.html>.

3. Науменко О.М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності. Інформаційні технології і засоби навчання.

2007. № 3(4). Почепцов Г. Теорія комунікації. Київ: Київський університет, 1999. 308 с.

4. Десятов Д.Л. Використання мережевих технологій у навчанні історії. Харків: Вид. група «Основа», 2013. 111 с.

5. Google Apps. URL: http://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Apps_for_Business.

6. Google Docs. URL: http://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Docs.

7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: моногр. / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О. Кульчицька, Л.Є. Сігасва, Я.В. Цехмістер та ін.; за ред. С.О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

8. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навчальний посібник. 3-тє вид. Харків: НТУ «ХП», «Торсінг», 2002. 320 с.

9. Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ: Таксон, 2006. 88 с.

УДК 377.8

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ

Шевченко Л.М., аспірант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

У статті розглядаються поняття, характеристики, переваги та недоліки хмарних технологій для освіти. Розкриваються питання про перспективи їх застосування в навчальному процесі. Охарактеризовані деякі особливості застосування концепції хмарних обчислень і синхронізації даних у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Наведено огляд та порівняння програм і сервісів хмарних технологій.

Ключові слова: *хмарні технології, хмарні сервіси, хмарна синхронізація, програмне забезпечення, офісні технології.*

В статье рассматривается понятие, характеристики, преимущества и недостатки облачных технологий для образования. Ставится вопрос о перспективах их применения в учебном процессе. Охарактеризованы некоторые особенности применения концепции облачных вычислений и синхронизации данных в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Приведен обзор и сравнение программ и сервисов облачных технологий.

Ключевые слова: *облачные технологии, облачные сервисы, облачная синхронизация, программное обеспечение, офисные технологии.*

Shevchenko L.M. CLOUD TECHNOLOGIES AND THE PROSPECTS OF THEIR USE IN THE TRAINING OF TEACHER

The article deals with the concept, characteristics, advantages and disadvantages of cloud technologies for education. The prospects of their application in the educational process are being discussed. Some features of application of concepts of cloud computing and data synchronization in the process of professional training of future teachers have been described. An overview and comparison of programs and services of cloud technologies have been presented.

Key words: *cloud technologies, cloud services, cloud synchronization, software, office technologies.*

Постановка проблеми. Однією з основних тенденцій розвитку освіти є впровадження в освітній процес нових інформаційних технологій, оснащення освітніх

установ електронно-обчислювальною технікою, а також постійним доступом до мережі Інтернет. Ці процеси утворили певну науково-технічну базу для становлення та



розвитку нових форм освітньої діяльності. Одне з основних завдань педагогіки – розроблення ефективних форм організації освітнього процесу, вирішенням якого є створення та використання віртуального освітнього простору.

В основу інформаційних систем, що забезпечують діяльність віртуального простору навчального закладу, входять різні підходи, методи та засоби, однак найбільш ефективним є використання хмарних технологій, які мають величезні переваги під час управління даними [4]. Основою для швидкого розвитку та створення хмарних технологій став технічний прогрес і бурхливий розвиток апаратного забезпечення.

Порівняно з традиційними технологіями хмарні мають низку істотних переваг: доступність, мобільність, гнучкість, надійність, висока технологічність, економічність, завдяки яким вони знаходять широке застосування в багатьох сферах науки й техніки. Така тенденція спонукає дослідити ефективність і доцільність застосування хмарних технологій у сучасному навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час аналізу останніх публікацій із цієї теми були визначені основні напрямки, в яких проводилися дослідження. Загальнотеоретичні питання, в яких розкрито сутність і ключові характеристики термінів «хмара», «хмарні обчислення» (Cloud Computing), «хмарні технології» (Cloud Technology), розглянуті в роботах В. Бикова, Н. Морзе, О. Кузьмінської, З. Сейдаметової, С. Сейтвелієвої, М. Шишкіної тощо.

Сучасні проблеми підготовки майбутніх учителів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності та навчальному процесі розкриті в працях М. Жалдака, Н. Молоткова, Н. Морзе, Н. Солопова, О. Спіріна, С. Удалова. Формування готовності студентів педагогічних закладів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності досліджували О. Брискіна, Н. Диканська, С. Ісакова, О. Разінкіна, Л. Шевцова. Формування та використання хмарноорієнтованого навчального середовища досліджували С. Литвинова, Ю. Триус, М. Шишкіна. Проблеми використання хмарних технологій в освітньому процесі висвітлені в працях Н. Бахмат, А. Газейкіної, Ю. Дюлічевої, І. Іванова, М. Кадем'я, В. Кобися, Н. Морзе, Л. Рождественської, З. Сейдаметової та ін. Але аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що перспективи використання хмарних технологій у процесі професійної

підготовки майбутніх учителів нині залишаються недостатньо дослідженими.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування можливостей і перспектив використання хмарних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта набуває змін, які пов'язані насамперед із впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у навчальний процес. Саме тому запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності педагога. Така організація навчання дасть змогу зробити навчальний процес цікавим та ефективно вирішити проблему наочності й візуалізації навчального матеріалу.

Розширити інструментарій сучасного педагога можна завдяки використанню сервісів хмарних технологій [5]. Їхнє поширення є інтенсивним і сприяє розвитку нових методів і форм організації навчання.

Хмарні сервіси зручні та прості у використанні, надають можливість тримати свої документи під рукою, без втрати, в актуальних версіях, на різних пристроях. Завдяки їх використанню є можливість створення сховищ даних і використання віртуальних лабораторій у мережі Інтернет, проведення інтернет-конференцій і вебінарів, керування різними процесами віртуального простору тощо.

Сьогодні кожен викладач може зареєструватися в будь-якому хмарному сервісі та з легкістю налаштувати свій комп'ютер, мобільний телефон чи планшет на одну файлообмінну мережу, де буде повна синхронізація всіх даних.

Хмарна синхронізація – технологія автоматичного оновлення даних, розташованих у хмарному сховищі та на всіх локальних пристроях користувача.

Термін «хмара», або хмарне файлове сховище, має на увазі не конкретний виділений сервер для зберігання даних клієнта, а цілу мережу чи систему серверів, які часто знаходяться на значній відстані один від одного й мають досить складну внутрішню структуру. Однак для звичайного користувача хмара пропонує простий, доброзичливий інтерфейс, який робить його використання зрозумілим.

Механізм хмарної синхронізації дає можливість відмовитися від використання фізичних зберігачів файлів – зовнішніх жорстких дисків, карт пам'яті, флешок. Маніпуляції з файлами, зміна або додавання нових даних автоматично відбиваються на кожному локальному пристрої, який потрібно синхронізувати з хмарою. Таким чином,



втрата чи знищення даних на будь-якому з пристроїв або на декількох відразу не призведе до втрати цінної інформації, і оновлення файлів залишаться в хмарному сховищі.

Сукупність можливостей, які надають провайдери будь-якого хмарного сховища, у цілому однакова: цілісність, доступність, мобільність, гарантоване збереження інформації в разі програмних або апаратних збоїв на пристроях клієнта, спільна, своєчасна та непомітна робота служби підтримки хмарного сховища, яка позбавляє від зайвих витрат часу та коштів на підтримку інфраструктури сховища в робочому стані. Різниця полягає в обсягах можливого сховища та вартості обслуговування.

Попит на хмарні сервіси в сукупності з можливістю переходу від одного постачальника хмарних послуг до іншого без будь-яких серйозних витрат для користувача призводить до високої конкуренції серед постачальників хмарних послуг. У зв'язку із цим особливої важливості набуває оптимальний підбір основних показників якості функціонування хмарних сервісів, які, з одного боку, повинні відповідати всім вимогам якості послуг, а з іншого – не призводити до надмірних витрат.

Провідні постачальники хмарних технологій дають можливість користуватися хмарними технологіями, які інтегровані для потреб навчальних закладів [3]. Ці програмні пакети надаються безкоштовно або за низькими цінами, щоб освітні установи мали можливість користуватися ними.

Для організації навчального процесу необхідно враховувати можливості сучасних інформаційних технологій, які сприятимуть формуванню особистості, здатної швидко адаптуватися до сучасних змін і швидкого науково-технічного прогресу.

Перспективи застосування хмарних технологій в освіті можна розглянути за такими напрямками використання в навчальному процесі: для навчальних занять, для виконання індивідуальних завдань, для самостійної роботи студентів, для практичної підготовки та для контролю.

Хмарні технології надають можливість для розміщення на віртуальному диску навчальних і методичних матеріалів, посилань на корисні електронні ресурси, домашні або контрольні завдання, журнали відвідування й успішності, аудіо- та відеоресурси й відкриття до них доступу для певної групи користувачів.

Розширити можливості візуалізації під час навчальних занять можна за допомогою використання онлайн-інструментів. Сьогодні кожен знає про компанію Google

та її найбільшу пошукову систему в світі, яка давно вийшла за рамки просто пошукового сервісу. Тут під одним обліковим записом доступні безліч хмарних сервісів. Кожен сервіс від Google – це окрема, багатофункціональна галузь, яка здатна зацікавити своїми унікальними інструментами. Саме тому Google Drive в якийсь момент перестав бути просто місцем для зберігання й обміну інформації. Кожен учасник навчального процесу, який має обліковий запис в Google, може з легкістю працювати з даними, створювати, корегувати та зберігати їх не на жорсткому диску локального комп'ютера, а в «хмарі» навчального закладу [7].

Google Drive розкриває абсолютно нові можливості для створення та подання навчальних матеріалів і спільних проектів. Серед особливостей хмарних сервісів варто виділити саме спільну роботу з файлами, коли кілька студентів здатні з різних робочих місць корегувати вихідний документ. Це означає, що документи, створені інструментами Google, будуть у користуванні в кожного, для кого відкритий доступ. У результаті з'являється абсолютно новий рівень взаємодії з аудиторією, коли файли стають доступні не тільки лектору, а й усім учасникам навчального процесу. Ця важлива взаємодія в навчальному процесі відбувається завдяки можливості надання доступу, як загального, так і індивідуального використання.

Така інноваційна інтерактивна технологія взаємодії студентів і викладача стає ще доступнішою, оскільки сучасні мобільні пристрої без перешкод читають файли різних форматів.

Порушуючи тему мобільних пристроїв, неможливо не згадати про продукцію компанії Apple, яка змінила уявлення про мобільні пристрої, їх форми, вигляд і функціональність у цілому. Компанія Apple, як і Google, у своєму сервісі iCloud дає можливість користувачам здійснювати спільну роботу, створювати презентації та текстові файли в хмарі.

Незважаючи на схожу функціональність, сервіси істотно відрізняються, адже завдання Google – давати постійне сховище, яке можна представити у вигляді віддаленого жорсткого диску, у той час як iCloud – це сервіс, головна функція якого – синхронізація, можливість зберігання даних і відстеження їх змін. Також слід відмітити хмарні сервіси компанії Microsoft, за допомогою яких можливе застосування OneDrive для зберігання й опрацювання документів. Програми Office дають можливість продуктивно співпрацювати зі студентами.



Слід зазначити, що за хмарними технологіями майбутнє: зручно використовувати безкоштовні програмні продукти для вирішення завдань у ході навчального процесу. Хмарні сервіси здатні виконувати низку простих завдань, які щодня ставлять перед собою педагоги під час створення навчальних матеріалів. Призначені для користувача інтерфейси поступово приходять до максимальної простоти, що забезпечує легкість застосування в професійній діяльності.

Для спільної роботи в хмарних технологіях необхідно створити або помістити документ в хмарне сховище та надати доступ до нього тим, у кого є посилання, або за адресами електронної пошти. Спільну діяльність можна організувати, поділивши студентів на групи та визначивши теми робіт. У групі розподіляються обов'язки. Керівник групи може створити документ і надати доступ до нього іншим учасникам. Таким чином відбувається взаємодія студентів під час роботи над проектом на практичних заняттях, наповнення документів змістом. Після закінчення роботи надається доступ викладачеві.

Порівнюємо традиційні технології та хмарні в контексті застосування для навчального процесу. Під час використання традиційних технологій для спільної роботи над одним документом необхідна спеціальна підготовка програмного забезпечення, а з використанням хмарних технологій командна робота реалізується досить просто, поділившись посиланням на документ із колегами та надавши їм відповідні права доступу. Під час оцінювання групового проекту неможливо визначити внесок в оброблення документа кожного члена команди, а хмарні технології дають можливість викладачеві відстежити хронологію змін. Із цієї хронології можна певною мірою визначити, який внесок кожного учасника групи.

Викладач, щоб перевірити роботи, повинен зібрати їх на окремому комп'ютері, де буде виконувати перевірку. За допомогою хмарних технологій викладач має доступ до необхідних документів у будь-якому місці, де є доступ до Інтернету.

Зазвичай стаціонарно використовуються комерційні продукти та сервіси. Під час використання піратського програмного забезпечення мають місце величезні ризики, і необхідно встановлювати ліцензійні програми. Під час використання хмарних технологій кожен учасник навчального процесу має змогу користуватися безкоштовними офісними програмами, додатками для створення навчально-тренувальних завдань, презентацій, малюнків, сервісних утиліт тощо.

Значне місце серед програм для створення завдань займають офісні технології: текстові й табличні процесори, системи створення й оброблення презентацій, системи управління базами даних, графічні програми.

Документи, електронні таблиці й електронні презентації створюються та зберігаються в хмарі, але можуть бути завантажені на комп'ютер або навпаки, вивантажені з комп'ютера. Щоб скористатися цими можливостями, необхідно зареєструватися на відповідному ресурсі та створити на ньому свій обліковий запис, використання якого зазвичай є безкоштовним.

Застосування хмарних технологій контролю знань забезпечить зберігання всіх необхідних даних (тестові завдання, профілі користувачів, результати тестування), їх оброблення та спільне використання. Для складання різних опитувальників і форм також пропонуються онлайн-засоби. Створений опитувальник може бути опублікований в Інтернеті для всіх його користувачів або тільки для конкретних осіб, які повинні відповісти на запропоновані запитання. Це дає можливість користувачам системи організувати процедуру контролю знань або збору інформації, а також забезпечує оброблення результатів і формування статистичних даних [5].

Перевагою реалізації такого підходу є можливість використання тестів або опитувальників на будь-якому ресурсі користувача. При цьому для організації навчального процесу не потрібно переходити на сторонні електронні ресурси, витратити час на вивчення їх інтерфейсу та реєстрацію. Крім того, це дозволяє скоротити витрати коштів на придбання контролюючих систем і часу на встановлення їх на стаціонарні комп'ютери.

Подібний підхід надає практично необмежені можливості з інтеграції контролюючих матеріалів і комп'ютерного навчання, виконаних у вигляді веб-додатків, а наявність гнучкої системи налаштувань тестових завдань і тестів, процесу тестування, оцінювання, форм надання результатів і статистичних даних для аналізу відкриває широкі перспективи використання хмарних технологій в освітній діяльності [5].

Таким чином, хмарні технології щодо системи комп'ютерного тестування виводять її актуальність на новий рівень, оскільки доповнюють її необхідними сьогодні якостями: доступністю, гнучкістю, надійністю та безпекою даних.

Планування діяльності та навчального часу можна реалізувати за допомогою додатків типу «Календар». Використовуючи ці



додатки, можна легко вести облік усіх важливих подій життя та діяльності в одному місці. До персонального календаря можна надати доступ іншим особам, наприклад, колегам по навчальній групі для перегляду розкладу занять або планування спільних заходів. Можна додати розклад, терміни здачі проектів та інших завдань, планування заходів, свят тощо.

Окрему групу становлять програми для моделювання та проектування схем, моделей, діаграм. Як відомо, програми такого роду коштують дуже дорого, і не кожен навчальний заклад може дозволити собі їх придбання. Використання хмарних технологій вирішує цю проблему.

Крім усіх цих додатків, у хмарі є й сервісні програми: антивіруси, файлові сховища, тестувальники швидкості роботи мережі та ін.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, напрямок використання хмарних технологій в освітньому процесі перспективний і актуальний. Завдяки використанню хмарних технологій підвищується ефективність організації навчального процесу у ВНЗ.

Слід зазначити, що застосування хмарних технологій в освітньому процесі дозволить навчальним закладам значно скоротити витрати, а також підвищити ефективність використання обчислювальних ресурсів, адже хмарна парадигма має на увазі оплату за фактом їх використання. Використання безкоштовних програм і сервісів є економічно більш раціональне, ніж використання ліцензійних комерційних додатків. При цьому доступ до інформації, що зберігається на хмарі, може отримати будь-який користувач, який має комп'ютер або мобільний пристрій, підключений до мережі Інтернет, із будь-якої точки земної кулі. Крім того, застосування хмарних технологій дозволить скоротити штат персоналу, обслуговуючого техніку, а також позбавить від необхідності залучення сторонніх програмістів і фахівців у сфері ІТ. Немає необхідності витрачати час і ресурси на придбання, встановлення, налаштування, обслуговування програмного забезпечення та захист інформації, оскільки все це виконує адміністрація хмари. Проте не можна не згадати про такі проблеми використання хмарних технологій, як захист даних. Більшість контрактів із постачальниками послуг у хмарі містить пункти, що гарантують безпеку та конфіденційність клієнтських даних. Однак сьогодні можливості клієнтів дізнатися, хто і які дані переглядає, дуже обмежені. Ще одним мінусом хмарних технологій є те, що для роботи з хмарними сервісами необхідно постійне з'єднання з мережею Інтернет.

Незважаючи на перераховані вище недоліки хмарних технологій, їх застосування в різних сферах діяльності, включаючи підготовку майбутніх учителів, які можуть використовувати хмарні технології під час проведення та підготовки уроків, і досі залишається перспективним і актуальним питанням. Послуги, що надаються постачальниками хмарних обчислень, відкривають величезні можливості як перед тими, хто є учасником освітнього процесу, так і перед розробниками ресурсів, які пов'язані з навчанням безпосередньо або із супроводом навчального процесу. Це сприятиме підвищенню рівня застосування ІКТ у навчальному процесі, поліпшенню якості освіти, розвитку інформаційно-цифрових компетентностей студентів і випускників. Наразі важливою проблемою є досягнення максимального ефекту від використання хмарних технологій і підвищення рівня якості сучасної освіти без нанесення шкоди ефективним методам і засобам навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архіпова Т., Зайцева Т. Технології «хмарних обчислень» у вищій школі. Інформаційні технології в освіті. 2013. Вип. 17. С. 99–108. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/743.
2. Биков В. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць. Випуск 10. Херсон: ХДУ, 2011. № 10. С. 8–23.
3. Кобися В. Використання хмарних технологій у педагогічній діяльності. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф.: у 2 ч. Ч. 1. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. С. 155–158.
4. Литвинова С., Тебенко О. Хмарні технології. Соціальне середовище програмування Touchdevelop. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2013. № 5. С. 26–30.
5. Морзе Н., Кузьмінська О. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень. Інформаційні технології в освіті. 2011. Вип. 9. С. 20–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_9_4.
6. Сейдаметова З., Абляимова Э., Меджитова Л., Сейтвелиева С., Темненко В. Облачные технологии и образование / под общ. ред. З. Сейдаметовой. Симферополь: «ДИАЙПИ», 2012. 204 с.
7. Стрюк А., Рассовицька М. Система хмароорієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ. Інформаційні технології і засоби навчання. 2014. № 4(42). С. 150–158. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1087/829>.
8. Шишкіна М., Попель М. Хмароорієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. № 5 (37). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903>.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXX
Том 3**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 30,69. Замов. № 731. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.