

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXX
Том 1

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

Беловецька Л.Е. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ У США.....	9
Докучаєва В.В. ВЕРИФІКАЦІЯ ЯК КРИТЕРІЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	14
Крсек О.Є. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ У США.....	21
Марчук М.В. ГРОМАДСЬКА ПІДТРИМКА ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ОПІКИ ДІТЕЙ ТА ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.).....	25
Онищенко С.С. ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ТА ТЕРМІНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 20-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ.....	31
Полупанова Я.М. РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ.....	36
Сай І.В. ТИПОЛОГІЯ ШКІЛ ДАВНЬОГО РИМУ ПЕРІОДУ V – I СТОЛІТЬ ДО НАШОЇ ЕРИ.....	41
Черкашин С.В. ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ, ЇЇ НИНІШНІЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ.....	45

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Андрєєв А.М. НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ «ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЗИКИ)» З ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО НАПРЯМУ.....	50
Галацин К.О. ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ (АНГЛОМОВНОЇ) КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	56
Дуброва А.С. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	60
Kazimova Shafa Eyvaz. THEORY OF PRIMARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN: GLOBALIZATION AND INTEGRATION AS BACKGROUND OF EDUCATION.....	64
Лях О.В. ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ.....	69
Ситченко А.Л. ДО ВИВЧЕННЯ ЛІРИКИ Б. ЧОБАН-ЗАДЕ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ. 10-ИЙ КЛАС.....	74
Shuliak S.O. DUAL EDUCATION AS AN INNOVATIONAL MODEL FOR PREPARATION OF INFORMATION PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	78

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Асманов А.Р. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	82
---	----



Бовт А.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ТАНЦЮВАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ШКОЛАХ КАНАДИ.....	89
Коваль М.С. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСНОВИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ТРАНСФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	93
Нагорняк С.В. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРАВОВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ЯК ЕЛЕМЕНТА ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ.....	98
Ришак Н.І. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЛКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	102
Соболь О.М. ПІДЛІТКИ. ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ЖИТТЯ В ГЛОБАЛЬНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	107
Агаев Шахрза Огул оглу, Гамидова Гюнай Мурад кызы. ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ.....	111

СЕКЦІЯ 4

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Білостоцька О.В. МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	116
Боровик М.О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....	121
Гонтаренко І.С. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОЕКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН», ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	126
Д'яченко І.М. ПРІОРИТЕТИ АКСІОСФЕРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ТА СУБ'ЄКТІВ МЕДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ.....	130
Зінукова Н.В. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА В МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ.....	136
Зуб Г.В. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З АМАТОРСЬКИМИ КОЛЕКТИВАМИ.....	142
Казанжи І.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРНЕРСТВА В ПОБУДОВІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДИТИНИ.....	146
Калінін В.С. ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В РЕГУЛЯРНИЙ ОСВІТНИЙ ПРОСТІР.....	150
Калініна Л.В. ШКІЛЬНА ЛІНГВО-МЕТОДИЧНА АКАДЕМІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В МОВНОМУ ВИЩІ.....	154
Кондур О.С. ІДЕЙНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОДЕЛІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ.....	157
Куліковська І.С. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНИХ УМІНЬ ЯК КОМПЕТЕНТНІСНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	163
Моренко О.М. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	170



Осадченко Т.М. ВИВЧЕННЯ СТАНУ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	175
Павлова О.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	180
Пилипчук В.В. АРТИКУЛЯЦІЙНО-ШТРИХОВІ ЗАСОБИ ЯК ОСНОВА МАЙСТЕРНОСТІ БАНДУРИСТА.....	184
Рабецька Н.Л. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ	189
Савчук О.П. ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ПАРАДИГМ.....	193
Суворова Я.В. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	198
Хить Р.Г. ОНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	204
Яцишина Н.В. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	208

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Балдинюк О.Д. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ З МОЛОДДЮ.....	214
Вербенець А.А. МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА НАПРЯМИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ.....	219
Грибосдова Т.О. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ	225
Зубчевська С.В. ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ КОЛЕДЖУ.....	230
Остряк Т.С. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	235
Ржевський Г.М. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ.....	239

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Антоненко О.В., Чуприна Г.П. АНАЛІЗ ПРОГРАМНИХ ПРОДУКТІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОКУРСІВ.....	244
Літвінова М.Б. АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦЕНТРАЛЬНОГО ОБРАЗУ.....	247
Ярмольчук Т.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ.....	253



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Bielovetska L.E. FORMING OF CIVIC POSITION OF ADOPTEES IN THE USA.....	9
Dokuchaeva V.V. VERIFICATION AS A CRITERION OF THE EFFECTIVENESS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	14
Krsek O.Ye. INFORMATIZATION OF LANGUAGE EDUCATION IN THE USA.....	21
Marchuk M.V. PUBLIC SUPPORT OF THE STATE SYSTEM OF PUPILS OF CHILDREN AND SCHOOL OF YOUTH IN BUKOVINIA (END OF THE XIX – THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY).....	25
Onyshcenko S.S. SUBSTANTIATION OF GENERAL CONCEPTS AND TERMS IN THE DOMESTIC THEORY OF PHYSICAL EDUCATION IN THE 1920S.....	31
Polupanova Ya.M. RETROSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN ENGLAND.....	36
Say I.V. TYPOLOGY OF SCHOOLS OF ANCIENT ROME DURING V-I CENTURIES BEFORE CHRIST.....	41
Tcherkashyn S.V. THE MAIN STAGES OF FORMING THE MODERN GERMAN EDUCATION SYSTEM, ITS ACTUAL STATE AND PERSPECTIVS OF FUTHER DEVELOPMENT.....	45

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Andreev A.M. THE CURRICULUM OF THE COURSE “PREPARING STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITY (BASED ON PHYSICS)” OF SCHOOL EDUCATION THE SCIENTIFIC AND TECHNICAL DIRECTION.....	50
Halatsyn K.O. PROJECT-BASED LEARNING IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	56
Dubrova A.S. PROBLEM OF FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS’ READINESS TO INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	60
Kazimova Shafa Eyvaz. THEORY OF PRIMARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN: GLOBALIZATION AND INTEGRATION AS BACKGROUND OF EDUCATION.....	64
Lyakh O.V. ERROR CORRECTION IN THE THEORY AND PRACTICE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	69
Sytchenko A.L. TO LEARNING LYRIK B. CHOBAN-ZADE IN THE SCHOOL COURSE OF CRIMEAN TATAR LITERATURE. GRADE 10.....	74
Shuliak S.O. DUAL EDUCATION AS AN INNOVATIONAL MODEL FOR PREPARATION OF INFORMATION PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	78

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Asmanov A.R. THE PROBLEM OF FORMING PATRIOTIC FEELINGS OF SCHOOLCHILDREN IN THE METHODS OF TEACHING CRIMEAN TATAR LITERATURE.....	82
--	----



Bovt A.Yu. FEATURES OF ARTISTIC AESTHETIC EDUCATION BY DANCING ARTICLES IN CANADIAN SCHOOLS.....	89
Koval M.S. THE SOCIOCULTURAL BASES OF A PERSONALITY'S SELF-REALIZATION IN TRANSFORMATION SOCIETY.....	93
Nahorniak S.V. THE MAIN APPROACHES TO THE COLLEGE STUDENTS' LEGAL ACTIVITIES AS ONE OF THE LEGAL EDUCATION ELEMENTS.....	98
Ryshchak N.I. SUBSTANTIATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE UPBRINGING SENIOR PUPILS' COMMUNICATION CULTURE IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT.....	102
Sobol O.M. YOUNG PEOPLE. IDENTITY AND LIVING IN A GLOBAL SOCIETY.....	107
Agayev Shahrza Ogul oglu, Gamidova Gunay Murad gizi. TECHNOLOGY OF MORAL QUALITY TRAINING IN KURSANTS.....	111

SECTION 4

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bilostotska O.V. METHODOLOGICAL ASPECT OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART.....	116
Borovyk M.O. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING PHYSICAL PREPAREDNESS FOR FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE.....	121
Hontarenko I.S. THE CONCEPT ESSENCE OF "FUTURE HUMANITARIAN DISCIPLINES TEACHERS' PROJECT COMPETENCE", PROJECT ACTIVITY AS THE BASIS FORMATION OF PROJECT COMPETENCE.....	126
Dyachenko I.M. PRIORITIES OF THE AXIOSPHERE OF MEDICAL INSTITUTIONS STUDENTS AND SUBJECTS OF MEDICAL ACTIVITY: TRENDS OF DEVELOPMENT.....	130
Zinukova N.V. METHODS OF PROFESSIONAL INTERPRETING COMPETENCE FORMATION TO MASTERS-PHILOLOGISTS: THE RESULTS OF EXPERIMENTAL TESTING.....	136
Zub H.V. READINESS FUTURE SPECIALISTS OF MUSICAL ART TO WORK WITH AMATEUR COLLECTIVES.....	142
Kazanzhy I.V. FUTURE TEACHERS' PREPARATION FOR USE PARTNERSHIP PEDAGOGICS IN BUILDING OF A CHILD INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY.....	146
Kalinin V.O. RESOURCE CENTRES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS A MEANS OF INTERGRATING THEM INTO A REGULAR EDUCATIONAL PROCESS.....	150
Kalinina L.V. SCHOOL ACADEMY OF LINGUISTICS AND METHODOLOGY AS A MEANS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN ENGLISH SCHOOL TEACHER AT THE LINGUISTIC UNIVERSITY.....	154
Kondur O.S. THE IDEOLOGICAL FOUNDATIONS AND PRACTICE OF THE EUROPEAN EDUCATION SYSTEM IN THE FRENCH MODEL OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC MANAGEMENT.....	157
Kulikovska I.S. CONDITIONS OF FORMING VOCAL SKILLS AS A COMPETENT COMPLEX OF PROFESSIONAL MASTERSHIP OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART.....	163
Morenko O.M. AKMEOLOGICAL APPROACH AS A BASIS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-FUNCTIONING OF THE FUTURE SPECIALIST.....	170
Osadchenko T.M. STUDYING THE LEVEL OF HEALTH PRESERVATION COMPETENCY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	175



Pavlova O.H. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPLY AS A CONDITION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES.....	180
Pylypchuk V.V. ARTICULATIONAL-DASHED INSTRUMENTS AS THE BASIS OF BANDRIST'S MASTERNESS.....	184
Rabetska N.L. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC SPHERE.....	189
Savchuk Ye.P. INTERNAL-PERSONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL LEARNING PARADIGM.....	193
Suvorova Ya.V. THE PROBLEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PHYSICAL THERAPY SPECIALISTS IN MODERN CONDITIONS.....	198
Khyt R.H. UPDATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS UNDER MODERN CONDITIONS.....	204
Yatsyshyna N.V. MODEL OF FORMING PRAGMATIC COMPETENCE OF THE FUTURE TRANSLATORS.....	208

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Baldyniuk O.D. FUTURE SOCIAL WORKERS' READINESS TO SOCIAL WORK WITH YOUTH IN LEISURE SPHERE.....	214
Verbenets A.A. METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INCLUSIVE EDUCATION AND DIRECTIONS FOR ITS OPTIMIZATION.....	219
Hriboedova T.O. ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SOCIAL ADAPTATION OF YOUNG SCHOOLS TO SELF-LIFE IN THE CONDITIONS OF GENERAL SCIENCE INTERNET.....	225
Zubchevska S.V. VOLUNTEERING AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE AFTER CLASS ACTIVITIES ORGANIZATION WITH COLLEGE STUDENT YOUTH.....	230
Ostrianko T.S. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF TEMPORAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	235
Rzhevskyi H.M. FEATURES OF INTERACTION OF STUDENT YOUTH IN THE INTERNET-ENVIRONMENT.....	239

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Antonenko O.V., Chupryna H.P. ANALYSIS OF SOFTWARE PRODUCTS FOR CREATING EDUCATIONAL VIDEOS.....	244
Litvinova M.B. ADAPTATION TEACHING OF PHYSICS WITH USING OF THE CENTRAL IMAGE.....	247
Yarmolchuk T.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS FOR THE USE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN TRAINING IT PROFESSIONALS.....	253



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.03-058.865(73)

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ У США

Беловецька Л.Е., викладач
кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті висвітлено провідні характеристики формування громадянської позиції, громадянських якостей, громадянської освіти й виховання усиновлених дітей у США. Проаналізовано традиційні форми та методи формування громадянськості усиновлених дітей, а також проблеми й суперечності, які супроводжують процес громадянської освіти та виховання. Доведено, що громадські організації є важливим соціальним чинником, який впливає на формування громадянської позиції молоді та здатності молоді до самопідготовки як активної людської діяльності, спрямованої на розвиток позитивних якостей, що мають стосунок до соціальних і ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: громадянська позиція, патріотичне виховання, громадянство, усиновлені діти, патріотизм.

В статті освітлені ведучі характеристики формування громадянської позиції, громадянських якостей, громадянського образования и воспитания усыновленных детей в США. Проанализированы традиционные формы и методы формирования гражданственности усыновленных детей, а также проблемы и противоречия, которые сопровождают процесс гражданского образования и воспитания. Доказано, что гражданские организации являются важной составляющей социального фактора, которая влияет на формирование гражданской позиции молодежи и способность молодежи к самовоспитанию как активной человеческой деятельности, направленной на развитие позитивных качеств, имеющих отношение к социальной ориентации.

Ключевые слова: гражданская позиция, патриотическое воспитание, гражданство, усыновленные дети, патриотизм.

Bielovetska L.E. FORMING OF CIVIC POSITION OF ADOPTEES IN THE USA

The article highlights the leading characteristics of the formation of civic position, civic qualities, civic education and the upbringing of adoptees in the United States. The traditional forms and methods of forming the citizenship of adoptees, as well as problems and contradictions that accompany the process of civic education and education were analyzed. It has been proved that civil organizations are important social factor component that influences on forming of civil position of youth engagement and the ability of young people to the self-upbringing as active human activity, directed to develop in positive qualities, relevant to social and value orientations.

Key words: civic position, patriotic education, citizenship, adoptees, patriotism.

Постановка проблеми. Патріотизм розглядається як любов до своєї батьківщини і вірність їй, прив'язаність до місця свого народження, до місця перебування, одне з найбільш значимих соціальних почуттів, яке виховує кращі якості людського характеру. Досить актуальною є проблема формування громадянської позиції у випадку усиновлених дітей, адже їх усиновлюють до іншої держави й вони досить мало або й узагалі нічого не знають про свою нову батьківщину. Варто зазначити, що важливим чинником у формуванні громадянської позиції в США є патріотичне виховання. Дуже складно виділити єдину, спільну мету громадянського виховання в США, так як існує величезна кількість програм і концепцій, спрямованих на різні категорії населення. Однак можна стверджувати, що всі

вони спрямовані на формування добропорядного й законотворчого громадянина в демократичному суспільстві. Саме активне демократичне виховання громадянства має допомогти усиновленим дітям навчитися використовувати знання, навички, цінності та ставлення, які допоможуть їм стати активними й демократичними громадянами. Становлення повноцінного громадянського суспільства безпосередньо залежить від соціальної активності та громадянської позиції підростаючого покоління країни, від того, якими ідеалами, знаннями й переконаннями воно керується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання патріотичного виховання – дуже широка тема, яка вимагає самостійних наукових досліджень. Ми торкнемося лише того аспекту цієї проблеми, який сто-



сується теми дослідження: яким має бути формування патріотичного й національного компонентів засобами виховання. Вагомий внесок у дослідження проблем громадянського виховання молоді зробили такі вчені, як І. Бех, П. Ігнатенко, А. Макаренко, В. Поплужний, Т. Ліхневська. Над розвитком теорій громадянського виховання працювали й зарубіжні науковці. Наприклад, у наш час учені активно розробляють проблему виховання американських школярів у позаурочній діяльності, зокрема питання значення сім'ї (С. Баллі), релігійних організацій (Д. Гольдман), інших соціальних інститутів (К. Кірбі). Важливості розвитку політичної свідомості у вихованні учнівської молоді присвятили праці М. Бренсон, Р. Фарнен, В. Гелстон, С. Ніето, У. Паркер.

Постановка завдання. Мета статті – охарактеризувати значення соціального й освітнього середовища у формуванні громадянської позиції усиновлених дітей у США; визначити роль соціального та освітнього середовища для усиновлених дітей у межах реалізації патріотичного виховання в США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Знайомство усиновлених дітей з американським суспільством починається зі вступу до школи. Ми запитано себе: що станеться, коли ці діти підуть до школи в США? Якою буде їхня громадянська освіта? Усиновлені діти вступають у навчальні заклади Сполучених Штатів за допомогою культурних сценаріїв, що моделюються в соціальному середовищі своєї нової батьківщини. Норми їхньої поведінки обумовлені життям, яким вони більше не живуть, але не можуть забути. Вони повинні інтегрувати старі навички зі своїм новим середовищем. Ніде цей процес акультурації не є більш важливим, ніж у сфері громадянської культури Сполучених Штатів – уряду, законів, кримінальних і цивільних прав і громадянських цінностей. Проте батьківщини усиновлених дітей і їхніх батьків можуть мати різний політичний устрій. Деякі діти родом із крихітних сіл, де закон або система правосуддя рідко діють. Інші прибувають із країн, де уряд є репресивним. Отже, потреба в правильній громадянській освіті є актуальною для тих, хто є новачком для цієї культури. Щоб жити в гармонії з устроєм Сполучених Штатів і зробити продуктивний внесок у національне демократичне життя, усиновлені діти з інших культур потребують як інформації, так і досвіду щодо розуміння політичної системи Сполучених Штатів.

Ключем до особистісної та соціальної відповідальності в США є набуття знань, поглядів і навичок, необхідних для ефек-

тивного демократичного громадянства. Принципи, практики та цінності конституційної демократії США є культурним ядром плюралістичного суспільства. Це є засобом особистого розширення можливостей і досягнення індивідуальних інтересів. Громадяни, що володіють демократичною громадянською культурою, здатні захищати свої приватні права, особисті інтереси й сприяти суспільному благу. Отже, основною метою освіти в школах для учнів є громадянська освіта для життя в демократичному суспільстві. Вивчення англійської мови є важливою частиною процесу громадянської освіти. Мова для усиновлених дітей – це як транспортний засіб, так і найглибше вираження культури, без опанування англійською неможливе набуття усиновленими дітьми громадянської компетенції. У минулому навчання мови часто надавалося окремо від вивчення змісту. Студенти ESL можуть досягти більш високого рівня розвитку мови під час вивчення предмета. Це дає педагогам можливість розробляти й упроваджувати навчальні програми, щоб допомогти студентам розуміти політичні принципи та практику в США, а також перейняти цінності й сформувані навички, необхідні для ефективної громадянської участі. Зростаюча кількість студентів з обмеженим знанням англійської мови та їхня спеціальна громадянська освіта мають більший попит на вчителів для вдосконалення власних знань і навичок. Викладачі ESL мають знати змістові сфери громадянської та політичної науки. Викладачам суспільних наук потрібна підготовка з включення стратегій викладання мов і представлення громадянських понять студентам з іноземних культур. Обидві групи можуть скористатися покращеними знаннями про громадянську освіту та її зв'язки з мультикультурною освітою [6].

Взаємозв'язок розвитку англійської мови з історією й суспільствознавством є взаємним і нерозривним. Знання змісту залежить від знань мови учнями та їхньої здатності розуміти й використовувати певні практичні навички.

Під час вивчення історії та суспільствознавства розширюється словниковий запас, а саме під час читання, написання, ситуативного спілкування та прослуховування.

Різноманітні завдання можуть бути особливо складними для усиновлених дітей, які тільки-но почали вивчати англійську мову. Замість спрощення текстів, інструктори повинні допомогти своїм учням зрозуміти ці тексти в оригіналі. Викладачі англійської мови потребують практики для розуміння академічного та дисциплінар-



ного словника в контексті [6]. Англійська мова – це більше ніж сукупність правил. Це інструмент для визначення сенсу. Ці зміни мають суттєві наслідки для навчання історії та суміжних суспільних дисциплін. Вони наводять на думку, що вчителі повинні організувати навчання на основі академічної грамотності учнів у цій дисципліні, загальної англійської грамотності й розуміння її вмісту. Більш конкретно навчальний підхід включає в себе основну взаємодію з усною мовою, відповідні стимулювання концепцій, стратегічні вказівки щодо граматики, посилення зворотного зв'язку та стратегії навчання в галузі письменності, розроблені спеціально для вивчення окремих дисциплін. Це не означає, що вчителі-історики повинні стати лінгвістами або фахівці з англійської мови мають стати експертами з історії та соціальних наук. Такий підхід до навчання вимагає, щоб педагоги співпрацювали один із одним, щоб забезпечити всебічний і надійний зміст, ґрунтовні знання з дисципліни.

Виходячи з цього, можна припустити, що мета громадянського виховання в США включає формування та розвиток громадянської компетентності учнів, яка передбачає політичні знання, громадянські навички та оцінку власних політичних можливостей. Підкреслимо, що під час визначення мети громадянського виховання американські вчені підкреслюють різні аспекти, але погоджуються з тим, що школа покликана виховати ідеал громадянина, який розуміє і приймає демократичні цінності, є патріотом своєї країни, поважає закони й дотримується їх, знає та виконує свої громадянські обов'язки, розбирається в устрої політичної влади, бере участь у громадській діяльності на благо громади, штату і країни загалом, поважає культурне різноманіття.

Виховання громадянина-патріота – це важливе завдання будь-якої національної системи освіти. Велику роль тут відіграє формування поваги до державної символіки (гімн, прапор, герб, святкові дати). У США, наприклад, заняття починаються з принесення клятви національному прапору, який є в кожній класній кімнаті, в класах висять портрети президентів країни, школярі розучують державний гімн і патріотичні пісні. Прославлення своєї країни для підтримки патріотичного настрою зростаючих громадян – одна з обов'язкових функцій школи. Учені, прихильники полікультурної освіти Дж. Бенкс, М. Еппл, Дж. Бін зауважують, що головне в педагогічній практиці – пам'ятати про полікультурну природу американського суспільства й не допуска-

ти звеличення одних груп населення країни за рахунок применшення гідності інших [4; 16]. Необхідно роз'яснювати дітям, що культура, історія, політика, мистецтво Америки – це результат взаємовпливу різних етнічних і культурних груп людей. Завдання вчителя – знайомити дітей із національними особливостями інших народів без націоналістичної зневаги, щоб не допустити формування етноцентризму, ксенофобії й неправильних стереотипів, які можуть перерости в міцні упередження проти людини іншої культури [4; 16]. Також важливо враховувати, що в багатонаціональному суспільстві кожен народ має своє історичне минуле, пам'ять про якого може зберігати стереотипи взаємних образ і неприязні до представників іншої культури.

Ефективна педагогічна стратегія для громадянської освіти дітей старших класів включає в себе кооперативне навчання, тобто учні працюють разом у групі для виконання завдання, що може бути зроблено лише у випадку, якщо вони всі беруть участь. Порушення індивідуальної ізоляції, навчання співробітництва з іншими учнями і створення групового продукту є важливим досвідом для учнів-іммігрантів та усиновлених дітей. Вони можуть навчатися більш легко й комфортно, коли ця модель використовується разом з індивідуалістичними конкурентними підходами, які часто є основною структурою навчання в Сполучених Штатах. Робота в парах і невеликих групах дає можливість більш широкої мовної практики. Мовний досвід можна посилити під час вивчення матеріалу, який викликає підвищений інтерес і має актуальність.

Досить важливими є такі види робіт.

Робота в групах. І завдання, і фізичні умови збільшують взаємодію. Мислення породжує кращу взаємодію колективу, тому завдання має виходити за рамки звичайного завдання, учні мають висловлювати свою думку на основі фактів і логіки. Діти, можливо, не мали подібного досвіду у школах, де вони навчались, і це стане позитивним досвідом взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Взаємодія також може бути посилена шляхом призначення ролей. Формування групи – завжди складне завдання й може бути особливо складним, коли доведеться зіткнутися мовним і культурним бар'єрами. Для успішної взаємодії з групою вважають корисними такі навички, як активне слухання, опитування, дослідження, розроблення, оскарження або диспут, узагальнення та заохочення інших до участі – всі важливі навички, які потрібні в демократичному суспільстві. Учні з обмеженим знанням



англійської мови можуть працювати парами, розробляючи спільне резюме фактів справи; один студент підбиває підсумки, а інший ставить питання, щоб забезпечити повне й точне складання резюме. Якщо клас включає як студентів ESL, так й інших студентів, вони можуть бути об'єднані в пари. Отже, це сприятиме розвитку мови учня, який не досить добре володіє англійською. Студенти також повинні бути частиною процесу оцінювання, щоб так поліпшити роботу маленьких груп.

Проте громадянська освіта не обмежується лише школою. За межами школи усиновленим дітям можна застосувати отримані знання з громадянського виховання в реальності.

Нижченаведені заходи можуть бути виконані разом із громадою та однокласниками за межами школи:

- партнерські зв'язки, у тому числі листування, й обмін учнями зі школами інших країн;
- відкриті (шкільні) дні, на які запрошуюється місцева громада, щоб дізнатись, як вони функціонують у формі круглого столу;
- відвідування установ, таких як поліція, пожежні бригади, музеї, місцеві чи національні органи влади, спеціальні професійні центри навчання для випускників, релігійні установи, неурядові організації, будинки для дітей з особливими потребами та людей похилого віку;
- ігри, що імітують роботу міських рад чи парламентів;
- залучення коштів для підтримки благодійних проектів, особливо на користь дітей, які живуть у країнах, що розвиваються або є жертвами стихійних лих;
- добровільна робота, включаючи допомогу в будинках людей похилого віку або прибирання дитячих майданчиків.

Важливу роль в опануванні громадянською освітою відіграють американські неурядові організації, які мають велике значення для громадської діяльності в децентралізованій шкільній системі. Вони випускають наочні матеріали для класів, плани уроків і розширюють професійні можливості для викладачів. Вони навіть розробляють навчальні плани, завдання, призначені для державних установ. Найвідоміші з них є ті, у яких є мережі, що охоплюють 50 штатів, а саме:

- iCivics – ця програма створена колишньою суддею Верховного Суду США Сандрою Дей О'Коннор. iCivics є некомерційною організацією, що займається активізацією громадянської освіти за допомогою інтерактивних і привабливих навчальних ресурсів. Її освітні ресурси розширюють

можливості вчителів і готують нове покоління учнів, які стануть освіченими й активними громадянами. Особливості інноваційного веб-сайту – навчальні відеоігри для студентів [7].

- Street Law розробив провідний веб-сайт – streetlaw.org/en/home – для поширення знакових справ Верховного Суду. Також запрошує вчителів для професійного розвитку, і саме це поєднує студентів юридичних шкіл з учнями середньої школи [8].

- Close Up – www.closeup.org – організовує для студентів середніх шкіл екскурсії до столиці країни кожного року для знайомства з політичним устроєм США [9].

- Kids voting – www.kidsvotingusa.org – створює можливості для отримання досвіду про голосування та вибори, включаючи право голосу й активне громадянство [10].

- Центр The Center for Civic Education розробив We The People and Project Citizen – успішні програми, які практикуються в кожній державі. Проект We The People зосереджений на історичних знаннях, а Project Citizen залучає студентів до вирішення проблем громади.

- Фонд The Constitutional Rights Foundation розробив програму Deliberating in a Democracy, в якій студенти середньої школи беруть участь в автентичних громадських обговореннях.

- Facing History and Ourselves розробляє уроки для професійного розвитку з метою протидії несправедливості й фанатизму всіх видів, особливо расизму та антисемітизму.

Багаторічні суперечки, які точаться над питанням громадянської освіти в Сполучених Штатах, полягають у тому, що державні школи мають прагнути навчити дітей критичного мислення й толерантності. Важливо зауважити, заняття з критичного мислення є дуже ефективними, адже дуже важливо:

- мати відкриту і критичну думку;
- мати можливість отримувати інформацію з різних джерел, критично оцінювати її, критично думати, приймати рішення на основі критичної оцінки інформації та міркувань, вирішувати проблеми й вступати в діалог;
- діяти політично, використовуючи знання, навички, цінності/ставлення, прагнути до досягнення таких суспільних цілей, як вирішення групових проблем, публічний виступ, припинення і протест, а також голосування;
- брати активну участь у своїх громадах і громадах через членство в організаціях, які працюють над вирішенням



різних культурних, соціальних, політичних, економічних, екологічних і релігійних проблем [6].

Висновки з проведеного дослідження. З огляду на викладене вище, відзначимо, що загалом у проаналізованих концепціях щодо визначення цілей громадянського виховання простежуються актуальність виховання патріотизму, правової та політичної грамотності й відповідальної участі в суспільному житті.

Усиновлені діти як члени громадянського суспільства повинні довідатися про державу та державну систему, дізнатися про громадянські права, іноземні права, отримати знання про суспільство й владу, а потім застосовувати ці знання в реальних життєвих ситуаціях.

Школа, у свою чергу, має виховувати політично багате покоління, члени якого здатні захищати свої права та формувати здорове суспільство, інформувати студентів про їхні права й обов'язки, готувати обізнаних громадян, активних та обізнаних громадян із фундаментальними цінностями демократії. Формування громадянської позиції XXI століття – це формування впевненості в собі, самоорганізованості, уміння орієнтуватися в різних ситуаціях, оцінювати права й обов'язки, бути свідомим громадянином-демократом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Джанет Геринг. Нові потреби громадянської освіти американського суспільства / перекл. Ольга Батішева. Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матеріали Першої науково-практичної конференції (Острого, 19 черв. 2013 р.) / відп. ред. О.С. Батішева. Острого: ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Ост.», 2013. С. 219–221.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/konczepczija-naczionalno-patriotichnogo-vixovannya-ditej-ta-molodi.html>.
3. Ліхневська Т.А. Громадянське виховання учнівської молоді США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Тернопіль, 2009. 19 с.
4. Apple M., Beane J. Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face. NY: Open University Press, 2011. 232 p.
5. Parker W.C. Democratic citizenship education (chapter 3). Social studies in elementary education. 14th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2011. P. 165.
6. Pereira Carolyn. Educating ESL Students for Citizenship in a Democratic Society. ERIC Clearinghouse for Social Studies / Social Science Education. URL: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed377138.html>.
7. iCivics. URL: <http://www.icivics.org>.
8. Street Law URL: <http://streetlaw.org/en/home>.
9. Close up. URL: www.closeup.org.
10. Kids Voting. URL: www.kidsvotingusa.org.



УДК 37.013.001.76

ВЕРИФІКАЦІЯ ЯК КРИТЕРІЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Докучаєва В.В., д. пед. н., професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У статті автор розкриває сутність верифікації як методологічної процедури науково-педагогічного дослідження та обґрунтовує можливість використання останньої як інструменту об'єктивізації його результатів. Отримання об'єктивних даних є складним завданням для гуманітарних галузей, тим більше коли йдеться про перевірку концепцій наукового дослідження.

Ключові слова: верифікація, об'єктивізація, результативність, концепція, гіпотеза, гіпотетико-дедуктивний метод.

В статье автор раскрывает сущность верификации как методологической процедуры научно-педагогического исследования и обосновывает возможность использования последней в качестве инструмента объективизации его результатов. Получение объективных данных является сложной задачей для гуманитарных отраслей, тем более когда речь идет о проверке концепций научного исследования.

Ключевые слова: верификация, объективизация, результативность, концепция, гипотеза, гипотетико-дедуктивный метод.

Dokuchaeva V.V. VERIFICATION AS A CRITERION OF THE EFFECTIVENESS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH

In the article the author reveals the essence of the verification as a methodological procedure of scientific and pedagogical research and substantiates the possibility of using it as an instrument for the objectification of its results. Obtaining objective data is a difficult task for the humanities, especially when it comes to checking the concepts of scientific research.

Key words: verification, objectification, efficiency, concept, hypothesis, hypothetical-deductive method.

Постановка проблеми. Вивчення такого феномена, як *концептуальностворююча діяльність* (зокрема, у межах розроблення концепції проектування інноваційних педагогічних систем [2]), виявляє об'єктивну складність здійснення останньої як в аксіологічному (прийняття, визнання), так і в праксіологічному (реалізація, оцінка діяльності) її аспектах. Насамперед це зумовлюється специфікою гуманітарних наук і власне педагогіки. Оскільки концептуальностворююча діяльність має надто широке предметне поле, що включає вироблення концепцій, моделей, понять, знанневих конструктів тощо; украй актуальним науковим завданням стає розроблення надійного інструменту оцінювання таких дослідницьких здобутків. З огляду на це варто погодитися з авторами, які вважають, що в разі досліджень із гуманітарних дисциплін, на відміну від галузей фундаментального знання, більш доречно говорити саме про *верифікацію* гіпотез, концепцій, теорій, а не про їх доказ. Інакше кажучи, свою найбільшу доцільність верифікація виявляє тоді, коли звичайна емпірична (експериментальна) перевірка є неможливою.

Постановка завдання. Саме наявність таких дослідницьких випадків, де верифікація постає не лише практично придатною,

а й незамінною науковою процедурою, ми вважаємо основною підставою для розгляду її в межах статті. Метою розгляду є розкриття сутності верифікації як методологічної процедури науково-педагогічного дослідження та обґрунтування можливості використання останньої як інструменту об'єктивізації його результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звертаючись до генези проблеми, зазначимо, що верифікація є поняттям теорії творчості, згідно з якою основу будь-якого творчого акту становить механізм, який можна описати циклічною схемою «висунення гіпотези – верифікація гіпотези» [7]. Рефлексія власної дослідницької практики свідчить про цінність верифікації для здійснення продуктивних мисленневих процедур. У нашому попередньому дослідженні верифікація гіпотези постає ключовою ланкою процесу конструктивного мислення майбутнього педагога, що й надає підстави для висновку про рівень сформованості цього психічного новоутворення в суб'єктів майбутньої професійної діяльності [1]. У наступному дослідженні [2] верифікацію було обрано як винятково прийнятний для нашого випадку гностичний засіб, що мав подвійну актуальність, оскільки підлягав використанню таким чином: 1) як експертна



процедура в технології проектування інноваційних педагогічних систем; 2) як інструмент перевірки концепції дослідження на предмет істинності її теоретичних положень [2].

Н. Яковлева, розкриваючи особливості верифікації педагогічних концепцій, подає верифікацію як критерій науковості [8, с. 167]. Загалом погоджуючись з автором, вважаємо, проте, що за такого бачення верифікація інтерпретується виключно з позицій загальної (формальної) логіки процесу дослідження без урахування його особливостей та унікальності, що саме виявляється через діалектичну логіку останнього.

Тому, беручи до розгляду верифікацію як критерій результативності науково-педагогічного дослідження, ми акцентуємо увагу на таких аспектах процесу дослідження, як *просування до мети* (через поставлені завдання), *цілездійснення* (за вектором «первісний задум – оформлена концепція»), *оцінка міри цілездійснення* (через установлення істинності теоретичних положень концепції). З огляду на це верифікація справді постає як інструмент об'єктивізації результативності дослідження. Отже, під *об'єктивізацією результатів* останнього будемо розуміти подання їх в об'єктивній, доступній для сприйняття формі. Оскільки основним результатом дослідження є досягнута мета, то як об'єктивізовані результати можемо розглядати суттєві дослідницькі здобутки. Для загального випадку науково-педагогічних досліджень такими слугують доведена гіпотеза, перевірена авторська концепція або теорія.

У визначенні поняття «верифікація» (від пізньолат. *Verificatio* – підтвердження) ми виходимо з філософського розуміння її сутності як сукупності процедур встановлення істинності теорій чи окремих тверджень шляхом їх емпіричної перевірки [6, с. 166]. Як засоби такого підтвердження розглядаються спостереження за фактами, вимірювання, експеримент. Верифікація, що безпосередньо апелює до фактів, є прямою. Проте більшість наукових теорій ґрунтуються на «конструктах», тобто ідеальних (абстрактних) об'єктах, які унеможливають безпосереднє співвіднесення з фактами. Тому твердження, що стосуються конструктів, піддаються опосередкованій верифікації. У таких випадках, як зазначає А. Цофнас, «або прагнуть підтвердити наслідки з тверджень, що містять конструкти, або звертають увагу на емпіричний базис теорій загалом та ті правила, за якими було отримано ці абстракції (ідеалізації)» [6, с. 166].

Поряд із принципом верифікованості, який затверджує можливість емпіричної

перевірки та є суттєвою ознакою науковості, розглядається принцип фальсифікованості, що був запропонований К. Поппером для відокремлення наукового знання від ненаукового. Сутність принципу фальсифікованості полягає в тому, що ізольовані емпіричні гіпотези можуть бути піддані безпосередній фальсифікації, а отже, відхилені (на підставі експериментальних даних або через їх несумісність із науковими теоріями). Проте оскільки абстрактні гіпотези (системи), що утворюють наукові теорії, принципово не підлягають безпосередній фальсифікації, то єдиною підставою для прийняття факту останньої є наявність альтернативної теорії. Однак вирішальним при цьому є критерій прогресу в пізнанні, якому має відповідати нова теорія та який методологічно виправдовує відмову від попередньої теорії.

Загалом ми згодні з А. Цофнасом, який стосовно співвідношення вищезгаданих принципів наводить «золоте» методологічне правило встановлення меж науковості: «Якщо певне твердження принципово не верифікується та не фальсифікується, воно не може належати науці. <...> Можливо, воно стосується паранауки, міфології, політичної ідеології, мистецтва» [6, с. 166].

Зазначимо, що складність емпіричної перевірки теоретичних систем пов'язана з необхідністю включення до цього процесу додаткових моделей (гіпотез), перетворення дослідних (експериментальних) зразків на їх теоретичні моделі та коригування останніх з огляду на розбіжності між параметрами проектних моделей і даними експерименту. Насправді така багатоступеневість і розгалуженість дій дослідника в межах практичної перевірки є об'єктивно зумовленою, оскільки верифікація являє собою певний етап у реалізації гіпотетико-дедуктивного методу, який ґрунтується на постулаті про те, що розвинуте теоретичне знання будується не на індуктивному узагальненні фактів («знизу»), а розгортається «зверху» щодо останнього [3].

Якщо взяти до уваги те, що в будь-якій дедуктивно розгорнутій системі виокремлюють два яруси гіпотез – верхній і нижній, а тому гіпотези нижнього ярусу слугують наслідками гіпотез верхнього ярусу та підлягають емпіричному обґрунтуванню, із чого постає, що гіпотези-наслідки зазнають істотної ієрархізації, а перевірці піддається загалом гіпотетико-дедуктивна система, то процес верифікації гіпотез (моделей, концепцій, теорій) постає як об'єктивно складна дослідницька процедура.

На підставі викладеного та з урахуванням вимог, що висуваються до розроблен-



ня педагогічних концепцій і зумовлених ними особливостей процесу верифікації останніх [8, с. 167–187], пропонуємо з'ясувати, у чому полягала специфіка процедури верифікації як фази процесу проектування інноваційних педагогічних систем, що слугував предметом нашого дослідження [2].

За традиційним уявленням верифікація концепції має включати певні дії дослідника. По-перше, з концепції виокремлюються ключові положення, що відбивають її сутність та підлягають перенесенню до сфери емпіричних даних. По-друге, на підставі цих положень будується певний педагогічний об'єкт (педагогічна система, модель тощо). По-третє, піддається перевірці ефективність функціонування об'єкта. По-четверте, результати перевірки поширюються на всю концепцію.

З огляду на можливості й особливості верифікації педагогічної концепції деякі автори припускають думки, що її необхідно здійснювати «через емпіричну перевірку окремих компонентів», зважаючи на досягнення загальної мети [8, с. 253]. Тому цілком логічно припустити, що реальним завданням нашого дослідження було встановлення емпіричним шляхом того, чи насправді декларовані концепцією теоретичні положення гарантують спроможність створюючого суб'єкта (зокрема, майбутнього педагога) проектувати інноваційні педагогічні системи. Інакше кажучи, доходимо висновку про те, що в нашому випадку верифікації підлягає концептуальна модель формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала, яка відбиває ключові положення загальної концепції дослідження, тобто є її квінтесенцією.

Як методологічна процедура верифікація передбачає встановлення відповідності між теоретичними та емпіричними даними дослідження, що стає можливим, якщо в структурі концепції виділити рівні: об'єктивно заданий, теоретичний, практико-зорієнтований [8, с. 253]. До аналізу об'єктивно заданого рівня концепції висувається низка вимог, які ми цілком поділяємо, зокрема такі, як наявність загальних положень і понятійного апарату, їх самодостатність, що усуває необхідність емпіричної перевірки, а також цілковита зумовленість змісту концепції вибором автора тощо [8].

Проте зазначимо, що в нашому дослідженні для верифікації понятійного апарату ми вводимо конструктивно заданий рівень, який пропонуємо виокремлювати в структурі концепції як перехідний між об'єктивно заданим та теоретичним рівнями з огляду на те, що він уможливорює побудову епісте-

мологічної конструкції «дійсне – можливе». На відміну від положень об'єктивно заданого рівня, що мають констатувальний характер, положення теоретичного рівня формулюються особисто дослідником; при цьому зміст об'єктивно заданого рівня надає останньому необхідні логічні підстави. Загалом теоретичний рівень концепції ми розглядаємо як складну гіпотетико-дедуктивну систему, яка уможливорює емпіричну перевірку теоретичних положень та теоретичну інтерпретацію (обґрунтування) емпіричних результатів, а також дає змогу відстежити логіку перетворення одного на інше.

Оскільки верифікація теоретичного рівня концепції є об'єктивно трудомісткою процедурою, як єдино прийнятний спосіб перевірки цього рівня ми розглядаємо опосередковану верифікацію теоретичних положень концепції проектування інноваційних педагогічних систем через оцінку результатів спеціально організованого проектувального процесу. Встановлення практико-зорієнтованого рівня відбувається зверненням до емпіричного базису концепції, який у нашому дослідженні уможливорює розкриття змістовно-процесуального аспекту діяльності суб'єкта зі створення інноваційних педагогічних систем. Цей аспект визначається сукупністю умов, які, згідно з концептуальною моделлю, є продуктивними для процесу проектування інноваційних педагогічних систем, а отже, і для процесу формування проектувальної компетентності майбутнього педагога.

Таким чином, заглиблюючись у практико-зорієнтований рівень концепції, доходимо висновку, що його перевірка досягається верифікацією концептуальної моделі, розробленої в нашому дослідженні. Отже, верифікувати концептуальну модель означає, по-перше, довести переваги цілеспрямованого педагогічного процесу, оптимізованого метою формування проектувальної компетентності майбутнього педагога; по-друге, підтвердити імовірно передбачувані більш високі якісні характеристики продуктів проектувальної діяльності майбутніх педагогів, здійснюваної в експериментальному режимі.

Розв'язання цих завдань у свою чергу потребує реалізації комплексу умов, гіпотетично накреслених концептуальною моделлю. Та обставина, що остання є цілком завершеним логічним продуктом концепції проектування інноваційних педагогічних систем, у разі позитивної апробації вищезгаданого комплексу умов дає змогу розглядати як верифіковану (а отже, вірогідну) не лише концептуальну модель, а й концепцію дослідження загалом.



У нашому розумінні умови будемо виходити з визначення останньої як філософської категорії, що відображає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати [5, с. 497]. При цьому предмет постає як дещо обумовлене, а умова – як відносно зовнішнє щодо предмета різноманіття об'єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо зумовлює те чи інше явище або процес, умова утворює те середовище, обстанова, у яких ці останні виникають, існують та розвиваються [5, с. 497]. Водночас є сенс у тому, щоб розглядати умови як закономірності ефективності, що розкривають об'єктивні зв'язки різних сторін конкретного об'єкта чи процесу з результативністю його функціонування [8, с. 272].

З огляду на зазначене вважаємо, що всю множину умов, що мають гарантувати досягнення позитивного результату, еталон якого є концептуально обґрунтованим, доцільно розподіляти на зовнішні (дослідницькі) та внутрішні (педагогічні) умови. Перші утворюватимуть низку вихідних умов, у яких досліджуваний суб'єкт розгортає власну експериментальну діяльність. Педагогічні (внутрішні) умови, що подаються авторами як «комплекс заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності» [8, с. 272], розглядаються нами як макросукупність умов, що уможлиблює такі види діяльності: а) створення й функціонування експериментального середовища; б) побудову педагогічного процесу, оптимізованого метою формування проєктувальної компетентності майбутніх педагогів; в) отримання стійкого позитивного результату, спрогнозованого концептуальною моделлю (у вигляді такого психічного новоутворення особистості, як «проєктувальна компетентність»). До макросукупності «педагогічні умови» ми включаємо як провідні три їх сукупності, а саме психолого-педагогічні умови, дидактичні умови та умови оптимізації. Кожна з означених сукупностей виконує супровідну функцію щодо тих базових умов, які нами виділені як адекватний моделюючий вплив для кожного компонента проєктувальної компетентності майбутнього педагога (індивідуально-особистісного, професійно-педагогічного, соціального).

Таким чином, умовами, що дійсно сприяють досягненню експериментальної мети та є найбільш придатними з огляду на процедуру верифікації, ми визначили такі:

1) психолого-педагогічні: дотримання логіки формування компонентів проєктувальної компетентності в експериментальному процесі; урахування інтелектуально-твор-

чих можливостей суб'єктів, що навчаються; забезпечення стійкої позитивної мотивації до інноваційно-проєктувальної діяльності; створення атмосфери морально-психологічної єдності колективного суб'єкта (через забезпечення когнітивної, афективної та практично-дієвої сфер) у процесі проєктування інноваційних педагогічних систем;

2) дидактичні: навчальна стратегія, що будується як результуюча від трьох провідних векторів – процесу соціалізації, процесу професійного становлення та процесу соціальної творчості; подання процедури проєктування через ієрархізацію ситуації когнітивної суперечності; створення інтенсивного інформаційно-теоретичного поля (через систему спецкурсів, що розкривають теоретико-методологічні аспекти проблеми); розширення дидактичного середовища для опрацювання технології проєктування; використання фрагментів педагогічної реальності для перетворення на системний об'єкт з інноваційними рисами;

3) умови оптимізації: єдність раціонального й ірраціонального в забезпеченні потребово-мотиваційної сфери суб'єктів творчого процесу; оптимальна сукупність формувальних методів (інформаційний метод, «задачний метод», методи стимулювання творчого мислення, метод моделювання, метод проєктування); оптимальне поєднання організаційних форм експериментальної діяльності (індивідуальної, групової, колективної, інтерактивної); оптимальна взаємодія систем педагогічного управління та самоврядування в процесі моделювання проєктувальної діяльності майбутнього педагога; оптимальне поєднання рівнів програмно-евристичного забезпечення навчально-проєктувального процесу.

Отже, зауважимо, що педагогічні умови насправді є внутрішніми – у тому розумінні, що межі їх реалізації чітко визначені концептуальною моделлю. Дослідницькі ж умови є передумовами створення концептуальної моделі (тобто є зовнішніми щодо неї). До цієї сукупності умов ми віднесемо умови організації експериментального середовища. З огляду на структурно-змістові уявлення про середовище, обґрунтовані В. Ясвіним та іншими авторами [9, с. 171], вважаємо доречним виділення стосовно підготовчо-організаційних умов саме таких, що є адекватними основним компонентам структури освітнього середовища – соціальному, просторово-предметному, технологічному [9, с. 171]. Підкреслимо, що саме через зовнішні – дослідницькі – умови (у нашому випадку умови організації експериментального середовища) стає можливим відтворення



специфіки конкретного експериментального процесу. Як суттєву особливість останнього зазначимо, що здійснюваний у межах нашого дослідження експеримент ініціював більш масштабну емпіричну діяльність, для якої характерна розгорнутість (як у часі, так і в просторі), адже, по-перше, у її основу покладено лонгitudний метод, а по-друге, цілі дослідження потребували суттєвого розширення обстежуваного контингенту. Зі свого боку можемо говорити про локальне експериментальне дослідження, проведене на одному з контингентів (студенти вищого навчального закладу), за участю якого й було апробовано повну сукупність експериментальних умов, які ми наразі верифікуємо.

Загалом експериментальне дослідження, підпорядковане цілям верифікації концептуальної моделі формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога, зводилось до такої логічної схеми:

1) констатувати на діагностичній основі:

– недостатній наявний рівень проєктувальної компетентності майбутніх педагогів (у протилежному випадку експериментальний вплив втрачає сенс);

– наявність в останніх особистісних резервів для формування вищеозначеної інтегративної якості;

2) здійснити експериментальний вплив на контингент студентів (експериментальна група) через введення до процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі навчальної стратегії;

3) показати динаміку рівня проєктувальної компетентності майбутніх педагогів у спосіб порівняння сумарних показників, здобутих у контрольній та експериментальній групах послідовністю тестів, що включає передтест (доекспериментальна фаза), тест (фаза впливу навчальною стратегією) та посттест (післяекспериментальна фаза).

Як суттєвий показник забезпеченості процедур верифікації ми розглядаємо наявність якісного діагностичного апарату. Роль провідного діагностувального методу (утім, як і формувального) ми зберігаємо за методом вирішення завдань («задачний метод»), оскільки саме в умовах прийняття й розгортання творчого завдання якнайкраще розкривається специфіка розумового процесу суб'єкта, що актуалізується проєктувальною діяльністю. Розроблення комплексної діагностичної методики ми здійснювали насамперед з урахуванням вимог, що висуваються до вищезгаданого діагностичного засобу (творчого завдання). З огляду на те, що зміст мислення майбутнього педагога лише частково відбиває зміст проєктувальної компетентності (унаслідок вбудованості в її структурні

компоненти, що формуються так само в умовах розв'язання завдань), ми визнали за доцільне включити до діагностичного комплексу, крім задачного методу, інші досить ефективні для цього випадку методи (анкетування, метод звіту (пояснення), метод самоаналізу, метод ауторезюме, метод мікроесе тощо). Інакше кажучи, проєктувальна компетентність як складне психічне новоутворення суттєвою мірою спирається на якості й властивості, для яких завдання, хоч і є високопроблемними, не є індикаторами, що їх об'єктивізують. Зокрема, це стосується, згідно з К. Платоновим, IV поверху психологічної структури особистості – спрямованості, а точніше сфери ставлень, у якій процес прийняття рішень дуже часто не підлягає жодній логіці (особливо з огляду на наші спостереження), якщо йдеться про інноваційну поведінку педагога. Отже, усі методи, що спираються на рефлексію, ми розглядали як сприятливі для діагностування можливих ірраціональних конструктів у сфері спрямованості особистості майбутнього педагога.

Оцінку рівнів сформованості проєктувальної компетентності (далі – РСПК) ми здійснювали за сукупностями показників, що характеризують кожний із компонентів цієї інтегративної якості майбутнього педагога. У визначенні РСПК до уваги брались ступінь прояву кожного окремого показника, домінування переважної їх сукупності на актуальному етапі розвитку особистості (в експериментальному контексті – на початковому, поточному та заключному етапах навчальної стратегії) відповідно до певного структурного компонента проєктувальної компетентності (індивідуально-особистісного, професійно-педагогічного, соціального). Номінацію РСПК здійснено з урахуванням специфіки діагностування процесу мислення та відповідних розумових умінь, оскільки провідним діагностувальним засобом було обрано завдання, що саме являє собою функціональну одиницю розумової діяльності (мислення) (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, О. Осипова та інші автори). Кожний РСПК визначається в номінальній відповідності до рівня продуктивності мисленевого апарату, актуалізованого процесом розв'язання педагогічних завдань дослідницького типу проєктувального класу. Як різновиди завдань цього класу ми розглядаємо такі: 1) завдання на індивідуально-творче проєктування; 2) завдання на професійно-педагогічне проєктування; 3) завдання на освітнє (соціальне) проєктування.



Таким чином, нами було виділено 5 РСПК майбутнього педагога-професіонала (наводяться в тенденції зростання): аналітико-проектувальний, синтетико-проектувальний, варіативно-проектувальний, моделюючо-проектувальний, конструктивно-проектувальний.

Відтак на підставі висновків, отриманих за фактом проведення передекспериментальної фази дослідження, було розгорнуто активно-утворювальну фазу експерименту у вигляді стратегії формування проектувальної компетентності майбутнього педагога, що включала три етапи:

1) адаптивно-установчий (мета – формування знань про генезис і сутність нового);

2) теоретико-тренувальний (мета – осмислення сутності педагогічної творчості; опанування теоретичних моделей розв'язання педагогічних завдань);

3) теоретико-навчально-тренувальний (мета – усвідомлення теоретичних основ інноваційно-педагогічної проектувальної діяльності; опанування алгоритму педагогічного проектування).

Упроваджуючи вищезначену навчальну стратегію, ми передбачали, що кожний успішно проведений її етап має привести до формування певного структурного компонента проектувальної компетентності майбутнього педагога. Тобто з огляду на концептуальну модель формування проектувальної компетентності майбутнього педагога виявляється, що перший етап стратегії продукує індивідуально-особистісний компонент проектувальної компетентності, другий етап – професійно-педагогічний компонент, а третій етап – соціальний компонент проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала.

Методика оцінки результатів вирішення комплексу педагогічних завдань ґрунтувалась на використанні вже відомих за діагностувальною фазою груп критеріїв (критерії якості аналізу проблемної ситуації, критерії оптимальності гіпотези), а також груп критеріїв, уперше застосовуваних нами з діагностичною метою, а саме:

– критерії системного подання діяльності щодо реалізації педагогічної проблеми (структурна модель діяльності, функціональна модель діяльності, процесуальна модель (або програма) діяльності, системна дескрипція параметрів педагогічної діяльності тощо);

– критерії якості проекту рішення (наявність і досконалість запропонованого алгоритму розв'язання, наявність інноваційних рис проектного рішення, завершеність і презентабельність проекту).

Змістове наповнення зазначених критеріїв забезпечувалося сукупністю показників сформованості структурних компонентів проектувальної компетентності та якісних характеристик РСПК. Стосовно методики виявлення процесу мислення в ході вирішення завдань зазначимо, що як провідну форму звіту за процедурами розв'язання студентам було запропоновано документальний опис (проект) усіх етапів рішення, який вони мали скласти, спираючись на актуальні (здобуті за трьома етапами формувальної стратегії) спеціальні знання. Використовуючи ці звіти-описи як джерела цінної рефлексивної інформації, ми отримували можливість діагностувати суттєві ознаки удосконалення й розвитку проектувальних мисленнєвих умінь майбутніх педагогів (студентів випускного курсу). Об'єктивними показниками при цьому слугували такі:

а) повна алгоритмізація рішення (на відміну від довільного викладання міркувань, що вважалося припустимим на більш ранніх стадіях діагностичного обстеження);

б) формулювання етапів рішення відповідно до логіки педагогічного проектування (за вектором «мотивація соціальним замовленням – цілепокладання – вироблення стратегії»);

в) технологічний супровід рішення (щонайменше у вигляді провідної сприятливої умови для кожного етапу).

Вищезначені проміжні продукти мисленнєвої діяльності студентів оцінені нами за логічними (глибина, змістовність, точність, аргументованість тощо) і творчими (інтелектуальна оригінальність, співвідношення елементів (запозичених і власних), семантична та адаптивна гнучкість у застосуванні знань тощо) критеріями та перевірені на фактичну відповідність вимогам, що висуваються до педагогічних проектів.

Таким чином, результати кількісного аналізу даних посттесту (діагностичного зрізу особистих досягнень за підсумками впровадження формувальної стратегії) підтвердили наше припущення стосовно того, що експериментальна сукупність умов, порівняно з традиційними умовами професійної підготовки майбутніх педагогів, є більш ефективною з огляду на можливості формування проектувальної компетентності останніх. Це дало нам підстави, з одного боку, вважати запропоновану концептуальну модель формування проектувальної компетентності майбутнього педагога цілком та остаточно верифікованою (а отже, істинною й практично придатною), а з іншого – поширити отриманий позитивний висновок на всю концепцію загалом.



Висновки з проведеного дослідження. Вибір як предмета статті такої гностичної процедури, як верифікація, є актуальним не лише з позицій практики науково-педагогічного дослідження, а й у плані методології останнього. З огляду на це ми вважаємо за доцільне доповнити перелік функцій, встановлених для неї раніше (таких як критерій науковості, ознака наукової істини тощо), обґрунтувавши можливість розгляду верифікації як критерію результативності. При цьому під результативністю системи ми розуміємо здатність останньої забезпечити відповідно до поставленої мети умови для досягнення кінцевих результатів.

Беручи до уваги той факт, що верифікація науково-педагогічної концепції є об'єктивно складною методологічною процедурою, ми намагалися довести, що лише розгляд верифікації в структурі гіпотетико-дедуктивного методу та як його частини дає змогу цілком урахувати гностичні можливості методу та, таким чином, перетворити верифікацію на ефективний дослідницький інструмент, про що й свідчить

представлена нами процедура верифікації процесу проектування інноваційних педагогічних систем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Докучаева В. Формирование конструктивно-го мышления будущего учителя начальных классов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1995. 278 с.
2. Докучаева В. Теоретико-методологичні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.0. Луганськ, 2007. 481 с.
3. Новейший философский словарь / сост. и гл. ред. А. Грицанов. Минск: Книжный дом, 1999. 1280 с.
4. Словарь иностранных слов. 16-е изд., испр. М., 1988. 620 с.
5. Философский словарь / под ред. И. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.
6. Цофнас А. Гносеология: навч. посібник. К.: Алерта, 2005. 232 с.
7. Шумилин А. Проблемы теории творчества. М.: Высшая школа, 1989. 143 с.
8. Яковлева Н. Педагогическое проектирование инновационных систем: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2003. 355 с.
9. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.



УДК [37:81'24].+ [316.3:007](73)

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ У США

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

У статті дається визначення поняття «інформатизація мовної освіти» й аналізуються основні напрямки та перспективи розвитку даної тенденції в мовній освіті США. Інформатизація освіти (впровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти) розглядається як один із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства.

Ключові слова: мовна освіта, інформатизація мовної освіти, глобальна інформатизація, інформатизація суспільства, інформаційно-комунікаційні технології.

В статье дается определение понятия «информатизация языкового образования» и анализируются основные направления и перспективы развития данной тенденции в языковом образовании США. Информатизация образования (внедрение средств новых информационных технологий в систему образования) рассматривается как одно из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества.

Ключевые слова: языковое образование, информатизация языкового образования, информатизация общества, информационно-коммуникативные технологии.

Krsek O. Ye. INFORMATIZATION OF LANGUAGE EDUCATION IN THE USA

The article gives the definition of the notion “informatization of language education” and analyzes the main directions and perspectives of developing this tendency in language education in the USA. Informatization of education is considered as one of the priority directions of the process of informatization of the modern society.

Key words: language education, informatization of language education, informatization of the society, informative-communicative technologies.

Постановка проблеми. Пріоритетною тенденцією мовної освіти XXI ст. є її інформатизація. Мова як знакова система забезпечує функціонування суспільства в його історичному розвитку. У Законі про освіту в Україні, концепціях мовної освіти і Державному стандарті базової і повної середньої освіти чітко відзначено, що мовна освіта в Україні передбачає удосконалення технології навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства. П.І. Підкасистий зауважує, що результатом навчання мовам повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід із однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб. Робота зі знаками і знаковими системами, переклад із однієї знакової системи на іншу, кодування і декодування – цими та іншими процедурами повинна володіти людина інформаційного суспільства. У зв'язку з цим виникає питання про інформаційну культуру особистості, під якою розуміють наявність знань у галузі інформації та уміння працювати з інформацією [6, с. 87]. Л.А. Карпець, О.І. Олійник стверджують, що актуальність дослідження мовної освіти набуває сьогодні особливо гострого характеру, оскільки відбувається боротьба за панування в інформаційному просторі. Кон-

курентоздатність держави й окремо взятої людини залежить від володіння інформацією, а тому втрата інформації у зв'язку з мовним бар'єром стає однією з актуальних соціальних проблем сучасності. Вміння працювати з інформацією як рідною, так і іноземними мовами забезпечує перевагу людини в будь-якій сфері діяльності [4]. В умовах потужної інформатизації освіти в Україні дедалі гостріше постають проблеми удосконалення та розвитку методичних систем навчання мов. Поряд із використанням із цією метою кращих надбань вітчизняної педагогічної науки доцільним видається вивчення й осмислення відповідного зарубіжного досвіду. Отже, актуальним сьогодні є вивчення досвіду інформатизації мовної освіти у США, що може стати одним зі шляхів розв'язання зазначених вище завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти мовної освіти у США в умовах глобальної інформатизації є об'єктом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Огляд спеціальної літератури свідчить про інтерес сучасних дослідників до проблем мовної освіти в епоху інформаційного суспільства. (Е. Тоффлер, Ю. Белл, Фр. Фукуяма, В.П. Андрущенко, К.В. Корсак, Д.І. Дзвінчук, А.Н. Авдулов, С.В. Коваленко, А.М. Кулькін, В.Л. Іноземцев, М. Онопрієнко, О.І. Руденко-Моргун,



І.В. Самойлюкевич та ін.). У практиці американського навчання розглянуто деякі аспекти використання інформаційних технологій (далі – ІТ): як технічний засіб навчання їх розглядали Б. Скіннер, Р. Тайлер, А. Борг, Д. Селф, В. Грейвз та ін. Визначенню базисних понять, що характеризують інформаційне суспільство в цілому, присвячені дослідження Д. Белла, К. Вербаха, Р. Кана, І. Масуди, Т. Меррілла, М. Пората, Л. Робертса, К. Робінсона, Р. Реддіка та ін. Однак питання дослідження тенденцій інформатизації мовної освіти у США середини ХХ – початку ХХІ ст. залишається відкритим і потребує детальнішого розгляду.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні та обґрунтуванні основних тенденцій інформатизації мовної освіти у США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. позначений інтенсивним розвитком ІКТ у суспільстві в цілому і в освіті зокрема. Інформаційне суспільство, за визначенням М. Онопрієнко [7, с. 11], – «це суспільство, у якому більшість працюючих зайняті виробництвом, зберіганням, переробкою, продажем та обміном інформації». Інформаційне суспільство – суспільство високої інформаційної культури, де головним ресурсом розвитку є знання, а засобом його відтворення – освіта [2, с. 19]. О.І. Руденко-Моргун у своїй статті «Комп'ютерні технології як нова форма навчання» пише: «Ми живемо в столітті інформаційної, комп'ютерної революції, що почалася в середині 80-х рр. і дотепер продовжує нарощувати темпи» [10, с. 19]. Як відомо, першою країною, що почала інформатизацію, стали США. Американське суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти у суспільному інформаційному світі для підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці. Сучасне вивчення мови передбачає не лише розгляд її як засобу пізнання, необхідне також дослідження мовної освіти як способу організації та здійснення суспільного розвитку. В умовах змін, які відбуваються в суспільстві і в самій системі освіти, розкривається онтологічний характер змін у мовній освіті; специфічні аксіологічні характеристики сучасної мовної освіти; епістемологічні основи мовної освіти в контексті оволодіння людиною рідною і нерідною мовами та прагматична спрямованість самої мовної освіти [4]. США завершили формування основ інформаційного суспільства у середині 90-х рр. минулого століття. На початку 80-х рр. К. Сиборг у доповіді «Нація в небезпеці» вказав, що базовою метою сучасної освіти в США має

бути підготовка громадян до досягнення успіхів в інформаційному столітті. Президент Дж. Буш започаткував реформу, що була сформульована у документі «Америка: 2000». На початку 90-х рр. Б. Клінтон продовжив справу свого попередника. Його президентство стало періодом розробки масштабних проектів реформування освітньої системи.

Процес інформатизації освіти в різних країнах, сферах людської діяльності та педагогічних системах розвивався неоднаково й асинхронно. Лідером інформатизації освіти загальноновизнано Сполучені Штати Америки. Історія використання ЕОМ у навчальних закладах США бере початок у далеких 40–50-х рр. ХХ ст. Практичне застосування ІТ в освітніх системах інших економічно розвинених країн (Велика Британія, Франція, Японія, Німеччина) було розпочато приблизно в той же період, що й у Сполучених Штатах. У цих країнах, починаючи з 60-х рр. ХХ ст., особливу увагу надавали засобам навчання, які сприяють кращій адаптації учнів в інформаційному просторі. Сукупність таких форм і засобів навчання отримала назву медіаосвіти [8, с. 10]. На основі аналізу зарубіжних науково-педагогічних публікацій С.В. Коваленко виділяє у процесі інформатизації освіти три напрями: 1. Патерналістський підхід передбачає формування освітньої політики на державному рівні. Водночас на політичному рівні відбувається визначення ролі інформаційних і телекомунікаційних технологій. 2. Ліберальний підхід, на противагу попередньому, передбачає майже повне усунення держави від процесу прийняття рішень у процесах інформаційної проблематики та зміщення центру управління на нижчий щабель. Створити освітню систему такого типу мають допомогти ІТ. Американські дослідники висловлюють побоювання з приводу існування за такого підходу ймовірності неправильного використання інформаційних і телекомунікаційних технологій, що, на їхню думку, може завдати більше шкоди, ніж користі. 3. Змішаний підхід відображає прагнення мінімізувати розподіл між соціальними групами. Щодо інформаційних і телекомунікаційних технологій, аргументуються шляхи їх використання різними соціальними групами залежно від потреб та бажань [5, с. 181]. У 1978 р. було створено Національну адміністрацію США з питань телекомунікації та інформатизації (NTIA) [14].

Прийнята в 1991 р. Міністерством освіти США програма «Америка 2000: стратегія освіти» визначила впровадження нових ІТ у процес навчання й управління освітою



як одного з провідних напрямів реформи освіти в цілому. Нова ера в регулюванні телекомунікації в США почалася у 1996 р. з підписання президентом Клінтоном Закону про телекомунікацію [15]. Для урядів штатів було підготовлено спеціальний збірник рекомендацій *Recommended decisions* із різноманітними заходами щодо доручення суспільства до використання новітніх ІКТ. Федеральна комісія зі зв'язку (FCC) розробила програму в рамках Фонду універсального обслуговування (Universal Service Fund, USF) для реалізації швидкого впровадження ІКТ у суспільство [16]. Для підключення шкіл, університетів, бібліотек, медичної інфраструктури було створено програму «Школи і бібліотеки», також відому як *E-Rate Program*. Говорячи про розвиток ІКТ в США, неможливо не згадати, що Інтернет, яким зараз користується весь світ, вперше був розроблений для Збройних сил. Протягом більше десяти років Інтернет використовувався академічною спільнотою і тільки в середині 90-х рр. був відкритий для суспільства [13; 15]. В умовах інформаційного суспільства на перший план висуваються інформація, і знання мови залишається матеріальним носієм інформації [4].

Постійне підвищення комп'ютерної грамотності молоддю змушує федеральний уряд США витратити на комп'ютеризацію великі фінансові кошти. Технічний фонд покращення грамотності (*Technology Literacy Challenge Fund*) забезпечує всіх викладачів технічною та інформаційною підтримкою з метою здійснення допомоги студентам у навчанні через комп'ютери та мережу; розробляє ефективно та привабливе програмне забезпечення та освітні онлайн-ресурси; забезпечує доступ до сучасних комп'ютерів для всіх викладачів і студентів; підключає їх до комп'ютерних мереж [3, с. 93].

Інтенсивний розвиток процесу інформатизації освіти спричиняє розширення сфери застосування сучасних ІТ, дозволяє забезпечити: розширення сфери самостійної діяльності тих, кого навчають, за рахунок можливості організації різноманітних видів навчальної діяльності; диференціацію процесу навчання за рахунок реалізації можливостей інтерактивного діалогу, самостійного вибору режиму навчальної діяльності; формування інформаційної культури члена інформаційного суспільства за рахунок здійснення інформаційно-навчальної діяльності, роботи з об'єктно-орієнтованими програмними засобами; підвищення мотивації навчання за рахунок комп'ютерної візуалізації досліджуваних об'єктів, явищ,

керування досліджуваними об'єктами, ситуацією, можливості самостійного вибору форм і методів навчання, вкраплення ігрових ситуацій [9, с. 14]. В умовах глобальної комунікації проблеми мовної освіти набувають особливої актуальності. Мова і мовна освіта формуються в певному соціальному контексті, згідно з яким мова реагує на зміни в суспільстві залежно від змін у змісті історичної епохи, а саме від характеру історичних обставин, за яких відбувається її функціонування. Слід зазначити, що розвиток особистості здійснюється за допомогою вивчення мови і в процесі засвоєння індивідом мови як засобу міжкультурної взаємодії і пізнання [4].

Американські вчені у співробітництві з колегами за кордоном досягли згоди щодо визначення та тлумачення ключових понять освіти в інформаційному суспільстві. Зокрема, розрізняють такі терміни: «технології навчання» (нові наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу), «технології у навчанні» (застосування в навчальному процесі технічних засобів і засобів програмованого навчання), «мас-медійні навчальні технології» (технології, що ґрунтуються на використанні в цілеспрямованому педагогічному процесі ЗМІ), «педагогічні технології» (комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації педагогічної діяльності з метою досягнення виховних та дидактичних цілей і реалізується за допомогою різноманітних технічних засобів та методичних прийомів) [12; 13]. «Новий словник методичних термінів і понять» визначає термін «інформаційно-комунікаційні технології» як «сукупність методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих із метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення та використання інформації, а саме: різноманітні програмно-апаратні засоби та прилади, що функціонують на базі комп'ютерної техніки, а також сучасні засоби та системи інформаційного обміну» [1, с. 90].

Інформатизація освіти (впровадження засобів нових ІТ у систему освіти) є одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства. Це уможливить: удосконалювання механізмів керування системою освіти; удосконалювання методології і стратегії добору змісту, методів і організаційних форм навчання, що відповідають завданням розвитку особистості того, кого навчають, у сучасних умовах інформатизації суспільства; створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу того, кого навчають, на форму-



вання умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності з обробки інформації; створення і використання комп'ютерних тестуючих, діагностуючих, контролюючих і оціночних систем [11, с. 15]. Мовна освіта як процес розкриття і поєднання світобачення має інтегративний характер, з урахуванням якого необхідно формувати навчальні програми, що дозволяють адаптувати одне світобачення до другого, розуміти, що різні мови сформовані на основі певних світоглядів [4]. Багато авторів, які займаються дослідженням інформатизації мовної освіти, відзначають, що інформатизація мовної сфери включає такі аспекти: створення національної системи комп'ютерної лексикографії, формування національної лінгвістичної мережі, формування і розвиток автоматичних коректорів і редакторів; формування системи автоматичного перекладу; формування можливостей автоматизованого реферування, формування комп'ютерних технологій розуміння природної мови як у письмовому, так і в усному варіантах. П.В. Сисоєв у своїй роботі «Основні напрямки інформатизації мовної освіти» констатує, що домінуючими підходами до навчання мови і культури в умовах інформатизації освіти будуть компетентнісний, особистісно-діяльнісний, комунікативно-когнітивний, соціокультурний та багатокультурне підходи. Компетентнісний і особистісно-діяльнісний є загальнонауковими підходами, що характеризують реалізацію конкретної моделі освіти, включаючи викладання ряду дисциплін. Комунікативно-когнітивний, соціокультурний і полікультурний підходи виступають приватними підходами, які відображають специфіку навчання безпосередньо іноземної мови та культури країни досліджуваної мови. Проникнення в освіту нових ІТ змушує подивитися на дидактичний процес як на інформаційний процес, у якому відбувається отримання інформації учнями, її переробка і використання. Програмоване навчання і технологія навчання показали, що вчення, котре розуміється як процес переробки інформації, може бути строго керованим, подібно до процесів у складних системах, якими займається кібернетика. Тому інформатизацію освіти слід розглядати не просто як використання комп'ютера та інших електронних засобів у навчанні, а як новий підхід до організації навчання, як напрям у науці, яке вчені називають педагогічною інформатикою. Інформаційний підхід до навчання ставить перед

дидактикою і в цілому перед педагогікою ряд проблем [6, с. 187].

Висновки з проведеного дослідження. Подальші дослідження цієї проблеми плануємо спрямувати на обґрунтування ефективності застосування спеціальних навчальних мультимедійних програм під час вивчення англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. С. 90.
2. Даніліян В.О. Інформаційне суспільство та перспективи його розвитку в Україні (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... канд. філос. наук. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Х., 2006. 19 с.
3. Каверина Э. Приоритеты политики США в области образования. США – Канада. 2002. № 5. С. 90–103.
4. Карпець Л.А., Олійник О.І. Мовна освіта в інформаційному суспільстві. «Спецпроект: аналіз наукових досліджень». Харківська державна академія фізичної культури. Х., 2014. URL: http://www.confcontact.com/2014-specproekt/ff7_karpets.htm.
5. Коваленко С.В. Основні етапи інформатизації суспільства та освіти в Україні. Вісник № 135. Серія «Педагогічні науки». Розділ 3. Шляхи модернізації освіти в Україні. С. 181.
6. Підкасистий П.І. Педагогіка: навч. посіб. М: Педагогічне товариство Росії, 1998. С. 187.
7. Педагогічний словник / ред. кол.: М.Д. Ярмаченко, І.А. Зязюн, В.М. Мадзігон, Н.Г. Ничкало та ін. К.: Пед. думка, 2001. С. 11.
8. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Смолюк І.О. Педагогічна технологія: підручник. К.: Четверта хвиля, 2003. 224 с.
9. Полипова Т.А. Упровадження комп'ютерних технологій у викладання іноземної мови. Іноземні мови в школі. 2002. Вип. 3. С. 13–14.
10. Руденко-Моргун О.І. Комп'ютерні технології як нова форма навчання. Іноземні мови в школі. 2002. Вип. 4. С. 19–20 с.
11. Фадєєв С.В. Про питання застосування комп'ютера в навчанні ІМ. Іноземні мови в школі. 2003. Вип. 5. С. 15–17.
12. Шумаєва С.П. Розвиток масмедійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Житомир, 2005. С. 13.
13. Шумаєва М.І. Глобальні та національні проблеми економіки. Особливості стратегії інформатизації суспільства в країнах світу. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. 2015. Вип. 6. С. 15–17.
14. National Telecommunication & Information Administration. URL: <http://www.ntia.doc.gov/about>.
15. The Telecommunications Act of 1996 and its Impact. URL: <http://www.stern.nyu.edu/networks/telco96.html>.
16. Universal Service Program for Schools and Libraries (E-Rate).



УДК 37.013.42

ГРОМАДСЬКА ПІДТРИМКА ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ОПІКИ ДІТЕЙ ТА ШКІЛЬНОЇ МОЛОДИ НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)

Марчук М.В., к. пед. н.,
асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті проаналізовано функціонування державної системи опіки на Буковині у кінці ХІХ – першій третині ХХ ст., розвиток якої забезпечувався значною громадською підтримкою. Зазначено, що в краї сформувалися умови, що сприяли виникненню різних типів опікунсько-виховних закладів (поліетнічність, поліконфесійність, порівняно однорідний соціальний склад населення, рівень освіти тощо) на основі співпраці державних установ та громадських організацій. Висвітлено роботу опікунсько-виховних закладів, які засновувалися й утримувалися національно-культурними та релігійними товариствами (бурси, «захоронки» (ясла для дітей), притулки), а також матеріальні форми підтримки дітей та шкільної молоді (придбання підручників та шкільного приладдя, стипендії обдарованим учням та ін.).

Ключові слова: опіка, Буковина, опікунсько-виховні заклади, діти, учні, шкільна молодь, притулки, громадські організації, національно-культурні товариства.

В статье проанализировано функционирование государственной системы опеки на Буковине в конце ХХ – первой трети ХХ в., развитие которой обеспечивалось значительной общественной поддержкой. Подчеркнуто, что в крае сформировались условия, способствовавшие появлению разных типов попечительско-воспитательных учреждений (полиэтничность, поликонфессиональность, сравнительно однородный социальный состав населения, уровень образования и т. п.) на основе взаимодействия государственных органов и общественных организаций. Освещена работа попечительско-воспитательных учреждений, которые основывались и финансировались национально-культурными и религиозными обществами (бурсы, «захоронки» (ясли для детей), приюты), а также материальные формы поддержки детей и школьной молодежи (приобретение учебников и школьных принадлежностей, стипендии одаренным ученикам и т. п.).

Ключевые слова: опека, Буковина, попечительско-воспитательные учреждения, дети, учащиеся, школьная молодежь, приюты, общественные организации, национально-культурные общества.

Marchuk M.V. PUBLIC SUPPORT OF THE STATE SYSTEM OF PUPILS OF CHILDREN AND SCHOOL OF YOUTH IN BUKOVINIA (END OF THE XIX – THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY)

The article describes the functioning of the state system of burns in Bukovina in the first part of XIX century. It has evolved through significant public support. It is indicated that conditions have emerged in the province that contributed to the emergence of different types of trusteeship institutions (polyethnic, polyconfessional, comparatively homogeneous social composition of the population, education level, etc.) on the basis of cooperation between state institutions and public organizations. Described are trustees and educational institutions that founded and funded national-cultural and religious societies (bursas, burial places (nursery for children), shelters), as well as material forms of support for children and schoolchildren (purchase of textbooks and school supplies, scholarships for gifted students, etc.).

Key words: guardianship, Bukovina, guardianship institutions, children, pupils, school youth, shelters, public organizations, national-cultural societies.

Постановка проблеми. Одним із важливих факторів, який сприяє вирішенню соціальних, політико-економічних, культурно-освітніх проблем, є наявність потужного консолідуючого потенціалу у суспільстві. Здатність об'єднати зусилля, довіра між державною владою і громадянським суспільством, наявність загальної ідеї, яка гуртує громадян, значним чином впливають на подолання викликів ХХІ ст. Підтримка незахищених категорій підростаючого покоління, опіка й піклування про соціальний розвиток, освіту та виховання дітей – майбутнього Української держави – справед-

ливо визнані серед пріоритетів розвитку нашої країни.

З погляду етимології, «опіка» – це піклування про кого-, що-небудь, догляд за кимось; постійний нагляд, контроль за чимось; діями, вчинками, організований та контрольований державою нагляд за недієздатними громадянами (малолітніми, душевнохворими і т. ін.), піклування про їхні особисті та майнові права та інтереси [2, с. 847]. Окрім того, це – спосіб охорони (захисту) особистих та майнових прав певних категорій осіб із боку держави; форма виховання дітей-сиріт і дітей,



позбавлених батьківського піклування, що передбачає діяльність відповідних органів, опікунів щодо захисту прав і законних інтересів осіб, над якими встановлено опіку.

Сімейний Кодекс України, Кодекс про шлюб і сім'ю, Цивільний Кодекс визначають, що опіка та піклування встановлюються з метою забезпечення особистих немайнових і майнових прав та інтересів малолітніх, неповнолітніх осіб, а опіка і піклування встановлюються для виховання неповнолітніх дітей, які внаслідок смерті батьків, позбавлення батьківських прав, хвороби батьків або інших причин залишилися без батьківського піклування, а також для захисту їх особистих і майнових прав та інтересів. Теоретики опікунської педагогіки як нового наукового напрямку та галузі соціальної педагогіки – польські (Ф. Басаглій, А. Гофман, З. Домбровський, А. Кельм, Б. Лучинська та ін.) та українські (І. Братусь, О. Власова, Н. Заверико, І. Козубовська, І. Курляк, І. Комар, Г. Лактіонова, В. Поліщук, Л. Федорова, Л. Фуштей, Ю. Яким та ін.) дають тлумачення поняття «опіка» у єдності з поняттям «виховання», що і стало підґрунтям для становлення опікунської педагогіки як науки.

Державні реформи, зокрема, у модернізації системи суспільної опіки дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування, дітей із особливими потребами, з соціально незахищених родин, повинні спиратися на могутню підтримку у середовищі пересічних українців, громадських організацій. Історичний досвід, накопичений у процесі століть у розвитку вітчизняної опікунсько-виховної системи, свідчить, що ефективність її функціонування безпосередньо залежить від громадської підтримки. Вартісні зразки такої взаємодії має історія розвитку суспільної опіки дітей та шкільної молоді на Буковині, які потребують вивчення, узагальнення й осмислення як джерело оновлення підходів у сфері державного піклування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначити роль громадської підтримки розвитку системи опіки дітей можливо за умов аналізу теоретичних напрацювань вітчизняних учених останніх десятиліть. У наукових розвідках піднімалися питання чинників запобігання соціального сирітства та захист дитинства в Україні (О. Антонова-Турченко, А. Артюшкіна, Л. Волинець, О. Карпенко, Н. Комарова, І. Пеша, А. Поляничко, С. Харченко та ін.), соціально-педагогічної допомоги дітям та молоді кризових категорій (Г. Бевз, О. Безпалко, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Б. Кобзар, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, Ж. Пе-

трочко, В. Поліщук та ін.). Через призму історико-педагогічного досвіду розглянута проблема взаємодії державного та громадсько-приватного секторів суспільної опіки, освітньо-виховна діяльність державних та громадських інституцій у XIX – на початку XX ст. у працях Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Н. Побірченко та ін., досвід державної, громадської, церковної та приватної опіки в Галичині вивчали Р. Волянчук, Д. Герцюк, Х. Дзюбинська, Т. Завгородня, І. Комар, З. Нагачевська, Л. Фуштей, М. Чепіль та ін.

В історико-педагогічних дослідженнях В. Звоздецької, Л. Кобилянської, І. Ковальчук, О. Пенішкевич, І. Петрюк, Л. Платаш, Г. Постевки, Л. Тимчук, І. Червінської, Т. Шоліної та ін. здійснено аналіз генези шкільництва й педагогічної думки краю у кінці XVIII – 30-х рр. XX ст., діяльності національно-культурних товариств, зокрема й у напрямі опіки над дітьми і шкільною молоддю. У працях науковців детально висвітлено теоретико-практичні основи проблеми, які стануть підґрунтям для висвітлення громадської підтримки розвитку державної системи опіки на Буковині у кінці XIX – першій третині XX ст., яка ще не стала предметом окремого розгляду.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення та аналіз громадської підтримки у розбудові державної системи опіки над дітьми і шкільною молоддю на Буковині у період із кінця XIX до 30-х рр. XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. У досліджуваній період край спочатку входив до імперії Габсбургів (з 1774 р., котра у 1867 р. стала Австро-Угорською імперією), а у 1918 р. був окупований Королівською Румунією (до червня 1940 р.). Попри це, Буковина завжди була окремою адміністративно-політичною одиницею, а соціально-економічні, політичні, культурно-освітні процеси у краї були «сплавом», з одного боку, загальноєвропейських тенденцій, а з іншого – буковинських особливостей, що несли відбиток загальноукраїнських процесів. Буковина – яскравий приклад поліетнічного, поліконфесійного краю з соціальною структурою, типовою для аграрних регіонів центральної Європи, де основна маса населення проживала по селах і займалася сільським господарством; освітній рівень громадян був проблемним, хоча активний розвиток шкільництва мав місце; порівняно висока соціальна однорідність населення Буковини давала змогу для високого рівня консолідації на базі спільних економічних, соціальних та інших інтересів. У краї, порівняно з Галичиною чи іншими неавстрійськими



провінціями, склалися кращі можливості для реалізації демократичних норм імперської конституції, а політичну боротьбу вели 5 етнічних угруповань: українці, румуни, німці, євреї та поляки, що давало можливість проводити політику компромісів, вишукувати союзників і т. д. [10, с. 439].

Формування системи державної опіки над дітьми і шкільною молоддю у краї розпочалося після прийняття шкільних законів 60-х рр. XIX ст. Перші кроки у налагодженні державної підтримки дітей полягали у наданні посиленої матеріальної допомоги учням народних шкіл (підручниками, шкільним приладдям), шляхом налагодження роботи сирітських кас тощо. На початку 90-х рр. XIX ст. з державних інституцій, у сферу обов'язків яких входили питання освіти, опіки, догляду, підтримки дітей, підлітків та молоді, варто виокремити: Виконавчий комітет Буковинського сейму (1861–1918 рр.), у складі якого працював шкільний комітет, а до функцій входила видача стипендії і допомоги з коштів благодійних фондів; Чернівецький міський магістрат (1775–1918 рр.) зі шкільним відділом, до основних функцій якого входив нагляд за благодійними установами, школами та комісією запису актів громадського стану; Буковинську крайову управу (1854–1918 рр.), у складі якої був департамент освіти і відповідні повітові управи; дирекцію поліції м. Чернівців (1853–1918 рр.), яка стежила за станом кримінальної злочинності, у т. ч. і безпритульними, бездоглядними дітьми та молоддю, та Крайову шкільну раду Буковини (1869–1918 рр.) – вищу інстанцію у справах нагляду та керівництва школами Буковини, яка опікувалася також діяльністю шкільних благодійних фондів.

У період із 1896 до 1939 рр. відбувалося становлення системи суспільної опіки на Буковині, сформувалися основні типи опікунсько-виховних установ («захоронки», дитячі ясла – для дітей дошкільного віку; притулки, сирітські будинки – для природних та соціальних сиріт; бурси, інтернати, пансіони, гуртожитки – для шкільної та працюючої молоді). До форм суспільної опіки також належали шкільні об'єднання, що допомагали малозабезпеченим учням; повітові сирітські каси; фундація стипендій приватними особами та організаціями; державні виплати на підтримку осіб, що брали під опіку дітей-сиріт. Їх головною рисою було встановлення партнерських стосунків у фундації та підтримці закладів опіки між державою і громадськими, релігійними інституціями, товариствами та церквою.

Державний контроль за умовами життя, доглядом, навчанням та вихованням дітей у

опікунсько-виховних закладах здійснювали міністерства та відповідні краєві установи. Він мав подвійне підпорядкування: з одного боку, освітньо-виховних інституцій (міністерство освіти, крайова та повітові шкільні ради, шкільний інспекторат), а з іншого – закладів соціального захисту (міністерство праці, здоров'я, соціального захисту; генеральний санітарний інспекторат; інспекторат праці та соціального забезпечення). Взаємодія між суспільними інститутами, що здійснювали опіку над дітьми та молоддю кризових категорій, виявлялася в ініціюванні відкриття й утримання опікунсько-виховних закладів національними та релігійними громадами, національно-культурними об'єднаннями, церквою, залученні громадськості до активної участі у різних видах суспільної опіки над дітьми і молоддю (збір коштів, організація просвітницьких і розважальних заходів).

Характерною особливістю системи державної опіки над дітьми і шкільною молоддю на Буковині було те, що заснування й утримання опікунсько-виховних закладів відбувалося за схемою: національне чи релігійне товариство ініціювало фундацію, збирало частину необхідних коштів (звичайно, більше), а згодом зверталось до державних органів із проханням про дозвіл та підтримку. Державні інституції фінансували ці заклади незначними сумами, однак дозволяли проводити «підписні кампанії» зі збору коштів для їх роботи, тобто юридично підтримували їх та сприяли пошуку додаткових коштів.

Згідно зі статистичним звітом за 1913 р., на Буковині діяло 1 350 різноманітних об'єднань: від сільськогосподарських товариств, кооперативних спілок до культурно-освітніх, мистецьких, інших організацій [13, с. 111]. Дещо менша їх кількість фіксується у період 1918–1940 рр.: всього декілька сотень, однак активність громадян у суспільному житті все ж залишалася достатньо високою.

Громадська підтримка розвитку системи опіки над дітьми і молоддю у досліджуваній період виявлялася: по-перше, у створенні опікунсько-виховних установ («захоронки», бурс, гуртожитків, пансіонів), по-друге, в налагодженні роботи фахових курсів, майстерень, організації робочих місць; по-третє, у матеріальній підтримці (надання стипендій, коштів на оплату навчання, шкільного приладдя, підручників). Відзначимо, що українські національно-культурні, перш за все жіночі, організації були у цьому напрямі суспільної опіки найактивнішими. Серед них – освітньо-культурне українське товариство «Руська (Українська) школа» (1887–1940), жіночі організації:



«Мироносиці» (1886–1940), «Общество руських женщин» (1894–1911), «Кружок українських дівчат» (1902–1905), «Жіноча громада» (1906–1940), «Товариство православних русинок» (1908–1922), «Комітет українських жінок» (1919–1921).

Діяльність національно-культурних і благодійних товариств, релігійних та національних громад на Буковині у досліджуваний період спрямовувалася не лише на опіку та підтримку дітей-сиріт, безпритульних і тих, хто потребував допомоги, а й на відносно благополучні категорії дітей, підлітків та молоді. До них зараховуємо дітей дошкільного віку, матері яких були зайняті на виробництві і не могли належним чином здійснювати опіку й виховання власних дітей; учнів середніх шкіл, які приїжджали до Чернівців на навчання і потребували не лише нормальних умов життя, а й особистої підтримки (поради старших досвідчених людей, національно спрямованого виховання тощо); молодь, яка прагнула набутти професійних знань та навиків, товариства для спілкування.

Заснування товариства «Руський Народний Дім» 1884 р., згодом (1887 р.) товариства «Руська школа» (з 1910 р. – «Українська школа»), облаштування приміщень «Народного Дому», починаючи із купівлі 1887 р. будинків по вулиці Петровича № 2 і 4 у м. Чернівці для розміщення українських товариств, перебудова яких завершилася в 1899 р., – стало об'єктивними матеріально-організаційними підставами для відкриття взимку 1896/1897 р. першої бурси. Саме вона згодом отримала ім'я О.-Ю. Федьковича, і для неї 1906 р. було споруджено окремих будинок [9, арк. 8]. У передвоєнний 1912/1913 н. р. на Буковині діяло 6 чоловічих і 3 дівочі бурси. Бурси, які фундувалися українськими товариствами, утримувалися їх же коштами та за рахунок батьків вихованців, інша справа, що ця плата була посиленою для небагатих селян, а для бідних учнів часто скасовувалася.

До початку Першої світової війни у бурсах проживало і виховувалося близько 500 українських дітей, переважно – учні середніх шкіл. Серед інтелігенції краю панувала думка, висловлена редактором учительського часопису «Каменярі» О. Іваницьким, що бурси слід підтримувати або через «добровільний національний податок», або збирати «віктуалії» (харчі для дітей – М. М.). Бо завдання бурс – «збогачувати українську суспільність інтелігенцією», і ця діяльність – «мірило національної свідомості, національного почуття і обов'язку українського учительства» [12, с. 1–2]. Бурси як опікунсько-виховні заклади осо-

бливого типу і призначення давали догляд, навчання, виховання, медичну допомогу – усі складові частини повноцінної опіки – і були найбільш численними установами для учнів середніх шкіл, розвиток яких, з одного боку, демонстрував активність національно-культурних товариств українців, а з іншого – пошук ефективних форм опікування за сільською шкільною молоддю, що прибула на навчання до столиці краю – Чернівців.

Опікунсько-виховні заклади утримували також: польське католицьке добродійне товариство в Чернівцях [5, арк. 13–16] – «захоронку» для дітей 4–7 років; румунське товариство «Сочіетатя домнелор роміне дін Буковине» (1902 р.) – дитячий притулок [7, арк. 1–2]; єврейська громада – фінансувала роботу сиротинця [8, арк. 1–6]. У районі Кімполунг працювали: «Товариство опіки молоді» в Кімполунгу, яке допомагало бідним хлопчикам книжками та одягом; товариство «Scoala Romana», яке утримувало інтернат у Кімполунгу для 40 дітей і забезпечувало їх книжками і одягом; товариство «Scutul copiilor» в Дорна-Ватрі, в якому проживало 13 безпритульних дітей, із них – 5 румунів, 4 німців і 4 євреїв [6, арк. 32].

До видів опікунської діяльності у контексті підтримки бідних учнів відносимо заснування 11 червня 1902 р. українського благодійного товариства з надання допомоги учням середніх шкіл «Шкільна Поміч», яке надавало матеріальну підтримку (кошти, одяг, шкільне приладдя тощо) малозабезпеченим учням українцям греко-католицького віровизнання, які навчалися в гімназіях та реальній школі м. Чернівці.

Перша «захоронка», заснована Товариством «Мироносиці» у 1896 р., активізувала роботу з налагодження опіки дітей дошкільного віку. О. Гнатчук зазначає, що дитячі установи («захоронки») перед війною утримували: «Мироносиці» (1896–1897 рр.; 1910 р.; 1911 р.); «Жіноча Громада» (1907 р., 1910 р.); «Товариство православних русинок» (1908 р.); «Кружок Жіночої Громади» (1912 р.) [4, с. 160]. У 1911 р. в Чернівцях працювало 10 «захоронок», із них 6 – українські, з інших – один належав учительській семінарії, 2 заснувала румунська жіноча громада і 1 – польська.

Відкриття 1896, 1907 та 1910 рр. товариством «Мироносиці» перших «захоронок», а згодом налагоджена співпраця між усіма жіночими товариствами краю у сфері опіки над дітьми дошкільного віку забезпечили цей важливий напрям роботи, сприяли їх поширенню спочатку в Чернівцях, а згодом у селах краю. Основними завданнями їх діяльності фундаторки бачили: дати дитині



з наймолодшого віку виховання, «відповідне часові і обставинам»; розвивати здібності і нахили дитини, «викорінювати недоліки характеру і негативні якості»; привити любов до рідного краю, народу, національних традицій («учити співати наші народні пісні»); освітній напрям («учити за допомогою відповідної системи, під проводом фахової учительки»). У замітках буковинських часописах дописувачки звертали увагу на те, що у «захоронках» опікуватимуться фізичним розвитком дитини, організовують заняття різними фізичними вправами, ритмічними танцями, «як це використовується в Америці і великих містах заходу». Особливий акцент робився на виховання дітей з робітничих родин, яких прагнули оточити атмосферою родинного тепла, щоби «дитина не мерзла і не тужила в самотній хаті». Матеріальний бік справи теж був суттєвим, серед завдань визначалося забезпечення дітей теплими речами, щоб дитина «могла щоднини приходити до захоронки» [11, с. 3].

Окрім утримання бурс, українські товариства займалися питаннями матеріальної підтримки школярів – збирали кошти та видавали регулярні та одноразові «запомоги» одягом, шкільним приладдям, підручниками, оплачували навчання бідним здібним учням із т. зв. «загрожених» громад (українських сіл, де влада запровадила навчання в школах румунською мовою – *М. М.*). Так, упродовж 1911 р. товариство «Українська школа» видало одягу та шкільного приладдя для бідних учнів на суму більше 600 корон; виділена одноразова допомога на закупку одягу і книжок, оплату навчання до гімназії 10 учням із Чернівців; 2 учням виділено місячну допомогу по 10 корон [3, с. 76]. На одяг і шкільне приладдя для бідних учнів у «загрожених» громадах у 1910–1914 рр. було видано 2 552 корон [3, с. 83].

Певні необхідні для виконання опікунсько-виховних функцій товариствами кошти давала організація культурно-просвітницьких та мистецьких заходів, які мали різноманітні назви – «чайні вечори», «товариські сходини», тематичні дійства («Вечір Хризантим», «День Цвітів тощо»), відзначення релігійних (перш за все, св. Миколая, Різдва та Пасхи) та народних (Маланки) свят. Товариства практикували видання і продаж картинок із мальовничими видами Чернівців та Буковини, марок товариств, а також книжок членів товариства (наприклад І. Герасимовича «Не лишаймося позаду калмухів»); друк зошитів тощо.

За період 1935–1938 рр. «Жіноча Громада», наприклад, провела 10 різних культурно-просвітницьких заходів («Вечір осені», «Вечір хризантем», «4 пори року» та ін.),

у 1936 і 1937 рр. разом із «Мироносицями» влаштувала «Різдвяний базар» з нагоди свята Миколая, на кошти якого обдаровано чимало бідних дітей продуктами харчування та одягом, безкоштовними обідами [4, с. 110]. Жіночі товариства організовували мистецькі заходи для збору коштів на «захоронки», бурси і підтримку шкільної молоді, як от: щорічні шевченківські відзначення, концерти відомих буковинських співаків (Ф. Лопатинська, Д. Руснак, О. Руснак та ін.). Інша жіноча організація – «Общество руських женщин» – лише за період 1896–1898 рр. подарувало бідним дівчатам теплого одягу на суму 253 золотих ринських, які були зібрані добровільними внесками. Школу крою і шиття товариства відвідувало щороку більше 20 учениць. Крім навчання кравецтву, вони вивчали українську мову, історію. Товариство організувало популярні лекції, тематичні вечори для молоді, провадило виробничо-комерційну діяльність, дохід від якої йшов на благодійництво [1, с. 831].

Крім бурс, гуртожитків, пансіонів для учнів та працюючої молоді, товариства фондували стипендії для обдарованих студентів. Так, культурно-просвітницьке товариство румунської культури і літератури на Буковині заснувало не лише бурсу «Інтернатул де баец роминь», а й у статуті визначало, що серед його важливих завдань – заснування стипендій для наукових і мистецьких спеціальностей для румунських учнів. Товариство «Українська школа» заснувало стипендії для обдарованих українських учнів [3, с. 136]. Всі філії давали грошові допомоги бідним учням у своїх повітах та містечках.

До напрямів суспільної опіки та підтримки молоді відносимо й організацію закладів професійної освіти: фахових шкіл, курсів, майстерень. Одними з перших ініціативу у цьому напрямі виявило «Общество руських женщин», яке винайняло невелику кімнату і зайнялося облаштуванням школи крою і шиття, що була відкрита в травні 1895 р. Кількість учениць зростала, почавши з 12 дівчат, у жовтні того ж року їх було вже 25 [4, с. 48], тобто було започатковано опікування над бідною молоддю шляхом надання відповідної професії. В лютому 1911 р. «Кружок Жіночої Громади» організував курси крою і шиття для дівчат, майстерню з пошиття жіночого одягу, яка давала роботу 10 робітницями і 20 ученицям. Для дівчат українськими та іншими товариствами організовувалися курси для опанування грамоти, курси «рахункового діловодства, крою і шиття», засновувалися господарські (кооперативні) студії. З метою



розповсюдження медичних знань серед жіноцтва членкинями жіночих товариств, спільно з інтелігенцією, організовувалися лекторії з лікарської тематики, курси з медичної підготовки, курси гігієни.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, громадська підтримка системи державної опіки над дітьми та шкільною молоддю на Буковині у кінця XIX – першій третині XX ст. полягала у створенні національно-культурними, релігійними товариствами і громадами опікунсько-виховних закладів для дітей дошкільного віку (захоронок, ясел), для учнів середніх шкіл (бурс, інтернатів, пансіонатів, гуртожитків), для працюючої молоді (професійних шкіл, курсів тощо). Ці та інші форми піклування забезпечували: створення належних умов для догляду, фізичного розвитку, навчання та виховання дітей-сиріт і позбавлених піклування батьків (догляд і медичне обслуговування; навчання і виховання); поліпшення матеріальних умов життя і навчання малозабезпечених школярів (організація харчування, забезпечення одягом і взуттям, підручниками та шкільним приладдям, матеріальна допомога сім'ям, що брали дітей під опіку; стипендії обдарованим, але бідним учням). Подальшого дослідження потребує приватна ініціатива буковинців у підтримці системи державної опіки над дітьми та шкільною молоддю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буковина, її минуле сучасне / за ред. Д. Квітковського, Т. Бриндзана, А. Жуковського. Париж – Філадельфія – Детройт: Зелена Буковина, 1956. 965 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В.Т. Бусел. К., Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
3. Гарас М. Ілюстрована історія товариства «Українська школа» в Чернівцях (1887–1937): пропам'ятна

книжечка, видана з нагоди 50 роковин існування цього товариства. Чернівці: Типографія «Seas», 1937. 133 с.

4. Гнатчук О.С. Українські жіночі організації на Буковині (80-ті рр. XIX – 30-ті рр. XX ст.): монографія. Чернівці: Рута, 2004. 247 с.

5. Державний архів Чернівецької області. Ф. 3. Буковинська крайова управа, 1854–1918 рр. Оп. 1. Спр. 6197. Переписка с Министерством внутренних дел и уездными управлениями Буковины о предоставлении сведений о наличии обществ попечительства детей на Буковине (1894 г. – 1895 г.), 53 л.

6. Державний архів Чернівецької області. Ф. 3. Буковинська крайова управа, 1854–1918 рр. Оп. 1. Спр. 10852. Переписка с министерством внутренних дел, Черновицкой дирекцией полиции и уездными управлениями Буковины о наличии обществ по опеке и защите детей, порядке их создания и правах (1910 г. – 1911 г.), 46 л.

7. Державний архів Чернівецької області. Ф. 3. Буковинська крайова управа, 1854–1918 рр. Оп. 2. Спр. 19885. Препроводительная к прошению румынского общества «Сочиятатя домнелор ромыне дин Буковине» о выдаче им разрешения на создание детского приюта (1902 г.), 2 л.

8. Державний архів Чернівецької області. Ф. 39. Чернівецький міський магістрат, 1781–1918 рр. Оп. 1. Спр. 6037. О деятельности еврейского сиротского дома (отчет) (1913 г.), 50 л.

9. Державний архів Чернівецької області. Ф. 39. Чернівецький міський магістрат, 1781–1918 рр. Оп. 1. Спр. 3791. Дело по разбору прошения правления общества «Русский народный дом» о выдаче им разрешения на разгрузку строительного материала для постройки мужского интерната (1906 г.), 9 л.

10. Добржанський О. В. Національний рух українців Буковини другої половини XIX – початку XX ст.: монографія. Чернівці: Золоті литаври, 1999. 574 с.

11. Завдання Української Захоронки. Час. 1928. Ч. 5. С. 3.

12. Іваницький О. Наші діти, то наша будучність. Каменярі. 1911. Ч. 21. С. 1–2.

13. Hof-und Staats-Handlbuch der osterreichisch-ungarischen Monarchie fur das jahr 1915. – XLI jahrgang. Wien, 1915. 1665 s.



УДК 796.011.3

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ТА ТЕРМІНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 20-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Онищенко С.С.,
аспірант

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті розглянуто особливості обґрунтування загальних понять та термінів у вітчизняній теорії фізичного виховання 20-х рр. ХХ ст. Доведено, що процес термінотворення зумовлювався державною освітньою політикою, тісним зв'язком педагогіки з суміжними науковими дисциплінами. Показано вплив ідей про необхідність «пролетаризації», «воєнізації», політизації та ідеологізації фізичної культури на визначення змісту термінології.

Ключові слова: *теорія фізичного виховання, фізична культура, фізичний розвиток, фізична освіта, фізичне виховання.*

В статье рассмотрены особенности обоснования общих понятий и терминов в отечественной теории физического воспитания 20-х гг. XX ст. Доказано, что процесс терминообразования обусловливался государственной образовательной политикой, тесной связью педагогики со смежными научными дисциплинами. Показано влияние идей о необходимости «пролетаризации», «военизации», политизации и идеологизации физической культуры на определение содержания терминологии.

Ключевые слова: *теория физического воспитания, физическая культура, физическое развитие, физическое образование, физическое воспитание.*

Onyshchenko S.S. SUBSTANTIATION OF GENERAL CONCEPTS AND TERMS IN THE DOMESTIC THEORY OF PHYSICAL EDUCATION IN THE 1920S.

Special features of substantiation of general concepts and terms in the domestic theory of physical training of 20th years of XX century are considered in the article. It is proved that the process of term formation was conditioned by the state educational policy and close connection of pedagogy with related scientific disciplines. The article reveals the influence of ideas on the necessity of “proletarianization”, “militarization”, politicization and ideologization of physical culture on the definitions of the terminology content.

Key words: *theory of physical education, physical culture, physical development, physical education, physical education.*

Постановка проблеми. Оновлення системи понять та термінів теорії фізичного виховання в умовах сьогодення не виключає вивчення та врахування історико-педагогічного досвіду термінотворення в цій галузі. Надзвичайно важливим для розуміння сутності й специфіки сучасної термінології вітчизняної теорії фізичного виховання є досвід 20-х рр. ХХ ст., коли в Україні проводилися освітні реформи й існувала власна оригінальна система освіти, формувалася практика масового фізичного виховання дітей та молоді, проводилися наукові розвідки з проблем фізичного виховання, які зазнавали відчутного впливу з боку медико-біологічних наук, педології та рефлексології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній науковій літературі знайшли відображення особливості та тенденції розвитку фізичної культури і фізичного виховання в Україні у 20-х рр. ХХ ст. Історичні умови та специфіку розвитку спорту й фізичного виховання в радянській Україні в 20–40-х рр. ХХ ст. розкрито у монографії Ю.О. Тимошенка, який

звернув увагу на перетворення фізичної культури і спорту в цей період на засіб «пролетаризації» суспільства, проведення політики відвертої мілітаризації фізкультурно-спортивної сфери [25]. У кандидатській дисертації О.П. Півня досліджено розвиток фізичного виховання молоді в Україні у 1917–1930 рр. ХХ ст. Зокрема, розглянуто передумови створення вітчизняної теорії фізичного виховання, показано взаємозв'язок теорії і практики фізичного виховання з громадсько-педагогічним рухом [16]. Тенденції розвитку вітчизняної теорії і практики фізичного виховання досліджуваного періоду простежується також у публікаціях Л. Вострокнута, Е. Дорошенко, М. Крук, М. Лук'янченко, Л. Потапової, А. Цося та ін.

Проте проведений аналіз літератури засвідчив, що науковці майже не торкаються питань формування понятійно-термінологічної системи вітчизняної теорії фізичного виховання в 20-х рр. ХХ ст.

Постановка завдання. Мета статті – виявити особливості обґрунтування загальних понять та термінів у вітчизняній теорії фізичного виховання 20-х рр. ХХ ст.



Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, зазначимо, що формування понятійно-термінологічної системи вітчизняної теорії фізичного виховання в цей період відбувалося під впливом державної освітньої політики. У липні 1920 р. Нарокомосом України було прийнято «Декларацію про соціальне виховання дітей», у якій обґрунтовувалася концепція соціального захисту, що передбачала не тільки навчання і виховання, а й спасіння дитячого населення. З метою практичної реалізації цієї концепції в країні створювалася система соціального виховання, що охоплювала дітей від народження до 15 років [6, с. 9]. Автор Декларації О.І. Попов назвав цей документ «декларацією прав дитини» і наголошував, що його «перший і найнагальніший заклик» – це охорона дитинства, яка «мусить бути одночасно і разом – і освітою, і вихованням, і годуванням, і одяганням» [17, с. 240].

Терміноутворення в галузі фізичного виховання в 20-х рр. відбувалося також під впливом вітчизняної педагогічної думки. Українська педагогічна наука в цей період, як підкреслює О.В. Сухомлинська, була розмаїттям напрямів, течій, шкіл, серед яких провідне місце займала експериментальна педагогіка, до складу якої входили рефлексологія та педологія [23, с. 59]. Панівне становище в українській педології 20-х рр., на її думку, займав рефлексологічний напрямок, і навіть терміни «рефлексологія» і «педологія» у цей період використовувалися як синоніми [14, с. 134].

Як наслідок, вітчизняна теорія фізичного виховання 20-х рр. розвивалася у тісному зв'язку з медико-біологічними науками й орієнтувалася на ідею охорони здоров'я дітей. Це відбивалося на обґрунтуванні загальних понять та термінів теорії фізичного виховання цього періоду й зумовлювало популярність т. зв. «оздоровчої» концепції фізичного виховання.

Слід також указати, що в 20-х рр. вітчизняна педагогіка розвивалася у контексті революційної ідеології та реалізації завдань соціалістичного будівництва. Л.Ц. Ваховський, який досліджував методологічні трансформації у педагогічній науці, вказував, що в Україні вже на початку 20-х рр. почав реалізовуватися методологічний проект «марксистська педагогіка» і поставило питання про створення нової педагогіки, яка б ґрунтувалася на марксистському вченні. Після XV з'їзду партії (1927 р.), який оголосив курс на посилення боротьби на ідеологічному і культурному фронті, а також Першого педологічного з'їзду, який проходив з 27 грудня 1928 р. по 4 січня 1929 р.,

було поставлене завдання привести всі теоретичні концепції та ідеї педологів і педагогів у відповідність до методології марксистсько-ленінізму [4, с. 245–246].

Створення нової «марксистської педагогіки», яка мала на меті формування «нової людини» – «будівника соціалістичного суспільства», також кардинально позначилося на становленні та розвитку вітчизняної теорії фізичного виховання та процесі терміноутворення.

Теоретики 20-х рр. не могли ігнорувати здобутки фундаторів науково обґрунтованої системи фізичного виховання і, перш за все, видатного анатома, біолога, педагога, лікаря П. Лесгафта (1837–1909), який у своїй фундаментальній праці «Керівництво з фізичної освіти дітей шкільного віку», спираючись на антропологічний підхід, розкрив зміст центральної, на його думку, категорії – «фізична освіта». Він вважав, що саме ця категорія є системоутворюючою й зумовлює зміст таких загальних понять, як «фізичне виховання», «фізичний розвиток» (див. докладніше: Онищенко С.С. Категорія «фізична освіта» в педагогічній спадщині П. Лесгафта. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2017. № 1 (306). С. 260–267).

До найбільш вживаних загальних понять та термінів початку 20-х рр. ХХ ст. слід віднести поняття «фізичний розвиток», «фізична культура», «фізичне виховання», «фізична освіта», які було розкрито в публікаціях, розміщених уже в перших номерах українського часопису «Вісник фізичної культури».

По-перше, особливість терміноутворення виявлялася у тому, що означені категорії визначалися у межах «оздоровчої» концепції фізичного виховання, фундатором якої вважають лікаря-педіатра і педагога Є. Покровського (1838–1895). В.А. Блях у статті «Лікарський нагляд за фізичним розвитком молоді» (1922) підкреслював, що фізичний розвиток передбачає, перш за все, покращення здоров'я людини та відновлення втрачених сил, а не досягнення результатів, які не мають нічого спільного зі здоров'ям (розвиток мускулатури, гнучкості тіла). Завдання лікаря, який володіє необхідними знаннями, полягає не тільки у виправленні допущених помилок, а й у їх попередженні. Вчений спирався на досвід західних країн, де підсилюється лікарський контроль за фізичним розвитком і ослаблюється «рекордоманія» та збільшується кількість прихильників «істинного фізичного розвитку» [1, с. 3–4].

Водночас фізичний розвиток не виключає певних досягнень у розвитку сили, швидкості, напруги та витривалості. Завдання полягає в тому, щоб встановити основ-



ні норми, які повинна показувати фізично розвинена й одночасно здорова людина. Для позначення людини, яка спроможна виконати встановлені нормативи без шкоди для здоров'я, було використано термін «нормальний атлет». Пропонувалося навіть заснувати спеціальний знак нормального атлета (бронзовий, срібний та золотий), який повинен отримати кожний громадянин України [15, с. 5].

М. Тарасенко намагався розкрити поняття «фізична культура» як одну з умов розвитку здорового тіла. З погляду гігієни, фізична культура – це «розвиток мускульної сили, тобто витривалості та спритності наших кінцівок і корпусу; вишуканість і тонкість різноманітних органів почуттів» [24, с. 4]. Засобом фізичної культури повинен бути «здоровий спорт» – такий «громадський цикл вправ», який був би доступним для всіх та сприяв би розвитку суспільно-корисних цінностей.

Особлива увага приділялася розгляду ролі фізичної культури у процесі виховання дітей. Т. Привалова використовувала терміни «фізкультура дітей», «фізична культура дитинства», які визначалися як система гігієнічно здорового виховання. Фізичне (гігієнічне) виховання потребує створення для дітей нормального середовища, здорового режиму, правильного харчування, гігієни тіла. Ці фактори є запорукою нормального розвитку, підвищують захищеність від хвороб, підсилюють протидію організму шкідливим впливам навколишнього середовища, тобто сприяють охороні здоров'я дітей [18, с. 2]. Загалом «фізкультура дитинства», на думку Т. Привалової, складається з трьох основних моментів: 1) організація здорового середовища і режиму дитячої установи; 2) виховання в дітей гігієнічних навичок у галузі особистої і суспільної гігієни, повідомлення їм необхідних гігієнічних знань для побудови нового побуту; 3) систематичні заняття фізичними вправами [19, с. 5].

Категорія «фізична культура дітей» визначалася гранично широко і включала інші загальні поняття та терміни. У ранньому дошкільному віці фізкультура дітей обмежується їх «фізичним вихованням», мета якого полягає лише в збереженні здоров'я дітей. У шкільному віці, коли діти вже мають соціальні і професійні обов'язки, фізичне виховання доповнюється «фізичною освітою», яка навчає дітей рухам. Фізична освіта повинна перебувати під лікарським наглядом, а її методи повинні відповідати віку дітей, їх запитам та інтересам [там само].

По-друге, особливість визначення загальних категорій теорії фізичного вихо-

вання полягала у їх зв'язку з концепцією «пролетаризації» цієї галузі. У якості важливого елемента «пролетаризації» розглядалася відмова від наявних форм фізичного розвитку, направлених на досягнення найвищих результатів, встановлення рекордів без урахування їх доцільного впливу на організм. Пропонувалося використовувати нові форми фізичного розвитку, які б навчали пролетарські маси економній витраті фізичної енергії, оскільки без достатнього тренування вона витрачається в процесі виробництва більше, ніж потрібно.

Навчанням економній витраті фізичної енергії пролетаризація фізичної культури не завершується. Необхідно здійснити класифікацію систем фізичного розвитку за виробничим принципом, оскільки в різних сферах виробництва задіяні певні групи м'язів, що призводить до розвитку однієї частини організму за рахунок іншої. Завдання фізичної культури полягає в усуненні недоліків і гармонізації фізичного розвитку засобами спеціальних тренувань [8, с. 4–5].

Д. Лапідус, характеризуючи поняття «фізична культура», доводив, що вона є засобом фізичного розвитку, а її структура та завдання повинні відповідати соціальній структурі суспільства. У містах фізкультура повинна бути підпорядкована запитам виробництва і доповнювати розвиток тіла робітника та службовця, спотвореного виробництвом. Для дітей і підлітків фізкультура повинна стати засобом зміцнення організму та попередження захворювань. На селі, де відсутня односторонність у розвитку тіла, фізкультура повинна сприяти розвитку колективізму. Фізична культура має на меті формування в робітників, селян, молоді якостей, які потрібні червоноармійцю [10, с. 2].

Д. Лапідус також використовує терміни «фізичне виховання», «фізичний розвиток», «фізичне тренування», наголошуючи, що вони позначають діяльність, яка сприяє нормальному росту і формуванню організму дітей і здійснюється в єдності з загальним трудовим вихованням і освітою, готує молодий організм до участі у виробничій праці, підвищує його кваліфікацію як робітника, регулює і виправляє негативні впливи виробництва. Засобом вирішення цих завдань є «пролетарська фізична культура» та «пролетарський спорт», які будуть націлені не на «чемпіонство», а на гармонійний розвиток людини [11, с. 2].

Як бачимо, автор робить акцент не лише на оздоровчій, соціальній, а й військовій значущості фізичної культури.



У першій половині 20-х рр. робляться деякі узагальнення стосовно змісту основних категорій теорії фізичного виховання. Зокрема, обґрунтовуються декілька груп завдань фізичної культури, а саме: а) гігієнічні (розвиток усіх органів тіла, сприяння обміну речовин, підвищення працездатності та опору шкідливим впливам); б) виховні (розвиток дисципліни, колективізму, виховання волі, характеру, почуття обов'язку); в) економічні (розвиток спритності і точності в рухах, виховання автоматичних рухів); г) естетичні (розвиток почуття ритму, пластичності рухів); д) коригувальні (боротьба зі шкідливими професійними впливами, шкідливими впливами школи) [22, с. 1].

Базові характеристики «фізичної культури» визначалися і більш стисло: «Удосконалення природи людини, її організму, підвищення її загальної життєдіяльності з метою підвищення її працездатності – ця сукупність інтересів людини і є фізична культура» [5, с. 1].

У центрі уваги дослідників, які вивчали проблеми школи, перебувала категорія «фізичне виховання», що розглядалася у тісному зв'язку з категорією «фізична культура». Підкреслювалося, що шкільна фізична культура повинна створювати новий процес навчання – процес «фізично виховуючий». Завдання вчителя, який організовує шкільну фізкультуру, полягає у формуванні в учнів гігієнічних навичок та проведенні фізичних вправ, а завдання шкільного санітарного лікаря – у здійсненні лікарсько-педагогічного контролю [26, с. 2].

Погляд на фізичне виховання в школі як на процес оздоровлення учнів сприймався далеко не всіма педагогічними працівниками. Фізичне виховання в очах багатьох педагогів виступало як стороння надбудова, нав'язана ззовні, яка заважає нормальній педагогічній роботі. Тому, вважала Т. Привалова, важливо, щоб педагоги та шкільні лікарі самі займалися фізкультурою. Тільки за цієї умови вони зможуть органічно увійти в роботу з фізичного виховання [20, с. 1–2].

В.А. Блях звертав увагу на особливості фізичного виховання у школах фабрично-заводського учнівства. На його думку, в школах цього типу повинне здійснюватися «природне фізичне виховання», яке включає низку дій: гігієнічних, естетичних, соціальних, технічних (утилітарних). Школи фабзавучу повинні стати осередками фізичного оздоровлення і укріплення всього робітничого класу, оскільки «лише здорова духом і тілом робітничка молодь... перейде до вільної, радісної виробничої праці в умовах соціального ладу» [2, с. 4–5].

По-третє, ще одна особливість термінотворення виявлялася у спробі розкрити зміст категорії «фізична культура» в політичній та ідеологічній площині. Так, Д. Марченко вказував, що одним із напрямів класової боротьби є боротьба за новий побут, яка «виховує бійців за комунізм у період «мирного» перепочинку» [13, с. 3]. Фізична культура, відмовившись від буржуазного «спортсменства», повинна бути пов'язана з напруженою боротьбою трудящих за зміну умов власного побуту і стати масовим рухом за здоров'ям та силою для праці й боротьби.

Г. Лемберг піддав нищівній критиці гасло «В здоровому тілі – здоровий дух» і назвав його фальшивим, рабським і реакційним. На його думку, треба скинути цього «старого буржуазного ідола», оскільки він орієнтує молодь на те, щоб стати атлетами й рекордсменами. Фізично сильна людина автоматично не стає сильною духом. Навпаки, більшість людей із видатною фізичною силою були розумово відсталими, слабовольними, з нездоровими звичинками нахилами. Молодь повинна займатися спортом не заради спорту і не заради оздоровлення свого духу, а для того, щоб «отримати свідомість і залізну готовність до революційної класової боротьби й перемоги» [12, с. 2].

По-четверте, наприкінці 20-х рр. ХХ ст. виявляється тенденція до мілітаризації фізичної культури та спорту, що зумовлювала спеціфіку визначення основних понять та термінів. На другій науковій конференції з фізичної культури (1925 р.) розглядалася група питань стосовно організації фізкультури у зв'язку з завданнями оборони країни. Фізична культура трактувалася як засіб військової підготовки, направленої на формування витривалості, спритності, сміливості, наполегливості та інших якостей, які є важливими для воїна [9, с. 3]. Відомий учений того часу О. Буценко використовував термін «воєнізація фізкультури», під яким розумів формування практичних воєнних навичок (навички стрільби, захисту від стихійного лиха, катастроф тощо) [3, с. 1]. У спеціальній брошурі А. Седякіна «Фізична культура і оборона СРСР» вказувалося, що фізична культура як засіб гармонійного розвитку організму людини корисна для майбутнього воїна. Автор пропонує запровадити «спеціальні види фізичної культури», близькі до вимог бойового тренування [21, с. 11].

Слід зауважити, що публікації 20-х рр. не містили глибокого термінологічного аналізу, а дослідники в галузі фізичної культури та спорту усвідомлювали наявну терміно-



логічну невизначеність. У 1925 р. у журналі «Вісник фізичної культури» було опубліковано статтю Ж. Ебера, у якій характеризувалася термінологічна ситуація в галузі. Коли говорять про фізичне виховання, спорт, гімнастику, писав Ж. Ебер, виникає неясність думки, що призводить до суперечок, відсутнє точне визначення, яке б дозволило кожному ясно сприймати значення кожного використаного терміна [27, с. 7].

Першою спробою цілеспрямованого створення певної системи понять та термінів теорії фізичного виховання стала робота відомого спортивного журналіста, історика, теоретика, бібліографа спорту Г.А. Дюперрона (1877–1934) «Теорія фізичної культури» (1927), перший том якої повністю присвячений розкриттю основних понять (див.: Онищенко С.С. Г.А. Дюперрон про основні категорії теорії фізичного виховання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2017. № 8 (313). С. 243–251). Ключовою категорією галузі вчений вважав «фізичну культуру», яку він визначав як сукупність усіх фізичних і психічних сил у нормально та сильно розвинутому організмі людини й удосконалення цих сил [7, с. 10–11].

Г.А. Дюперрон охарактеризував ще три базові категорії: «фізичне виховання», «фізична освіта», «фізичний розвиток», які в той час розглядалися як тотожні. Він їх розрізняв і визначав «фізичне виховання» як уміння отримання сили, швидкості, витривалості та інших тілесних якостей. «Фізична освіта», на думку Г.А. Дюперрона, є мистецтвом правильно й усвідомлено використовувати отримане фізичне виховання, самостійно вживати заходів щодо збереження здоров'я і отримання тілесних якостей, а також мистецтво доцільно витрачати ці якості; «фізичний розвиток» – результат фізичного виховання та фізичної освіти, комплекс наших досягнень в області фізичної культури [7, с. 15].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, у 20-х рр. ХХ ст. у вітчизняній теорії фізичного виховання сформувався тематичний ряд основних понять та термінів, до складу якого входили: «фізична культура», «фізичний розвиток», «фізична освіта», «фізичне виховання». Не існувало загальноприйнятих трактувань цих термінів, не розглядалися питання про їх співвідношення. Їх зміст визначався під впливом оздоровчої концепції фізичного виховання, направленої на охорону дитинства, тісним зв'язком педагогіки з медико-біологічними науками, педологією та рефлексологією. На процес термінотворення також впливали ідеї про необхідність «пролетаризації», «воєнізації» фізичної культури, політизація

та ідеологізація цієї галузі. Про невизначеність та різноманітність підстав для термінологічного аналізу свідчить використання низки другорядних термінів, які доповнювали й уточняли основні категорії теорії фізичного виховання: «нормальний атлет», «чемпіонство», «рекордоманія», «фізична культура дитинства», «гігієнічне виховання», «пролетарська фізична культура», «природне фізичне виховання», «воєнізація фізкультури», «спеціальні види фізичної культури». Загалом процес термінотворення мав стихійний характер. Першу спробу цілеспрямованого наукового обґрунтування понятійно-термінологічної системи теорії фізичного виховання зробив Г.А. Дюперрон, який не лише дав чітке визначення основних понять та термінів, а й представив їх ієрархію.

Подальшого наукового вивчення потребує процес формування понять та термінів, що стосуються засобів, форм та методів фізичного виховання в 20-х рр. ХХ ст. та в інші історичні періоди.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блях В. Врачебный надзор за физическим развитием молодежи. Вестник физической культуры. 1922. № 1. С. 3–4.
2. Блях В.А. Постановка физкультуры в школах фабрично-заводской. Вестник физической культуры. 1924. № 14–15. С. 4–5.
3. Буценко А. Военизация физкультуры. Вестник физической культуры. 1928. № 2. С. 1–2.
4. Ваховський Л.Ц. Методологічні трансформації у вітчизняній педагогічній науці (20-ті рр. ХХ ст.). *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*. 2017. Т. XXVI. S. 237–251.
5. Губченко И. О единой системе Советской Физической Культуры. Вестник физической культуры. 1924. № 8. С. 1.
6. Декларация Нарком освіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей. Вісник Народнього комісаріату освіти У.С.Р.Р. 1920. № 1. С. 9–11.
7. Дюперрон Г.А. Теория физической культуры. Л.: Издательство «Время», 1927. 210 с.
8. Жагелев. На пути в деле физразвития и оздоровления пролетариата. Вестник физической культуры. 1922. № 3. С. 4–6.
9. Зинмунд А. Вторая научная конференция по физкультуре. Вестник физической культуры. 1928. № 1. С. 3–5.
10. Лapidус Д. Как строится физическое оздоровление трудящихся УССР. Вестник физической культуры. 1923. № 12. С. 2.
11. Лapidус Д. Пролетарская культура и пролетарский спорт. Вестник физической культуры. 1924. № 1. С. 2.
12. Лемберг Г. Свергайте старых идолов. Вестник физической культуры. 1924. № 17–18. С. 2.
13. Марченко Д. Новый быт и физкультура. Вестник физической культуры. 1924. № 16. С. 3–4.



14. Сухомлинська О.В. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: навч. посіб. К.: Заповіт, 1996. 304 с.
15. Нормальный атлет. Вестник физической культуры. 1922. № 1. С. 5.
16. Півень О.П. Розвиток фізичного виховання молоді в Україні (1917–1930 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Х., 2004. 19 с.
17. Попов О.І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): Хрестоматія / упор. Л.Д. Березівська та ін. К.: Наук. світ, 2003. С. 237–240.
18. Привалова Т. Роль фізкультури в деле охрانی здоров'я детей. Вестник физической культуры. 1924. № 2. С. 2.
19. Привалова Т. Фізкультура в школах соцвоса. Вестник физической культуры. 1925. № 8–9. С. 4–6.
20. Привалова Т. Фізкультура как обязательный предмет в школе соцвоса. Вестник физической культуры. 1925. № 1. С. 1–2.
21. Седякін А. Фізична культура і оборона СРСР. Х.: Вид-во «Фізкультура», 1931. 20 с.
22. Современные задачи физической культуры. Вестник физической культуры. 1924. № 3. С. 1.
23. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н., 2003. 68 с.
24. Тарасенко М. Физическая культура и здоровье. Вестник физической культуры. 1922. № 2. С. 4–6.
25. Тимошенко Ю.О. Історичні умови та специфіка розвитку спорту й фізичного виховання в радянській Україні в 20–40-ві рр. XX ст. К.: ТОВ НВП Інтерсервіс, 2014. 446 с.
26. Хохлачев. Физическое воспитание в труд-школах. Вестник физической культуры. 1924. № 5–6. С. 2.
27. Эбер Ж. Современное определение слова спорт. Вестник физической культуры. 1925. № 1. С. 7.

УДК 376

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ

Полупанова Я.М., аспірант

Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті розкриваються окремі аспекти становлення спеціальної освіти в Англії. Розглянуто особливості розвитку системи спеціальної освіти в Англії на різних історичних етапах, її законодавче забезпечення, сучасний стан освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: спеціальна освіта, Англія, діти з особливими освітніми потребами, історичні етапи, сучасний стан спеціальної освіти.

В статье раскрываются отдельные аспекты становления специального образования в Англии. Рассмотрены особенности развития специального образования в Англии на разных исторических этапах, его законодательное обеспечение, современное состояние образования детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: специальное образование, Англия, дети с особыми образовательными потребностями, исторические этапы, современное состояние специального образования.

Polupanova Ya.M. RETROSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN ENGLAND

The article reveals some aspects of the formation of special education in England. The peculiarities of the development of the system of special education in England at various historical stages, its legislative support are revealed and the current state of education of children with special educational needs.

Key words: special education, England, children with special educational needs, historical stages, modern state of special education.

Постановка проблеми. Сучасний стан вітчизняної системи освіти осіб з особливими потребами характеризується як поступально-еволюційний, а водночас такий, що потребує суттєвої модернізації, зокрема, утвердження парадигми її розвитку на ґрунті синтезу науково-педагогічних знань, сучасних психолого-педагогічних концепцій та історичного досвіду (як вітчизняного,

так і зарубіжного). Вивчення цього досвіду дасть змогу виокремити сукупність соціально-історичних та педагогічних детермінант, що сприятиме розбудові української освіти дітей з особливими потребами та розробленню нових підходів щодо її оптимізації.

Прикладом високо розвинутої системи спеціальної освіти є освітня система Англії, що пройшла тривалий шлях становлення.



Особливий інтерес являють періоди докорінних змін в ідеології, соціально-економічній та соціокультурній сферах цієї держави, що позначилися на відповідних трансформаціях у науці та спеціальній освітній практиці. Їх вивчення дає уявлення про тенденції, що мають визначальний вплив і на нинішні обриси спеціальної освіти в цій країні, слугують орієнтиром модернізації системи освіти осіб з особливими потребами в Україні на найближчу перспективу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній спеціальній педагогіці дослідження проблематики, пов'язаної з історією спеціальної освіти в Англії, здійснювалися в кількох напрямках. Л. Балакірська, В. Конопацька, В. Федотов зосередилися на порівняльних аспектах становлення системи спеціального навчання в західноєвропейських країнах; О. Власенко, В. Рогова, І. Ярмошук розглядають історичні аспекти спеціальної освіти Англії як передумови формування інклюзивної освіти; О. Таранченко детально розкрила основні закономірності й тенденції поступу теорії та практики навчання осіб з порушеннями слуху в Англії на різних історичних етапах. Водночас питання становлення спеціальної освіти в Англії не стало предметом спеціального дослідження, що і зумовило вибір теми публікації.

Постановка завдання. Мета статті – представити історико-педагогічний аналіз розвитку спеціальної системи освіти в Англії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Англія, як і більшість західноєвропейських країн, пройшла тривалий шлях розбудови освітньої галузі. Цей процес розгорався на тлі певних суспільно-політичних, соціально-економічних та соціокультурних змін, що в різні періоди трансформували ставлення до людей з особливими потребами та визначили бачення держави й соціуму щодо можливості та доцільності освіти цієї категорії громадян. Тривалий час освіта в Англії була доступною лише привілейованій частині населення. Водночас із розширенням колоніального впливу, зі зменшенням частки аграрного сектору та впровадженням промислового виробництва в країні дедалі більше відчувалася необхідність у наданні освіти не лише заможним громадянам, а й іншим верствам населення.

Період Реформації значною мірою вплинув на трансформації в освіті. Зокрема, певні демократичні реформування, здійснені У. Тінделем та Х. Латимером, змінили склад загального учнівського/студентського контингенту, до якого увійшли представники так званого третього стану. Зокрема,

зміни в дусі ідей Відродження та Реформації відбувались і в Оксфордському університеті, професором якого був Е. Роттердамський. Педагогічні ідеї Просвітництва продовжувала розвивати плеяда мислителів (Дж. Мільтон, У. Петті, Дж. Локк, Д. Беллерс, Т. Пейн), які наполягали на «лікуванні» станової та створенні демократичної системи освіти [5, с. 54].

Так, демократичну ідею безкоштовної загальної освіти висунув Т. Пейн у праці «Права людини». Творчість філософа і педагога Дж. Локка вбачається знаменним етапом у розвитку нових ідей освіти і виховання молодого покоління. В його працях, зокрема в педагогічному трактаті «Роздуми про освіту» та філософському творі «Про управління розумом», представлені ідеї світської та наближеної до життя освіти. Із розвитком науки дедалі потужніше поширювалися матеріалістичні тенденції, зокрема сенсуалістичні ідеї, що були сформульовані в теорії пізнання Ф. Бекона, які значною мірою вплинули на загальну педагогіку і, безперечно, на педагогіку спеціальну. Головна ідея, що «немає нічого в інтелекті, чого б до цього не було у відчуттях», згодом простежується і в поглядах Д. Локка, Я. Каменського, Ж. Ж. Руссо, Д. Дідро та ін.

Послугуючись знаннями в галузі медицини та фізіології, англійський вчений широкого кола інтересів (фізика, медицина), сурдист Дж. Бульвер теоретично та практично відкинув усталені до цього часу погляди щодо неспроможності глухих до навчання. У середині XVII століття він опублікував перші посібники із сурдопедагогіки, в яких було обґрунтовано авторську педагогічну систему навчання глухих, що перегукувались з поглядами Ж. Боннета. Дж. Бульвер досить ретельно вивчав питання жестової мови як засобу розумового розвитку і спілкування глухих. Переконавшись і практичний досвід Дж. Бульвера спонукали його ініціювати організацію державного навчального закладу – «Академії для німих» [5, с. 55].

Однак на цьому етапі Королівське наукове товариство відхилило клопотання Дж. Бульвера про відкриття школи для таких дітей, вважаючи це недоцільним та нереальним, оскільки наукова спільнота вбачала у навчанні глухих більш філософську проблему, цікавий науковий експеримент, аніж реальну можливість запровадження їх навчання на державному рівні.

Так само теоретичними розробками і практичними дослідженнями в царині навчання глухих займався професор теології та геометрії Оксфордського університету Дж. Уолліс. Він, як науковець широких інте-



ресів (засновник товариства вчених Англії, дослідник англійської граматики), намагався подолати німоту шляхом навчання глухих вимови та навичок користування усним мовленням за загальними граматичними правилами; тих, хто опанував вимову, вчив читанню з губ; навчав глухих висловлюватися письмово. На практиці вчений широко застосовував жестове, дактильне та письмове мовлення. На користь науковця слід зазначити його диференційований підхід у навчанні дітей з порушеннями слуху, зокрема у питаннях застосування різних мовних засобів з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, внаслідок чого він досяг значних, як на той час, результатів. Однак здобутки Дж. Уолліса сприймалися владою та колегами як власне досягнення науковця-практика, а не як підтвердження ідеї щодо можливості чи необхідності навчання всіх глухих [5, с. 56].

Упродовж XVIII століття в Англії почав накопичуватися досвід індивідуального навчання осіб з особливими потребами послідовниками Дж. Бульвера, Дж. Уолліса та ін. Але практика масової спеціальної освіти поширилась лише наприкінці XVIII століття, з початком піклування про бідних і хворих людей благодійними організаціями та релігійними об'єднаннями. Цей процес поєднав у собі навчання та охорону здоров'я. Це пояснюється тим, що у XVIII – XIX століттях у Великобританії сформувалась низка чинників, що забезпечили реальні передумови створення системи спеціальної освіти. Зокрема, у XVIII столітті Англія посіла першість серед західноєвропейських країн у протистоянні за колоніальний і торговельний вплив. Наприкінці цього ж століття домінуючим став промисловий спосіб виробництва, утвердилась і поширилась фабрична система, буржуазія стала панівним класом. Відповідно це зумовило політичні та економічні реформи, що спричинили зміни в усіх сферах життя населення країни, а відтак, і відповідні зміни в освітній галузі. На кошти благодійників і церкви відкрилися школи для бідних та приходські школи, що були досить популярними упродовж XVIII століття, а почали занепадати лише наприкінці століття, оскільки в промисловості стали використовувати дешеву дитячу робочу силу.

Але на зміну їм прийшли недільні школи для «робітничих» дітей, зокрема безпритульних. Варто зазначити, що церква брала активну участь, зокрема і фінансову, в організації шкіл та освіті «бідних і знедолених». Так, за ініціативи і на кошти церкви в 1811 році було засновано Національне товариство розвитку освіти для бідних, що

об'єднувало народні школи взаємного навчання. Вже до 1830 року заклади товариства відвідувало близько 400 тисяч дітей.

Бурхливий розвиток промисловості зумовив значний відтік населення із сіл в промислові міста і збільшення кількості робітників, які, власне, ще недостатньо були готовими до нових умов життя. Значні соціальні зміни та відповідні протиріччя, зумовлені новими економічними умовами, не залишилися поза увагою прогресивних мислителів, зокрема соціалістів-утопістів (Р. Оуен, К.А. де Сен-Сімон, Ш. Фур'є та ін.).

Початок XIX століття став і початком навчання сліпих дітей у спеціальних школах, втім, установи в яких було організоване шкільне навчання дітей із сенсорними порушеннями, з'явилися дещо пізніше. Так, Королівський Національний інститут для сліпих був створений у 1868 році, а Королівський Національний Інститут для глухих людей – у 1911 році [1, с. 11].

Держава не брала активної участі у навчанні дітей з особливими потребами до кінця XIX століття. І лише в 1893 році керівництво шкіл в Англії зобов'язали забезпечити початкову освіту глухих і сліпих дітей. Шість років потому адміністрації шкіл отримали дозвіл на навчання дітей з фізичними вадами, з порушеннями інтелектуального розвитку і дітей, які страждають на епілепсію.

1914 року законодавчо було запроваджено диференціацію установ для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: дитячі садки, спеціальні класи при загальноосвітніх школах, спеціальні школи, притулки для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. 1918 року Закон (Акт Фішера) подовжив термін обов'язкового навчання до 14 років і регламентував поділ початкової школи на два ступені: молодшу (7-11) і старшу (11-14).

До 1944 року в Англії спостерігалось загальне зростання чисельності спеціальних шкіл, але воно відбувалось нерівномірно. У різних частинах країни навчання було всебічним, здійснювалось досвідченими фахівцями, в інших регіонах воно практично не здійснювалось, а якість викладання була посередньою.

В історії спеціальної освіти Англії 1944 рік можна вважати переломним, оскільки завдяки ухваленню урядового Акта про освіту в країні відбулася реформа освіти. У вказаному Акті спеціальній освіті виділялися одинадцять категорій дітей її суб'єктів: сліпі, слабо зорі, глухі, з вадами слуху, ослаблені, діабетики, епілептики, особи, погано пристосовані до навколишнього середовища, з фізичними вадами, з афазією та з порушеннями у навчанні. Ці категорії



з незначними змінами формували основу системи спеціальної освіти Англії тривалий час [6, с. 38].

В Акті про освіту 1970 року був зроблений ще один крок уперед: включено в систему спеціальної освіти дітей з важкими порушеннями інтелекту, що призвело до скасування категорії «діти, які не піддаються навчанню».

Набув чинності 1 квітня 1971 року Акт про освіту, в якому право на освіту здобули всі категорії дітей та молоді. У листопаді 1973 Маргарет Тетчер, яка обіймала тоді посаду Державного Секретаря з питань освіти, стала ініціатором формування Комітету із всебічної перевірки ступеня забезпечення освітою молоді з особливими потребами. Цей Комітет під головуванням леді Мері Уорнок уперше зібрався в 1974-му, а у 1978 році опублікував підсумки своєї роботи – найбільш тривале дослідження спеціальної освіти у Великобританії. Комітет М. Уорнок запропонував розробити «Положення про спеціальні освітні потреби», в якому мали бути законодавчо представлені права дитини на спеціальну допомогу і підтримку, що давали б змогу їй опанувати навчальною програму.

Акт про освіту 1981 року законодавчо затвердив більшість рекомендацій Комітету М. Уорнок. Згідно з Актом діти зі спеціальними потребами могли навчатися в загальноосвітній школі. Це навчання здійснювалося за бажанням батьків, при цьому потрібно було виконати три умови: надання необхідного спеціального навчання; забезпечення інших дітей у класі достатнім рівнем навчання; залучення за можливості дітей з особливими потребами у всіх видах діяльності в школі.

Позитивним аспектом стало і розширення змісту навчання. Також Актом пропонувалося чотири підходи до організації навчального процесу учнів з труднощами у навчанні: відокремлена робота в рамках спільного навчання, що уможливорює спільне навчання дітей з різними здібностями; спільний навчальний план; розширений курс навчання; необхідність періодичної оцінки знань учнів. Негативною стороною Акта було те, що поправки в державній програмі навчання і перегляд системи оцінки ще більшою мірою розмежовували учнів з особливими потребами від їхніх однолітків з типовим рівнем розвитку.

До підписання Акта про освіту 1981 року взаємодія між спеціальними загальноосвітніми школами була вкрай обмеженою. Відвідування масових шкіл дітьми з особливими потребами траплялись, втім вони були

не систематичними і не сприяли підвищенню позитивного ставлення дітей з типовим рівнем розвитку до проявів порушень у дітей з розладами. Географічна ізольованість спеціальних шкіл позначилась на загостренні цієї проблеми.

У 1993 році в Англії були введені в дію два закони, які вплинули на виявлення особливих потреб у дітей в освіті і на вибір освітнього закладу: Акт про дітей і Акт про освіту 1993 року. Акт про дітей був ухвалений з метою поліпшення піклування про дітей, батьків і фахівців у випадках передбачуваного насильства над дітьми.

У Великій Британії також законодавчо визнане інклюзивне навчання. Було проведено реформування в усіх регіонах країни. Успішно функціонують органи управління освітою зі структурним підрозділом управління служби підтримки, які забезпечують матеріальний та організаційний аспект інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. До штатів навчальних закладів включено фахівців, які є координаторами з питань спеціальної освіти, які проводять роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, надають додаткові корекційно-реабілітаційні послуги, активно співпрацюють з фахівцями медичних, соціальних та психологічних служб, проводять систематичне консультування педагогів та здійснюють підтримку батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Республіка Ірландія у 1998 році прийняла «Акт про освіту» і згідно з ним створила Національну освітню психологічну службу, що здійснює координацію роботи психологічних та освітніх служб, які функціонують у регіональних департаментах освіти і науки. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами здійснюють ці служби.

Своєю чергою працівники позашкільної освітньої служби департаменту освіти та науки також опікуються питаннями допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які включені в інклюзивний освітній простір. Працівники позашкільної служби здійснюють навчально-методичну та консультативну підтримку батьків дітей з особливими освітніми потребами та педагогам, тісно співпрацюють з громадськими організаціями [3, с. 67].

Наразі в Англії школи поділяються на державні і незалежні. Незалежні школи входять до сегмента приватного забезпечення та фінансуються благодійними фондами та організаціями. Школи й освітні заклади, що існують у Великобританії, спеціалізуються на навчанні дітей з наступними порушеннями розвитку:



- глухота/ високий ступінь втрати слуху;
- сліпота/ високий ступінь втрати зору;
- діти з фізичними відхиленнями, з вираженими труднощами в навчанні, низькою успішністю і труднощами у спілкуванні;
- діти з фізичними порушеннями без проблем у спілкуванні і здатністю до навчання від середнього до високого ступеня;
- діти з розладами аутичного спектра;
- діти з труднощами у навчанні (це поняття включає все, що раніше позначалося як ментальні порушення);
- дезадаптація до навколишнього середовища (діти з проблемами в поведінці, включаючи агресивних дітей, які можуть загрожувати оточуючим);
- ослаблені діти (наприклад, діти із серцевими та іншими захворюваннями, що не дають їм змогу навчатися в масовій школі);
- діти, які відновлюють своє здоров'я після лікування [7, с. 11].

Станом на січень 2017 року в Англії 93% від усієї популяції дітей навчалися в державних масових школах, 6% – у незалежних (приватних або платних) школах і 1% – у спеціальних школах або навчальних відділеннях. Із 1310 спеціальних шкіл у Великобританії лише 72 не входять до державного сектору, а переважна більшість (1238) утримуються державою. На січень 2017 року (населення Великобританії становить понад 63 млн осіб) було зареєстровано офіційно 241400 учнів, з них 153200 (54%) навчалися в державних школах, інші 92300 (44%) перебували в спеціальних школах або навчальних відділеннях і 5800 (3%) – у незалежних приватних школах [6, с. 38].

Положення про моральні аспекти спеціального навчання донині є предметом дискусій. Окремі місцеві органи освіти намагаються закрити спеціальні школи і навчати всіх дітей у загальноосвітніх. Такі спроби викликають несхвалення з боку батьків дітей з особливими потребами. Реальна ситуація полягає в тому, що в масові школи здебільшого інтегровані діти з не дуже важкими порушеннями. Однак є приклади того, як діти з більш складними порушен-

нями успішно інтегруються як у плані власних досягнень, так і позитивного впливу на успіхи дітей з типовим рівнем розвитку, з якими вони навчаються. Втім, у деяких частинах країни процес інтеграції поступово знижується [8, с. 24].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, в історії формування системи спеціальної освіти в Англії простежується політичний, соціально-економічний та соціокультурний контекст її розвитку. Підтримка держави на законодавчому рівні цих світських та благодійних ініціатив, економічне піднесення й своєрідне бачення поступу освіти осіб з особливими потребами привели до створення національної системи спеціальної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні історичних аспектів та сучасних особливостей організації системи спеціальної освіти осіб з різними видами порушень розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балакірська Л.В. Спеціальна освіта для дітей з особливими потребами. Педагогічна майстерня. – 2014. – № 6. – С.11–13.
2. Власенко О. Інклюзія крокус по планеті. Директор школи. – 2016. – трав. (№ 9–10). – С.10–20.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009 – 270 с.
4. Конопацька В.В. Реалізація прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я на освіту. Дефектологія. – 2013. – № 1. – С.6–8.
5. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти. Директор школи. – 2015. – № 38. – С. 27–31.
6. Таранченко О.М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної педагогічної науки та практики. Монографія.– К.: Знання-Прес, 2013. – 481 с.
7. Федотов В. Соціальна адаптація дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Дефектологія. – 2016. – № 5. – С. 38–39.
8. Шинкаренко В. Забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами. Управління освітою. – 2014. – лип. (№ 13). – Вкладка.
9. Ярмошук І. Становлення інклюзивного навчання в системі освіти. Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24–28.



УДК 371.2(093):94(37)«-05/-01»

ТИПОЛОГІЯ ШКІЛ ДАВНЬОГО РИМУ ПЕРІОДУ V – I СТОЛІТЬ ДО НАШОЇ ЕРИ

Сай І.В.,
викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті йдеться про три основні типи шкіл, які існували в Давньому Римі у V – I ст. до н.е.: людус, граматична школа та риторська школа. В ній подано детальну інформацію про кожен із цих типів, підкреслено його особливості, а також переваги та недоліки. Стаття містить цитати із оригінальних античних джерел.

Ключові слова: римські школи, антична освіта, людус, граматична школа, риторська школа, вчитель, Тит Лівій, Плутарх, Кратес Маллосський, Квінтіліан.

Стаття розповідає о трех основных типах школ, существовавших в Древнем Риме в V – I вв. до н.е.: людус, грамматическая школа и риторская школа. В ней представлена подробная информация о каждом из этих типов, подчеркнуты его особенности, а также преимущества и недостатки. Статья содержит цитаты из оригинальных античных источников.

Ключевые слова: римские школы, античное образование, людус, грамматическая школа, риторская школа, учитель, Тит Ливий, Плутарх, Кратес Малосский, Квинтилиан.

Say I.V. TYPOLOGY OF SCHOOLS OF ANCIENT ROME DURING V-I CENTURIES BEFORE CHRIST

The article deals with the three main types of schools existing in ancient Rome in V-I centuries BC: ludus, grammar school and rhetorical school. It provides a detailed description of those types, emphasizing their peculiarities, advantages and disadvantages. This work comprises quotations from original ancient sources.

Key words: Roman schools, education in antiquity, ludus, grammar school, rhetoric school, teacher, Titus Livius, Plutarch, Crates of Mallus, Quintilian.

Постановка проблеми. Незважаючи на більш ніж двотисячолітній вік досліджуваної проблеми та певний скептицизм з боку науковців, які пов'язують свою професійну діяльність із дослідженням виключно сучасних проблем освіти та виховання, зацікавленість надбаннями античної доби та, зокрема, історією педагогіки, ані трохи не зменшується. Більше того, все більше науковців та педагогів підкреслюють важливість дослідження та вивчення давньогрецької та римської цивілізацій, адже, як влучно зауважує професор Кембриджського університету М. Бірд (M. Beard) про одну із них, «наш світ був би невимірно біднішим і невимірно менш зрозумілим для нас, якби ми не продовжували взаємодіяти з римським минулим» [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців, які займалися дослідженням освіти у Давньому Римі слід згадати А. Джуринського [4], Г. Жураковського [5], Є. Іванова [6], М. Мазалову [8], Т. Уракову [8], М. Сергеєнка [10], С. Боннера (S. F. Bonner) [15], Л. Моріс (L. Maurice) [18], М. Кларка (M. L. Clarke) [16], В. Блумера (W. M. Bloomer) [14] та інших, зауваживши при цьому, що у вітчизняній педагогічній науці практично відсутні праці на вищезгадану тематику.

Постановка завдання. Мета даної роботи полягає у класифікації типів шкіл у Давньому Римі у часовому проміжку з V до I століття до н.е., виділенні їх спільних та відмінних рис та аналізі позитивних та негативних аспектів тогочасної шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж розпочати виклад матеріалу, варто зазначити, що неможливо проводити дослідження шкільної освіти Давнього Риму окремо від соціальних та політичних умов, у яких вона виникла та розвивалася, адже саме вони часто ставали вирішальними чинниками у формуванні того чи іншого явища, зокрема і в освітній сфері.

На жаль, відомостей про систему виховання та освіти у перші століття існування Риму майже не збереглося. Судячи із того, що давні патриції та заможні плебеї мали доволі міцно сформований інститут сім'ї, то спочатку виховання було виключно домашнім та носило суто практичний характер [5, с. 303–304].

Перші згадки про римські школи ми віднаходимо у Тита Лівія (59 р. до н.е. – 17 р. н.е.) (лат. *Titus Livius*) [3, с. 597]) у його праці «Історія від заснування міста» (лат. *Ab Urbe Condita*). Одна із них, датована 449 р. до н.е., знаходиться у III книзі, де зазначено, що “ibi namque in tabernaculis litterarum ludi



errant» [23] («серед крамничок була і школа, в якій вона (донька центуріона Вергінія) навчалась грамоті») [11]. Зі слів Лівія ця школа була розташована на форумі, тобто в самому центрі міста. Одразу звернемо увагу й на цікавий факт, що латинське слово «школа» – *“ludus”*, як правило, вживалося у формі множини *“ludi”*, а вислів *“ludus litterarum”* сучасні дослідники зазвичай передають відповідниками «граматична школа» або «початкова школа».

Інша, більш пізня, згадка зустрічається у V книзі (392 р. до н.е.). У ній йдеться не про саму школу, а про звичай фалісків, відповідно до якого «*велося, аби вчителем та вихователем у дитини була одна й та ж сама людина*» (лат. *“mos erat...eodem magistro liberorum et comite uti”*), про кількість учнів в одного вчителя, схожість такого явища з освітою греків та своєрідні вимоги до кандидата на цю посаду: *“similque plures pueri, quod hodie quoque in Graecia manet, unius curae demandabatur. principum liberos, sicut fere fit, qui scientia videbatur praecellere erudiebat.”* [23] («під опікою одного вихователя зазвичай перебувало багато дітей, що й зараз прийнято у Греції. Дітей знатних громадян, як це часто буває, навчала певна людина, яка досягла успіху в науках») [11].

Ще на одну коротку згадку про шкільну освіту натрапляємо у 25 розділі VI книги, у якому йдеться про те, що *“ludos litterarum strepere discentium vocibus”* [23] («школи бринять голосами учнів») [11]. Даний фрагмент датується 378 р. до н.е. і в ньому йдеться про місто Тускулум, розташоване у регіоні Лаціума.

Однак, незважаючи на такі, на перший погляд, надійні історичні свідчення, деякі дослідники, зокрема Імміш (Immisch) [5, с. 304], вважають їх не зовсім достовірними, відштовхуючись від свідчень давньогрецького історика Плутарха (давньогр. *ὁ Πλούταρχος* (кінець I – початок II ст. н.е.) [1, с. 1014], лат. *Lucius Mestrius Plutarchus*), який у 59 розділі своїх «Римських питань» (давньогр. *Κεφαλαίων καταγραφὴ Ῥωμαϊκά*, лат. *Quaestiones Romanae (Aetia Romana)*) пишучи про час однієї з подій, вказує наступне: *“ὁπὲρ δ’ ἤρξαντο μισθοῦ διδάσκειν, καὶ πρῶτος ἀνέφικε γραμματοδιδασκαλλεῖον Σπόριος Καρβίλιος, ἀπελεύθερος Καρβιλίου”* [19] («бо ж набагато пізніше почали брати плату за навчання, і першим, хто відкрив граматичну (початкову школу), був Спурій Карвілій, відно-відпущенник Карвілія» [9]. Це свідчення стосується другої половини III ст. до н.е. і суперечить часовим даним, наданим Титом Лівієм. Можливим поясненням цих розбіжностей може слугувати теорія про те, Лівій та Плутарх описували школи, відмінні за

своєю організаційною структурою: швидше за все, перший описував поодинокі, непов’язані між собою випадки створення граматичних (початкових) шкіл, у той час, як інший згадував про створення першої приватної школи, яка поклала початок створенню певної шкільної системи.

Розвиток більш потужної освітньої шкільної системи у Давньому Римі розпочався у II та I ст. до н.е. [5, с. 311], тобто після низки масштабних завоювань, у результаті яких римляни розширили сферу своїх повноважень практично на увесь басейн Середземного моря. Ці події не могли минути безслідно, одним із найпомітніших та найвагоміших наслідків стала поступова еллінізація римського суспільства (особливо його вищих прошарків), а відтак і системи освіти.

Щодо римських шкіл того часу, то вважається, що від грецької освіти вони частково запозичили форму організації навчального процесу, а також, доволі значною мірою, сам навчальний матеріал.

Першою ланкою шкільної освіти були так звані *ludi* (лат. *ludus, im*), де могли навчатися, як хлопчики, так і дівчатка. Як стверджує Г. Жураковський [5, с. 312], серед науковців довго не було одностайності щодо чіткого трактування цього терміну та характеру занять у цьому виді шкіл, оскільки одні, відштовхуючись від першого та основного значення слова *ludus* – «гра» наголошували на тому, що заняття у таких закладах носили несерйозний, ігровий характер (Grasberger, I. Цветаєв), інші ж, пов’язуючи цей термін із значеннями «видовище», «змагання» (які часто відбувалися під час певних святкувань), стверджували, що дана назва була пов’язана із обрядовими іграми чи культами (О. Вільман).

Прийнято вважати, що статус учителя у таких школах був невисоким, про що промовисто свідчить латинська назва цієї посади – *“magister”* [3, с. 611], першим значенням якої був український відповідник «наглядач». Як свідчать джерела [10, с. 169–170], матеріальне забезпечення даних *ludi* було вкрай убогим, часто складалося із крісла для вчителя та лавок для учнів, яким за відсутності столів доводилося писати на колінах. Щодо власне письма, то учні вправлялися в ньому за допомогою стиля чи стилоса – загостреної дерев’яної, металевої чи кістяної палички (лат. *stilus, im* [3, с. 954] або *stylus, im* [3, с. 959]) та дерев’яної таблички, покритої воском (лат. *tabula cerata* [3, с. 994]). Серед інших дисциплін, які викладалися учням, були читання та лічба. У таких школах часто застосовувалися фізичні покарання.



У той час для бідного прошарку населення *ludi* були першим і єдиним етапом шкільної освіти, після якого вони починали братися до різних видів праці, а діти більш заможних римлян (які часто не відвідували початкових шкіл, бо приватно навчалися вдома [10, с. 174]) у віці 12 років починали відвідувати граматичні школи (лат. *ludi grammatici*), виникнення яких пов'язують із ім'ям Кратеса Маллоського (лат. *Crates Mallotae*; давньогр. *ὁ Κράτης Μαλλώτης*), про якого історик Светоній (лат. *Gaius Suetonius Tranquillus* (приблизно 75 – 160 рр. н.е.) [3, с. 974]) писав, що той був «*primus, quantum opinamur, studium grammaticae in urbem intulit*» [22], тобто був «першим, кого вважаємо тим, хто запровадив у місті (Римі) вивчення граматики» [2].

У даних школах учитель називався терміном *professor, oris m* (укр. «викладач», «учитель») і дуже часто ним був учений із доволі широким колом зацікавлень, таких як історія, лінгвістика, історія літератури та інших [5, с. 174–175].

Прийнято вважати, що заняття у таких школах носили здебільшого індивідуальний характер, не зважаючи на те, що у своїй праці «Настанови (повчання) оратору» (лат. *Institutio oratoria*) Квінтіліан (лат. *Markus Fabius Quintilianus* [3, с. 847]) згадує про спроби поділяти учнів на класи відповідно до їхньої успішності: «*Non inutilem scio sevatum esse a praeceptoribus meis morem, qui, cum in classes distribuerent, ordinem dicendi secundum vires ingenii dabant; et ita superiore loco quisque declamabat, ut praecedere profectu videbatur (l. 2.23)*» [20] («Я пам'ятаю, наскільки корисним для нас був звичай, якого дотримувалися наші наставники: вони, поділивши учнів на класи, призначали чергу для виголошення промов, відштовхуючись від здібностей кожного; першим виступав той, який показав найбільше успіхів» [7]).

Зміст навчального процесу зводився до вивчення «семи вільних мистецтв» (лат. *septem artes liberales*), які поділялися на тривій чи тривіум (лат. *trivium, i n* [3, с. 1033]), який складали три словесні науки (граматика, діалектика та риторика) та квадріум чи квадрівій (лат. *quadrivium, i n* [3, с. 840]), сформований із математичних наук (арифметика, музика, геометрія та астрономія). Вивчення цих дисциплін було практично-орієнтованим і ще тривалий час слугувало базою для формування європейських освітніх традицій [8].

Після завершення граматичної школи, у віці приблизно 14–16 років, хлопчики та юнаки продовжували навчання у риторських чи риторичних школах (лат. *ludi*

retorici). Як правило, це були учні аристократичного походження, які планували пов'язати свої подальші життя та кар'єру із політичною чи державною діяльністю. Їх вікові відмінності чудово пояснює та аргументує вище згаданий Квінтіліан: «*quando is, quae rhetorice praecipit, percipiendis puer maturus esse videatur. In quo quidem non id aestimandum, cuius quisque sit aetatis, sed quantum in studiis iam effecerit (ll.1.7)*» [20] («коли ж починати вчити юнака риторичі? Я відповім коротко: коли відкриються в ньому необхідні для цього здібності; тут слід дивитися не на його вік, а на його успіхи у навчанні» [7]).

Спершу навчання у риторській школі було схожим на навчання у школі граматичній, адже тут вивчалися і музика, і астрономія, і математика, але поступово воно ускладнювалося і ставало більш вузькоспеціалізованим: основний акцент робився на вивчення риторических та інших словесних наук, тобто по суті цей заклад спеціалізувався на підготовці ораторів, кар'єра яких була і престижною, і доволі прибутковою. Учні писали есе на певні теми, доповнювали їх власними міркуваннями (що сприяло розвиткові критичного мислення), вивчали твори істориків та ораторів, а наприкінці навчання, під керівництвом свого наставника, готували та виголошували свою власну промову. Популярним було і вправляння за допомогою підготовки так званих *suasoria* (лат. *suasoria, ae f* – промова, покликаючи перекопати когось у чомусь, щось порекомендувати чи захистити [3, с. 960]) та *controversia* (лат. *controversia, ae f* – суперечка, [3, с. 255] або вигадана судова справа, у якій двоє учнів вправляються у ролях обвинувачувача та захисника [10, с. 188]).

Однак, слід зазначити, що незважаючи на чималий та ґрунтовний обсяг знань, отриманих учнями у риторській школі, інколи їм таки бракувало практики, а саме вправляння у виступах перед повністю незнайомою аудиторією.

Висновки з проведеного дослідження. Аналізуючи викладений вище матеріал, можемо зробити висновки про те, що незважаючи на дещо примітивні з точки зору сучасності матеріальну базу, методи навчання та наявність фізичних покарань, повністю неприйнятних для сучасного суспільства, римська шкільна освіта періоду V – I століть до н.е. не лише стала своєрідним субстрактом для виникнення середньовічної, а згодом, як наслідок, і сучасної школи, але й заклала підвалини розвиткові критичного мислення, красномовства та публічних виступів.



Зважаючи на актуальність та брак ґрунтовних досліджень у сфері римської педагогіки в українській науці, вважаємо за доцільне продовжувати вивчення цієї тематики у наших наступних роботах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь (препринт V-го издания 1899 г.). – М.: 1991. – 1371 с.
2. Гай Светоний Транквилл. О знаменитых людях. (De viris illustribus). URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1365011169> – дата останнього звернення 06.02.2018.
3. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. Около 50 000 слов. Изд. 2-е, переработ. и доп. – М: «Русский язык», 1976. – 1096 с.
4. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. Учебное пособие. – Москва: Издательская группа «Форум» – «Инфра-М», 1998. – 269 с.
5. Жураковский Г.Э. Очерки по истории античной педагогики. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940. – 470 с.
6. Иванов Е.В. История образования и педагогической мысли: Учебно-методические рекомендации к семинарским занятиям. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 52 с.
7. Квинтилиан. Риторические наставления. – URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1295581698> – дата останнього звернення 07.02.2018.
8. Мазалова М.А., Уракова Т.В. История педагогики и образования: Пособие для сдачи экзамена. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
9. Плутарх. Римские вопросы. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1438020000> – дата останнього звернення 25.01.2018.
10. Сергеенко М.Е. Жизнь Древнего Рима. СПб.: Издательско-торговый дом «Летний Сад»; Журнал «Нева», 2000. – 368 с.
11. Тит Ливий. История Рима от основания города (Ab urbe condita). URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/livius/index.htm> – дата останнього звернення 24.01.2018.
12. Цветаев И.В. Школы древних римлян. II. Средние учебные заведения. Русский вестник. Т. 198. Спб., 1893. Октябрь. С. 7 – 8.
13. Beard M. Why Ancient Rome Matters to the Modern World. – 2015. – URL: <https://www.theguardian.com/books/2015/oct/02/mary-beard-why-ancient-rome-matters> (last access: 24.01.2018).
14. Bloomer W.M. Schooling in Persona: Imagination and Subordination in Roman Education. – Classical Antiquity, Vol. 16 No. 1, Apr., 1997. – 57–78 p.
15. Bonner S.F. Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny. – London: Methuen, 1977. – 404 p.
16. Clarke M.L. Higher Education in the Ancient World. – London: Routledge, 1971. – 188 p.
17. Education in Ancient Roman. URL: <http://www.crystalinks.com/romeducation.html> (last access: 26.01.2018).
18. Maurice L. The Teacher in Ancient Rome: The Magister and His World. – Lexington Books, 2013. – 260 p.
19. Plutarch's Moralia. URL: <https://archive.org/stream/moraliainfifteen04plutuoft#page/94/mode/2up> (last access: 25.01.2018).
20. Quintilianus. M. Fabii Quintiliana institutionis oratoriae libri duodecim ad fidem codicum manu scriptorium: Band 1. URL: https://books.google.de/books?id=C6UfAAAAAAAJ&printsec=frontcover&source=gbv_book_other_versions_r&hl=uk#v=onepage&q&f=false (last access: 07.02.2018).
21. Roman Education and Rhetoric. URL: <http://ic.galegroup.com/ic/whic/ReferenceDetailsPage/ReferenceDetailsWindow?zid=b8617396278ae6dd0b865816b1b56fa6&action=2&catId=&documentId=GALE%7CBT2357000070&userGroupName=lith7757&jsid=7f16be5056f1d63f3f7cb5634cb252c6> (last access: 26.01.2018).
22. Suetonius (with an English translation by J. C. Rolfe) / Loeb Classical Library: De vita Caesarum, lib. I–IV (1979/1951), De vita Caesarum, lib. V–VIII; De grammaticis; De rhetoribus; De poetis (1992/1914). URL: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015036034380;view=2up;seq=8> (last access: 06.02.2018).
23. Titus Livius. Ab Urbe condita. URL: <http://archive.org/stream/livy01livy#page/4/mode/2up> (last access: 24.01.2018).



УДК 378

ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ, ЇЇ НИНІШНІЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ

Черкашин С.В., к. філол. н., доцент,
докторант кафедри вищої школи та загальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті йдеться про тенденції розвитку університетської освіти на сучасному етапі реформування системи вищої освіти ФРН, тобто на етапі формування професійних німецьких університетів. Цей етап, на думку німецьких фахівців, в основному завершився, але не приніс відчутного поліпшення якості освіти та наукових досліджень, підвищення конкурентоспроможності німецьких університетів на світовому ринку освітніх послуг. Причини невдач, як вважає автор, полягають у консерватизмі академічного середовища й у відсутності налагодженої взаємодії між університетською наукою, органами університетського управління й бізнесом.

Ключові слова: трансформація німецької системи освіти, «макдональдизація» університетської освіти, національна специфіка академічної культури, подолання зайвої раціоналізації культури й суспільства, утрата культурного розмаїття.

В статті речь йде о тенденциях развития университетского образования на современном этапе формирования системы высшего образования ФРГ, т. е. на этапе формирования профессиональных немецких университетов. Этот этап, по мнению немецких специалистов, в основном завершился, но не принёс ощутимого улучшения качества образования и научных исследований, повышения конкурентоспособности немецких университетов на мировом рынке образовательных услуг. Причины неудач, как полагает автор, состоят в консерватизме академической среды и в отсутствии налаженного взаимодействия между университетской наукой, органами университетского управления и бизнесом.

Ключевые слова: трансформация немецкой системы образования, «макдональдизация» университетского образования, национальная специфика академической культуры, преодоление излишней рационализации культуры и общества, утрата культурного разнообразия.

Tcherkashyn S.V. THE MAIN STAGES OF FORMING THE MODERN GERMAN EDUCATION SYSTEM, ITS ACTUAL STATE AND PERSPECTIVS OF FUTHER DEVELOPMENT

This article concerns the trends in the development of university education at the present stage of reforming the higher education system in Germany, that is, at the stage of formation of professional German universities. This stage, in the opinion of German experts, basically ended, but did not bring a tangible improvement in the quality of education and research, and a tangible increase of the competitiveness of German universities in the world market of educational services. The reasons for the failures, as the author believes, consist in the conservatism of the academic environment and in the absence of established interaction between university science, university management bodies and business.

Key words: transformation of the German education system, "McDonaldization" of university education; national specificity of academic culture, overcoming the excessive rationalization of culture and society, loss of cultural diversity.

Постановка проблеми. Наразі німецькі університети переживають етап перетворень у результаті впровадження Болонської реформи. Ці перетворення є досить неоднозначним явищем, оскільки впровадження положень Болонської декларації в європейських країнах відбувається з різними швидкостями, натикаючись то на підтримку спільноти й академічного середовища, то на критику й заклики до припинення цих перетворень і повернення до актуальних колись цінностей. Ці явища свідчать про складність процесу реформ, відсутність відчутних результатів реформування, особливо в галузі підвищення якості освіти та науки. Структурні зміни в галузі університетської освіти, котрі в основному

були здійснені до 2010 р., не супроводжуються достатньо швидкими змінами університетської культури, котра базується на історично сформованому менталітеті її носіїв. В академічному середовищі є значний скептицизм щодо відчутного підвищення конкурентоспроможності європейських університетів щодо американських університетів за роки запровадження Болонської реформи. Також дуже важко оцінити перспективи реформування європейських університетів і університетського рівня освіти в цілому. На перший погляд здається, що ще не можна визначити дату остаточного впровадження Болонської реформи й побачити її наслідки. Через труднощі прогнозування запланованих результатів



трансформації в галузі європейської вищої освіти у фахівців виникають значні сумніви в правильності обраного шляху. Це вимагає зробити попередній аналіз ефективності реформи й узагальнити її попередні досягнення та недоліки з метою можливої корекції курсу реформ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальний стан університетської освіти Німеччини після її реформування в 1990-х рр., після чергового етапу Болонської реформи у 2000-х і 2010-х рр., пошук найкращих моделей реформування вищої освіти, огляд досягнень і недоліків Болонської реформи в Німеччині широко відображені в наукових працях сучасних дослідників: у монографіях Дж. Рітцера [1], О. Барца [3], Е. Буржуа [4], Дірінга [5] статтях Л. Кюлер [9] В. Фраунгольца, М. Шрамма [6], Д. Гелера, П. Пастернака [7], К. Ярауша [8] та С. Черкашина [2].

Постановка завдання. Мета цієї статті полягає в проведенні попереднього аналізу й узагальненні деяких результатів трансформації німецької системи університетської освіти в рамках Болонського процесу, котрий є логічним продовженням більш ранніх етапів розвитку та реформування німецьких університетів у повоєнний період. Цей аналіз допоможе визначити сучасні тенденції в розвитку вищої освіти Німеччини й передбачити тенденції подальшого реформування німецьких університетів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасного стану німецької університетської освіти дозволяє зробити висновок про те, що німецькі університети ще далекі від того, щоб досягти рівня так званих «research universities» або перетворитися на інноваційні ВНЗ (за термінологією Дж. Рітцера). Дж. Рітцер є автором досить відомої концепції «макдональдизації», котра є розвитком веберівської ідеї інструментальної раціоналізації сучасного суспільства та культури. Предметом дослідження Дж. Рітцера є також проблема глобалізації суспільства й культур, котра, на його думку, призводить до втрати різноманітності в розвитку суспільства й до панування централізовано створеної й контрольованої форми існування суспільства, зокрема й освітньої галузі.

Свою концепцію розвитку європейських університетів і свої рекомендації щодо здійснення університетами та суспільством профілактичних заходів із метою протистояння процесу «макдональдизації» Дж. Рітцер детально виклав у праці «Шанс для європейських університетів. Або як Європі уникнути кризи, котра насувається на її університети». Автор монографії зробив

детальний опис історичних етапів розвитку європейських університетів у XX столітті. Ідеться про такі етапи розвитку європейських університетів: а) етап традиційного (класичного), тобто олігархічного університету (1945 р. – кінець 1960-х рр.); б) етап демократизації олігархічних університетів під впливом студентських заворушень наприкінці 1960-х рр. (кінець 1960-х рр. – середина 1970-х рр.); в) перетворення університету на масовий вищий заклад освіти і його трансформація в «бюрократичний» університет через загострення проблеми його фінансування державою (середина 1970-х рр. – початок 1990-х рр.); г) етап «професійного» університету (початок 1990-х рр. – до сьогоднішнього дня).

На думку Дж. Рітцера, європейські університети в основному пройшли етап формування професійних університетів, але жодний із них не заслуговує називатися «інноваційним». Дж. Рітцер вважає, що країни Європи все ще не мають необхідних умов для фінансування й правового регулювання цього типу університету. Він наполягає на тому, що саме внаслідок створення такого типу університету Європа може врятувати свої університети від «макдональдизації», тобто від смерті. Не можна виключити, що саме формування «інноваційних» університетів передбачає Болонська реформа, але й досі немає всебічного й детального аналізу здійсненої трансформації, не досліджені її наслідки для університетів у майбутньому.

Описуючи окремі етапи розвитку європейських вишів, зокрема й німецьких, Дж. Рітцер описує домінуючі риси основних університетських моделей, актуальних для певних етапів їхнього розвитку. На його думку, модель німецького традиційного університету повністю відповідає гумбольдтівській моделі вищої освіти. Університети були зорієнтовані виключно на розвиток фундаментальної науки в закритому просторі «вежі зі слонової кістки». Тим не менше, фундаментальний характер наукових досліджень німецького й інших континентальних університетів дозволив континентальним європейським країнам бути світовими лідерами в цій галузі протягом багатьох десятиліть, зокрема, через інтенсивний розвиток позауніверситетської прикладної науки. Існування олігархічного університету в повоєнній демократизованій Німеччині не було зумовлено ідеологією, але відповідало потребам якнайшвидшого відновлення системи університетської освіти після руйнівної війни.

Вимоги демократизації олігархічного університету були озвучені представника-



ми студентського руху та викладачами-асистентами. Цей рух сформувався через непослідовність заходів, ужитих у середині 1950-х і на початку 1960-х рр. у системі вищої освіти ФРН із метою обмеження неподільного господарювання в німецьких університетах ординарних професорів. Актуальність висунутих студентами й асистентами вимог демократизації університетського середовища пояснюється значними соціальними змінами в країні. Німецьке економічне диво, котре спостерігалось у 1950-х – 1960-х рр., призвело до значного зростання рівня життя населення Німеччини. У бідних прошарків німецького населення Німеччини виник інтерес до набуття вищої освіти. Водночас тогочасне німецьке суспільство й бізнес потребували суттєвого збільшення кількості фахівців з академічною освітою.

Демократизація німецької університетської освіти тривала відносно короткий час і супроводжувалася перетворенням закритих олігархічних елітарних університетів у т. зв. «масові» університети. Цей процес вимагав внесення змін у федеральне та земельне законодавство Німеччини, зокрема в Рамковий закон про вищу освіту. Це призвело до обмеження державного контролю за діяльністю університету, до розширення складу органів університетського самоврядування й сприяло утвердженню принципу колегіальності в прийнятті рішень, котрі регулювали діяльність університетів. У німецьких університетах була розширена база для здійснення досліджень у галузі соціології, правознавства, економіки, природничих наук і медицини. З іншого боку, посилилася маргіналізація «орхідейних дисциплін» (філології, історії, філософії та деяких інших).

На зміну цьому відносно короткому періоду непослідовної демократизації університетської освіти та розширення її соціальної бази прийшов період бюрократизації університетів. Його настання було спричинене скороченням державного фінансування університетської освіти Німеччини, збільшенням заходів державного контролю за використанням коштів університетами шляхом введення внутрішнього та зовнішнього контролю, а також винесенням університетської науки за межі вишів у спеціалізовані дослідницькі центри. Ці заходи були спричинені світовою енергетичною кризою в середині 1970 рр., а самі вони призвели до стагнації «бюрократичного» університету в 1980-х рр. і на початку 1990-х рр.

Заснування Європейського Союзу в 1991 р. стимулювало появу ідеї створення єдиного освітнього простору в межах

ЄС, без котрого було неможливе вільне пересування робочої сили, товарів і послуг, було нездійсненим створення конкурентоспроможного в глобальному масштабі об'єднання європейських держав. Правда, розширення ЄС, формування європейської законодавчої й виконавчої гілок влади, політичних структур у галузі політики внутрішньої й зовнішньої безпеки перенесли дату заснування єдиного освітнього простору на кінець 1990-х рр.

Однак реформування системи вищої освіти Німеччини, зокрема й університетської освіти, відбулось у процесі створення єдиного освітнього простору в самій Німеччині після її возз'єднання. Оскільки на початку 1990-х рр., як і раніше, ще не існувало єдиного європейського простору вищої освіти, то Німеччина, як і інші країни – члени ЄС, розробила свою власну концепцію реформування системи вищої освіти, а в процесі її розроблення орієнтувалася на кращі зразки освітянських моделей. З очевидних причин Німеччина зробила свій вибір на користь англосаксонської концепції вищої освіти й американської моделі як найбільш успішної в глобальному вимірі. У Німеччині було започатковано процес «американізації» («маркетизації», «макдональдизації») вищої освіти, котрий був спрямований на формування «професійного» німецького університету. Нині спостерігається зростання тенденції до профілювання університетів, збільшується набір університетських спеціальностей, змінюється структура університетського управління, природа підзвітності університету органам самоврядування, введені ринкові механізми управління університетами як суб'єктами ринкових відносин на світовому ринку освітніх послуг.

Звіт Національного комітету під керівництвом Р. Дірінга «Загальний погляд на середню школу в сьогоднішній й майбутньому», котрий був поданий британському уряду в 1997 р., сприяв консолідації й уніфікації зусиль держави, спрямованих на реформування національної системи вищої освіти. У документі були відображені найактуальніші проблеми сучасної системи британської освіти та запропоновані шляхи їх реалізації. У звіті йшлося про збільшення внеску вищих навчальних закладів у розвиток інформаційного суспільства, у створення умов для навчання громадян упродовж життя, у вирішення проблем регіонального розвитку. У документі було проголошено пріоритет набуття студентами навичок і компетенцій, стимулювання технологічних інновацій, реалізації соціального контролю за діяльністю ВНЗ. Велика кількість поло-



жень, котрі містились у доповіді Національного комітету Дірінга, знайшли своє відбиття в Болонській декларації, котру підписали представники європейських університетів 19 червня 1999 р. Ця подія сигналізувала про зміни в орієнтації розвитку європейських освітніх систем і знаменувала прихід англосаксонської моделі освіти на зміну континентальній.

Підписання представниками європейських держав Болонської декларації та подальші кроки країн-підписантів продемонстрували їхню готовність до радикального реформування національних систем освіти. Щоправда, успішні структурні перетворення не призвели до змін академічної культури та менталітету її носіїв. Носії континентальної академічної культури ще й досі не можуть звикнути до думки про необхідність істотного зменшення впливу соціально орієнтованої держави на діяльність університетів. Проте самі вони дуже добре усвідомлюють, що бюрократична за своєю природою держава не може забезпечити швидке й радикальне впровадження освітніх інновацій. Німецьке академічне середовище найбільше збентежене обмеженням зовнішнього контролю за органами університетського самоврядування. Крім того, ще не вдається повністю реалізувати ринкові механізми керування університетами та забезпечити тісну взаємодію між освітою, наукою та бізнесом із метою оперативного й швидкого реагування на зміни умов на світовому ринку освітніх послуг. Саме введення цих механізмів дозволило системі вищої освіти США досягти провідних позицій у цій галузі у світовому масштабі.

У результаті досить вдалих реформ Німеччині вдалося значно знизити вплив держави на діяльність університетів. Тим не менше, німецьке громадянське суспільство має у своєму розпорядженні суттєві важелі контролю за діяльністю університетів. Однак слід звернути увагу на три моменти, котрі дозволяють, з одного боку, зрозуміти специфіку реформування системи університетської освіти в Німеччині а з іншого – зрозуміти протиріччя в процесі європейської освітньої інтеграції.

По-перше, протягом повоєнної історії ЄЕС приділяло увагу насамперед економічному співробітництву як базі європейської інтеграції. У галузі університетської освіти національних держав формувалася специфічна академічна культура. Ця культура має й досі достатній запас міцності, є консервативною за своєю природою й сприймає захист національних інтересів як пріоритет щодо наднаціональних. Наприклад, німецьке академічне середовище здебільшого не

визнає трансформацію пізнавального процесу в процес виробництва освітнього продукту, котрий має певну вартість відповідно до попиту та пропозиції на ринку.

По-друге, як показали недавні події, у розвитку Європейського Союзу мають місце не тільки доцентрові, але й відцентрові тенденції (наприклад, Брекзїт, особливі позиції низки країн – членів ЄС щодо політики в межах ЄС і поза його межами). Щоправда, положення Болонської декларації дозволяють різний темп і різну глибину трансформації освіти, а також не виключають зберігання специфіки національного характеру освіти, тобто ця декларація передбачає механізми запобігання конфліктам. Проте уніфікація освітньої діяльності європейських університетів за зразком і подобою англосаксонської моделі викликає опір представників німецької системи університетської освіти. В її середовищі точаться гострі дискусії навколо гумбольдтівської моделі, котра відкидає меркантильні й утилітарні цілі процесу пізнання, відхід від ідеї єдності викладання та наукових досліджень, не сприймає трансформацію університету в комерційне підприємство з конвеєрним виробництвом спеціалістів зі стандартизованим комплектом компетенцій і навичок, котрі не гарантують молодим професіоналам визначеності їхніх кар'єрних перспектив.

По-третє, стандартизація й гармонізація підготовки фахівців із вищою освітою за допомогою кредитно-модульної системи гарантує молодим фахівцям певний успіх на ринку праці, але не сприяє досягненню цілей Болонської реформи: створенню унікальних виробів для їх реалізації на світовому ринку освітніх послуг замість продуктів масового споживання, котрими цей ринок уже перенасичений.

Німецькі спеціалісти в галузі теорії освіти в цілому єдині у визначенні списку негативних тенденцій у розвитку німецьких університетів в ході запровадження Болонської реформи. Цей перелік містить такі явища: 1) непопулярність у студентському середовищі бакалаврата як кваліфікаційного рівня; 2) невдоволення студентів через відсутність можливості індивідуалізації навчального процесу в університеті; 3) зменшення освітньої мобільності студентів через жорсткі рамки кредитно-модульної системи; 4) збільшення вартості управлінського апарату; 5) вузькість допрофесійної підготовки учнів, котра знижує їхню здатність до маневрування на ринку праці; 6) відтискання на периферію навчального процесу гуманітарних дисциплін; 7) пріоритетність професійної підготовки кваліфікованих і



слухняних виконавців, а не гармонійно розвинутих молодих фахівців.

У той же час на тлі негативних тенденцій німецькі дослідники відзначають певні позитивні тенденції процесу реформування німецької університетської освіти: 1) посилення інтернаціоналізації навчального процесу завдяки припливу іноземних студентів; 2) збільшення кількості й різноманітності навчальних програм, їх постійне оновлення; 3) гнучкість і мінливість модульної системи; 4) скорочення термінів навчання; 5) контроль за якістю освіти й наукових досліджень через систему акредитації вишів; 6) гармонізацію та стандартизацію освітнього процесу.

Висновки з проведеного дослідження. Порівняння позитивних і негативних тенденцій у розвитку університетської освіти Німеччини в рамках Болонського процесу не дає можливості надати об'єктивну оцінку наслідкам реформування й визначити його перспективи для німецьких університетів. Очевидно, що повне припинення, перегляд цілей або часткове призупинення Болонського процесу неможливе, оскільки це може створити загрозу для реалізації ідеї створення єдиного європейського наукового й освітнього простору як способу посилення конкурентоспроможності європейських університетів на ринку глобальної освіти. Оптимізація процесу реформування можлива шляхом збереження прогресивних національних традицій у галузі освіти, а також шляхом збалансованого підходу до створення як масового, так і унікального освітнього продукту й шляхом гармонізації стосунків між національними та наднаціональними системами університетської освіти. Урешті-решт німецькі й інші європейські університети повинні зрозуміти, що їхня конкурентоспроможність полягає не тільки в консолідації зусиль, стандартизації й уніфікації освітніх моделей, але також і в їх певному різноманітті й достатній гнучкості

університетських структур для запобігання процесу «макдональдизації».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ритцер Дж. Шанс для європейських університетів. Или как избежать кризиса, надвигающегося на университеты. Москва. Логос, 2011. 296 с.
2. Черкашин С. Базовий освітній принцип «єдності дослідження і навчання» як чинник подолання негативних наслідків реформ у вишах Німеччини. Міжнародна науково-практична конференція 13–14 жовтня 2017 р. «Пріоритетні напрямки педагогіки та психології: від теорії до практики». Харків. Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. 119 с.
3. Bartz O. Wissenschaftsrat und Hochschulplanung. Leitbildwandel und Planungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1957 und 1975. Dissertation. Köln. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1879/>.
4. Bourgeois E. Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum. Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg, 2002. 202 s.
5. Dearing R. Higher Education in the Learning Society. Reports of the National Committee of Inquiry into High Education. London: The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997. –466 p.
6. Fraunholz U., Schramm M. Hochschulen als Innovationsmotoren? Hochschul- und Forschungspolitik der 1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte. Vol. 8. S. 25–44. 2005. 567 S.
7. Hechler D., Pasternack P. Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform, S. 6–17. In: die hochschule 2/2009. Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, 2009. 203 s.
8. Jarausch K. Das Humboldt-Syndrom: Die west-deutschen Universitäten 1945-1989. Ein akademischer Sonderweg? In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. S. 58–79. Wien / Köln / Weimar: Böhlau, 1999. 268 s.
9. Kühler L. Orientierung der Reformen im deutschen Hochschulsystem – seit 1998 – am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. München, 2005. 581 s.



СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.016:53:378–026.15

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ «ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЗИКИ)» З ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО НАПРЯМУ

Андреев А.М., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри фізики та методики її викладання
Запорізький національний університет

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційного пошуку учнів у процесі їх позакласної роботи. Автором розроблено навчальну програму курсу «Підготовка учнів до інноваційної діяльності (на матеріалі фізики)» з позашкільної освіти науково-технічного напрямку. Основна мета даного курсу полягає у формуванні в учнів необхідних здібностей для виконання інноваційних розробок та підвищення загального рівня їхньої фізичної освіти. У статті висвітлені основні структурні та змістові елементи запропонованої програми. Основними змістовими лініями, що відображені у програмі, є методи пошуку розв'язання творчих фізико-технічних завдань, основи теорії розв'язання винахідницьких задач, основи охорони інтелектуальної власності, виконання науково-дослідних робіт для участі у фізико-технічних конкурсах.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель фізики, інноваційна діяльність учнів, позашкільна освіта, навчальний процес з фізики.

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей физики к организации инновационного поиска учащихся в процессе их внеклассной работы. Автором разработана учебная программа курса «Подготовка учащихся к инновационной деятельности (на материале физики)» для внешкольного образования научно-технического направления. Основная цель данного курса состоит в формировании у учащихся необходимых способностей для выполнения инновационных разработок и в повышении уровня их физического образования. В статье раскрыты основные структурные и содержательные элементы предложенной программы. Основными содержательными линиями, отраженными в программе, являются методы поиска решений творческих физико-технических заданий, основы охраны интеллектуальной собственности, выполнение научно-исследовательских работ для участия в физико-технических конкурсах.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель физики, инновационная деятельность учащихся, внешкольное образование, учебный процесс по физике.

Andreev A.M. THE CURRICULUM OF THE COURSE “PREPARING STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITY (BASED ON PHYSICS)” OF SCHOOL EDUCATION THE SCIENTIFIC AND TECHNICAL DIRECTION

The article considers the problem of preparation of future teachers of physics to the organization of the innovative research of students in their extracurricular activities. The author developed a curriculum for the course “Preparing students for innovative activity (based on physics)” of school education the scientific and technical direction. The main objective of this course is to develop the students the necessary abilities to carry out innovative development and improve the overall level of their physical education. In article the main structural and substantive elements of the proposed program are given. The main content areas are reflected in the program, such as methods of searching for creative solutions physical-technical problems, foundations of the theory of inventive problem solving, basics of intellectual property protection, carry out scientific-research works to participate in the physical-technical competitions.

Key words: professional training, future teacher of physics, innovative activity of students, school education, educational process in physics.

Постановка проблеми. У контексті проблеми професійної підготовки фахівців інноваційного типу важливе значення має набуття молоддю досвіду інноваційної діяльності ще у школі. Це пов'язане з тим, що саме загальна середня освіта є обов'язковою складовою безперервної освіти й

постає основою для подальшої освіти та трудової діяльності молоді людини. Під інноваційною діяльністю учнів ми розуміємо різновид їхньої навчально-пізнавальної діяльності, що організована вчителем і протікає у спеціально створеному навчальному середовищі та пов'язана з розробленням



(створенням), теоретичним та експериментальним дослідженням і запровадженням у практику (наприклад, у навчально-виховний процес у школі, у діяльність наукової лабораторії, підприємства) певної новини (пристрою або способу), що спричиняє корисний ефект від його використання [1].

Сприятливі умови для організації учнівської інноваційної діяльності, зокрема з фізики, виявляє позашкільна освіта. Тому важливою проблемою постає розроблення навчально-методичного забезпечення процесу організації інноваційного пошуку учнів під час їхньої позаурочної роботи з фізики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим кроком у розв'язанні окресленої проблеми постали науково-методичні розробки вчених: М.П. Бойка [2], М.А. Віднічука [3], А.А. Давиденка [4], В.П. Сергієнка і М.І. Шута [10] та інших. Попри те, що спектр організаційних форм позаурочної діяльності учнів з фізики весь час доповнюються новими видами, методичні особливості деяких із них нині залишаються мало вивченими. Зокрема практично не досліджені та не висвітлені в методичній літературі ті форми позаурочної роботи, що уможливають організацію інноваційної діяльності учнів у сфері енергозбереження. Наприклад, потребує додаткового вивчення організація гурткової роботи; необхідні спеціальні дослідження особливостей залучення учнів до участі в конкурсах з енергозбереження; потребує розроблення методика організації роботи учнів на базі навчально-наукових лабораторій та конструкторських бюро з енергозбереження.

З метою організації інноваційної діяльності учнів у позаурочній роботі (зокрема на гурткових заняттях) автором було створено курс «Підготовка учнів до інноваційної діяльності (на матеріалі фізики)» з позашкільної освіти науково-технічного напрямку. Курс впроваджено в педагогічну практику Комунального закладу «Запорізький обласний Центр науково-технічної творчості «Грані» Запорізької обласної ради. У процесі апробації курсу, що здійснювалася протягом 10 років, було засвідчено його ефективність.

Мета статті полягає у висвітленні основних структурних і змістових особливостей навчальної програми курсу «Підготовка учнів до інноваційної діяльності (на матеріалі фізики)» як основи для організації інноваційної діяльності учнів у позаурочній роботі з фізики.

Виклад основного матеріалу. Програма розрахована на один рік навчання. Основна мета курсу «Підготовка учнів до інноваційної діяльності (на матеріалі фі-

зики)» полягає у формуванні в учнів необхідних здібностей для виконання інноваційних розроблень та підвищення загального рівня їхньої фізичної освіти. Особлива увага приділяється розвитку в учнів творчого мислення (зокрема здатності пропонувати власні рішення у галузі енергозбереження).

До головних завдань курсу слід віднести: ознайомлення учнів з основними поняттями і положеннями існуючих теорій розв'язання винахідницьких задач; навчання учнів методів пошуку розв'язання фізико-технічних завдань; навчання учнів основ охорони інтелектуальної власності (насамперед, розвиток у них умінь оформлювати заявки на видачу патентів на корисні моделі та винаходи); формування вміння виконувати інноваційні проекти для їх представлення на всеукраїнських та міжнародних фізико-технічних конкурсах.

У результаті вивчення курсу учні повинні *знати*: основні поняття та положення існуючих методів пошуку розв'язання творчих фізико-технічних завдань; основні прийоми та принципи усунення технічних протиріч; теоретичні основи патентування передбачуваних винаходів; основні вимоги до оформлення учнівських проектів.

Учні також мають набути *здатність*: застосовувати загальні закони фізики для розв'язування простих технічних проблем; аналізувати та оцінювати запропоновані технічні рішення на предмет їх практичної застосовності (ефективності, конкурентоспроможності); оформлювати заявки на передбачувані корисні моделі та винаходи; використовувати під час роботи різні джерела інформації (навчальну та наукову літературу, комп'ютерні бази даних тощо).

Навчальною програмою передбачено проведення теоретичних та практичних занять. У наведеному нижче варіанті програма може бути використана для роботи з учнями 8–11-х класів закладів загальної середньої школи. Рекомендована наповненість навчальних груп не повинна перевищувати 12 учнів. Кількість годин, що запропонована на вивчення певного розділу та теми, була визначена виходячи з тижневого навантаження керівника гуртка в обсязі дев'яти годин. Програму структуровано за чотирма розділами (табл. 1). Розглянемо її зміст із методичними коментарями (виділено курсивом).

Вступ (3 години). Теоретична частина. Значення фізики для вивчення явищ природи. Фізика й техніка. Фізико-технічні проблеми. Винахідницька діяльність. Винахідницькі задачі. Рівні винахідницьких розв'язань.



На цьому занятті варто звернути увагу учнів на те, що фізика є фундаментальною наукою, що вона є основою технічного прогресу, джерелом нових ідей і технологій. Варто вказати також на роль винахідницької діяльності у створенні нових технічних рішень та розглянути рівні винахідницьких розв'язань (за Г. С. Альтшулером).

Практична частина. Приклади винахідницьких задач. У цій частині заняття можна розглянути конкретні технічні проблеми, що сформульовані у вигляді винахідницьких задач, та ознайомити учнів з їх можливими розв'язаннями. Доцільно також розглянути приклади винаходів різних рівнів.

Розділ 1. Методи пошуку розв'язання творчих фізико-технічних завдань (42 години). У цьому розділі розглядаються деякі методи пошуку розв'язання творчих завдань. Інформація про сутність та особливості використання цих методів нами запозичена з монографії О.Д. Святоцького і В.Л. Петрова [8].

1.1. Метод «спроб і помилок» (6 годин).

Теоретична частина. Сутність та особливості використання методу «спроб і помилок». Згідно з цим методом у процесі пошуку розв'язання завдання винахідник розглядає всілякі варіанти (ідеї) і серед них відшукує найбільш доцільний. Слід звернути увагу учнів на те, що неправильно було б вважати, що винахідник діє навмання, оскільки тоді довелося б перебирати нескінченну кількість варіантів розв'язан-

ня завдання. Досліднику допомагає його досвід, інтуїція, спостережливість та інші особисті якості. До недоліків методу варто віднести неможливість розроблення хоча б наближеної методики його використання [8].

Практична частина. Розв'язування задач за допомогою методу «спроб і помилок». Після ознайомлення учнів із прикладом застосування даного методу для розв'язання конкретної задачі варто запропонувати їм задачі для самостійного розв'язання.

1.2. Метод мозкового штурму (6 годин).

Теоретична частина. Сутність та особливості використання методу мозкового штурму. Згідно з правилами даного методу групу людей, які розв'язують творче завдання, поділяють на дві групи – «генератори ідей» та «експерти». До першої варто включати людей з розвинутою фантазією, схильних до абстрактного мислення, але не скептиків. Їхнє основне завдання полягає у тому, щоб запропонувати максимальну кількість ідей (навіть фантастичних) розв'язання творчого завдання. Представниками другої групи є люди, які вирізняються критичним мисленням. Їм потрібно відібрати найбільш прийнятне розв'язання завдання.

Практична частина. Розв'язування задач за допомогою методу мозкового штурму. Цю частину доцільно провести у вигляді рольової гри: колектив учнів варто поділити на дві групи – «генератори ідей»

Таблиця 1

Тематичний план курсу

Розділ	Кількість годин		
	Теоретичні заняття	Практичні заняття	Усього
Вступ	2	1	3
Розділ 1. Методи пошуку розв'язання творчих фізико-технічних завдань	21	21	42
Розділ 2. Основи теорії розв'язання винахідницьких задач	78	72	150
Розділ 3. Основи охорони інтелектуальної власності	21	39	60
Розділ 4. Виконання науково-дослідних робіт для участі у міжнародних та всеукраїнських конкурсах фізико-технічної творчості	15	54	69
Заключне заняття	3	-	3
Разом	140	187	327



та «експерти» і запропонувати для розв'язання нескладну (навчальну) технічну проблему.

1.3. Метод синектики (6 годин).

Теоретична частина. Сутність та особливості використання методу синектики. Цей метод є удосконаленням методу мозкового штурму. Група людей, яких буде залучено до розв'язання творчих завдань, проходить попереднє навчання, мета якого полягає не лише у підвищенні рівня професійних знань, а й у створенні колективу людей, які добре розуміють один одного. Велике значення для методу синектики має аналогія, що дає можливість охопити величезну кількість об'єктів, порівняти їх із досліджуваним, знайти подібне і використати це у розв'язанні. Слід звернути увагу учнів на те, що велику кількість аналогів дає винахідникам природа.

Практична частина. Розв'язування задач за допомогою методу синектики. На прикладі розв'язування конкретних винахідницьких задач варто ознайомити учнів із типами аналогії, що використовуються у методі синектики: прямою (розгляд розв'язування задач, подібних до розв'язуваної), особистісною (ототожнення себе із об'єктом дослідження), символічною (завдання формулюється у вигляді кількох ключових слів), фантастичною (зокрема, введення фантастичних персонажів).

1.4. Метод морфологічного аналізу (6 годин).

Теоретична частина. Сутність та особливості використання методу морфологічного аналізу. Варто зазначити, що цей метод постає першим прикладом застосування системного підходу у сфері винахідництва. Згідно з цим методом у досліджуваному об'єкті виділяють низку характерних функціональних і структурних морфологічних ознак. По кожній ознаці складають список можливих варіантів її реалізації. Зазвичай ознаки розташовують у вигляді таблиці, що має назву морфологічної матриці (шухляди). Ідею розв'язання знаходять під час аналізу різних елементів матриці.

Практична частина. Розв'язування задач за допомогою методу морфологічного аналізу. Складання морфологічної матриці під час розгляду конкретних прикладів зручно проводити на дошці. Учні пропонують свої варіанти реалізації певної ознаки об'єкта дослідження, учитель фіксує їх на дошці. Відтак учитель організовує аналіз отриманих елементів матриці на предмет їх прийнятності відповідно до вимог умови завдання.

1.5. Метод контрольних запитань (6 годин).

Теоретична частина. Сутність та особливості використання методу контрольних запитань. Варто зазначити, що ідея цього методу базується на відомому факті, що полягає у знаходженні розв'язання певної задачі у процесі спілкування з іншими людьми. Для реалізації даного методу використовують список спеціально підготовлених запитань (контрольні запитання), у процесі відповіді на які винахідник аналізує своє завдання.

Практична частина. Розв'язування задач за допомогою методу контрольних запитань. При використанні цього методу варто скористатися вже існуючими списками запитань. Наприклад, за основу можна взяти списки запитань Т. Ейлоарта, А. Осборна, Д. Пойа [8, с. 332].

1.6. Метод функціонально-вартісного аналізу (6 годин).

Теоретична частина. Сутність та особливості використання методу функціонально-вартісного аналізу. Цей метод спрямований на підвищення ефективності використання матеріальних і трудових ресурсів. Основний принцип даного методу базується на тому, що зайвих витрат легше позбутися ще на етапі проектування деталей та вузлів певного пристрою.

Практична частина. Розв'язування задач за допомогою методу функціонально-вартісного аналізу. Для практичного ознайомлення учнів з ідеями даного методу можна обмежитися ілюстрацією його використання на конкретному прикладі.

1.7. Інші методи пошуку розв'язання винахідницьких задач (6 годин).

Теоретична частина. Сутність та особливості використання інших методів пошуку розв'язання винахідницьких задач. Варто вказати на те, що окрім вище згаданих методів пошуку розв'язання винахідницьких задач є й багато інших. Неабиякого значення набула теорія розв'язання винахідницьких задач, розроблена винахідником Г. С. Альтшулером (їй присвячено другий розділ навчальної програми). Увагу старшокласників можна звернути також на те, що існує класифікація методів пошуку творчих рішень, згідно з якою всі методи поділяються на чотири групи: методи випадкового пошуку («мозковий штурм», метод синектики, метод фокальних об'єктів, метод гірлянд асоціації та метафор та інші); методи функціонально-структурного дослідження об'єктів (зокрема, метод морфологічного аналізу, метод матриць відкриття, метод комбінаторики); методи логічного пошуку (метод функціонально-вартісного аналізу, алгоритм розв'язання винахідницьких задач, теорія розв'язання винахідниць-



ких задач та інші); проблемно-орієнтовані методи (зокрема, фундаментальний метод проектування Метчетта).

Практична частина. Розв'язування задач. На цьому занятті учнів можна поділити на дві-три підгрупи (команди) і запропонувати кожній розв'язати одне-два творчих завдання (винахідницькі задачі) за допомогою будь-яких відомих їм методів. Отримані кожною командою розв'язування доцільно обговорити, виділивши їх переваги і недоліки.

Розділ 2. Основи теорії розв'язання винахідницьких задач (150 годин). У цьому розділі учні ознайомлюються з основними положеннями та методами теорії розв'язання винахідницьких задач. На початку її вивчення варто окремо зупинитися на основному інструменті цієї теорії – алгоритмі розв'язання винахідницьких задач. Треба вказати, що його основою є програма послідовних операцій з аналізу (уточнення) завдання; перетворення його на чітку модель конфлікту (виявлення технічної суперечності), у процесі аналізу останнього виявляється фізична суперечність; усунення фізичної суперечності. Важливо звернути увагу учнів на те, що для усунення технічних суперечностей використовуються спеціальні прийоми і принципи, фонд фізичних ефектів і явищ, фонд технічних рішень.

2.1. Типові принципи і прийоми усунення технічних протиріч під час розв'язування творчих фізико-технічних завдань (51 година).

Теоретична частина. Принципи: дроблення, винесення, місцевої якості, асиметрії, об'єднання, універсальності, «матрьошки», антиваги, попереднього напруження, попереднього (запобіжного) виконання, «заздалегідь підкладеної подушки», еквіпотенціальності, «навпаки», однорідності, сфероїдальності, динамічності, часткового або надлишкового ефекту, переходу в інший вимір, використання механічних коливань, періодичної дії, безперервності корисної дії, «перетворити шкоду на користь», зворотного зв'язку, «посередника», самообслуговування, копіювання.

Прийоми: дешева недовговічність замість дорогої довговічності, заміна механічної системи, використання пневмо- та гідроконструкцій, використання гнучких оболонки і тонких плівок, застосування пористих матеріалів, зміна забарвлення, відкидання або регенерації частин, заміна фізико-хімічних параметрів об'єкта, застосування фазових переходів, застосування термічного розширення, застосування сильних окислювачів, зміна ступеня інерт-

ності середовища, застосування композитних матеріалів. Учням повідомляється сутність та особливості використання наведених принципів і прийомів з ілюстрацією їх застосування на практиці під час розв'язування конкретних винахідницьких задач.

Практична частина. Застосування прийомів і принципів усунення технічних суперечностей. Спочатку учням можна запропонувати виявити певний прийом при аналізі вже існуючих розв'язувань винахідницьких задач, запропонованих учителем. Після цього завдання варто ускладнити, запропонувавши учням відшукати розв'язування нескладних винахідницьких задач, вказавши їм як підказку (за необхідності), якими саме прийомами можна скористатися. На наступному етапі засвоєння прийомів та принципів задачі варто формулювати без підказок.

2.2. Використання фізичних ефектів та явищ при розв'язуванні винахідницьких задач (51 година).

Теоретична частина. Вимірювання температури. Зниження температури. Підвищення температури. Стабілізація температури. Індикація положення та переміщення об'єкта у просторі. Керування переміщенням об'єктів. Створення великих зусиль. Вимірювання тертя. Руйнування об'єктів. Акумуляція електричної і механічної енергії. Передача механічної, теплової, електричної енергії. Вимірювання розмірів об'єкта. Контроль стану та властивостей поверхні. Індикація електричних і магнітних полів. Індикація випромінювання. Управління електромагнітним полем. Варто розглянути сутність деяких фізичних ефектів та явищ, звертаючи увагу на їх практичне використання. Доцільно також ознайомити учнів з існуючими таблицями застосування ефектів та явищ для розв'язування винахідницьких задач.

Практична частина. Розглянувши сутність деяких фізичних явищ та ефектів, варто на конкретних прикладах показати можливість їх використання при розв'язуванні винахідницьких задач.

2.3. Алгоритм розв'язання винахідницьких задач (48 годин).

Теоретична частина. Принципи використання алгоритму розв'язання винахідницьких задач. Треба розглянути основні етапи розв'язання винахідницьких задач із використанням цього алгоритму: вибір задачі, побудова моделі задачі, її аналіз, формулювання технічної суперечності, виявлення та усунення фізичної суперечності, попередня оцінка отриманого розв'язання, розвиток отриманих відповідей, аналіз шляху розв'язання.



Практична частина. Використання алгоритму розв'язання винахідницьких задач. Ознайомлення учнів з практичним використанням цього методу варто починати з прикладу розв'язання конкретної задачі. Після цього їм можна запропонувати для самостійного розв'язування кілька нескладних задач. Отримані розв'язування варто обговорити на занятті.

Розділ 3. Основи охорони інтелектуальної власності (60 годин).

Теоретична частина. Винаходи. Корисні моделі. Промислові зразки. Критерії патентоспроможності (новизна, винахідницький рівень, промислова застосовність). Процедура видачі патенту. Порядок оформлення заявки на видачу патенту на винахід. Розгляд зазначених питань варто супроводжувати конкретними прикладами.

Практична частина. Практична робота з оформлення заявок на винаходи (корисні моделі). Роботу варто починати з вивчення прикладів заявок на вже існуючі винаходи (корисні моделі). Увагу учнів треба звернути на структуру заявки та стиль її написання. Варто обов'язково ознайомити учнів з правилами виконання патентного пошуку для з'ясування аналогу та прототипу передбачуваного винаходу, з прийомами використання різних джерел інформації (навчальної та наукової літератури, комп'ютерних баз даних тощо). Після цього доцільно разом із учнями провести написання заявки на певне технічне рішення. На наступному етапі формування розглядуваної здатності учням можна запропонувати написати заявку самостійно.

Розділ 4. Виконання науково-дослідних робіт для участі у міжнародних та всеукраїнських фізико-технічних конкурсах (69 годин).

Теоретична частина. Інформація про існуючі міжнародні та всеукраїнські учнівські конкурси фізико-технічного спрямування. Варто ознайомити учнів з правилами участі в цих конкурсах, з вимогами щодо оформлення науково-дослідних робіт для участі у них. Особливу увагу варто звернути на складові успішного виступу у цих конкурсах.

Практична частина. Підготовка науково-дослідних робіт (проектів) для участі у всеукраїнських та міжнародних творчих конкурсах фізико-технічного спрямування. Учні індивідуально або в малих групах (2–3 учні) працюють над науково-дослідним проектом під керівництвом учителя. Його виконання передбачає формулювання проблеми, вивчення вже існуючих способів розв'язання даної проблеми (аналіз аналогів і прототипів), виділення їх недо-

лік, розроблення конструкції пристрою (способу), виготовлення його діючої моделі, теоретичне та експериментальне дослідження запропонованого технічного рішення, апробацію та впровадження у практику (наприклад, у навчальний процес з фізики, у діяльність наукової лабораторії) запропонованого пристрою (способу), написання заявки на видачу патенту на винахід (корисну модель), оформлення науково-дослідної роботи.

Заключне заняття (3 години). Підбиття підсумків роботи гуртка. На цьому занятті можна відзначити кращих вихованців гуртка, а також сформулювати завдання на наступний навчальний рік.

Як допомогу у практичній реалізації розглянутої навчальної програми, можна порекомендувати вчителю літературу [2; 4–10]. Зауважимо, що програма перемогла у 2014 р. в обласному конкурсі (Запорізька область) на кращі методичні матеріали з науково-технічного напрямку позашкільної освіти (наказ Департаменту освіти і науки №0699 від 11.11.2014 р.).

Висновки. Розроблена навчальна програма «Підготовка учнів до інноваційної діяльності (на матеріалі фізики)» може бути використана вчителями фізики в позаурочній роботі з учнями. Програмою визначені організаційно-змістові засади формування в учнів комплексу знань і здібностей, необхідних для здійснення інноваційної діяльності. Основними змістовими лініями, що відображені у програмі, є: методи пошуку розв'язання творчих фізико-технічних завдань; основи теорії розв'язування винахідницьких задач; основи охорони інтелектуальної власності; виконання науково-дослідних робіт для участі у фізико-технічних конкурсах.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження ми пов'язуємо із вивченням методичних вимог до методів, форм і засобів навчання, що уможливають організацію інноваційної діяльності учнів на уроках з фізики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А.М. Готовність учителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: зміст та структура поняття / А. М. Андреев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя: КПУ, 2016. – Вип. 50 (103). – С. 297–305.
2. Бойко М.П. Фізико-технічна творчість учнів: навч. посіб. / Бойко М.П., Венгер Є.Ф., Мельничук О.В. – К.: Вища шк., 2007. – 262 с.
3. Віднічук М.А. Формування вмінь розв'язувати винахідницькі задачі в курсі фізики загальноосвіт-



ньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / М.А. Віднічук. – К., 2003. – 19 с.

4. Давиденко А.А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи): [монографія] / А.А. Давиденко. – Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф»», 2004. – 264 с.

5. Меерович М.И. Теории решения изобретательских задач / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Минск: Харвест, 2003. – 428 с.

6. Методичні вказівки до підготовки робіт на Національний конкурс науково-технічних проєктів учнів «Intel-Техно Україна» / [укладачі М.А. Дмитренко, Н.Т. Мосякіна]. – К.: Спільна лабораторія оперативної поліграфії ННК «ІПСА» та ФТІ НТУУ «КПІ», 2012. – 60 с.

7. Охорона інтелектуальної власності в Україні / [С.О. Довгий, В.О. Жаров, В.О. Зайчук та ін.]. – К.: Форум, 2002. – 319 с.

8. Охорона промислової власності в Україні: монографія / [О.Д. Святоцький, В.Л. Петров, Г.О. Андрощук та ін.]; за ред. О.Д. Святоцького, В.Л. Петрова. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 1999. – 400 с.

9. Про охорону прав на винаходи і корисні моделі: Закон України від 15.12.1993 р. № 3687-XII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3687-12>.

10. Шут М.І. Науково-дослідна робота з фізики у середніх та вищих навчальних закладах: навч. посіб. / М.І. Шут, В.П. Сергієнко. – К.: Шкільний світ, 2004. – 128 с.

УДК 378.091.3-051

ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ (АНГЛОМОВНОЇ) КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Галацин К.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті розкривається сутність поняття іншомовної компетентності особистості та особливості її формування у студентів вищих навчальних закладів. Аналізується зміст проєктного навчання та його роль у формуванні англомовної комунікативної компетентності; характеризуються управлінські функції викладача англійської мови у підготовці студентами проєкту.

Ключові слова: проєкт, проєктне навчання, компетентність, іншомовна компетентність, формування англомовної комунікативної компетентності студентів.

В статье раскрываются сущность понятия иноязычной компетентности личности и особенности ее формирования у студентов высших учебных заведений. Анализируется содержание проектного обучения и его роль в формировании англоязычной коммуникативной компетентности; характеризуются управленческие функции преподавателя английского языка в подготовке студентами проекта.

Ключевые слова: проект, проектное обучение, компетентность, иноязычная компетентность, формирование англоязычной коммуникативной компетентности студентов.

Halatsyn K.O. PROJECT-BASED LEARNING IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In article the essence of the concept foreign language competence of the personality and features of its formation on students at higher educational institutions reveals. The content of project-based learning and its role in the formation of English-speaking communicative competence is analyzed; administrative functions of the teacher of English in preparation by students of the project are characterized.

Key words: project, project-based learning, competence, foreign language competence, formation of English-language communicative competence of students.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтеграції України до Європейського простору, в період реформування її відносин з іншими державами зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Йдеться не лише про їхню високу професійну майстерність, про готовність

до праці в нових ринкових відносинах, але й про формування іншомовної компетентності.

Навчання іноземної мови сьогодні є важливою складовою частиною професійної освіти, що має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови,



вміннями та навичками використовувати її в різноманітних ситуаціях, але й сприяти успішній реалізації потенціалу навчального предмета [5]. А отже, проблема пошуку нових шляхів формування іншомовної (англомовної) компетентності у студентів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) є складною і потребує її теоретико-практичного вирішення. Звідси логічним є акцент саме на проектному навчанні, яке активізує самостійність студента, мобілізує мислення, забезпечує пізнання нового не від теорії до практики, а, навпаки, – теоретичне осмислення через застосування, що власне й визначає специфіку вивчення англійської мови, головним компонентом змісту навчання якої є не основи наук, а способи діяльності: читання, говоріння, аудіювання, письмо.

Отже, проблема формування іншомовної компетентності студентів вищої школи шляхом застосування методу проектів як одного з інтерактивних методів є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів є не новою і достатньою мірою розробленою вченими (праці А. Борозенець, Н. Гавриленко, К. Галацин, О. Григоренко, М. Євдокімова, В. Зикова, Е. Комарова, Н. Кучеренко, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, О. Метьолкіної, О. Фадейкіна та ін.). Так, наприклад, Ю. Солоднікова іншомовну комунікативну компетентність розглядає як одну з важливих умов удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця. Авторка зауважує, що саме іншомовна комунікативна компетентність є комплексним особистісним ресурсом, що забезпечує можливість ефективної взаємодії у процесі використання іноземної мови як засобу вирішення важливих професійних задач [8]. У свою чергу, О. Ящук [10] стверджує, що у процесі навчання іноземної мови у ВНЗ процес формування комунікативної компетентності мусить обов'язково відповідати сучасним вимогам до професійної підготовки, а відтак підвищувати і її ефективність на основі: 1) розгляду й аналізу різних підходів і напрямів, що визначають роль комунікативної компетентності в розвитку сучасного суспільства; 2) визначення вимог до студента як особистості, як фахівця, що володіє іноземною мовою на необхідному рівні; 3) визначення змісту, форм і методів формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця; 4) формування розвитку іншомовної комунікативної компетентності за різними видами мовленнєвої діяльності [6].

У контексті дослідження конструктивним є визначення іншомовної комунікативної компетентності як комплексу знань, умінь і навичок, які дають змогу успішно використовувати іноземну мову (в нашому випадку – англійську) для спілкування у професійній діяльності задля як професійного самовдосконалення, так і особистісного становлення та розвитку [3].

Оскільки іншомовна комунікативна компетентність як складна інтегративна особистісна властивість майбутнього фахівця містить два взаємообумовлених складника: діяльнісний (уміння, знання, навички та способи здійснення професійної діяльності) та комунікативний (уміння, знання, навички та способи здійснення професійного спілкування) [9], то в програмі з англійської мови для ВНЗ стверджується, що метою навчання іноземної мови у вищій школі є оволодіння мовою як засобом комунікації, який сприяє розвитку у студентів здатності використовувати її як інструмент спілкування в умовах взаємодії в полікультурному просторі та набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання майбутньої професійної діяльності [7].

Отже, як свідчить аналіз педагогічної та методичної літератури, проблема формування англійської комунікативної компетентності досліджувалася в різних аспектах. Однак, як переконує реальність практичної діяльності вищої школи, досліджувана проблема залишається вельми актуальною. Студенти недостатньою мірою вмотивовані на навчання англійської мови, а отже, і рівень їхніх знань не відповідає вимогам сучасності.

Постановка завдання. Саме тому метою статті є аналіз особливостей застосування проектного навчання у ВНЗ задля оптимізації формування іншомовної компетентності студентів – майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що проектне навчання за своєю суттю є особистісно зорієнтованим, тобто дає змогу студентам пізнавати нове на власному досвіді й досвіді інших, що й стимулює їхні пізнавальні інтереси й уможливорює усвідомлення ситуації успіху в навчанні. В основі проектного навчання лежить ідея креативного засвоєння студентами знань шляхом самостійної пошуково-дослідницької діяльності, тобто проектування, продуктом якого є конкретний навчальний проект (це може бути певна презентація, звіт, виступ, реферат тощо).



Оскільки метою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців є максимальне наближення їх професійної діяльності до реальних умов сьогодення (у тому числі й інтеграції у світовий простір, поглиблення міждержавних зв'язків тощо), то застосування проектного навчання є, на нашу думку, найбільш продуктивним. Саме тому студенти з навчальної дисципліни «англійська мова» отримували конкретне завдання, яке вони мали підготувати за певний період часу, а пізніше презентувати перед аудиторією слухачів – студентів не лише своєї групи, а цілого курсу чи навіть факультету. Акцент у цих завданнях був спрямований на комунікативну взаємодію, психологічні аспекти комунікативної підготовки студентів, педагогічні умови формування комунікативної культури та окремих комунікативних умінь і навичок, а також іншомовної комунікативної компетентності.

Захист такого проекту наочно демонстрував рівень сформованості професійних рис студентів та їхньої комунікативної культури й іншомовної компетентності, зокрема. Перевага надавалася самостійній підготовці, тому такий підхід сприяв не тільки збагаченню комунікативного досвіду майбутніх фахівців, а й розвитку відповідальності, допитливості та ініціативності.

Основна мета застосування методу проектів у процесі дослідження полягала в розвитку пізнавальних умінь і навичок студентів, формуванні умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно конструювати свої знання та інтегрувати їх з різних галузей науки.

Структурні компоненти проектного навчання подано нами на рис. 1.

Студенти усвідомлювали, що проект – це проблема, планування або проектування, пошук інформації, продукт і презентація.

У процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів ми використовували запропоновану О. Коберником наступну характеристику структурування змісту навчального матеріалу у проектному навчанні:

1) вибір теми проекту, його типу, кількості учасників;

2) продумування можливих варіантів проблем, які важливо дослідити в рамках визначеної тематики. Самі ж проблеми висувуються студентами з подачі викладача (навідні запитання, ситуації, що сприяють визначенню проблем, відеоряд з тією ж метою і т.д.). Тут доречно «мозкова атака» з наступним колективним обговоренням;

3) розподіл завдань по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень;

4) самостійна робота учасників проекту за своїм індивідуальними чи груповим дослідницьким творчим завданням;

5) проміжні обговорення отриманих даних у групах (на заняттях у науковому гуртку, проблемній групі, у груповій роботі в бібліотеці, медіатеці та ін.);

6) захист проектів, їх презентація;

7) колективне обговорення, експертиза, оголошення результатів зовнішньої оцінки, формулювання [4].

Особливий акцент у дослідженні зроблено на управлінні проектом з боку викладача англійської мови. Так, реалізуючи інформаційно-аналітичну функцію, викладач на основі опитувань, спостереження, індивідуальних бесід формує банк даних про пізнавальні інтереси студентів, рівень їх загального розвитку та англійської підготовки. Далі, реалізуючи мотиваційно-цільову функцію, педагог разом зі студентами визначає цілі проектної діяльності, актуальність теми проекту, мотивує студентів до роботи над ним. Далі, викладач разом зі студентами окреслює шляхи і способи досягнення мети; розробляє конкретний план роботи над проектом, що й власне становить планово-прогностичну функцію управління проектом з боку викладача. Організаційно-виконавська функція забезпечує виконання наміченого плану згідно з графіком роботи, консультування студентів, що й мотивує їх до пошукової діяльності. Поточний контроль діяльності студентів та аналіз результатів їх пошукової роботи становить зміст контрольної-діагностичної функції.

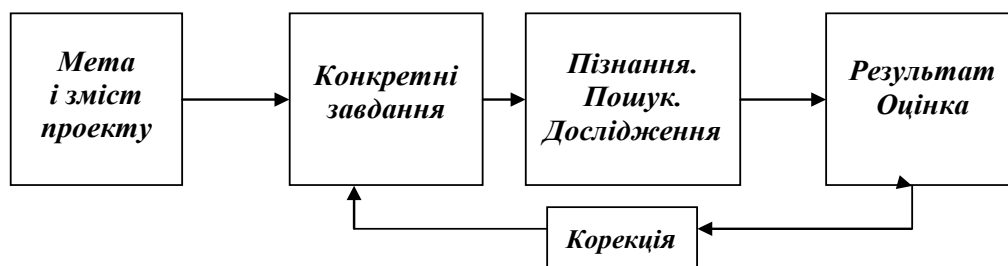


Рис. 1. Модель проектної технології



I, нарешті, завершує роботу над проектом корегування одержаних результатів і визначення подальших шляхів дослідження проблеми, тобто реалізація корекційно-регулятивної функції [1; 2].

Для прикладу, наведемо застосування методу інформаційного проекту під час вивчення теми «Вища освіта у світі», застосовного нами для студентів третіх курсів. Студенти з різних груп готують презентацію проекту, наприклад, «Вища освіта в Англії», «Вища освіта в Нідерландах», «Вища освіта в Португалії» тощо. Студенти наперед ознайомлені з переліком критеріїв, які будуть використовуватися під час його оцінки, а саме: аргументованість важливості теми проекту; глибина дослідницької проблеми; оригінальність запропонованих рішень; якість виконання продукту; переконливість презентації.

Саме цей метод розвивав ініціативу студентів, привчав до планової роботи, вчив зважувати всі обставини і враховувати можливі труднощі, привчав спостерігати, перевіряти себе в роботі, навчав правильно вести звітність, розвивав наполегливість у досягненні мети, самостійність, розширював сферу інтересів, обрії пізнання світу, реального і мисленнєвого спілкування. Проектна діяльність студентів, як з'ясовано нами в ході дослідження, ефективна тому, що мотивує студента до самостійної роботи, вибору оптимальних форм і методів її організації, зокрема до чіткого її планування, визначення порядку дій і відповідних засобів, аналізу власних наявних знань і вмій успішної діяльності, а також визначення та пояснення недоліків в організації певного виду діяльності та окреслення шляхів подальшого її вдосконалення.

Особлива увага приділялася мові студентів, їх презентаційним якостям, умінням доводити й переконувати. Одразу наголосимо на тому, що проектна діяльність передбачала напрацювання в студентів таких якостей і умій, які б дали змогу знайти своє місце в майбутньому професійному житті. Йдеться про: вміння швидко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, працювати в команді, запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій, планувати стратегію власного життя, орієнтуватися в системі різноманітних суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати своє кредо і свій стиль; здатність критично мислити та використовувати набуті знання й уміння в повсякденному житті.

З огляду на окреслене, емоційно стабільна взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу вищого навчального закладу забезпечувала атмосферу доброзичливості, щирості, демократичності. Альтруїзм і емпатія викладача в поєднанні з його повагою до думок, вчинків студентів, довіра, чуйність сприяли розвитку комунікативної культури.

Висновки з проведеного дослідження. Ефективність вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями, як і процесу формування іншомовної комунікативної компетентності, за нашим переконанням, залежить від конструктивно обраних теоретичних підходів до розробки методики вивчення англійської мови та її впровадження в педагогічну практику. З іншого боку, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що професійна підготовка студентів ВНЗ має враховувати зв'язки майбутньої професійної діяльності з навколишнім середовищем, суспільством, людиною, тобто діяльність будь-якого фахівця має бути гуманістичною, особистісно зорієнтованою, креативною. Звідси висновок, що формування іншомовної комунікативної компетентності є надзвичайно актуальною проблемою, яка вимагає продуктивного вирішення. Одним із шляхів формування англійської комунікативної компетентності є застосування проектного навчання студентів у процесі вивчення ними англійської мови.

Подальшого дослідження потребує розробка конкретних методичних рекомендацій щодо застосування інноваційних технологій задля формування іншомовної комунікативної компетентності студентів ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амірагова Н.С. Впровадження інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов. Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. Євпаторія: РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2009. С. 54–57.
2. Галацин К.О. Особливості формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. Луцьк: РВВ Вежа, 2012. № 8(233). С. 54–58.
3. Катрич Н.Д. Формування іншомовної компетентності студентів політехнічного коледжу. URL: <http://intkonf.org/katrich-nd-formuvannya-inshomovnoyi-kompetentnosti-studentiv-politehnichnogo-koledzhu/>.
4. Коберник О.М. Коберник О.М. Проектно-технологічна система трудового навчання. Трудова підготовка в закладах освіти. 2003. № 4. С. 8–12.
5. Перськова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие для студен-



тов вузов по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Логос, 2006. С. 209.

6. Пассов Є.І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню. К., 2001. 212 с.

7. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авторів Г.С. Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І. Зуенок, В.О. Іваніщева та ін. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.

8. Солодовникова Ю.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы: автореф. дис. ... на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Курск, 2009. 28 с.

УДК 378:316.454.52

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Дуброва А.С., аспірант

Рівненський державний гуманітарний університет

Статтю присвячено проблемі формування готовності майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування. Звертається увага на пошук шляхів підвищення якості освіти. Обґрунтовано доцільність використання інноваційних технологій, зокрема комп'ютера та Інтернету, а також різноманітних методів і прийомів під час навчального процесу. Визначено мету вивчення іноземної мови професійного спілкування та зміст іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Ключові слова: формування готовності, вивчення іноземної мови, інноваційні технології, міжкультурне спілкування, методи навчання.

Статья посвящена проблеме формирования готовности будущих специалистов к межкультурному общению. Обращается внимание на поиск путей повышения качества образования. Обоснована целесообразность использования инновационных технологий, в частности компьютера и Интернета, а также различных методов и приемов во время учебного процесса. Определены цели изучения иностранного языка профессионального общения и содержание иноязычной подготовки будущих специалистов неязыковых специальностей высших учебных заведений.

Ключевые слова: формирование готовности, изучение иностранного языка, инновационные технологии, межкультурное общение, методы обучения.

Dubrova A.S. PROBLEM OF FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS' READINESS TO INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the problem of forming the readiness of future specialists for intercultural communication. Attention is drawn to finding ways of improvement the quality of education. The expediency of the use of innovative technologies, in particular the use of computers and the Internet, is substantiated; various methods and techniques during the educational process. The purpose of studying the foreign language of professional communication and content of foreign language training of future specialists of non-language specialties of higher educational establishments is determined.

Key words: formation of readiness, foreign language learning, innovative technologies, intercultural communication, teaching methods.

Постановка проблеми. Українському суспільству потрібні сучасно освічені дійові люди, спроможні самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, бути динамічними, мобільними, конструктивними спеціалістами. Такі вимоги посилюють увагу до проблеми підготовки фахівця, компетентного у сфері своєї професійної діяльності, здатного до продуктивної праці за фахом на рівні світових стандартів, постійного самовдосконалення й саморозвитку. Вихід країни на світовий ринок, розширення співробітництва, а також політич-

ний вплив на вимоги до випускників вищих закладів освіти на сьогодні сприяли тому, що обов'язковою характеристикою сучасного фахівця стало знання іноземної мови.

Успішна діяльність підприємства на міжнародному ринку, кар'єрне зростання та можливість отримання освіти за кордоном залежать, зокрема, також від рівня комунікативної компетенції спеціаліста, дозволяючи використовувати іноземну мову як у навчальній, так і в професійній діяльності.

Необхідність володіння іноземною мовою спеціалістом будь-якого напрямку підготов-



ки не викликає жодних сумнівів. Іноземна мова є об'єктивною суспільною цінністю, тому включення її в програму вищої освіти – соціальне замовлення суспільства. Іноземна мова, як і рідна, не існує ізольовано в суспільстві та не може жити власним життям. Вона тісно пов'язана з усіма сферами життєдіяльності суспільства (економікою, політикою, мистецтвом, освітою тощо), відображаючи менталітет, культуру країни, яку представляє [1]. Актуальною проблемою сьогодні є висвітлення у вітчизняній науці питання готовності до міжкультурного спілкування майбутніх фахівців у сфері професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом навчання іноземної мови приділяється значна увага. Проблемою методики викладання іноземної мови займалися багато вітчизняних і зарубіжних науковців, такі як Т. Балихіна, М. Бородуліна, І. Ігнатова, С. Ніколаєва, Т. Самосенкова, А. Chamot, А. Johns та багато інших. Вони запропонували різні методи й прийоми активізації розумової діяльності учнів.

Проблему професійного спілкування в міжкультурному середовищі висвітлювали такі вчені: Г. Андрєєва, О. Волобуєва, К. Олександренко, М. Canale, R. Wiseman та інші.

Педагогічні аспекти іншомовної діяльності особистості в нових умовах освітнього процесу розглядали О. Бігіч, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський.

Проблему формування готовності до міжкультурного спілкування порушували такі вчені, як Л. Гапоненко, Є. Злоцька, Н. Логутіна.

Однак, незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених цій проблемі, низка питань потребують більшої деталізації.

Постановка завдання. Отже, мета статті полягає у визначенні актуальності формування готовності майбутніх фахівців нефілологічного профілю до міжкультурного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес спілкування включає в себе мовлення, слухання, інтерпретацію, читання, розуміння вербальних і невербальних висловлювань та повідомлень, а також є невід'ємною частиною процесу навчання. Глибоке взаємопроникнення спілкування й культури реалізується через факт передачі культури від покоління до покоління; під час такої передачі зміст культури збільшується та збагачується. Передача культури від батьків до дитини відбувається через спілкування, під час якого підтримується оригінальна культура та створюється нова,

збагачена [2; 10]. У результаті політичних та економічних змін на світовому просторі, здобуття Україною незалежності, виходу нашої країни на світову арену, зближення її зі світовою спільнотою змінилось також ставлення до іноземної мови як навчальної дисципліни. Основною метою її вивчення на нефілологічних факультетах стає навчання іноземної мови як реального способу спілкування між фахівцями різних країн. Розвиток усіх мовленнєвих навичок набуває професійного характеру [3].

Професійна діяльність і спілкування є глибоко пов'язаними процесами. Спілкування не лише допомагає організувати діяльність, а й сприяє виникненню нових зв'язків і відносин між людьми [4].

На сьогодні встановлюються міжнародні ділові зв'язки, тому формування навичок професійного спілкування в міжкультурному середовищі фахівців різних спеціальностей стає надзвичайно актуальним. Сучасні вимоги щодо вільного руху фахівців через національні кордони й культурні бар'єри вимагають знання іноземної мови, спільної для спілкування з міжнародними партнерами, та готовності працювати під впливом інших культур щоразу в іншому робочому оточенні [5].

Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування є багатогранною педагогічною проблемою навчання майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. Відсутність ґрунтовно розробленої технології в галузі формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, недостатнє розроблення й адаптація змісту підручників, посібників, навчально-методичних розробок, навчальних програм визначають цю проблему як одну з найбільш актуальних.

Взявши до уваги сучасний стан іншомовної підготовки на немовних факультетах, можна зробити висновок про те, що викладачі іноземних мов стикаються з низкою проблем навчання професійно спрямованої іноземної мови. Низька комунікативна спрямованість занять із професійної іноземної мови зумовлена насиченістю навчального процесу формальними мовними вправами, що зводить до мінімуму кількість комунікативних вправ, виконуючі які, студенти навчаються виражати певний зміст фахової ситуації в процесі іншомовного спілкування. Низький рівень інтенсивності навчання іноземної мови за професійним спрямуванням спричинений недостатньою кількістю часу на активне тренування та практику використання мови [6].

У практичному значенні вивчення іноземної мови передбачає комунікативність



і здатність до спонтанного спілкування, у тому числі професійного. Для того щоб створити мовленнєву ситуацію, необхідно сформулювати відповідні умови. Цей вид роботи можливий тільки на етапі закріплення матеріалу. Під час вивчення текстів із побутової та краєзнавчої тематики можливості використання мовленнєвих ситуацій дуже великі. Можна також створювати численні мовленнєві ситуації з тематики студентського життя, оскільки всі ці теми знайомі студентам. Інша справа – майбутня професія [7].

Традиційно іноземну мову вивчають на немовних факультетах на першому та другому курсах. А оскільки спеціальні дисципліни вивчаються на старших курсах, то стверджувати професійну обізнаність студентів неможливо. Як зауважує Н. Коник, бажано було б викладати іноземну мову для професійного спілкування на третьому й четвертому курсах, тому що студенти старших курсів уже готові до сприйняття професійно орієнтованих текстів і мовленнєвих ситуацій. Викладач пропонує студентам різноманітні завдання, щоб спонукати їх використовувати накопичений лексичний та граматичний матеріал. Оскільки іноземна мова є засобом обміну інформацією, то тематичні тексти, діалоги, телепередачі з актуальних питань, кінофільми (як навчальні, так і художні й документальні), інформація, що міститься в мережі Інтернет, повинні містити та містити інформацію, за допомогою якої реалізується комплексна мета навчання іноземної мови на цьому етапі вивчення.

Останнім часом у процесі науково-технічного процесу значною мірою зростає роль інформаційних технологій у навчальному процесі, зокрема, комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов. Виконання комп'ютерних вправ є запорукою досягнення належного рівня сформованості вмінь і навичок. Застосування комп'ютерів на заняттях виявляє резерви навчального процесу та особистості студента; збільшує дидактичні можливості викладача, сприяє підвищенню професійного рівня майбутнього фахівця; забезпечує сприймання інформації через зоровий і слуховий канали; дає змогу здійснювати навчання та контроль засвоєння матеріалу в різних режимах самостійного пошуку й на різних рівнях складності. Використання комп'ютера є доцільним у процесі навчання мовного та мовленнєвого матеріалу іноземної мови, а також проведення тестування щодо перевірки рівня сформованості навичок і вмінь щодо видів діяльності іноземною мовою.

Під час розроблення тематичних планів і планів окремих занять, підбору навчального ілюстративного матеріалу викладач повинен враховувати характер потреб своїх студентів, знати наявний рівень цих потреб та їх можливий розвиток. Зміст навчального матеріалу має бути цілком доступним для тих, хто навчається, і спиратись на їх рівень знань та їхній життєвий досвід, проте водночас матеріал повинен бути досить важким і складним. Якщо зміст навчального матеріалу не вимагає від студентів роботи щодо його осмислення й засвоєння, то такий навчальний матеріал не буде задовольняти їх потреби в постійному розвитку пам'яті, мислення, уяви, не розвиватиме яскраві емоції (позитивні й негативні), не буде задовольняти потреби в емоційному насиченні та не сприятиме виникненню й розвитку нових потреб.

Отже, зміст кожного заняття, кожної теми має бути глибоко мотивованим, проте не за допомогою формування тимчасової зацікавленості або посилення на практичну значимість у майбутньому житті, а переважно тим, що цей навчальний матеріал є актуальним, інформативним, особистісно значущим для тих, хто навчається, і спрямований на вирішення комунікативних завдань, тому що оволодіння вмінням спілкуватись – це перша й природна потреба тих, хто вивчає іноземну мову. Тільки в цьому випадку в студентів буде формуватись перспектива на подальше вивчення, буде створено основу для формування змістових мотивів навчальної діяльності.

На заняттях з іноземної мови доречно використовувати різні методи та прийоми. Серед ефективних виділяють комунікативний метод, за допомогою якого можна досягти значного покращення знань і вмінь студентів нефілологічного профілю. Навчальний процес необхідно планувати максимально наближено до реальної комунікативної ситуації. Наприклад, Н. Волкова пропонує такі якісні методи навчання іноземної мови: заохочення студентів до роботи на заняттях за допомогою їхніх емоцій і почуттів; створення комфортної й цікавої ситуації, яка має на меті активізувати діяльність студента (студент – головна фігура в процесі навчання); стимулювання розвитку мовних здібностей студентів; використання різних форм роботи на занятті (індивідуальної, групової, колективної) [8, с. 320].

До основних методів навчання іноземної мови належить інтерактивний. Інтерактивне навчання – це таке навчання, яке базується на діалогічному мовленні, у ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента, при цьому вони – рівноправні та



не відчувається домінування одного учасника над іншим. У таких умовах студенти швидше стають незалежними, не бояться спілкуватися з іншими співрозмовниками, починають критично мислити, приймати самостійні рішення. Метою інтерактивного навчання є створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність, інтелектуальну досконалість. Поряд із навичками вільного спілкування іноземною мовою на побутову тематику фахівцям нефілологічного спрямування потрібні також уміння й навички професійно спрямованого перекладу в певній галузі науки чи техніки. У такому випадку на допомогу приходять ведення бесіди на професійні теми з носіями мови. Реалізувати цей проект можна завдяки доступним програмам Skype, Viber, WhatsApp тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що метою вивчення іноземної мови професійного спілкування у вищому закладі освіти на нефілологічних факультетах є підготовка студентів до ефективної комунікації в їх професійному середовищі. На сучасному етапі під час навчання іноземних мов інноваційна освітня діяльність повинна бути пріоритетною. Це складний процес, що потребує вмілого конструктивного управління. Використання інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює освітній процес, що дає змогу вирішувати проблеми розвивального, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації, гуманізації, формування індивідуальної освітньої перспективи.

Отже, зміст іншомовної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей можна розглядати як систему знань, умінь і навичок, яка дає змогу майбутньому спеціалісту ефективно працювати в майбутній професії. Зокрема, цю систему утворюють пошук та опрацювання

професійно важливої інформації в роботі з довідковою літературою, періодичними виданнями, процес обміну інформацією в обговоренні проблем професійного характеру на конференціях, семінарах, консилиумах, наукове співробітництво, повсякденне спілкування.

Проте наведені види методів навчання іноземної мови не можуть досягнути всі існуючі форми й методи роботи із студентами. Тому подальшого дослідження потребує пошук механізмів підвищення ефективності навчання в процесі вивчення іноземної мови на немовних факультетах закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воробьева А. Значение изучения иностранного языка в эпоху глобализации. URL: <http://www.ibl.ru/konf/041208/81.html>.
2. Berry J. Immigration, Acculturation, and Adaption. *Applied Psychology*. 1997. № 46(1). P. 5–34.
3. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / П. Образцов, О. Иванова; под ред. П. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
4. Андреева Г. Психология социального познания. М.: Аспект-пресс, 2004. 288 с.
5. Пілішек С. Міжкультурне спілкування як складова професійного спілкування іноземною мовою у міжкультурному середовищі. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2979.
6. Можаровська О. Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 221 с.
7. Коник Н., Чеканович В., Бокшань Г. Работа над лексичным материалом при формировании коммуникативной компетенции на занятиях иноземной мови в немовному вищому навчальному закладі. Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: тези доповідей (17–18 березня 2005 р.) / за ред. С. Ніколаєвої, К. Онищенко. К.: Ленвіт, 2005. С. 95–96.
8. Волкова Н. Педагогіка: навч. посібник. К.: Академвидав, 2007. 616 с.



UDC 37.014.3

THEORY OF PRIMARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN: GLOBALIZATION AND INTEGRATION AS BACKGROUND OF EDUCATION

Kazimova Shafa Eyvaz, PhD
Azerbaijan State Pedagogical University

Початкова освіта в Азербайджані значно покращилася з погляду змісту й форми. Навички, які прищеплюються в рамках дисципліни на рівні початкової освіти, дуже часто перетинаються з навичками іншої дисципліни. Поєднання навчання та гри, різноманітність видів діяльності в класі й загальні аспекти дисциплін з погляду знань і навичок призводять безпосередньо до інтегративної навчання. Причина переходу до інтегративної моделі освіти насамперед полягає в тому, що кордони між країнами поступово усуваються, що не обов'язково пов'язано з географічними рамками, а скоріше говорить про відмінності в релігії, мові, освіті й соціальній структурі. Стає неминучою необхідність розроблення загальної моделі навчального плану, яка відповідає різним потребам усіх учасників освіти. Показово, що інтеграційна модель навчання на початковому рівні освіти розвивається не тільки на рівні країни, а й у єдиному освітньому просторі. Цей факт підкреслює важливість розроблення моделі інтеграційного навчання, що означає, що всі учні у світі отримають приблизно рівні якість і кількість знань, навичок і вмінь.

Ключові слова: освіта, початкова освіта, теорія, теорія початкової освіти, навчальна програма, реформа, глобалізація, інтеграція.

Начальное образование в Азербайджане значительно улучшилось с точки зрения содержания и формы. Навыки, которые прививаются в рамках дисциплины на уровне начального образования, очень часто пересекаются с навыками другой дисциплины. Сочетание обучения и игры, разнообразие видов деятельности в классе и общие аспекты дисциплин с точки зрения знаний и навыков приводят непосредственно к интегративному обучению. Причина перехода к интегративной модели образования, прежде всего, заключается в том, что границы между странами постепенно устраняются, что не обязательно связано с географическими рамками, а скорее говорит о различиях в религии, языке, образовании и социальной структуре. Становится неизбежной необходимостью разработки общей модели учебного плана, которая отвечает различным потребностям всех участников образования. Показательно, что интегративная модель обучения на начальном уровне образования развивается не только на страновом уровне, но и в едином образовательном пространстве. Этот факт подчеркивает важность разработки модели интегративного обучения, что означает, что все учащиеся в мире получают примерно равное качество и количество знаний, навыков и умений.

Ключевые слова: образование, начальное образование, теория, теория начального образования, учебная программа, реформа, глобализация, интеграция.

Kazimova Shafa Eyvaz. THEORY OF PRIMARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN:
GLOBALIZATION AND INTEGRATION AS BACKGROUND OF EDUCATION

Primary education in Azerbaijan has developed significantly in terms of content and form. Skills to be taught within a discipline in primary education level very often overlap with skills of other discipline. Unity of leaning and play, diversity of activities within classroom process and common aspects of disciplines in terms of knowledge and skills lead directly to integrative teaching. Foremost reason for transferring to an integrative model of education is that borders between countries are being eliminated gradually which is not necessarily about geographical concept, but rather about religion, language, education and social structure. It is becoming an inevitable need to develop a common curriculum model which meets various needs of cosmopolitan people. It is significant that integrative learning model in primary education level is developed not just on a country level, but rather on single education region. This fact underlines the significance of developing integrative education model which means that all the learners in the world will acquire the same quality and quantity of knowledge, skills and values.

Key words: education, primary education, theory, theory of primary education, curriculum, reform, globalization, integration.

The Republic of Azerbaijan is sovereign state which is in social, economic, financial and moral developmental stage. However, development in terms of above-mentioned aspects do not occur spontaneously. There are factors determining this development one of which is education with axiological sense. Education is a social order which ensures

dissemination and formation of state requirements throughout society. Education is a general concept which is impossible to be restricted within certain geographical location. All the states in the world need each other in order to ensure their development. In other words, since education is moral value it is definitely impossible to limit it within certain



borders and isolate it from other countries and societies. Integration is gaining more importance in education as it is in cultural, social and economic spheres.

“The Reform Program in the Education of the Republic of Azerbaijan”, June 15 1999, order № 168 by the President of the Republic of Azerbaijan, and relevant implementation procedures has had special effect on commencing new stage in education, especially primary education.

The main aim of the reform is to support full development of education system of Azerbaijan, modernise it in terms of form and content, and upgrade it to the level of education system of leading countries. “The foremost objective of education reform is to retain and provide further development of accumulated potential in the level of primary, secondary, vocational and higher education, create legal framework regulating education system, and contribute to the implementation of state policy on democratization of political, economic and social life of society which is envisaged by the Constitution of the Republic of Azerbaijan and Education Law” [2].

Expected results of the reform are as followings:

- Formation of new legal framework, economic and information base of the education system;

- Foundation of science and education centers of modern type and network of education institutions through the integration of education institutions of various levels and orientations, and formation of new structure of education system in accordance with requirements of market economy;

- Rearrangement of education programs and plans in accordance with national education standards for public education and all stages of vocational education. Reformation of education in accordance with learners’ potential based on demands of state, society and individuals;

- Development of teacher training process and raise the degree of competitiveness and professional skills of teachers;

- Formation of methodical and information assurance of education in accordance with real demands and strategic objectives;

- Formation of new model of state-public and public-state management;

- Formation of material and technical base of schools meeting modern demands;

- Formation of new economic model of funding mechanism of education system [2].

There have been considerable progress in primary education theory in Azerbaijan in connection with reform program.

“State Strategy on education development in the Republic of Azerbaijan” approved by the Order of the President of the Republic of Azerbaijan, October 24 2013, attaches special importance to integration process in education. Several provisions in the Strategy envisage conforming education management and funding mechanism to international standards. The Strategy states: “there is a huge need in rapidly progressing Azerbaijan to take immediate measures to modernise education system so that it can meet the challenges of development of human capital, and adapt indicators of quality education with European standards.” Also the Strategy underlines: “The goal of the Strategy is create an education system with competent teachers and infrastructure with ultra-modern technologies which will hold a leading position in the world with its quality indicators and wide coverage. The education system of Azerbaijan needs to be economically sustainable and meet requirements of higher international standards” [1].

Moreover, the above-mentioned document emphasizes: “one of the strategic goals of the country is ensure sustainable economic development and raise social welfare of people through further modernization adjustment of social-economic life to progressive international experience. By modernization it is firstly envisaged to apply innovations, which are developed based on advanced technologies, management and scientific achievements, to social-economic life of the country. In order to attain this goal the government designated priorities: to ensure fast integration of national economy into world economy; develop human capital; provide individuals with relevant knowledge and skills. Comprising the primary goal of the education system, development of human capital is one of the vital conditions to ensure successful integration into global system and sustain international competition” [1].

“State Strategy on education development in the Republic of Azerbaijan” contains essential provisions regarding principle of integrativeness of education. K-12 system (public education of 12 years), which will definitely alter education system fundamentally and will necessarily increase sense of responsibility, places great importance on integrative learning in education with special attention on primary education. The fact that there are too many disciplines in education system in Azerbaijan, which cause time shortage, urges educators to think about integration of various disciplines. Currently, this issue is a topic of public discourse and there is suggestion that disciplines with similar bases be integrated.



Research of education system of other countries, education abroad program for students of Azerbaijan, and exchange programs require that all activities be implemented integratively. It is impossible to gain social progress and achievement without global integration and reestablishing education in accordance with modern trends.

In modern times primary education in Azerbaijan has developed significantly in terms of content and form. Primary education, provides students with more sophisticated system and regime right after pre-primary education. Primary education involves amalgam of unique knowledge and skills. Students acquire fundamental system of knowledge and skills which are needed throughout basic education. From this perspective it is essential to adopt special approach to primary education so that it contains necessary knowledge, skills and values. Currently, education content and its enhancement is in the focus of attention and there several researches being conducted on this issue. This is one of the everlasting challenges of information society.

Primary education differs from other education stages in terms of its form and content. Skills to be taught within a discipline in primary education level are very often overlap with skills of other discipline. Age specific and individual psychological characteristics of students require that educators use common educative potentials of various disciplines while instilling certain skills. Unity of leaning and play, diversity of activities within classroom process and common aspects of disciplines in terms of knowledge and skills lead directly to integrative teaching. Within integration it is possible refer to potentials of several disciplines or combine various disciplines. Since all curricula in Azerbaijan are based on the same document it is still not possible to develop specific curriculum for each discipline. However, it is planed to develop discipline specific curriculum as it is in different foreign countries like USA, Germany etc.

The period of primary education is four years. Within four years disciplines, standards to be realised, curriculum content to be applied, and life skills to be instilled into students are generalised. Knowledge and skills relevant to age and individual needs are defined. Knowledge and skills are instilled by a certain class teacher (sometimes specific discipline teacher are involved in teacher process) during four years so that students are ready for the next education level.

Shortage of primary education years causes some challenges. Periods of primary education in most countries are five or six years which means that it is impossible to accommo-

date content of primary education within four years. Given to age and individual features of students, it is inappropriate to overload student with more materials. Moreover, knowledge and skills should be of fundamental peculiarity and should develop creativity of students.

A comparative analyses of education model of some countries and drawing analogy between them will give detailed description of the real international situation. The followings are peculiar to education model of majority of countries:

- Primary education lasts five years or more;
- Primary education is compulsory;
- Disciplines of primary education should be of wider aspects;
- The chief aim of primary education is to teach students to be independent and develop students cognitively, mentally and physically as well as raising their creativity;
- Students learn social skills and civil rights as well as religious knowledge;
- Schools are fully equipped with material and technical resources;
- Schools are free to choose textbooks and education programs;
- Schools pay special attention to teacher recruitment and in-service trainings.

Huge and planed measures are taken in order to better education system, especially primary education. There has been considerable advancement in content of primary education, although not in its structure, since start of education reform, 1999: the number of disciplines has been changed; additional materials have been included in and excluded from education program; textbooks and handbooks have been updated; new school buildings have been constructed; and schools have been provided with modern material and technical resources.

For the purpose of gaining better results, it is possible to achieve pedagogical productivity and effectiveness by applying contemporary education models. Application of relevant education model will definitely lead to better education quality and learning results. Unlike traditional education model, new approaches in education will urge educators to develop professionally.

There are several curriculum models which are widely utilized in the world. One of the prominent and extensively used models is Tyler model which was developed by Ralph Tyler, an American educator, in 1940. All the educators in USA make an effective use of this model and its varied versions for better teaching performance.

The main feature of this curriculum model is that learning process is divided into several



a well-planned stages. This model is of high quality and practicality which consist of four stages:

1. Defining objectives of a school;
2. Defining education experience of a school concerning objectives;
3. Realising new experience;
4. Assessment of objectives.

While developing the model R. Tyler took those factors in special consideration which would boost education in public and social perspectives. Moreover, this model carefully considers needs and aims of learners, teachers as well as whole society. Besides, this model defines leaning objectives precisely scrutinizing philosophical, pedagogical, psychological, didactic, theoretical and practical facets of education.

Another curriculum model belongs to Hilda Taba (1962), an Estonian educator. H. Taba suggests that there be assessment process right after development and application of content standards. For Taba successful curriculum is based on seven stages:

1. Diagnosis of students' needs;
2. Identification of learning objectives by a teacher;
3. Correspondence between learning objectives and content;
4. Succession of learning content in conformity with the level of interests and achievements of learners;
5. Relevance of teaching methods to learning activities of learners;
6. Organizing effective learning process;
7. Involving students and teachers into assessment process [5].

Taba suggests that there are three types of learning objectives: knowledge – what students need to know (understand), skills – how students learn, concepts – what need to be learned.

Stanford University professor Elliot Eisner conducted crucial researches in education. With deeper insight into education programs E. Eisner developed curriculum model.

The model by E. Eisner, developed in 1991, was called aesthetic model. E. Eisner suggests that aesthetic components and behavioral principles are combined in order to form education program (curriculum). E. Eisner thinks that an effective curriculum model should be both versatile (symmetric) and systematic [3].

Upon assessing the needs of learners and teachers in USA, E. Eisner developed five-dimensional curriculum model. He considered that it is important a curriculum model should have the following approaches: a) objective; b) structure; c) education; d) pedagogy; e) assessment.

E. Eisner strongly believes that in case of missing one of these approaches pedagogical process may possibly fail to gain its objectives. Moreover, all the above-mentioned aspects of the suggested curriculum model are interrelated with each others.

The curriculum in use in Azerbaijan is an amalgam of deductive model by R. Tyler and aesthetic model by E. Eisner. This model enables educators to define learning objectives in advance and define subobjectives afterwards which is followed by applying various teaching methods to gain learning aims. During this period, as E. Eisner mentioned, educators try to realize learning aims and achieve successful results.

Decision on which curriculum model is the best appropriate one should base on careful consideration of real situation of education. In addition to the current curriculum in Azerbaijan there is a need to develop an alternative model of curriculum. Some countries have such experience. The essence of having alternative model of curriculum is that expected learning results in the second one is simpler. In some foreign countries (USA, Germany etc.) educators usually develop a curriculum model which meets specific local needs. This approach definitely leads to emergence of variations of curriculum models, however this experience ensures accessibility of education for all.

Creating integrative education model and its successful implementation in primary education level is of utmost importance in terms of ensuring unity of education process in a school. As a systematic and compulsory stage of education, primary education level determines the future quality and priorities of education. Learning achievements in primary education function as a base for further life experience.

How to create an integrative learning model in primary education level? What is the importance of an integrative model?

Foremost reason for transferring to an integrative model of education is that borders between countries are being eliminated gradually which is not necessarily about geographical concept, but rather about religion, language, education and social structure. It is becoming an inevitable need to develop a common curriculum model which meets various needs of cosmopolitan people.

It is significant that integrative learning model in primary education level is developed not just on a country level, but rather on single education region. This fact underlines the significance of developing integrative education model which means that all the learners in the world will acquire the same quality



and quantity of knowledge, skills and values. Surely there is an issue concerning preservation of national values which is a psychological aspect of the process.

For the purpose of developing integrative model it is needed to take the following measures: education experts from various countries need to work in groups to investigate education systems in all countries (at least in those countries which have recently started to use curriculum); define megacompetences; determine objectives and duties; delineate structure, form, content and assessment issues. Upon determining all these aspects a universal model can be developed.

Naturally, some questions emerge: What is the advantage of integrative model for a country? Developing a common model means that the counties applying this kind of model will have standard learners regardless of economic, social and political differences. Furthermore, integrative model is vital in terms of the fact that people have the chance of join lifelong education process and continue education in any country. In case of migration or other similar situations learners will join education process immediately without encountering barriers due to integrative model.

It is necessary that harmonization of education should firstly base on adaption of structure. Primary education in Azerbaijan consists of four years. However, this period in some other countries covers five or more years. Another issue appearing within the context of integrative model is content of education. It is pivotal that content of education, education results, objectives, knowledge and skills to be gained conform to international equivalents. Education content in primary education in Azerbaijan have been made more com-

plicated in recent years which causes some challenges for learners to acquire content of education program appropriately within four years.

There is an urgent need to carry out various reforms in order to integrate national education system, especially primary education level, in world education. For this purpose, first of all, structure of education needs to be renewed. The period of primary education should be prolonged, content and form of education should be slightly altered, disciplines should be the same as the are in other countries, objectives and duties should be integrated into international ones, and there should be single assessment system and common standards.

Globalization and world economy require that, like European countries, Azerbaijan update its education system and raise the quality of national education to the ones of developed countries.

REFERENCES:

1. "Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan". URL: <http://www.president.az/articles/9779>, date of issue: 20.02.2017.
2. Reform Program in education in the Republic of Azerbaijan, Baku, 1999, 66 p.
3. Curriculum design and development. Open University, Central Luzon State University. URL: <http://www.nationalforum.com>, date of issue: 17.02.2016.
4. Curriculum Development: The Tyler Model. URL: <https://educationalresearchtechniques.wordpress.com/2014/07/01/curriculum-development-the-tyler-model/>, date of issue: 21.02.2017.
5. Evaluation, Intergroup Education, The Taba Curriculum Framework. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2474/Taba-Hilda-1902-1967.html> date of issue: 17.02.2017.



УДК 37.016:81'243

ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Лях О.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри германської та слов'янської філології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті порушено проблему виправлення помилок у процесі навчання іноземній мові. Показано, що помилки та їх виправлення у сучасній методиці викладання іноземної мови розглядається як важливий компонент, один зі способів навчання мови. Подано визначення помилки і окреслено завдання виправлення помилок у навчанні іноземній мові. Зазначено, що виправлення помилок – проблема комплексна і залежить від багатьох факторів (етап вивчення мови, вік тих, хто вивчає, тип помилки тощо). На основі аналізу літературних джерел здійснено спробу сформулювати деякі правила стосовно виправлення помилок у процесі навчання іноземній мові.

Ключові слова: навчання іноземної мови, помилка, тип помилки, виправлення помилок, висловлювання, вчитель, учень/студент.

В статтю затронута проблема исправления ошибок в процессе изучения иностранного языка. Показано, что ошибки и их исправление в современной методике преподавания иностранных языков рассматривается как важный компонент, один из способов преподавания языка. Дано определение ошибки и очерчены задачи исправления ошибок в процессе обучения иностранному языку. Отмечено, что исправление ошибок является комплексной проблемой и зависит от многих факторов (этап изучения языка, возраст учащихся, характер ошибки и т. д.). На основе анализа литературных источников сделана попытка сформулировать некоторые правила, касающиеся исправления ошибок в процессе преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, ошибка, тип ошибки, исправление ошибок, высказывание, учитель, ученик/студент.

Lyakh O.V. ERROR CORRECTION IN THE THEORY AND PRACTICE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

This article is devoted to the problem of error correction in foreign language teaching. It is shown that errors and their correction are considered as an important component, a way of teaching language. A notion "error" is defined and the aims of its correcting in foreign language teaching process are determined. It is accentuated that error correction is a complex phenomenon and many variables like age, educational background, kind of errors etc. should be taken into consideration. An attempt to formulate some principles as to error correction in the process of foreign language teaching is made.

Key words: foreign language teaching, errors and mistakes, type of errors, error correction, message, teacher, learner.

Постановка проблеми. У зв'язку з глобалізацією економічних, культурних, технологічних процесів у світі, вивчення іноземних мов із кожним роком набуває дедалі більшої актуальності. Більшість людей вивчає мову для задоволення своїх професійних амбіцій: вступ до магістратури та аспірантури, шлях до самоосвіти і самореалізації; співпраця і обмін досвідом з колегами з інших країн; можливість брати участь у міжнародних конференціях; доступ до джерел інформації, пов'язаних із професією (відеоматеріали, статті науковців світу, онлайн-конференції); можливість працевлаштування у великих компаніях, у т. ч. закордонних. Отже, знання іноземної мови значно розширює можливості кожної людини застосовувати свої знання на користь людства, а також є засобом постійного розвитку – не лише професійного, а й особистісного.

Головною метою більшості тих, хто вивчає іноземні мови, є набуття комунікативної компетентності. Дуже часто зупиняються на рівні «я розумію, мене розуміють», особливо якщо іноземна мова потрібна для усного спілкування. Але у багатьох ситуаціях має значення не тільки зміст, а й правильність висловлювання, оскільки дуже часто неправильно вжите слово чи граматична конструкція або інтонація приводить до непорозуміння між мовцями. Тому постає питання про виправлення помилок у процесі навчання іноземній мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання виправлення помилок у процесі навчання іноземній мові привертало увагу багатьох українських (Н. Владарська, Л. Катюха, А. Китченко, Л. Коцюк, О. Пелипенко, О. Лось, Н. Мосьпан, В. Омельченко, Л. Почтарьова, І. Свірепчук) та зарубіжних (Н. Амара, К. Бейлі, А. Галускова, Дж. Ген-



дріксон, Г. Дьюлей, П. Кордер, Л. Селінкер, Дж. Річардс, Е. Ходжа, С. Шехтер) науковців і викладачів.

Постановка завдання. Мета статті – на основі аналізу поглядів українських і зарубіжних учених показати комплексність проблеми виправлення помилок у процесі навчання іноземній мові, акцентуючи увагу на окремих її аспектах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема виправлення помилок у процесі навчання іноземній мові не така проста, як здається на перший погляд. У методиці та шкільній практиці склалося неоднозначне ставлення до виправлення помилок. І питання не тільки в тому, виправляти чи не виправляти помилки, а в тому, які саме помилки підлягають виправленню, як, коли та якими способами.

До 60-х рр. ХХ ст. серед учених і практиків побутувало негативне ставлення до помилок та їх виправлення. Помилки вважалися небажаним явищем, спричиненим або нестаранністю учнів, або неадекватними методами навчання, які використовував учитель. Переломним моментом стали 60–70-ті рр. ХХ ст. У цей час визріла думка, що помилки є необхідним етапом у вивченні іноземної мови, вони відіграють вирішальну роль в оволодінні мовленнєвими уміннями. Учні/студенти оволодівають іноземною мовою поступово, і помилки є одним із основних компонентів цього процесу.

Зокрема, психолінгвісти С. Шехтер і П. Кордер висловили думку, що помилки є свідченням мовленнєвого прогресу, показують рівень знань учнів. Водночас до виправлення помилок слід підходити обережно, щоб ті, хто вивчає мову, не бентежилися (дратувалися) через постійні втручання вчителя у їхні висловлювання. Помилки є невід'ємною частиною оволодіння мовою, тому повинні бути виправлені, але тільки за необхідності [4].

Науковці вказують принаймні на 3 позитивні моменти виправлення помилок. По-перше, помилки вказують на прогрес того, хто вивчає мову, і підказують, над чим ще слід працювати; по-друге, вони свідчать про те, як учень оволодіває мовою і яку стратегію використовує; по-третє, вони є невід'ємною частиною процесу вивчення мови, що розглядається як засіб її вивчення [3, с. 58].

Виявлення, аналіз і виправлення помилок, на думку Дж. Річардса, має на меті: дізнатися, наскільки добре хтось знає мову; зрозуміти, як людина вчить мову; отримати інформацію про типові труднощі у вивченні мови [7].

Зарубіжні вчені (Л. Селінкер та С. Кордер) підкреслюють важливість виправлення

помилки як для педагогів, так і для учнів [8]. Для педагогів це, по-перше, є показником того, як учні просуваються у вивченні мови: що вони опанували, що ще їм потрібно вивчити. По-друге, це дає можливість виявити і підтвердити сильні та слабкі сторони навчальної програми. Коли вчитель розуміє, що саме може бути важким для засвоєння учнями і де можуть з'явитися помилки, він зможе попередити їх, приділивши більше часу в класі практичним вправам із тієї чи іншої теми. Особливо це стосується учнів, які відстають у навчанні. По-третє, вчитель отримує інформацію про сам процес навчання, про методи і стратегії, які учні/студенти використовують у процесі вивчення мови. Тобто йдеться про встановлення зворотного зв'язку у процесі навчання, що є необхідною умовою його здійснення.

Стосовно учнів/студентів, то виправлення помилок є важливим моментом для саморозвитку та самопізнання. Вони разом із учителем вчать бачити помилки, аналізувати і виправляти їх, отримуючи таким чином додаткові механізми для навчання. Навчившись розпізнавати помилки, вони усвідомлять свої труднощі у вивченні мови, відтак знаходять шляхи їх виправлення, а потім і попередження, що, у свою чергу, приверне їхню увагу, наприклад, до правил і вправ.

Звичайно, виправлення помилок є невід'ємним компонентом процесу вивчення мови, але він дійсний разом із іншими інструментами, таких як розробка способів виправлення типових помилок, підготовка низки цільових мовних та мовленнєвих завдань для виконання на заняттях та вдома, вибір підручника відповідного рівня, розробка стратегій вивчення іноземної мови. З огляду на це, як зазначають Л. Коцюк і О. Пелипенко, виправлення помилок не є інструментом оцінювання – це інструмент допомоги. Усвідомлення як учителем, так і учнем типових помилок та їх подальший аналіз і виправлення визначає подальші кроки обох сторін у процесі навчання [1].

У найширшому значенні помилку визначають як «відхилення від норми, порушення стандартів». Так, за критеріями правильності, відповідності, розуміння Л. Клеппін визначає помилку як «відхилення від мовної системи; відхилення від лінгвістичних стандартів; порушення звичок спілкування у певному мовному середовищі; те, чого не розуміє мовний партнер; невідповідність правилам, поданим у підручниках». Він також відзначає суб'єктивність помилки (це те, що вчитель вважає помилкою), її відносний характер (те, що вважається помилкою для однієї навчальної групи певного етапу



вивчення, може не вважатися помилкою в іншій) [6, с. 98].

Отже, у мові існують певні норми, правила (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні), що складають систему мови. Порушення цих норм, правил і складає сутність помилки. Вчені (А. Галускова, Г. Дьюлей, С. Кордер) розрізняють поняття «помилка» (error) та «похибка, огріх» (mistake). Вони зазначають, що мовні помилки виникають через те, що учням бракує знань правил мови, яку вони вивчають, або ж вони підпадають під вплив лінгвістичної системи рідної мови. Мовні огріхи – це випадкові відхилення, не прив'язані до будь-якої системи, і, на відміну від мовних помилок, трапляються не систематизовано та одноразово. До таких огріхів можна віднести, наприклад, обмовки, перекручування почутого, неправильний початок, відсутність узгодження підмета і присудка у довгих складних реченнях та ін. Мовний огріх трапляється на письмі та в усному мовленні внаслідок певних умов, як-от: неухважності учня, втоми, недбалості та ін. Мовні огріхи не впливають суттєво на висловлювання і не перекручують його зміст, а помилки можуть суттєво шкодити взаєморозумінню.

Е. Ходжа підкреслює різницю між виправленням помилок під час вивчення іноземної та рідної мови. У вивченні рідної мови виправлення помилок сприймається як природне явище. Вивчаючи рідну мову, діти виправляють себе самі або їх виправляють інші (вчителі, батьки); це сприймається позитивно, природно і розцінюється не як докір чи зауваження, а як допомога. У вивченні ж іноземної мови помилки та їх виправлення можуть стати перешкодою у вивченні мови або ж навіть небажання її вивчати [6, с. 97]. Такої самої думки дотримується і Н. Амара. Вона пише, що людина, спілкуючись рідною мовою, може швидко ідентифікувати помилку (огріх) і виправити її, оскільки вона має повні знання структури своєї мови. Ті, хто вивчає іноземну мову, припускають помилки і не завжди можуть їх виправити через те, що їхні знання мови ще неповні, недосконалі [3, с. 59]. Тому чим більше ми знаємо про ті процеси, через які проходить учень у вивченні іноземної мови, тим ефективнішими будуть наші дії.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що проблема виправлення помилок у процесі вивченні іноземної мови комплексна. Тут слід брати до уваги такі чинники, як мета вивчення мови, вік тих, хто вивчає мову, рівень навчання, освітня підготовка, інтереси, види діяльності учнів, стиль навчання, особливості особистості того, хто вивчає.

Сьогодні вже напрацьовано певні узагальнення з цих питань. Так, вважається, що виправляти письмові помилки легше, оскільки вчитель, виправляючи, має можливість подумати про те, як і що він виправляє. Усне виправлення набагато складніше. Тут беруться до уваги такі чинники: тип помилки; етап уроку (комунікативна, практична фаза); ступінь навчання (початківці чи ті, хто вже має певні успіхи). В усному мовленні не радять перебивати учня (порушувати плавність висловлювання), слід вказати на помилки і проаналізувати їх після здійснення мовленнєвого акту.

Крім цього, слід враховувати людський фактор. Є вчителі, які мають потребу у виправленні помилок, і такі, які не люблять виправляти; вчителі, які використовують різні прийоми виправлення, і ті, які користуються одним. Одні повертають увагу до помилки через широку дискусію (обговорення, пояснення, з'ясування), інші – вимагають повторити правильно слово чи речення, у якому було допущено помилку [6, с. 99].

Усі методисти погоджуються, що головним у навчанні іноземної мови є можливість спілкування, вираження своїх думок, а не правильність самого висловлювання. Тому помилки, які не впливають на порозуміння між мовцями, не підлягають виправленню; ті ж помилки, що приводять до непорозуміння, мають бути виправлені.

Що стосується учнів/студентів, то більшість із них не хотіли б, щоб учитель виправляв кожну їхню помилку, бо це призводить до зниження мотивації. Виправлення помилок вони сприймають як негативну оцінку своєї мовленнєвої діяльності, пов'язану з недостатньою старанністю, працездатністю, як щось, що не вигідно відрізняє їх від інших, як невдачу. Виправлення помилок під час говоріння призводить до порушення мовленнєвого акту, його логічності, послідовності, що також знижує мотивацію. Багато учнів/студентів тому і бояться говорити, що не впевнені у правильності того, що збираються сказати, і, відповідно, бояться, що їх постійно виправлятимуть (перебиватимуть). З огляду на це учнів слід перекоувати у тому, що: 1) помилки відіграють позитивну роль у вивченні іноземної мови; 2) навіть носії мови в усному мовленні роблять помилки; 3) процес вивчення мови складний, і він природно супроводжується помилками. Учитель повинен підкреслювати, що це типові помилки, їх припускають всі або більшість тих, хто вивчає мову. Якщо учень бачитиме, що це не така вже й страшна помилка, він буде більш мотивованим.



Отже, яким би не було ставлення вчителів та учнів до помилок, вони все одно трапляються, і з цим треба щось робити. Відтак, помітивши помилку, вчитель мусить прийняти рішення: звертати на неї увагу чи ні, виправляти чи не виправляти. З огляду на це вчені пропонують, перш за все, розрізняти глобальні та локальні помилки [3; 5].

Глобальні помилки (наприклад, неправильний порядок слів у реченні) порушують зміст висловлювання і можуть ускладнити сприйняття інформації. Локальні помилки (наприклад, пов'язані з використанням різних форм іменника та дієслова, зі вживанням артиклів, прийменників та допоміжних дієслів) впливають тільки на окремі елементи висловлювання і не впливають на сприйняття цілої інформації та не заважають мовцям зрозуміти один одного, вони «згладжуються» самим контекстом висловлювання [3; 4].

Також розрізняють помилки систематичні та несистематичні (одиничні). Систематичні помилки учень може виправити сам, оскільки він вже має певний досвід, і вчителю достатньо тільки нагадати йому. Одиничну помилку вчитель може поправити, подавши правильний варіант.

Помилки також можна поділити за такими критеріями:

- помилки у певному виді мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання);
- мовний рівень (помилки у вимові, граматиці, використанні лексики тощо);
- форма помилки (пропуск, заміна, використання зайвого, довгі паузи тощо).

Отже, у питанні, які помилки слід виправляти, вчитель керується своєю інтуїцією і розумінням помилки. Зрозумівши помилку та її причину, вчителю легше прийняти рішення, чи виправляти її, і якщо виправляти, то яким способом. Це зніме ту напругу, яка дуже часто супроводжує вивчення іноземної мови. У будь-якому разі вчитель повинен усвідомлювати мету виправлення і працювати в цьому напрямку систематично, добираючи адекватні методи і прийоми.

Метою виправлення помилок є прагнення робити менше помилок. До цього прагнуть і ті, хто навчає, і ті, хто навчається. З огляду на це вчитель не повинен ігнорувати помилки учнів, а учням не варто ображатися і хвилюватися, коли вчитель виправляє їх. Слід розпізнати помилку (відхилення від норми), з'ясувати, що вважати помилкою, класифікувати її (з'ясувати, це помилка граматична, фонетична, лексична; внутрішньолінгвістична чи викликана впливом рідної мови; в усному чи писемному мовленні), проаналізувати, виправи-

ти (дати правильний зразок). Отже, на всіх етапах навчання іноземної мови стратегія вчителя у питанні виправлення помилок має бути такою: виявлення (розпізнання) помилки, класифікація, прийняття рішення, виправлення й оцінення.

За такого підходу виправлення помилок сприятиме просуванню учнів/студентів до нових досягнень. Слід також нагадати, що це потрібно робити у толерантній, дружній формі. Виправивши, необхідно пригадати відповідне правило і закріпити його додатковими вправами. Якщо ж проігнорувати помилку, то вона може закріпитися і постійно відтворюватися учнями при реалізації акту мовленнєвої комунікації.

Зазначимо, що серед науковців, так само як і вчителів та викладачів, не існує єдиного підходу до питання виправлення помилок під час навчання іноземної мови, що ще раз підтверджує багатогранність проблеми. Крім цього, багато науковців наголошують на тому, що, навчаючи мови, вчитель повинен підкреслювати значення мови саме як інструменту спілкування. Тому на перший план виноситься можливість, а не правильність спілкування.

Втім, висловлюється думка, що:

- помилки – це нормальне явище у навчальному процесі взагалі та у процесі вивчення іноземних мов зокрема;
- виправляти помилку необхідно, коли вона змінює або робить незрозумілим зміст висловлювання;
- не варто виправляти помилку під час творчого висловлювання мовця;
- виправлення помилки повинно мати характер повторення за викладачем правильного зразка. Пояснення має здійснюватися у формі не роз'яснення, а нагадування. У процесі корегування помилки необхідно навести кілька типових прикладів, які і будуть поясненням помилки [3; 6].

Учені намагаються навіть сформулювати деякі правила стосовно виправлення помилок, як-от: учитель повинен уміло і спокійно реагувати на помилки учнів; зосереджувати увагу на виправленні і попередженні типових помилок; закріплювати позитивний досвід учнів; не пропонувати учням стежити за помилками товариша; застосовувати різні способи виправлення помилок залежно від видів мовлення [2]. Наприклад, під час читання до виправлення помилок можна залучати учнів; помилки, які повторюються, виправляти відразу, а ті, що зустрічаються один раз, доцільно виправляти після закінчення читання.

Для виправлення помилок у письмі необхідно запроваджувати ще й такі способи: самоперевірка (учні самі перевіряють



свої роботи, користуючись підручником та іншими матеріалами, або звіряють свої роботи з правильним варіантом, поданим, наприклад, на дошці або на картках); перевірка вчителем (вчитель перевіряє роботи у класі у процесі їх виконання, відзначаючи лише речення, де є помилки, а учень самостійно їх знаходить).

Крім цього, у питанні про те, як виправляти, слід керуватися такими правилами: добирати такі способи виправлення, які сприяли б збільшенню правильності у висловлюваннях; враховувати емоційний фактор; виправлення не повинно звучати загрозою для учня; надавати перевагу непрямому виправленню (спонукати до самовиправлення або ж дати правильний варіант), щоб учень не почувався ніяково [3, с. 62].

Висновки з проведеного дослідження. Ми з'ясували, що проблема виправлення помилок у процесі навчання іноземної мови дійсно складна і багатогранна. Вона потребує врахування різноманітних чинників.

Помилки трапляються у всіх вікових групах. Тому вчителю важливо здійснювати взаємодію з учнями у дружній, позитивній, навіть невимушеній атмосфері, максимально мотивуючи учнів/студентів. Виправлення помилок повинно слугувати вдосконаленню мовленнєвих умінь і навичок учнів, а не перешкоджати йому.

Учитель повинен розвивати свою інтуїцію, спираючись на свій досвід і теоретичні знання, щоб обрати правильну стратегію у конкретній ситуації. Зважаючи на те, що викладання мови – явище багатоаспектне і під час її вивчення можуть з'являтися найрізноманітніші помилки, вчителю слід по-

знайомитися з різними теоріями стосовно виправлення помилок і сформулювати свій підхід.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми виправлення помилок у процесі навчання іноземної мови. Подальшими розвідками у цьому напрямку можуть бути вивчення причин і класифікація помилок, які зустрічаються у процесі вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коцюк Л.М., Пелипенко О.О. Класичний підхід до аналізу помилок у процесі вивчення іноземної мови. URL: <http://naub.oa.edu.ua/2016>.
2. Омельченко В. Попередження типових помилок при вивченні англійської мови: окремі аспекти. URL: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/16/visnuk_14.pdf.
3. Amara N. Errors Correction in Foreign Language Teaching. The Online Journal of New Horizons in Education. July, 2015. Vol. 5, Issue 3, P. 58–68. URL: <http://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v05i03/v05i03-07.pdf>.
4. Haluskova A. Preserving Students' Motivation when Improving Oral Skills in the Foreign Language Classroom. URL: <http://www.hlomag.co.uk/oct08/mart03.htm>.
5. Hendrickson J.M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent theory, research and practice. Modern Language Journal. 1978. № 62. P. 387–398.
6. Hoxha E.K. Errors in the Foreign Language Learning Process. Interdisciplinary Journal of Research and Development Alexander Moisiu University. Durrës, Albania. 2015. Vol (II). № 1. P. 97–100. URL: <http://www.uamd.edu.al/new/wp-content/uploads/2015/11/17.Ermira-Kupthi.pdf>.
7. Richards J.C., Platt J., Weber H. Longman dictionary of applied linguistics. London: Longman. 1985.
8. Selinker L. Interlanguage. IRAL. 1969. № 3. P. 114–132.



УДК 373.1

ДО ВИВЧЕННЯ ЛІРИКИ Б. ЧОБАН-ЗАДЕ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ. 10-ИЙ КЛАС

Ситченко А.Л., д. пед. н.,
професор, проректор з науково-педагогічної роботи
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті висвітлюються методичні аспекти вивчення ліричної творчості кримськотатарського поета Бекира Чобан-заде. Визначаються образи і мотиви його поезій «У тихім татарському степу» та «Дунай розлився». Автор пропонує здійснювати аналіз ліричного твору через його поетичну форму, сприйняття якої приводить до осягнення ідейної спрямованості вірша. Розкривається внесок поета у справу духовного відродження свого народу.

Ключові слова: кримськотатарська література, ліричний герой, художній паралелізм, образи і мотиви творчості, порядок розумових дій, поет-громадянин.

В статье освещаются методические аспекты изучения лирического творчества крымскотатарского поэта Бекир Чобан-заде. Определяются образы и мотивы его поэзий «В тихой татарской степи» и «Дунай разлился». Автор предлагает осуществлять анализ лирического произведения через его поэтическую форму, восприятие которой ведет к постижению идейной направленности стихотворения. Раскрывается роль поэта в деле духовного возрождения своего народа.

Ключевые слова: крымскотатарская литература, лирический герой, художественный параллелизм, образы и мотивы творчества, порядок умственных действий, поэт-гражданин.

Sytchenko A.L. TO LEARNING LYRIK B. CHOBAN-ZADE IN THE SCHOOL COURSE OF CRIMEAN TATAR LITERATURE. GRADE 10

The methodical aspects of the study of lyrical creativity of the Crimean Tatar poet Bekir Choban-Zade revealed in the article. The images and motives of his poetries “In the quiet Tatar steppe” and “The Dnipro overflowed” revealed. The author proposes to carry out the way of analysis of the lyrical work through its poetic form, the perception of which leads to the comprehension of the ideological orientation of the poem. The contribution of the poet to the case of cultural wealth of his nation revealed.

Key words: Crimean Tatar literature, lyrical hero, artistic parallelism, images and motives of art, order of mental actions, citizen-poet.

Постановка проблеми. Функціонування кримськотатарської школи зумовлює потребу не лише в програмному забезпеченні викладання предметів, а й наукових дослідженнях, які поглиблюють уявлення вчителів та учнів про зміст матеріалу, що вивчається, та особливості методики його викладання. Особливо це стосується вивчення кримськотатарської літератури, яка недостатньо досліджена як у літературознавчому, так і в методичному аспектах. Таке становище пояснюється тривалим проживанням кримськотатарської спільноти на чужині, в Середній Азії, й тільки із поверненням на Батьківщину почалося духовне відродження етносу, тісно пов'язане з розвитком національної освіти і науки.

Від початку XXI ст. з'являється низка критичних матеріалів про кримськотатарську літературу [1–5], в яких подаються: збірник творів, складених за останні 12 століть [9]; огляд поезії 20-х рр. минулого століття [8]; розкриваються етичні ідеали прози 60–80 рр. XX ст. [5]. Звертає на себе увагу факт, що ці матеріали мають узагальнений і водночас локальний характер: критичні

огляди стосуються окремого літературного роду – прози або поезії, до того ж, певного історичного періоду, тобто досить обмежені. Очевидно, це пов'язане з тим, що подібна наукова робота лише набирає обертів і можна сподіватися на її поглиблення.

Постановка завдання. Проте нас більше цікавить та література, що адресується шкільній молоді, зокрема старшокласникам, оскільки з її змісту можна скласти уявлення про ті ціннісні орієнтації, які виховуються в учнів сучасної кримськотатарської школи, а також про методичні можливості вчителів-словесників щодо реалізації програмних завдань викладання літератури цього етносу. Мотивація вивчення проблем літературної освіти учнів кримськотатарських шкіл підвищується тим, що такі навчальні заклади є й в інших областях України, зокрема на Херсонщині. Йдеться не тільки про фундаментальні знання з літератури кримськотатарських письменників, а й про методичні надбання, що має підняти рівень викладання мистецтва слова у цих школах. Значну допомогу в цьому можуть скласти методичні праці українських учених



стосовно вивчення української та зарубіжної літератури.

Цінність цієї допомоги зростає в умовах нестачі методичних посібників з проблем вивчення кримськотатарської літератури в етнічних школах, учителі й учні яких не мають і відповідного фахового видання, де б порушувалися питання літературної освіти. У своїй роботі ми скористаємося російськомовним навчальним посібником Р. Фазил, виданим до інтегрованого курсу літератури [3]. На жаль, на цьому методичне забезпечення викладання кримськотатарської літератури в школі обмежується.

Мета статті – висвітлити методичні аспекти вивчення ліричної творчості кримськотатарського поета Бекира Чобан-заде; визначити образи і мотиви його поезій.

Виклад основного матеріалу. Почнемо з творчості видатного кримськотатарського поета початку минулого століття Бекира Чобан-заде, чия поезія дає широке уявлення про естетичний ідеал митця, його громадянську позицію та місце в духовній скарбниці свого етносу. До того ж, ліричні твори цього поета потужно представлені в старшій школі, що дає змогу скласти повне уявлення про образи і мотиви його поезії загалом. На цю тему в згадуваному посібнику Р. Фазил подана біографічна довідка про Бекира Чобан-заде і наведено для прикладу один із його віршів: «Побудую палац» (у перекладі І. Сотникової) [3, с. 95–97]. Методичним компонентом цього матеріалу є питальник у складі п'яти запитань, які можна використати для самоперевірки засвоєного учнями. Однак посібник – це не підручник, тому використати учням питальник можна лише за посередництва вчителя.

У 10-му класі вивчаються такі ліричні твори Бекира Чобан-заде: «Дунай розлився» («Дунай таша»), «Холод чужини» («Ой сувук шу курбет»), «У тихім татарським степу» («Тинч татар чьолюнде»), «Журлива сопілка» («Джаник кавал»), «Я побудую палац» («Бир сарай кураджакман») [4].

Для розгляду пропонуються теми оновлення світу, відродження Криму та його народу; предметом глибоких переживань ліричного героя виступає минуле і майбутнє рідного Криму.

Перед старшокласниками має постасти Бекир Чобан-заде як видатний учений, поет, педагог, який захоплює юнаків і дівчат глибокими переживаннями за долю свого народу, міркуваннями про історію та сучасність, турботами про освіту й виховання молоді.

Сприйняття поезії Б. Чобан-заде пов'язується з усвідомленням учнями поняття про ліричного героя, який виступає у тво-

рах своєрідним провідником авторських ідей і почуттів.

Розкриваючи образи і мотиви поезії Б. Чобан-заде, важливо акцентувати на біографічних фактах, що пояснюють зміст і тенденційність його ліричних творів. Доцільно почати з його псевдоніма, розповісти, як малий син чабана звернув на себе увагу вчителів тим, що всю навчальну програму самотужки засвоїв усього за один рік. «От тобі й син чабана!» – вражено говорили педагоги. Так зробити рекомендує у своєму посібнику і Р. Фазил, поставивши першим у питальнику таке запитання: 1. Чому син Курт-Ваапа Бекир узяв літературний псевдонім «Чобан-заде» та що це означає?

Учителю варто підкреслити, що цей псевдонім означає не лише «син чабана», а й передає почуття причетності до свого роду, народних глибин, є своєрідною заявкою на вірність Вітчизні. Характерно, і на це теж треба звернути увагу старшокласників, що Бекир за направленням і на кошти благодійного товариства навчається у Стамбулі, де, як засвідчує Р. Фазил, глибоко вивчає арабську та французьку мови і пише перші вірші. Вже тоді він підписує їх своїм новим ім'ям «Чобан-заде».

Вірний своєму народу, Б. Чобан-заде через п'ять років перебування у Туреччині повертається до Криму, однак продовжує навчатися в Одесі, Будапешті, наполегливо займається науковою діяльністю. Важливо перекопати старшокласників у тому, що головним мотивом життя і творчості Чобан-заде було служіння Батьківщині, своєму народу. Для прикладу можна повідомити, що свою дисертацію він присвятив цінній писемній пам'ятці кримськотатарського народу ХІІІ ст. «Кодекс Куманикус», тим самим стверджуючи в науці й свідомості етносу його вагоме історико-культурне значення.

Природно, що вчений і поет захопився просвітительською роботою і педагогічною діяльністю, щоб піднести освітньо-культурний рівень кримських татар – корінного, як стверджує Р. Фазил, народу Криму. Б. Чобан-заде став професором Східного факультету Кримського університету і завідувачем татарського відділу Народного комісаріату освіти Кримської АРСР, обраний академіком Азербайджанської філії АН СРСР, що вказує на високий суспільний і науковий статус цієї непересічної людини.

Бекир Чобан-заде продовжує свою поетичну творчість, висловлюючи в почуттях свої погляди на життя, заклинаючи до дружби між народами. Головними образами його творів, зазначає Р. Фазил, виступає Батьківщина, природа рідного краю, побут



свого етносу. Поетичні рядки його творів перейняті почуттями патріотизму, вірності народним традиціям і сподіванням.

Використавши таким чином відомості про Б. Чобан-заде, наведені у навчальному посібнику Р. Фазил, у класі треба провести первинне читання і засвоєння змісту його окремих віршів, які найповніше презентують ідеали митця. Інші твори, зважаючи на обмежений час уроку, слід визначити для самостійного прочитання й аналізу під час домашньої роботи. У старшій школі це вже стало звичною практикою, що сприяє літературному розвитку учнів.

Одним із перших віршів, що пропонуються десятикласникам, є поезія «Дунай розлився» («Дунай таша»), в якій лірично оспівується тема громадянської жертвності. Мотив самовідданого служіння народові художньо виражений у вірші силою психологічного паралелізму: образ розбурханого в повені Дунаю приводить до думки про необхідність суспільного бунту, який має звільнити народ від усіх його лих, навіть якщо доведеться самому загинути у вирі суспільної боротьби. Ліричний герой поезії, підкреслює Л. Юнусова, «мріє звільнити народ від гніту, дати йому, нарешті, можливість дихати вільно і жити на свій розсуд, у відповідності й злагоді зі своєю натурою, без нав'язаного чужою волею русла» [9, с. 200].

Цей вірш краще прочитати вчителю, потім варто зробити паузу для мовчазного прочитання учнями тексту поезії, й лише після цього можна поставити 1-2 запитання узагальнювального характеру, наприклад:

1. Які почуття передано у творі?
2. Який образ поезії є найбільшим виразником цих почуттів?

Учитель може допомогти учням сформулювати відповідь на ці запитання таким чином: мовляв, у творі нуртує почуття нестримної стихії, що змітає все на своєму шляху, і виразником цього почуття є образ Дунаю, що намагається вирватися з берегів, які його утримують.

Учні, посилаючись на слова автора, наводять приклади розбурханої ріки, що спінена бунтує проти берегів – «своїх сторожових собак». Персоніфікований образ берегів, що утискують непокірний Дунай, утримують його, мов сторожові пси, виразно вказує на його неволю і водночас непокору їй. Виникає паралельна картина поневоленого народу, який так само має протистояти гніту: «Хочу звільнити свій народ, – пояснює поет, – від вузького русла, вивести його в широке море!» Учням треба визначити, що такий художній прийом має назву паралелізму, завдяки чому в уяві читача постає суспільна картина, аналогічна образу при-

родного явища, яке таким чином вказує на подібність процесів, що відбуваються в різних сферах буття. До того ж, десятикласники мають усвідомити, що почуття і думки, виражені в ліричному творі, вже перестали бути лише поетовими, охопили й багатьох інших читачів, тому є не тільки поетовими, а й поетичними, ліричними. На означення цього явища в літературознавстві вживається поняття ліричного героя, другого «Я» автора ліричного твору.

Учні слід переконувати у тому, що під час розгляду ліричного твору треба спершу сприйняти його загальний настрій, намагатись збагнути, які поетичні образи з тексту його підтримують, як саме це їм вдається, до яких думок приводить весь вірш, якими рядками вони найбільш яскраво виражені.

Під час вивчення поезії варто активно вживати поняття ліричного героя. Учні мають збагнути хитку різницю між образами поета і ліричного героя, які хоча й мають чимало спільного, проте не ототожнюються. От і у вірші «Дунай розлився» Б. Чобан-заде визнає, що шлях, який він обрав для себе, може коштувати йому життя, і вороги його полегшено напишуть на могильній плиті: «Слава Богу, вмер!». Та поет-громадянин, самовідданий патріот не полишає борні за щасливе майбутнє свого народу, невпинно кличе до боротьби. Лунає цей заклик і в поезії, здавалося б, мінорної тональності – у вірші «У тихім татарському степу», що також пропонується для вивчення у 10-му класі кримськотатарської школи.

Вчитель має зазначити, посилаючись на думку дослідника кримськотатарської літератури Ш. Юнусова: «У творчості Бекира Чобан-заде своєрідно і на високому художньому рівні звучать такі мотиви, як ствердження свободи особистості, визнання цінності незалежної думки, культ піднесеного обов'язку, сильних почуттів, і насамперед – чистої любові» [8, с. 22]. Проте особлива емоційна напруга відчувається в його поезії боротьби, протидії суспільному страху чи оманливому спокою, в закликах протистояти народній долі. До таких творів належить і вірш «У тихім татарському степу».

Зважаючи на досвід роботи у класі над віршем «Дунай розлився», коли вчитель працював нарівні з учнями, під час вивчення нового твору можна дати учням більшу самостійність в опануванні поезії «У тихім татарському степу». Для цього пропонуємо, по-перше, подбати, щоб перед кожним учнем був текст цього вірша, по-друге, тим старшокласникам, які потребують педагогічної допомоги, надамо стислу пам'ятку, що накреслює порядок розумових дій над текстом ліричного твору. Ця пам'ятка може



містити такі опорні слова: 1. Настрої, переживання. 2. Образи та засоби їх творення. 3. Ритміка твору. 4. Основний мотив.

Стосовно ритмомелодики кримськотатарської поезії спираємося на думки дослідників та й самих поетів щодо складності перекладу російською або українською мовами: виявляється, що переклад українською мовою більшою мірою, ніж російською, відповідає ритмомелодиці оригіналу, адже російські слова набагато довші від тюркських та українських, тому їх легше перекладати саме українською. Кожного разу мають діяти застереження, пов'язані з тим, що маємо справу з перекладною літературою, тому йдеться лише про наближення до оригіналу.

Десятикласникам, які володіють кримськотатарською мовою, варто звернутися до оригінального тексту, іншим учням може бути наданий переклад російською чи українською мовами, залежно від мовно-літературного розвитку школярів. Українською мовою пропонуємо свою версію перекладу вірша Б.Чобан-заде «У тихім татарським степу», виконану на основі російськомовного тексту цього твору:

У тихім татарським степу безкінечна трава –

Нам вже з'їсти її час прийшов.

Довго Йігіт не ходив по степу –

Призабута вже честь.

У тихім татарським степу села мирні –

Там народ-боягуз.

Воїни в землю безмовно закопані –

Увірвався їх рід.

У тихім татарським степу не напиться води –

Там засохла земля.

Тихому степу татарському не вода – урагани потрібні,

Щоб від спраги гіркої

Знову вродився в степу богатир,

Налякавши совину орду.

Мирний степ від нудьги пропадає,

Прагне крові він, крові.

Там і вівці, зайці та корови,

Чи у цьому весь толк?

Тихий степ той чекає печально:

«Де ж він, той вовк?»

Як Тарас Шевченко у «Заповіті» закликає український народ до повстання заради щасливого майбутнього, так і Б. Чобан-заде у вірші «У тихім татарським степу» прагне революційної бурі, переконує в тому, що доля народу – в його руках, треба лише прокинутися від довгої сплячки. Недарма одна зі збірок його віршів має промовисту назву «Буря» («Боран»).

Почуття розпачу ліричного героя змінюються на гнівний заклик: «Де ж він,

той вовк?», який має пустити кров травоїдним, збудивши мирний степ, який потребує ураганих і цілющих змін, прагне відродити колишню славу предків. Картина татарського степу – це узагальнений образ знедоленої Батьківщини, й усе, що з ним діється і має відбутися, стосується долі рідного народу. Образні деталі цієї картини: «безкінечна трава», «народ-боягуз», «воїни безмовні» й «засохла земля» виразно передають розпачливу картину народної біди, якій зарадити може тільки боротьба, жорстока і кривава.

Для опису цієї картини добре підходить розмовна тональність вірша, що періодично уривається короткими реченнями образного змісту, привносячи до поетичної розповіді особливу напруженість і гостроту.

Висновки. Отже, вірш, написаний на початку минулого століття, не втрачає актуальності, для кожного нового покоління кримських татар служить гаслом, що закликає до самовідданого служіння Вітчизні. Інші програмові твори Б. Чобан-заде, визначені для вивчення у 10-му класі кримськотатарської школи, відводяться вчителем для самостійного домашнього опрацювання учнями. Йдеться про такі віршовані твори: «Холод чужини» («Ой сувук шу курбет»), «Печальна сопілка» («Джаник кавал»), «Побудую палац» («Бир сарай кураджакман»), які підтримують почуття справедливості, відкривають чуйну душу ліричного героя, переконують у величчю подвигу поета-громадянина, який поліг за свою Батьківщину в несприятливий для таланту і честі період тоталітаризму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бекірова Е.Ш. Підготовка педагогічних кадрів для національної кримськотатарської школи (поч. XIX – кін. XX ст.): автореф... канд. пед. наук: 13.00.01. Ін-т вищої освіти АПН України, 2007 р. – 20 с.

2. Інтегрований курс з кримськотатарської та зарубіжної літератури. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Укладач Акімова С.М. – Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2005. – 64 с. – Кримськотатарською мовою.

3. Кримськотатарська література: навчальний посібник з інтегрованого курсу «Література» / Автор-укладач Різа Фазил. – Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2005. – 216 с. – Російською мовою.

4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Кримськотатарська мова і література. 5–11-і класи / Яєва А.М., Алієва Л.А., Веліулаєва А., Муртазаєва Г.Е. – Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2003. – 176 с. – Кримськотатарською та російською мовами.



5. Сеферова Ф.А. Этические идеалы крымскотатарской прозы 60-80-е гг. XX века: монография. – Симферополь: ДОЛЯ. – 208 с.

6. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навчальний посібник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт. – 2011 р. – 291 с.

7. Усейнов Т.Б. Поетична спадщина Газаї: автореф...канд. філол. наук: 10.01.01 / Інститут схо-

дознавства імені А.Ю. Кримського. – К., – 2000. – 20 с.

8. Юнусов Ш.Э. Крымскотатарская поэзия 20-х годов XX века. – Симферополь: ДОЛЯ. – 2004. – 168 с.

9. Юнусова Л.С. Крымскотатарская литература: сборник произведений фольклора и литературы VIII–XX вв. – Симферополь: Доля. – 2002. – 344 с.

УДК 378.091.2:02+378-022.215

DUAL EDUCATION AS AN INNOVATIONAL MODEL FOR PREPARATION OF INFORMATION PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Shuliak S.O., Candidate of Pedagogical Science, Docent,
Professor of the Department of Information, Library and Archival Affairs
*Separated Subdivision «Mykolaiv branch of Kyiv National University
of Culture and Arts»*

У статті подано аналіз практики дуального навчання як інноваційної моделі підготовки майбутніх інформаційних фахівців у сучасних вищих навчальних закладах, зокрема представлено досвід з упровадження дуальної освіти в навчальному процесі ВП «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв». Особлива увага приділяється питанню підвищення якості навчального процесу з урахуванням максимально можливого наближення до потреб практики й орієнтації на європейські моделі професійного навчання.

Ключові слова: дуальне навчання, вища освіта, інформаційні фахівці, університет, бібліотека.

В статье представлен анализ практики дуального обучения как инновационной модели подготовки будущих специалистов информационной деятельности в современных высших учебных заведениях, в частности, представлен опыт по внедрению дуального образования в учебном процессе ОП «Николаевский филиал Киевского национального университета культуры и искусств». Особое внимание уделяется вопросу повышения качества учебного процесса с учетом максимально возможного приближения к потребностям практики и ориентации на европейские модели профессионального обучения.

Ключевые слова: дуальное обучение, высшее образование, специалисты информационной деятельности, университет, библиотека.

Shuliak S.O. DUAL EDUCATION AS AN INNOVATIONAL MODEL FOR PREPARATION OF INFORMATION PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the analysis of the practice of dual education as an innovative model for the training of future informational specialists in modern higher educational institutions, in particular, the experience in introducing dual education in the educational process in the SS “Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts” is presented. Particular attention is paid to the issue of improving the quality of the educational process, considering the maximum possible approximation to the needs of practice and orientation towards European models of vocational training.

Key words: dual education, higher education, information specialists, university, library.

Problem statement. The beginning of the 21st century has been marked by radical changes in the life of society, which were profoundly influenced by large-scale innovations in socio-economic and socio-political development, modification of value orientations. The sphere of education was also involved in the process. Nowadays the European countries are undergoing structural transformations of educational systems, the conceptual and practical orientation of

which is associated with the Bologna Process and the provisions of the Bologna Declaration. Considering the dynamic changes in the globalized world which determined the new requirements for the level of education, professional training and competencies of specialists, today the higher education is assigned the task of training modern professionals capable of providing reproduction and development of the innovative potential of society.



Analysis of recent research and publications. Various aspects of complex and deep modernization of the education system, implementation of the provisions of the Bologna process as a factor in providing higher education of European level are analyzed by such scholars as L. Hrynevych, M. Yevtuh, M. Zhurovskiy, Yu. Zaiachuk, O. Kononko, V. Luvhovi, I. Reheilo, V. Semychenko, O. Spivakovskiy, O. Uvarkina and others.

Over the past decade, one of the main guidelines of the modern European policy on the development of higher education is the creation of opportunities for the introduction of dual models of higher professional education. The analysis of recent sources and publications proves that the problem of dual education in European universities is occupying one of the leading positions. The works of S. Amelina, I. Boichevska, M. Dernova emphasize the importance of dual education as a conceptual and basic model in the context of actualization of the issue of improving the quality of higher education and training highly skilled specialists.

However, the analysis of scientific works gives grounds for the conclusion that despite the existence of solid research on the problems of dual education, the problem of the professional training of future informational specialists in the context of the implementation of dual education does not have the appropriate theoretical foundation.

Setting the objectives. Considering the mentioned above, the purpose of the article is the scientific analysis of the problem of modernization of higher education in Ukraine in the context of the implementation of dual education; representation of the experience of the SS "Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts" on the introduction of a dual model of the training of future informational professionals.

Presentation of the main research material. The competitiveness of any state in the world market and the quality of life of its population directly depends on the level of professional training of personnel. The European Union is one of the world's leaders in the field of training qualified personnel namely due to dual system of vocational education and training [4].

The term "dual system" (from Latin *dualis* – double) was introduced into pedagogical terminology in the mid-60s of the last century in the Federal Republic of Germany as a new, more flexible form of vocational training. Duality as a methodological characteristic of vocational education involves the co-ordinated interaction of educational and production spheres in the training of skilled personnel of

a particular profile within the framework of organizationally distinct forms of learning [4].

In the Law of Ukraine "On Education" (Article 9 "Forms of Education") the dual form of education is defined as "a way of obtaining education, which involves a combination of training of persons in educational institutions (in other subjects of educational activity) with training in workplaces at enterprises, in institutions and organizations for obtaining a certain qualification, as a rule, on the basis of a contract" [7].

The following positive indicators of dual education are defined: the organization of cooperation between politicians, business, social partners; development of legislative basis for recognition of national standards of quality of professional education; attracting the qualified production personnel to pedagogical activity; carrying out institutional research and consulting (monitoring the quality of educational services, updating educational standards); taking into account specific requests of enterprises for the content and quality of vocational education [4].

Studying the European experience of introducing the dual model of higher professional education for adults, the researcher M. Dernova notes that dual education differs from traditional learning by a number of features. Firstly, dual education focuses around reflection concerning working practices; it's not just a mastering of a set of technical skills, but critical thinking and learning through experience. Secondly, the model of dual education treats learning as the result of action and problem solving in the work environment, and thus focuses on living projects and problems. Dual learning also creates knowledge through general and collective activities, which involves discussing ideas and problems, making decisions [3, p. 140]. The priority task of introducing elements of dual education is the maximum synergy of theory and practice.

Lately, dual education has been gaining more popularity in Ukraine. In this context, the experience of the SS "Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts" as to the implementation of dual education in the process of training future informational specialists is relevant.

Introduction of dual education in the process of preparing information professionals is a challenge to time and the need to make fundamental changes, as it allows to provide a qualitatively new level of educational process. Increasing the best traditions and achievements, the staff of the Department of Information, Library and Archival Affairs work fruitfully on the strategy of reforming higher library education. Particular attention is paid to the is-



sue of improving the quality of the educational process, taking into account the maximum possible approximation to the needs of practice and orientation towards European models of vocational training. The modern conceptual model of the formation of library education is based on the principles of development and strengthening the partnerships between the university and libraries in the southern region of Ukraine. In particular, the introduction of the experience of social partnership agreements into the practice of the educational process, which involves a practical-oriented model of training the librarians of a new formation, together with libraries.

The work on the use of innovative results of libraries in the educational process, the participation of librarians-practitioners in the development of a practical part of educational modules on professional disciplines, as well as on maximal involvement of students in the practical activity of libraries in the region is constantly being carried out. The important subjects of innovations in this direction are: the university, a student, a library. Their efforts should be maximally consolidated.

Implementing the strategy of actualization of dual education in the context of the development of a modern information society, the formation of a positive image of specialists in the library industry, a team of the department introduced a number of initiatives and projects, active participants of which are student youth, teachers of the department, librarians-practitioners. So, it has become traditional to hold joint events with libraries in the region: forums, conferences, round tables, seminars. Master classes by directors of the Libraries of Mykolaiv region and Kherson region for the students of the senior courses of the specialty "Information, Library and Archival Affairs" are organized and held systematically. Libraries in the region are a permanent base for student practice. The fact that the students of the mentioned specialty are the members of the youth sections of the Mykolaiv Regional Library Association and the Mykolaiv Regional Branch of the Ukrainian Library Association is honorable for the university.

The system of introduction of dual education is realized by concluding agreements on cooperation and social partnership agreements with partner libraries (Mykolaiv Regional Universal Scientific Library named after O. Hmyriov, Scientific and Pedagogical Library of Mykolayiv, Mykolaiv Regional Library for Youth, Mykolaiv Regional Library for Children named after B. Liahin, Central Library named after M. Kropivnitsky of the CLS for

Adults of Mykolaiv, Central City Library for Children named after Sh. Kober and V. Khoromenko, Odessa National Scientific Library, Kherson Regional Universal Scientific Library named after Oles Honchar, Kherson Regional Library for Youth named after B. Lavreniov, Kherson Regional Library for Children named after Dniprova Chaika). The work on the use of innovative results of practical activity in the educational process, participation of practical specialists in the development of practical part of educational modules on professional disciplines is constantly carried out.

Thus, the synergy of theoretical and practical activity allows libraries to be a peculiar area for the acquisition of new ideas, concepts, technologies, and this is an effective communication environment that allows the transfer of innovative library experience gained in practical terms in the sphere of educational process. In the context of such professional communications libraries are a powerful informational, cultural and educational center, a dialogue platform between the participants in the educational process.

Cooperating with libraries, the Department of Information, Library and Archival Affairs of the SS "Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts" has the opportunity to construct a new interrelation system between the university and libraries, between theory and practice, traditions and innovation. The expansion and filling the sphere of professional library communication with a new content is the dominant strategy of modern university education implemented by the university.

Conclusions from the conducted research. Taking into account the dynamic changes of modern society, the educational process at the SS "Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts" is aimed at improving the quality of education, providing social needs in highly skilled specialists capable of responding adequately to the challenges of time. The dual model of organization of the educational process in this case is conceptual and basic. It is based on creating the optimal conditions for combining theoretical knowledge gained in a formal learning environment with practical skills acquired directly at the workplace. The important subjects of the dual model of education are: the university, a student (an employee), a library (an employer). Their efforts should be maximally consolidated. In the future, this will make it possible to implement the strategy of modernization of higher librarianship education, which will become a future scientific field for us.

**REFERENCES:**

1. Амеліна С. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини. Зб. наук. праць «Проблеми трудової і професійної підготовки». № 15. С. 107–112.
2. Бойчевська І. Роль системи дуальної освіти у професійній підготовці молоді у Німеччині. URL: <http://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/04/%D0%94%BD%D0%B8.pdf>.
3. Дернова М. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих: європейський досвід. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. 2014. № 2(9). С. 137–145.
4. Дуальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>.
5. Кушнарєнко Н. Вища бібліотечна освіта України в контексті гендерного підходу. Вісник Харківської державної академії культури. 2014. Вип. 43. С. 69–78.
6. Новальська Т. Еволюція вищої бібліотечно-інформаційної освіти в Україні. V Львівський бібліотечний форум «Бібліотека – відкритий світ»: зб. матеріалів. К.: УБА, 2014. С. 32–35.
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Проект Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ru/news/usi-novivni-povidomlennya-2017-11-21-v-rozdili-gromadske-obgovorennya-rozmishheno-proekt-konczepcziyi-pidgotovki-faxivcziv-za-dual>.
9. Соляник А. Культуроцентрическая модель модернизации высшего библиотечно-информационного образования. Вісник Харківської державної академії культури. 2013. Вип. 40. С. 31–41.
10. Яковенко О. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи. Порівняльна професійна педагогіка. 2012. № 1. С. 76–81.



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378:372.8:821:811.512

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Асманов А.Р., здобувач
кафедри педагогіки та дитячої психології

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті порушено проблеми патріотичного виховання школярів засобами літератури. Здійснено спробу довести, що виховання засобами літератури передбачає розвиток читацьких умінь і здібностей, насамперед відтворювальної й творчої уяви, образних і понятійних узагальнень, що є умовами проникнення учнів у морально-естетичний зміст твору. Установлено, що кримськотатарська література є ефективним засобом формування в учнів уявлення про етнокультурні цінності народу, що вчителям необхідно активно використовувати етнокультурний потенціал літературних творів і надбання етнопедогогіки на уроках кримськотатарської літератури.

Ключові слова: кримськотатарська література, патріотичні почуття, методи, форми та прийоми навчання літератури.

В статтю затронуті проблеми патріотического виховання школьників засобами літератури. Предпринята спроба довести, що виховання засобами літератури передбачає розвиток читальських умінь і способностей, прежде всего творческого воображения, образных и понятийных обобщений, которые являются условиями проникновения учащихся в морально-эстетическое содержание произведения. Установлено, что крымскотатарская литература является эффективным средством формирования у учащихся представлений об этнокультурных ценностях народа, что учителям необходимо активно использовать этнокультурный потенциал литературных произведений и достояние этнопедогогіки на уроках крымскотатарской литературы.

Ключевые слова: крымскотатарская литература, патриотические чувства, методы, формы и приемы обучения литературе.

Asmanov A.R. THE PROBLEM OF FORMING PATRIOTIC FEELINGS OF SCHOOLCHILDREN IN THE METHODS OF TEACHING CRIMEAN TATAR LITERATURE

The article touches upon the problems of patriotic education of schoolchildren by means of literature. An attempt has been made to prove that education by means of literature provides for the development of reading skills and abilities, especially creative imagination, figurative and conceptual generalizations, which are the conditions for students to penetrate into the moral and aesthetic content of the work. It is established that Crimean Tatar literature is an effective tool for schoolchildren to formulate ideas about the ethno-cultural values of the people, that teachers need to actively use the ethnocultural potential of literary works and the heritage of ethno-pedagogy at the lessons of Crimean Tatar literature.

Key words: Crimean Tatar literature, patriotic feelings, methods, forms and methods of teaching literature.

Постановка проблеми. Створення експериментальної методичної системи виховання в старшокласників почуття Батьківщини засобами кримськотатарської літератури передбачає розгляд методичних концепцій, які можуть бути застосовані в цьому процесі. У розкритті питання значною мірою будемо використовувати науковий досвід навчання української та зарубіжної літератури.

Шкільний курс літератури має на меті навчання й виховання учнів засобами мистецтва слова. Складність навчально-виховного процесу вивчення кримськотатарської літератури полягає, по-перше, у тому, що для цього недостатній науковий методич-

ний досвід, по-друге, завдання літературної освіти кримськотатарської шкільної молоді значною мірою визначаються своєрідністю суспільно-культурних умов проживання етносу в Криму. Зростає інтерес до багатьох утрачених духовних цінностей, руйнуються усталені стереотипи в оцінці художніх, у тому числі літературних, явищ, а також педагогічних поглядів на освітньо-виховний процес і його мету й результати.

Про необхідність побудови цілісної концепції виховання на національній основі вчені задумувалися давно, що свідчить про тісний зв'язок виховання школярів з національним фактором, сприятливим для патріотичного впливу літератури на юних чита-



чів [5, с. 16]. З метою побудови теоретично обґрунтованої системи патріотичного виховання старшокласників під час вивчення кримськотатарської літератури розглянемо відповідні досягнення методичної науки, яка є певною проєкцією педагогіки в предметному аспекті.

Питання навчання й виховання на уроках літератури тісно переплетені, зважаючи передусім на специфіку мистецтва слова. Змістовий компонент будь-якого художнього твору своїм ідейним спрямуванням і проблемним наповненням так чи інакше здійснює світоглядний вплив на особистість читача, що вже має виховне значення. Образне оформлення твору, у свою чергу, слугує чуттєвим провідником авторських смислів, адресованих читачам. Відбувається особистісне сприйняття твору, коли його емоційно-розумовий потенціал стає надбанням читачів.

Цей процес О. Богданова характеризує так: «Ідеї, почуття, образи чужого життя проєктуються у на власну долю, читач починає відчувати себе свідком і учасником подій книги, оцінка того, що відбувається на її сторінках, стає особистісною» [5, с. 73]. Чим більшим є в учнів читацький досвід, тим більше в них суб'єктних можливостей пов'язати виучуване з набутиим, окреме явище зі схожими. При цьому варто пам'ятати, що морально-естетичний потенціал літератури, як застерігає О. Богданова, розкривається лише на певному естетичному рівні сприйняття мистецтва, розвивати який є одним із головних завдань учителя-словесника. Помічати в художньому творі не лише зображене, а й підтекст, у художньому образі – не тільки індивідуальне, а й загальне, типове для певної групи людей, усвідомлювати зв'язок художньої деталі й відповідної характерної риси образу – ці дії та багато іншого наближають читачів до розуміння специфіки творів мистецтва, художньої літератури та її глибокого сприйняття і засвоєння [5, с. 112].

Зважаємо також на те, що одні й ті самі типові образи й поняття, сприйняті різними людьми, сприяють порозумінню між ними, адже вони переживають і замислюються над одним і тим самим. На цій основі виникає наближення поглядів і позицій, відбувається духовне єднання особистостей, збагачених суспільно значущими почуттями, здійснюється естетичний розвиток особистості, формування її духовного світу.

Беручи до уваги, що основною формою навчально-виховного процесу в сучасній школі залишається урок, маємо змогу здійснювати вплив ідейно-художнього аналізу виучуваного твору на учнів усього кла-

су, на кого менше, на кого більше, залежно від їхнього літературного розвитку. Виникає навчальна ситуація, наслідком якої стає близькість думок і почуттів значної кількості учнів, що дуже важливо у світлі мети дослідження.

Висуваючи вимоги до уроку літератури, фахівці спираються передусім на естетичну природу «процесу передавання літературних знань» [2, с. 32]. Тому наслідком спілкування читачів із художнім твором є не лише його пізнання, а й певний рівень вихованості цих читачів, що пов'язано з утворенням у їхній свідомості відповідних узагальнень і понять. Намагаючись прищепити учням почуття любові до Вітчизни, варто розвивати в них літературні здібності й естетичні смаки, сформованість яких є важливою умовою успішного виховного процесу, здійснюваного засобами мистецтва слова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість літературознавців і методистів (О. Богданова, Ю. Бондаренко, Т. Бугайко й Ф. Бугайко, Н. Волошина, В. Гладишев, А. Градовський, О. Ісаєва, Ж. Клименко, В. Маранцман, Н. Мещерякова, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр) називають основні методи проходження цього шляху – аналіз і синтез твору. Причому саме завдяки виведенню узагальнень, що в контексті вивчення твору є не лише розумовими, а й емоційними, естетичними, в учнів під час вивчення твору народжуються та міцніють відповідні почуття, провідним із яких є любов до Батьківщини як складова частина громадянських якостей особистості, ціннісна ознака її характеру.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в спробі довести, що виховання засобами літератури передбачає розвиток читацьких умінь і здібностей, насамперед відтворювальної й творчої уяви, образних і понятійних узагальнень, що є умовами проникнення учнів у морально-естетичний зміст твору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Література, як мистецтво, зазначає М. Кудряшов, зачіпає всю особистість людини – не лише її інтелектуальні здібності, а й моральні принципи й поняття, сферу почуттів, її безпосереднє, цілісне сприйняття світу. Методист підкреслює емоційно-інтелектуальний характер художнього сприйняття, налаштовує на мобілізацію всіх духовних сил школярів для глибокого розуміння та переживання твору [3, с. 95].

Реалізацію виховної мети шкільного курсу зарубіжної літератури Л. Мірошниченко також пов'язує з розвитком у школярів па-



тріотичних та інтернаціональних почуттів, що лежать в основі єдності національних і загальнолюдських ідеалів [8, с. 46]. Тому під час вивчення кримськотатарської літератури вважаємо, що також потрібно досягати єдності етнічних і загальнодержавних духовних цінностей, підкреслювати те, що має однаково вартісне значення для громадян усієї країни, незалежно від їхньої етнічної належності.

Стосовно наведених тверджень методисти обґрунтовують шляхи й методи як навчання, так і виховання засобами літератури. Одним із перших системних посібників на цю тему є книга корифеїв вітчизняної методичної науки.

Т. Бугайко та Ф. Бугайко [1, с. 176] у методичному посібнику насамперед підкреслюють єдність розумового, емоційного та естетичного факторів впливу на читача під час роботи з літературним твором: «Зрозуміло, – підкреслюють вони, – що мистецтво благотворно впливає лише на тих, хто здатний сприймати його, хто його розуміє й глибоко відчуває» [1, с. 26].

Звідси й висновок: треба вчити дітей читати, заглиблюючись у зміст твору й захоплюючись його красою слова, підвищувати в них рівень естетичної сприйнятливості творів мистецтва слова.

Намагаючись здійснювати особистісний вплив на читачів, треба належну увагу приділити виразному читанню твору, допитливому аналізу його змісту та форми, уникаючи загальних фраз і запитань, ураховуючи особливості художнього сприймання й розбору. «Хай учні прочитають твір, замисляться над зображенням у ньому життям, відгукнуться на хвилювання письменника», – радять методисти [1, с. 28].

Методисти (О. Бандура, С. Жила, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр) указують на необхідність розвитку потрібної для сприймання твору відображувальної діяльності читача, який має «бачити» художні картини, відтворюючи їх у своїй уяві. Тільки за цієї умови, вказує більшість фахівців, можлива подальша емоційно-чуттєва робота над текстом, що так чи інакше позначається на характері читачів, які «навчаються вміння відтворювати в уяві картину життя, намальовану письменником, на цій основі формується широкий, концептуальний погляд учнів на навколишнє життя» [6, с. 3].

Давно помічено, що сприймання старшокласниками прочитаного твору зацікавленим буде тоді, коли він відповідатиме особистісним запитам і читацьким інтересам учнів. Мова йде про можливість обговорення суттєвих життєвих проблем, здебільшого морального плану, коли в процесі

дискусії за змістом художнього тексту юнаки й дівчата знаходитимуть відповіді стосовно поведінки в тій чи іншій ситуації та робитимуть певний моральний вибір, розвиваючи тим у собі людські якості.

Л. Мірошніченко рекомендує для цього застосовувати на уроках «ланцюжок навчальних ситуацій» на певну тему: хвилини гордості, пам'яті, роздумів, рішень, який має привести учнів до відповідних почуттів та усвідомлення ідейних цінностей твору (особливо стосовно історичної пам'яті й уславлення патріотів – борців за Вітчизну), спонукати до діяльної реакції на прочитаний твір [8, с. 158].

О. Мазуркевич підкреслює: «Як могутній фактор морально-естетичного виховання література впливає одночасно й на формування світогляду, і на гартування характеру, і на облагородження душі нової людини» [4, с. 3].

Глибше обґрунтування системі, вважаємо, може дати екзистенціально-діалогічна концепція викладання літератури в старших класах, запропонована Г. Токмань, бо дає філософське, екзистенціальне наповнення методичним діям учителя та судженням учнів про виучуваний твір мистецтва слова, виводить літературну бесіду на природний діалогічний формат, надає вивченню літератури справді світоглядного значення [12, с. 49].

Крім того, мова йде про дотримання принципу діалогізму – одного з основних, як уважає методист, у викладанні літератури, що дає можливість вести «живу, схвилювану бесіду» на тему прочитаного твору, а також принципу проблемності вивчення мистецтва слова, що сприяє зацікавленому засвоєнню змісту художнього твору та, як наслідок, психічному розвитку особистості [12, с. 49].

У контексті сказаного орієнтуємося на поняття проблемного навчання, яке надає О. Богданова, пояснюючи його як «систему зв'язаних між собою й ускладнених проблемних ситуацій, у ході яких учень за допомогою й під керівництвом учителя оволодіває змістом предмета, способами його вивчення та розвиває в собі якості, необхідні для творчого ставлення до науки й життя» [5, с. 214]. Ефективним засобом створення проблемної навчально-виховної ситуації є літературне завданням зі своїм логічно-моральним потенціалом, необхідним для здійснення особистісного впливу на учнів.

Досить привабливим є застосування для цього екзистенціального шляху викладання літератури, що, за версією Г. Токмань, забезпечує найглибше особистісне сприймання



літературного твору. «Викладати екзистенційно, – пояснює вчена, – значить створити ситуацію екзистенційного настрою, вибору, розвитку; екзистенційної зустрічі з іншим «Я», заторкнути духовні основи індивідуального «Я» кожного учня» [12, с. 19].

Екзистенційно-діалогічна теорія викладання літератури знайшла своє продовження в системі інтерсуб'єктного навчання, розроблений В. Уліщенко. У процесі цього виду навчання, на думку методиста, здійснюється «ціннісно орієнтована комунікація», що має привести до усвідомлення кожним із учасників цієї комунікації своєї належності до спільноти й «передбачає засвоєння історичного етносоціокультурного досвіду» [13, с. 15] Відбувається це завдяки взаємопізнанню суб'єктів комунікації й тим самим унаслідок глибшого самопізнання.

Спрямованість на особистісне засвоєння духовної спадщини народу робить доцільним застосування інтерсуб'єктного навчання на уроках кримськотатарської літератури: соціально-історичний і культурологічний підходи до її вивчення сприяють заглибленню школярів у біографію свого етносу, зароджують почуття поваги й любові до своєї нації та всієї Батьківщини.

Застосування цих методів або відповідних прийомів під час вивчення творів кримськотатарської літератури може бути підпорядковане активізації й розвитку відтворюючої і творчої уяви, має привести учнів до відкриттів і креативних знахідок, рольових фантазій, проблемно-пошукової роботи, критичного мислення та особистісної інтерпретації твору – усього того, що мобілізує роботу душі та серця кожного учня, формує його власне «Я» в колі уявлень про «Ми».

З метою світоглядного впливу на особистість старшокласників важливо постійно звертати їхню увагу на ставлення літературного персонажа до самого себе, оточуючих людей і до суспільства загалом. Лише на такому ґрунті, вважаємо, зароджується осмислене ставлення до Батьківщини, яке й має розвинути до якостей патріотичного почуття.

Учені підкреслюють уміння сприймати почуття й переживання героїв і вміння бачити авторське ставлення до персонажів. Інтерес викликає схема, за якою це вміння вчені радять починати розвивати з визначення в тексті епізоду – емоційної ситуації, в якій персонажі переживають ті чи інші хвилювання. У цій роботі Н. Мещерякова пропонує виконувати спеціальні вправи на складання планів прочитаного тексту, підготовку переказів, пов'язаних з епізодами тощо [6, с. 11].

Можливість залучення школярів до авторської позиції, яка силою художнього образу, особливо персонажа, впливає на характер читача, спонукає їх замислитися про головне в людині, про власне ставлення до Батьківщини та свою громадянську позицію.

Учитель літератури повинен орієнтуватися на авторську оцінку зображених подій, оскільки, як зазначають методисти, він «має у своєму розпорядженні такий могутній фактор виховного впливу, як утілений у хвилюючому художньому образі морально-естетичний ідеал» [10, с. 4] Можливість і необхідність виявлення авторської позиції в літературних творах надає вчителю стійку основу для тлумачення змісту твору, що забезпечує засвоєння учнями його світоглядного значення.

Не забуваємо про те, що історія кримськотатарського народу складається з нелегких періодів, кожен із яких має свої особливості, визначення й урахування яких у шкільному курсі рідної літератури сприятиме глибшому розумінню того чи того твору і справить належний вплив на характер почуттів. Збагнути ці особливості допомагає усвідомлення світогляду письменників, які «моделюють художній світ історії, щоб через нього виразити власні історично обумовлені цінності» [5, с. 159]. При цьому зважаємо як на історичну правду, так і на художнє її відображення в уяві митця, що є, по суті, вигадкою, художнім образом певної дійсності. В іншому разі шкільна література ризикує перетворитися на додаткову ілюстрацію до історичного процесу та суспільного життя.

Визнаним носієм авторських смислів у художньому творі є образ літературного героя. У розмові з учнями про світогляд персонажа треба звертати їхню увагу на його соціальне становище, рівень національної свідомості, життєві прагнення, а також на суперечності, що виникають у персонажів на шляху до здійснення їхніх бажань і намірів. Методисти дають фахові рекомендації щодо прийомів виконання цієї роботи на уроках літератури. К. Фролова радить при цьому «знайти свідчення належності до певної соціальної групи, професії, нації й у зв'язку з цим визначити особливості світосприймання»; щоб визначити проблеми, які хвилюють літературного героя, вона пропонує з'ясувати, «до чого й чому прагне персонаж: обставини, риси власного характеру, рівень свідомості, інші персонажі?» [14, с. 38–45]. Маючи на меті досягнення патріотичної вихованості старшокласників, спрямовуємо їх на пошук характерних епізодів, аналізуємо поведінку основних пер-



сонажів, які найбільше виражають своїми вчинками авторську патріотичну ідею, спонукаємо учнів висловити власне ставлення до того чи іншого персонажа.

Показово, що сучасні методисти визначають періоди розвитку методики навчання української літератури з огляду не лише на певну історичну добу, а й на той особистісний ідеал, який панував у ту чи ту епоху й характеризує її духовну сутність. Т. Яценко підкреслює: «Визначаючи етапи розвою української культури, важливо зосередитися на таких факторах духовності, як людиноцентризм та естетичний ідеал конкретної історичної епохи...» [17, с. 60].

Саме зважаючи на народний ідеал, письменник формує власну естетичну позицію, намагається у творі намалювати відповідний ідеал людини, який прагне донести читачам. Орієнтація на народний естетичний ідеал дає можливість поглибити поняття про педагогічний, виховний ідеал, який у дослідженні пов'язується з уявленнями про формування людини високого громадянського обов'язку, сповненої любові до Батьківщини, готової діяти на її благо, не шкодуючи власних інтересів. Якщо естетичний ідеал має історичний характер і може суттєво змінюватися, то ідеал патріота має більш сталу характеристику, мало змінювану в різних народів у всі часи.

Подібну ситуацію наводить і М. Хайруддінов, говорячи про етнопедагогіку кримськотатарського народу, в якого родинне оточення впродовж віків також було духовною колыскою для дітей [15, с. 56]. Хоча мова йде про етноси різного вірування й ментальності, патріотичні почуття що в українців, що в кримських татар завжди стосувалися любові до своєї Вітчизни, поваги до народних традицій і національних цінностей тощо.

Л. Мірошніченко називає етнокультурність одним із нових принципів викладання у школі зарубіжної літератури [8, с. 94].

Становлення етнічної культури особистості відбувається під різними впливами: народної педагогіки та за допомогою педагогічної науки, народної творчості й авторської літератури, призводить до усвідомлення «свого» та «іншого», інонаціонального, що сприяє розвитку особистості як носія загальнолюдських ідеалів. Патріотичне виступає при цьому не як суперечність, а як одна з перших умов наближення людських інтересів. Важливим у цьому стосунку є методичне дослідження І. Ціко стосовно формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури, яке спрямовує на глибше осмислення шкільною молоддю своєї національної

ідентичності й народних духовних цінностей [16, с. 22].

Під впливом цього дослідження патріотичне виховання кримськотатарської учнівської молоді пов'язуємо з їхньою етнічною культурою, основу якої становлять знання про особливості свого етносу, здатність аналізувати їх під час вивчення твору, «виявляти емоційно-ціннісне та естетичне ставлення до них» як представника кримськотатарської національної культури.

Серед прийомів роботи вчителя, які наводить І. Ціко, звертаємо увагу на *автентичну бесіду*, що являє собою діалог учасників навчального процесу як носіїв етнокультури, відображеної в літературному тексті, а також інноваційні форми роботи: *«культурний шар»*, що передбачає відомості про національну культуру, узяті з різних джерел, включаючи самостійну роботу учнів; *прийом ретроспективи*, який слугує для повторення отриманих етнокультурних знань і їх узагальнення й систематизації; *метод аудіовізуалізації* – застосування технологічного інструментарію для створення навчальної медіапродукції тощо [17, с. 9–10].

Як наслідок, відбувається «конструювання учнями під керівництвом учителя *етнокультурного портрета народу*», що робить їх причетними до його характеру, традицій, духовних цінностей загалом і має ефект особистісне орієнтованого навчання й виховання на уроках літератури.

Використання під час аналізу творів кримськотатарської літератури цього плану роботи допоможе знайти у творі значущі народні елементи, зробити припущення про їх значення в житті кримськотатарського народу, провести аналіз образної системи твору в етнічному аспекті, визначити роль культурних символів народу, які налаштовують старшокласників на осмислення провідних рис своєї етнокультури, що також сприяє їхньому патріотичному вихованню.

У шкільному курсі кримськотатарської літератури патріотичне виховання старшокласників має здійснюватися в процесі підготовчої роботи до вивчення твору, під час його первинного читання, а також аналізу та підведення підсумків про значення прочитаного тексту. При цьому враховуємо, що читацькі почуття й образи, які виникли в них під час останньої зустрічі з твором мистецтва, надовго визначають їхнє ставлення до нього [5, с. 28].

Однією з провідних тенденцій розвитку методики літератури на сучасному етапі Т. Яценко визначає особистісно орієнтований підхід до навчання, яке так має виразне гуманістичне наповнення та розви-



вально-виховне спрямування. Важливими чинниками особистісно зорієнтованого навчання вона серед інших називає розвиток в учнів потреби в самопізнанні, самореалізації та самовихованні в контексті соціокультурних і моральних цінностей, що міститься в основі становлення сучасної особистості, спроможної до конструктивного діалогу із соціумом, культурою [17, с. 219].

Єдність знань, умінь (як регулятивів діяльності) й ціннісних орієнтацій як формулу продуктивного та розвивального, виховного навчання літератури обґрунтовує А. Ситченко, пропонуючи навчально-технологічну концепцію літературного аналізу в школі: «Оскільки художня література та освіта, – пише методист, – є частиною культурного простору, за аналогією до моделі культури висуваємо принцип тривимірності навчальної моделі аналізу художнього твору, який характеризується *єдністю ціннісних орієнтацій, літературних знань та правил діяльності читачів-учнів*» [11, с. 132].

Ціннісні орієнтації, пояснює А. Ситченко, «визначаються художніми вартостями та моральними ідеалами, якими володіє та які стверджує мистецтво слова», і додає: реалізація ціннісного фактора під час вивчення літератури «прямо залежить від сформованості в учнів предметних знань і навчальних умінь» [11, с. 133]. Методика навчання літератури має у своєму розпорядженні досить засобів, щоб сприяти підвищенню художнього розвитку учнів і вищому рівню сприймання літературного твору.

Зважаємо при цьому на визначені О. Никифоровою стадії сприймання художнього твору, першою з яких названа емоційно-відтворювальна, спрямована на активізацію відтворювальної уяви школярів і посилення емоційного враження від прочитаного, друга – означає поглиблення пізнавального процесу роботи учнів над твором, третя має узагальнений характер і являє собою найбільший виховний вплив на читачів [9, с. 9–11].

Щоб справити на учнів належне емоційне враження від твору, вчитель добирає відповідно наснажені епізоди, застосовує їх переказ, близький до тексту й з елементами учнівської творчості, – усне малювання подій, образів, звертає увагу на яскраві персонажі й авторські оцінки; водночас для заглиблення в зміст твору методисти С. Пультер, А. Лісовський радять застосовувати «низку логічних операцій, спрямованих на розвиток логічного мислення»: аналіз значущих уривків тексту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями у творі, розкриття творчого задуму митця та його ідейно-естетичної позиції у творі

тощо [10, с. 5]. Завершується цей процес висновками про основні мотиви вивченого твору, засвоєння яких і означає особистісний ефект вивчення мистецтва слова.

Ставлення до Батьківщини, активна громадянська позиція, трактування історичного минулого нації тощо мають у художньому творі естетичне значення й виразно характеризують не лише персонажів, а й читачів, зачіпають за душевні струни й учнів. Оскільки в дослідженні маємо справу зі старшокласниками, з увагою сприймаємо думку Є. Пасічника: «Глибоко усвідомлене естетичне сприйняття мистецтва можливе лише в юнацькому віці, коли ціннісно-орієнтаційна система набуває у школярів найповнішого виявлення й уже належним чином сформовані високі критерії оцінювання мистецьких явищ, коли ці критерії внаслідок інтеріоризації стали складовою частиною їх диспозиційних структур, тобто вже виробилися стійкі естетичні смаки, естетичні погляди й уподобання». Тому й звертаємося в дослідженні саме до старшокласників, пропонуючи систему навчально-виховної роботи в шкільному курсі кримськотатарської літератури.

Свій порядок роботи учнів над твором висвітлює А. Ситченко, обґрунтовуючи особливості й переваги технологізованого навчання літератури, розробляючи для цього порядок літературного аналізу та відповідні типи й системи навчальних завдань, які на уроках літератури набирають форми літературного завдання, в основі якого перебуває певна суперечність, розв'язати яку допомагає система завдань, через послідовне виконання яких відбувається засвоєння нових знань і вражень, пов'язаних із текстом твору [11, с. 204].

Під час розв'язання літературного завдання, що спочатку відбувається за детальною орієнтовною основою розумових дій, учні засвоюють, уважає А. Ситченко, відповідну саме «цьому» завданню процедуру розумових дій і водночас опановують модель людської поведінки, зображену в художньому творі [11, с. 208].

Щоб завдання, поставлене вчителем, спричинило проблемну ситуацію й викликала в учнів належний інтерес, важливо запропонувати кілька варіантів її розв'язання, що становить сутність цього виду проблемного навчання і спонукає учнів зробити свій вибір певного шляху розумової діяльності, що, врешті, дає досвід відповідної діяльності, викликає в них належне особистісне враження.

Отже, якщо навчання учнів роботи з твором відбувається через певний порядок розумових дій, то виховання засобами літе-



ратури проходить на основі оцінювання читачем діяльності основних персонажів, які виражають авторську ідею, і своєї роботи над твором, що також має формувальний ефект, як і будь-яка діяльність, яка, врешті-решт, створила колись людину. Тому оцінювання зображеного у творі також має ідейно-естетичний характер, наповнене відповідним значенням для учнів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, в побудові методики патріотичного виховання школярів засобами літератури опорними є такі методичні положення:

- ефективна концепція виховання може бути створена лише на національній основі; реалізація виховної мети тісно пов'язана з національно-патріотичним вихованням;

- виховання засобами літератури передбачає розвиток читацьких умінь і здібностей, насамперед відтворювальної й творчої уяви, образних і понятійних узагальнень, що є умовами проникнення учнів у морально-естетичний зміст твору;

- урок літератури є тим середовищем, де інтенсивно формується суб'єктний досвід учнів, їхня соціально-ціннісна орієнтація;

- осередком виховного процесу на уроках літератури є вивчення твору на всіх етапах роботи з ним;

- вивчення художнього твору в школі підпорядковане засвоєнню учнями його загальних смислів і цінностей; при цьому важлива орієнтація на морально-естетичні ідеали митця й народу;

- у справі патріотичного виховання старшокласників варто системно використати різні методичні засоби: виразне читання й літературний аналіз, проблемне вивчення твору та інтерактивні форми і прийоми його особистісного засвоєння, інтерсуб'єктне навчання літератури, можливості екзистенціально-діалогічної концепції викладання й технологізованого навчання аналізу мистецтва слова тощо;

- важливим засобом емоційно-розумового та морально-естетичного впливу на учнів є літературне завдання, в основі якого не лише логічні, а й моральні протиріччя, розв'язання яких має формувальне значення для особистості, яка розвивається;

- у навчанні й вихованні засобами кримськотатарської літератури, формуванні в учнів уявлення про етнокультурні цінності народу необхідно активно використовувати етнокультурний потенціал літературних творів і надбання етнопедagogіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. Київ: Радянська школа, 1973. 176 с.
2. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: учебное пособие для студ. пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1988. 255 с.
3. Кудряшев Н.И. О методах преподавания литературы. Методы обучения в современной школе: сборник статей под ред. Н.И. Кудряшева. Москва: Просвещение, 1983. 192 с. С. 77–97.
4. Мазуркевич О.Р. Високе покликання вчителя літератури. Київ: Радянська школа, 1968. 40 с.
5. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов: в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. Москва: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. Ч. 1. 288 с.
6. Мещерякова Н.Я. Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в 4–5 классах (развитие эмоциональной восприимчивости читателей-школьников). Москва: Просвещение, 1975. 159 с.
7. Мещерякова Н.Я., Гришина Л.Я. Формирование активной гражданской позиции учащихся на уроках литературы в 4–7 классах: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 160 с.
8. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 432 с.
9. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. Москва: Учпедгиз, 1959. 206 с.
10. Пультер С.О., Лісовський А.М. Методика викладання української літератури в середній школі. Житомир: Полісся, 2000. 164 с.
11. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
12. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.
13. Уліщенко В.В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 398 с.
14. Фролова К.П. Аналіз художнього твору. Деякі методи вивчення тексту художнього твору: посібник для вчителя. Київ: Радянська школа, 1975. 175 с.
15. Хайрутдинов М. А. Этнопедагогика крымскотатарского народа. Киев, 2002. 335 с.
16. Ціко І.Г. Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (зарубіжна література)» / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2016.
17. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга пол. XX – поч. XXI ст.): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.



УДК 37.036-057.874(71):793.3

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ТАНЦЮВАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ШКОЛАХ КАНАДИ

Бовт А.Ю., викладач кафедри
германо-романської філології та перекладу

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

Стаття присвячена розгляду особливостей художньо-естетичного виховання засобами танцювального мистецтва у школах Канади. Висвітлено програмні результати навчання та групи компетенцій, якими учні мають оволодіти у процесі вивчення мистецтва танцю. Вивчено особливості організації процесу художньо-естетичного виховання засобами танцювального мистецтва у різних провінціях Канади, описано його принципи та методи.

Ключові слова: *художньо-естетичне виховання, танцювальне мистецтво, учні, компетенція, естетичне сприйняття.*

Статья посвящена рассмотрению особенностей художественно-эстетического воспитания средствами танцевального искусства в школах Канады. Освещены программные результаты обучения и группы компетенций, которыми учащиеся должны овладеть в процессе изучения искусства танца. Изучены особенности организации процесса художественно-эстетического воспитания средствами танцевального искусства в различных провинциях Канады, описаны его принципы и методы.

Ключевые слова: *художественно-эстетическое воспитание, танцевальное искусство, ученики, компетенция, эстетическое восприятие.*

Bovt A. Yu. FEATURES OF ARTISTIC AESTHETIC EDUCATION BY DANCING ARTICLES IN CANADIAN SCHOOLS

The article deals with consideration of peculiarities of artistic and aesthetic education by means of dance art at schools of Canada. The programme results of education and groups of competences that students should acquire in the process of learning the art of dance are highlighted. The peculiarities of organising the process of artistic and aesthetic education by means of dance art in various provinces of Canada are studied, its principles and methods are described.

Key words: *artistic and aesthetic education, dance art, students, competence, aesthetic perception.*

Постановка проблеми. Художньо-естетичне виховання вже стало невіддільною складовою навчально-виховного процесу шкіл багатьох країн світу. Збалансована освітня система, в якій рівною мірою ретельну увагу приділяють як розумовому, так і фізичному, моральному, трудовому, патріотичному, естетичному вихованню, є взірцем для реформування системи освіти з однією головною метою – виховання свідомої, всебічно розвиненої, культурної особистості – громадянина своєї країни. Одним з таких взірців є освітня система Канади, в якій повною мірою реалізується баланс раціонального і духовного розвитку особистості у середніх загальноосвітніх закладах. Художньо-естетичне виховання у Канаді впроваджується за допомогою різних методів і засобів, зокрема засобами танцювального мистецтва.

Н. Терешенко стверджує, що естетичне виховання найтісніше пов'язане з мистецтвом танцю, оскільки воно є носієм та транслятором успадкованої культури і, у той же час, засобом формування і множення культури певного народу, нових духовних цінностей та витворів мистецтва.

Танцювальне мистецтво «приносить естетичну насолоду, виховує естетичні смаки, потреби, формує емоційність, чутливість, позитивне ставлення до навколишнього світу» [1, с. 61]. Саме тому воно є дієвим засобом художньо-естетичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль і місце художнього виховання у системі шкільної освіти розглядали багато вітчизняних та закордонних науковців: О. Калинчук, О. Комаровська, Ю. Бекетова, З. Гіптерс, Л. Калініна, О. Мартиненко, В. Рагозіна, С. Маковей (естетичне виховання молодших школярів); А. Шевчук О. Мерлянова, Т. Пуртурова, О. Белікова, О. Кветний, П. Фріз, Б. МакКатчен, (естетичне виховання учнівської молоді); П. Аронльд (сомаестетика та мистецтво танцю). Окремі аспекти художньо-естетичного виховання в Канаді засобами танцювального мистецтва розглядали Ш. Бергманн, М. Лорд, К. Чже. Проте, організація процесу впровадження художньо-естетичного виховання засобами мистецтва у Канаді ще не була висвітлена у вітчизняній науковій літературі.

Постановка завдання. Отже, метою статті є вивчення особливостей худож-



ньо-естетичного виховання засобами танцювального мистецтва у середніх загальноосвітніх закладах різних провінцій Канади.

Виклад основного матеріалу. Канадська система освіти відрізняється декількома важливими особливостями: по-перше, кожна з провінцій Канади має своє міністерство освіти, яке займається розробкою навчальних програм для шкіл з різних дисциплін та визначає керівні принципи організації навчально-виховного процесу. По-друге, кожна з програм окремої дисципліни базується на компетентістному підході, тобто знаннях та навичках, якими учні мають володіти після закінчення класу. Зокрема, програми з мистецької освіти розраховуються на три класи (1-3; 4-6; 7-9; 10-12).

Процес художньо-естетичного виховання засобами танцювального мистецтва може відбуватися двома шляхами: безпосереднім (танець як окрема навчальна дисципліна) та інтегрованим (елементи та поняття танцювального мистецтва впроваджуються у процес вивчення інших дисциплін).

Наприклад, в Атлантичних провінціях Канади всі програмні результати навчання поділяються на три великі групи: генерація ідеї, створення та презентація твору; розуміння та врахування у процесі діяльності контекстів часу і місця; сприйняття, аналіз, оцінювання творів мистецтва [4, с. 14].

Якщо розглядати ці результати на прикладі танцювального мистецтва, то перша група компетенцій включає творчі та технічні здібності учнів, здатність використовувати рухи з метою донесення ідей та почуттів. Учні мають навчитися вивчати і аналізувати вихідну інформацію, генерувати на її основі власні ідеї, використовувати елементи і техніку танцювального мистецтва для втілення ідеї, а також створювати та/або презентувати спільно і самостійно власні танцювальні композиції для різної аудиторії та різних цілей.

Розуміння та врахування у процесі діяльності контекстів часу і місця є особливо важливим в умовах полікультурного середовища Канади. Учні мають продемонструвати критичне усвідомлення ролі танцювального мистецтва у створенні та відображенні культури певного народу. Ще більш важливим завданням є навчити учнів поважати внесок різних культур у танцювальне мистецтво на місцевому та глобальному рівнях, а також розуміти цінність танцювального мистецтва як надбання людського досвіду. Учні також мають зрозуміти зв'язок між танцювальним мистецтвом та суспільством.

Нарешті, третя група компетенцій стосується вміння учнів аналізувати і кри-

тично оцінювати витвори танцювального мистецтва завдяки знанням особливостей мистецтва танцю та вмінню формувати аргументовані оцінні судження. Учні мають розвинути навички критичного мислення і вирішення проблем для того, щоб сприймати, аналізувати та оцінювати витвори танцювального мистецтва як у виконанні інших, так і власному виконанні. Від учнів також вимагається вміння аналізувати зв'язок між задумом автора та шляхом його втілення.

У провінції Онтаріо вивчення танцювального мистецтва починається з першого класу. Діти знайомляться з двома ключовими елементами танцю – тілом та простором, тобто навчаються відчувати своє тіло у просторі під час виконання найпростіших танцювальних рухів. Завдання вчителя – побудувати заняття таким чином, щоб діти сприймали танець як продовження природного фізичного руху, оскільки у цьому віці діти дуже активні. Якщо спрямувати цю енергію у продуктивному напрямку, можна досягти значних творчих результатів.

Цікавим є інтегрований підхід до вивчення танцю і літератури у другому класі, який умовно можна назвати «Станцією вірш». Діти вивчають поезію, а потім інтерпретують її через танцювальні рухи. Цей процес відбувається поступово за допомогою вчителя, починаючи від зародження ідеї і закінчуючи власне презентацією свого витвору.

У п'ятому класі танець вже розглядається як форма спілкування та художньої творчості і відбувається інтеграція танцювального мистецтва з математикою, коли учні вивчають поняття симетрії. У процесі вивчення цієї теми діти «моделюють» симетричні фігури за допомогою танцювальних рухів.

У шостому класі учні використовують танцювальне мистецтво для вивчення чотирьох елементів: повітря, води, вогню та землі. Після вивчення цих елементів природи, учні створюють послідовності рухів. Цей процес є також суто творчим, оскільки учні генерують ідеї, експериментують, а потім презентують готовий твір. На цьому етапі також починається формування критичних суджень – учні мають не лише презентувати власну роботу, але й оцінити роботу своїх однокласників. Особливої уваги також набувають почуття та емоції, які учні мають передати за допомогою танцю.

У сьомому класі танець стає засобом культурологічних досліджень. Учні знайомляться з танцями різних народів (як у теорії, так і на практиці), вивчають значення танцю у житті та діяльності суспільства, вчать відображати за допомогою танцю власний



культурний контекст. Оскільки Канада є багатокультурною країною, в якій проживають представники великої кількості народів, то цей підхід має важливе значення для виховання толерантності та поваги до інших культур.

У восьмому класі учні пов'язують танець із соціальними проблемами суспільства. Учнівська молодь визначає і досліджує глобальні проблеми (бідність, соціальна несправедливість, голод тощо), а потім створюють танцювальні композиції, ґрунтуючись на особистому або існуючому тлумаченні проблеми. Виконання танцювальних витворів з вищезазначених тем для широкого загалу завдяки тісній співпраці школи та спільноти дозволяють краще донести проблему до людей та спонукати їх до усвідомлення своєї місії як активних громадян не лише своєї країни, але і як мешканців Землі, з метою пошуку шляхів до вирішення цієї проблеми [7].

У старших класах танцювальне мистецтво стає багатомісним та багатограним. Танець розглядається переважно як форма самовираження, засіб підвищення самооцінки та формування критичного і креативного мислення, а також інтеграції з іншими дисциплінами [8; 9].

У провінції Саскачеван головними завданнями викладання танцювального мистецтва вбачають наступні: вивчення різних видів танцю (народних, балетних, сучасних), створення танцювальних композицій з метою вираження власних ідей та почуттів, виховання здатності цінувати композиції інших як унікальні творчі здобутки, розвиток власних танцювальних технік та кінестетичного сприйняття, розуміння танцювального мистецтва шляхом вивчення біографій та творчості видатних митців, а також розуміння ролі танцювального мистецтва у культурі різних народів (на місцевому та глобальному рівнях, у минулому та сучасності), виховання розуміння танцю та вміння цінувати його як особливий вид мистецтва та давати аргументовану критичну оцінку [2, с. 322]. Ці завдання мають на меті сформуванню не професійного танцівника. Як можна побачити, більшість з них стосуються вміння саме оцінювати та розуміти роль мистецтва танцю у житті народу. Виховання естетичного сприйняття і смаку, культурний та духовний розвиток особистості-свідомого громадянина своєї країни – все це є набагато важливішими завданнями у сучасному суспільстві. Слід зазначити, що окремі теми, які вчителі пропонують учням, також стосуються глобальних проблем людства XIX століття. Отже, учні не лише самі долучаються до активно-

го поширення інформації про нагальні проблеми, але й залучають інших до пошуків шляхів їх вирішення. Вже давно відомо, що невербальні засоби спілкування передають 60-80% інформації і сильніше впливають на почуття людини, ніж вербальні. Отже, найкращий спосіб сказати щось важливе, щоб це почули інші – втілити свій посыл у танцювальній композиції. Учнів учать, що танець – це не просто корисний та цікавий спосіб проведення вільного часу. Це – дієвий засіб спілкування, зрозумілий без слів.

У провінції Квебек у центрі вивчення танцювального мистецтва знаходяться три головні результати, яких мають досягти діти: вміння створювати танці, виконувати та цінувати танці. Кожен з цих результатів також складається з певного набору знань, вмінь і навичок, якими учні мають оволодіти протягом 12 років навчання у школі.

Досягнення цих результатів відбувається за допомогою вивчення основ танцювального мистецтва. Насамперед, діти вивчають анатомічні принципи та поняття, які є важливим у танцювальному мистецтві. Сюди відносяться вивчення особливостей устрою та функцій опорно-рухового апарату та дихальної системи; вміння тримати баланс, орієнтуватися у просторі, переносити вагу тіла; вміння фокусувати погляд, розвиток периферичного зору. Також діти вчать-ся взаємодіяти один з одним (наприклад, вміння виконувати рухи одночасно з партнером або групою). Окрему увагу приділяють питанням безпеки та здоров'я з метою попередження виникнення травм. Отже, учні мають навчитися володіти своїм тілом, відчувати його у танцювальних рухах так само природно, як і у повсякденних рухах.

Наступним етапом є вивчення мови танцю: повільні та швидкі рухи, темп, кінестетичне сприйняття, розподіл навантаження, взаємодія з партнером у процесі танцю. Діти також вивчають хореографічні принципи, а саме хореографічні елементи, позиції, танцювальні жанри. Важливим також є розширення термінологічного словника мистецтва танцю, тобто знання та розуміння основних понять.

Не менш важливе значення посідає культурологічний аспект усіх трьох програмних результатів навчання. У рамках цього аспекту діти вивчають історію танців різних народів, знайомляться з видатними митцями минулого та сучасності та їхніми творами. Окрім того, у багатьох школах діють програми запрошення професіоналів в окремій галузі мистецтва для проведення занять з дітьми. Такий прямий контакт з людьми, які присвятили танцю все своє життя, надихає учнів, стимулює до само-



розвитку та самовдосконалення. Окрема частина навчальної програми присвячена вивченню особливостей кар'єри, пов'язаної з танцювальним мистецтвом (наприклад, хореограф, танцівник, дизайнер, критик, продюсер, учитель танців тощо).

Не можна не зазначити важливу роль ЗМІ та глобальної мережі Інтернет у художньо-естетичному вихованні засобами танцювального мистецтва. Знайомство з всесвітньо відомими митцями та їхніми виступами, історією танців різних народів, оглядові статті, присвячені різним темам з галузі танцювального мистецтва, спілкування з однодумцями, обмін досвідом та ідеями – все це є доступним для осіб, які прагнуть вчитися та розвиватися [3, с. 392-398].

У провінції Манітоба вивчення танцювального мистецтва складається з чотирьох компонентів: вивчення мови танцю та формування танцювальних навичок, втілення творчого потенціалу у танці, розуміння танцю у певному контексті, а також оцінювання танцювального досвіду [6, с. 11]. Але всі ці компоненти тісно пов'язані один з одним, і вивчаються у взаємозв'язку.

Програма розподілена на дві частини: перша охоплює період від дитячого садка до закінчення восьмого класу, друга – з 9 по 12 клас. Діти починають знайомство зі світом танцювального мистецтва з вивчення найпростіших рухів і жестів, вміння рухатися під ритм музики, орієнтуватися у просторі та взаємодіяти з партнерами по танцю. Уже у восьмому класі вони повинні сприймати тіло як головний інструмент танцю, свідомо застосовувати засоби і техніки виразності танцю, володіти основними танцювальними елементами, розкривати у танці свій творчий потенціал, демонструвати вміння ритмічно рухатися у такт з музикою, володіти певним глосарієм для того, щоб давати аргументовану оцінку виконанню танцювальної композиції [6, с. 20-25].

Вже з наймолодшого віку діти вчать втілювати свої емоції від побаченого або почутого у найпростіших рухах, що є початком творчого самовираження. Звичайно, у середніх класах ідеї мають бути більш глибокими, а їх втілення у танці – більш усвідомленим та технічним. Важлива роль приділяється імпровізації як найвищій формі втілення творчого потенціалу особистості [6, с. 28-33].

Розуміння культурного контексту також починається з дитячого садка, коли діти знайомляться з танцями різних народів, потім починають обговорювати їх, висловлюючи власні почуття та емоції, дізнаються про різні стилі танцю. У старших класах діти переходять до компаративістського аналізу

танців різних народів, вчать виконувати їх, а також вивчають різні стилі і жанри танцю. На цьому етапі учні також аналізують взаємозв'язок танцювального мистецтва з історією, життям суспільства та іншими видами мистецтва [6, с. 36-41].

Нарешті, вміння оцінювати танцювальний досвід починається з участі дошкільнят в активних іграх, опису найпростіших танцювальних елементів і рухів та опису власних почуттів від того, що вони роблять самі або бачать. Вже у середніх класах учні мають вміти спілкуватися на теми, пов'язані з танцювальним мистецтвом, описувати та аналізувати виконання танцювальних композицій з використанням професійного глосарія, а також давати критичну оцінку [6, с. 44-51]. Найважливішими принципами при цьому є цінування будь-якої роботи, визнання того, що кожна особистість має свою точку зору, яку треба поважати, а також повага до різних проявів танцювального мистецтва.

Майбутні випускники поглиблюють та розширюють знання та навички, які стосуються кожного з вищезазначених програмних результатів. Наприклад, учні мають володіти елементами і техніками танцю настільки майстерно, щоб використовувати їх у різних контекстах, а також розвивати навички виразності та музичності для того, щоб успішно донести до глядачів творчий задум [5, с. 21]. Втілення творчого потенціалу передбачає вміння генерувати ідеї, надихаючись будь-чим для того, щоб створити танцювальну композицію, бажання експериментувати з різними ідеями та їх втіленням, а також прагнення самовдосконалення та бажання ділитися ідеями [5, с. 29]. Старшокласники більше уваги приділяють розумінню взаємозв'язку життя людей і танцю, впливу танцювального мистецтва на культуру суспільства та навпаки, а також поглиблюють розуміння значення і цілей танців у житті людей [5, с. 37]. Нарешті, оцінювання танцювального мистецтва стає більш критичним, аналіз та інтерпретація танцювального твору – глибшим [5, с. 45]. Більш того, саморефлексія також стає невіддільною частиною аналізу, оскільки критичне оцінювання роботи інших має сприяти вдосконаленню власної діяльності.

Висновки. Таким чином, мистецтво танцю посідає у навчально-виховній системі Канади, зокрема у системі художньо-естетичного виховання, вагоме місце. Кожна провінція Канади має свої особливі підходи до викладання танцювального мистецтва, але всі вони націлені на розвиток в учнів трьох основних компетенцій – вміння створювати танцювальні композиції з урахуван-



ням культурного контексту певної спільноти; вміння виконувати танцювальні композиції зі застосуванням всього спектру вивчених технік; вміння сприймати, цінувати та критично оцінювати танцювальні композиції. Такий тривекторний принцип сприяє гармонійному розвитку творчої особистості, культивуючи естетичне сприйняття краси танцювального мистецтва як засобу спілкування.

У перспективі подальших досліджень планується більш детальне вивчення методів художньо-естетичного виховання засобами танцювального мистецтва в окремих провінціях Канади.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Терешенко Н. Місце танцю в системі естетичного виховання. АРКАДІЯ. Одеса, 2014. № 3(40). С. 56-61

2. Arts Education 10,20,30. A Curriculum Guide for the Secondary Level. Regina: The Ministry of Education, 1996. 463 p.

3. Arts Education. Quebec Education Program. Quebec: The Ministry of Education, Recreation and Sports, 2008. Chapter 8. P. 330-399

4. Foundation for the Atlantic Canada Arts Education Curriculum. Halifax: Atlantic Provinces Education Foundation, 2001. 75 p.

5. Grades 9 to Grade 12 Dance Framework. Manitoba Curriculum Framework and Outcomes. The Government of Manitoba, 2015. 106 p.

6. Kindergarten to Grade 8 Dance Framework. Manitoba Curriculum Framework and Outcomes. The Government of Manitoba, 2011 102 p.

7. The Ontario Curriculum. Grades 1-8: The Arts Toronto: The Ministry of Education, 2009. 212 p.

8. The Ontario Curriculum. Grades 9-10: The Arts Toronto: The Ministry of Education, 2010. 124 p.

9. The Ontario Curriculum. Grades 11-12: The Arts Toronto: The Ministry of Education, 2010. 388 p.

УДК 378.18

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСНОВИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ТРАНСФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Коваль М.С., аспірант кафедри педагогіки
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті зосереджено увагу на соціокультурній основі самореалізації особистості в суспільстві, котре постійно змінюється. Зауважується, що потреба в самореалізації з'являється з прагнення до самореалізації та самоідентичності. Автор розглядає проблему самореалізації обдарованої особистості через соціокультурну детермінацію, оскільки самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідуальних та особистісних потенціалів. Закцентовується на самореалізації обдарованих студентів в освітньо-виховному середовищі вищого навчального закладу як складника трансформаційного суспільства.

Ключові слова: самореалізація, самоідентичність, становлення особистості, обдаровані студенти, здібності.

В статье сосредоточено внимание на социокультурной основе самореализации личности в обществе, которое постоянно меняется. Отмечается, что потребность в самореализации появляется из стремления к самореализации и самоидентичности. Автор рассматривает проблему самореализации одаренной личности через социокультурную детерминацию, поскольку самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие индивидуальных и личностных потенциалов. Делается акцент на самореализации одаренных студентов в образовательно-воспитательной среде высшего учебного заведения как составляющей трансформационного общества.

Ключевые слова: самореализация, самоидентичность, становление личности, одаренные студенты, способности.

Koval M.S. THE SOCIOCULTURAL BASES OF A PERSONALITY'S SELF-REALIZATION IN TRANSFORMATION SOCIETY

The article focuses on the sociocultural basis of the personality's self-realization in a constantly changing society. It is noted that the need for self-realization comes from the desire for self-realization and self-identity. The author examines the problem of self-realization of gifted personality through the sociocultural



determination, since self-realization involves the balanced and harmonious development of various aspects of personality by applying adequate efforts aimed at disclosing individual and personal potentials. It focuses on the self-realization of gifted students in the educational and educational environment of a higher educational institution as an integral part of a transformational society.

Key words: *self-realization, self-identity, formation of personality, gifted students, abilities.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений соціалізованими соціально-рольовими групами, що знайшли своє місце в житті, повною мірою реалізували власні творчі здібності й професійні можливості. Саме вони є головним рушієм прогресу в усіх сферах діяльності суспільства й держави. Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є визначальним чинником розвитку суспільства, що існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованої молоді й теоретико-методологічне розроблення проблеми обдарованості у вітчизняній науці.

У нових соціально-економічних умовах розвитку нашого суспільства вивчення психології обдарованих студентів стає одним з пріоритетних наукових напрямів. Характеризуючи сучасний соціальний стан в Україні, необхідно відзначити, що багаторічна кризова ситуація негативно відбивається на освітньому та інтелектуальному рівні населення країни.

Підтримка й соціалізація обдарованих студентів має стати пріоритетним завданням суспільства та держави.

Обдарованим студентам, розвиток і становлення яких відбувається в цей час, доведеться вирішувати проблеми XXI століття, тому необхідно виявити найбільш значимі й сформулювати ті вимоги до обдарованої особистості, її соціально-психологічних і духовних ресурсів, котрі дадуть їй можливість реалізувати свій потенціал на користь суспільства.

Криза техногенної цивілізації породила екологічні проблеми, криза культури, криза духовного досвіду людства викликала кризу смислів людського існування. У центрі проблем, котрі будуть вирішувати творчо обдаровані люди, виявляється проблема духовні, проблеми сенсу людського існування. Затребуваним стане досвід духовної діяльності у сфері культури, здатність до відкриття смислів, фіксації їх у мовленні повсякденного спілкування, науки, мистецтва, філософії та сприяння в набутті цих смислів іншими людьми. Розвиток суспільства може бути забезпечений особистостями з яскраво вираженими потребами в пошуку, здатності ризикувати, прагненні

до свободи, орієнтованими на діловитість, відповідальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Шадриков, Н. Калачова, Д. Богоявленська відзначали, що на сучасну систему освіти покладається відповідальність щодо підтримки обдарованих студентів, що передбачає осмислення цінності максимального виявлення можливостей талановитих учнів, які життєзберігають застосування їхніх інтелектуальних здібностей, при цьому не порушуючи їхнього психічного здоров'я [7, с. 3].

Постановка завдання. Мета статті – розглянути проблему самореалізації обдарованої особистості через соціокультурну детермінацію, оскільки самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідуальних та особистісних потенціалів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистість характеризується не тільки тим, чого вона хоче, до чого прагне, а й тим, що вона може. Закономірності розвитку здібностей, так само як і розвитку потреб, мотивів, цілей, не можуть бути зрозумілі без аналізу життєдіяльності особистості в суспільстві. У психологічних дослідженнях здібності, як відомо, розглядаються не самі по собі, а щодо певних видів діяльності. Існують різні точки зору щодо здібностей, їх розвитку. Але більшість із них сходяться в одному: коли йдеться про здібності, маються на увазі деякі психологічні властивості індивіда, що мають стосюнок до успішності виконання певних видів діяльності. Обдарованість розглядається і як передумова спеціальних здібностей, і як якісно-своєрідне їх поєднання, а талант – як вищий рівень розвитку обдарованості. Але талант характеризується не тільки якісно-своєрідним поєднанням здібностей. Він іманентно пов'язаний з високим рівнем спрямованості особистості; в її розвитку схильність перетворюється в пристрасне служіння обраним видам діяльності, в життєву мету. Загальний принцип – розглядати розвиток особистості в системі суспільних відносин, які реалізуються в її діяльності і в її взаємодії з іншими людьми, на нашу думку, повинен бути послідовно застосований також і в дослідженнях здібностей [8].



У вітчизняній психології ідеї самореалізації та самопізнання відображено у працях С. Рубінштейна («зовнішнє через внутрішнє»), А. Леонтьєва («внутрішнє через зовнішнє»), Л. Виготського («людина зовні опановує себе»). Різні на перший погляд принципи поєднані спільними підходами, що виявляються в системності й розвитку, взаємодії людини з навколишнім середовищем. Такі підходи дали змогу виокремити основні характерні ознаки самореалізації особистості, що полягають у відображенні людиною свого існування, свого світогляду, цілісності особистості.

У науковому дискурсі категорія й проблематика самореалізації якнайповніше вивчалася в психології та, зокрема, в гуманістичній психології (А. Маслоу). Так, сама сутність людини спонукає її до творчості й особистого зростання, а проблеми та деформації особистості є наслідком несприятливих соціальних обставин, що перешкоджають цьому зростанню (К. Роджерс). Сутність проблеми самореалізації дослідники вбачали як індивідоцентристську (на-вколишнє середовище підпорядковується бажанням і вимогам індивіда).

Ми розглядаємо проблему самореалізації через соціокультурну детермінацію.

Процес самореалізації студентів багато в чому визначається націленістю вишівської практики на повноцінний розвиток особистості як найважливішого завдання вищої школи. Тобто вихідною цінністю для вищої школи має стати особа, яка розвивається, яка вже існує, розгортає свої життєві устремління і плани в просторі й часі [12, с. 33–36].

Потреба в самореалізації з'являється з прагнення до самореалізації та самоідентичності [5]. Ми розглядаємо процес самореалізації студентів вищих навчальних закладів у двох напрямках: як основу самовизначення особистості майбутнього фахівця; як критерій ефективності підготовки до життя в соціумі.

Самореалізація може бути визначена як форма, в якій проявляється самоорганізація людини як відкритої психологічної системи. Причинна детермінація самореалізації зумовлена самим фактом відкритості психологічних систем: відкритість є не частковою ознакою системи, а умовою її існування [3]. Самореалізація полягає в здійсненні можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, спільної діяльності та співтворчості з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), соціумом і світом загалом. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докла-

дання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідуальних та особистісних потенціалів [6].

Найбільш важлива концепція, яку гуманістичні психологи взяли з екзистенціалізму, – це концепція становлення. Значний внесок у реалізацію цієї ідеї зробили А. Маслоу та К. Роджерс. На їхню думку, основним джерелом людської діяльності вважається безперервний рух людини до самоактуалізації, прагнення до самовираження, самоусвідомлення.

А. Маслоу виділив ієрархічну структуру основних потреб, котрі становлять мотиваційну сферу особистості. На нижньому щаблі знаходяться фізіологічні потреби. Далі слідує потреба в безпеці, забезпеченості та стійкості; потреба в любові й почуття належності; потреба в самоповазі та повазі до інших.

Вищим проявом людського становлення А. Маслоу вважає потребу в самоактуалізації (поняття, введене К. Гольдштейном), яку він визначає як повне використання талантів, здібностей, можливостей. Людина повинна бути тим, чим вона може бути. А. Маслоу зауважує, що справжня творчість проявляється в людини не тільки в мистецтві або науці, а й у повсякденному реальному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій. Батько, спортсмен, студент, викладач або робітник біля верстата – всі можуть актуалізувати свій потенціал, виконуючи щонайкраще те, що вони роблять; специфічні форми самоактуалізації дуже різноманітні. Саме на цьому вищому рівні ієрархії потреб люди відрізняються один від одного [10].

Перед сучасною вищою школою поставило завдання максимального розкриття й розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення й самореалізації. Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості й талантів. В Україні прийнято низку законів і програм (зокрема Закон України «Про освіту» (1996 р.), Цільова комплексна програма «Вчитель» (1996 р.), Національна програма «Діти України» (2001 р.), Указ Президента України «Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки» (2001 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки (2007 р.) тощо), спрямованих на створення



загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді [2, с. 2].

Обдарованість студентів розглядається нами як система, що характеризується динамікою й цілісністю, співвідноситься певною мірою з якісними характеристиками інтелекту, визначається антропологічними цінностями, які формують потреби, в тому числі специфічні потреби обдарованої людини. Серед особистісних характеристик, що обумовлюють розвиток здібностей обдарованих студентів, ми виділили їхні повсякденні уявлення про можливості розвитку свого інтелекту й особистості. Особі притаманні суб'єктивні переживання самореалізації в різних видах діяльності [4].

Аналізуючи проблему особового розвитку в соціально-психологічному аспекті, А. Маслоу розробив ієрархічну теорію потреб, розташувавши їх у висхідному порядку – біологічні, екзистенціальні, соціальні, престижні й духовні. Він вважає, що потреба в самореалізації – це, по суті, потреба стати особою, бо тільки там, де починаються вищі духовні потреби, починається особа. Ж.Ж. Руссо свого часу висунув ідею про «подвійне» народження особи. На рівні першого народження – особа, кожен індивід. На цьому етапі особа, актуалізуючись у рамках структури самосвідомості, що задається суспільством, виявляє велику залежність від оцінок інших людей. Друге народження особи пов'язане з формуванням світогляду на основі самопізнання, з орієнтацією на пошук і реалізацію смислових орієнтирів, з наявністю активної волі, що забезпечує індивідові готовність здійснювати вчинки.

Відомий американський психолог і філософ А. Маслоу розробив оригінальну концепцію самореалізації (автор використовував термін «самоактуалізація») та дослідив сутнісні характеристики цього явища. На думку вченого, всі самоактуалізовані люди залучені до якоїсь справи, вони віддані цьому процесу, і це є для них свого роду призначенням. Вони займаються своєю улюбленою справою, яка є для них покликанням долі, а тому зникає розподіл «праця-радість». Кожна людина присвячує своє життя пошуку певної цінності (красі, істині, справедливості тощо). Такі цінності автор називає буттєвими (Б-цінності). Вони входять у структуру самоактуалізації та виступають як потреби особистості (мета-потреби).

У статті «Самоактуалізація» (1967 р.) А. Маслоу [13] запропонував вісім шляхів, які приведуть людину до самоактуалізації:

1. Самоактуалізація передбачає повне та безкорисливе переживання з повним зосередженням і зануренням. Це момент, коли

«Я» реалізує самого себе, тому потрібно повністю відкинути свої комплекси й сором'язливість.

2. Людина має уявити своє життя як процес постійного вибору. Завжди є момент вибору: просування чи відступ. Самоактуалізація – це неперервний процес, який передбачає багаторазові окремі вибори, які або надають людині можливості зростання та розвитку, або гальмують її життєве просування.

3. Поняття «самоактуалізація» передбачає наявність «Я», яке може актуалізуватися. Тобто кожна людина – це особистість зі своїм певним характером, темпераментом та індивідуальними особливостями. Тому дуже важливо передусім прислухатися до самого себе, бути незалежним і надавати собі можливість реалізовувати своє власне Я.

4. Уміння брати на себе відповідальність – великий крок до самоактуалізації. Коли людина має певний сумнів, дуже важливо при цьому бути чесним і правдивим перед самим собою.

5. Усе зазначене вище (переживання без критики, можливість вибору, прислуховування до себе самого, прийняття відповідальності) забезпечує кращий життєвий вибір, який забезпечує максимальний розвиток і самоактуалізацію особистості.

6. Самоактуалізація – це не тільки кінцевий стан або результат, а й процес актуалізації своїх можливостей. Як приклад, самоактуалізацією може бути розвиток розумових здібностей за допомогою інтелектуальних занять. Отже, самоактуалізація – «це праця заради того, щоб зробити добре те, що людина хоче зробити».

7. Вищі переживання є моментами самоактуалізації. Майже кожна людина відчуває ці переживання, але не кожна усвідомлює це. У процесі переживання людина розкриває себе, свої здібності, можливості, якості.

8. Знайти самого себе, визначити свою життєву мету – все це потребує викриття власної психопатології. Для цього людині потрібно виявити свої захисти й зуміти подолати їх [9, с. 16–22].

С. Рубінштейн виділяє в людини як суб'єкта життя два основні її способи існування і два ставлення до життя. Перший спосіб існування являє собою життя в умовах, що склалися, повсякденного побуту, що не виходить за межі безпосередніх життєвих зв'язків. У цих умовах соціальна регуляція у вигляді норм моральності визначає саморегуляцію поведінки індивіда. Другий спосіб існування пов'язаний із появою рефлексії, коли людина стає здатною займати позицію мовби поза процесом життя, дивитися на неї мовби збоку. Свідомість



виступає тут як прорив, як вихід з повного поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до неї, заняття позиції над нею, поза нею, для думки про неї з метою побудови етичного людського життя на свідомій основі. З появою рефлексії починається філософське осмислення життя, бо із цієї миті виникає проблема «ближнього» й «дальнього», проблема співвідношення, взаємозв'язки, безпосереднього, неусвідомленого ставлення людини до життя й опосередкованого через «дальнє», усвідомленого ставлення. Філософська рефлексія припускає усвідомлене зіставлення стихійного потоку буденного життя з тим або іншим ідеалом, що приймається за дороговказну зірку, «життєвий маяк», проходження якого й робить життя індивіда духовно осмисленим [11].

Висновки з проведеного дослідження. Сучасна організація навчального процесу у ВНЗ [1, с. 5] передбачає зміщення акценту освіти на становлення досвіду, творчого, особистісного ставлення до соціуму, розвиток перетворювальних можливостей обдарованих студентів. Навчальна та науково-дослідна діяльність створює умови для реалізації особистості студентів як цілісності в усіх її проявах, виступає як засіб реалізації й розвитку творчого потенціалу студента, що виражається в прагненні пізнати суб'єктивно або об'єктивно нові факти, використовуючи теорію наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адакин Е.Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Кемерово, 2006. 28 с.
2. Антонова О.С. Теоретико-методологичні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2008. 38 с.
3. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дисс. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.01. Томск, 2002. 320 с. URL: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/sistemnaja-determinacija-samorealizacii-lichnosti.html>.
4. Захарова Н.С. Субъектно-личностные аспекты адаптации одаренных студентов к обучению в высшей школе. URL: <http://emissia.org/offline/2013/1991.htm>.
5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности (Основные сферы жизнедеятельности): дисс. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.01. Санкт-Петербург, 2001. 398 с. URL: <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/122319.html>.
7. Кулемзина А.В. Отношения: одаренный ребенок – образовательная система. Лучшие страницы педагогической прессы. 2002. № 6. С. 71–78. URL: <http://si-sv.com/publ/6-1-0-286>.
8. Ломов Б.Ф. Методологичні та теоретичні проблеми психології. Москва: Наука, 1984. 324 с.
9. Мильчевська Г.С. Психолого-педагогічні підходи до вивчення проблеми особистісної самореалізації старшого підлітка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2012. № 7 (25). С. 16–22.
10. Румянцева О.М. Ценностные ориентации как фактор самореализации личности в спорте: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00. Москва, 2001. 174 с. URL: <http://www.disscat.com/content/tsennostnye-orientatsii-kak-faktor-samorealizatsii-lichnosti-v-sporte>].
11. Філософія / під ред. Л.Г. Кононовича, Г.И. Медведева. Ростов-на-Дону: Фенікс, 1998. 278 с.
12. Шутенко Е.Н. Проблема самореализации в вузовском обучении. AlmaMater (Вестник высшей школы). 2011. № 7. С. 33–36.
13. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. Challenges of Humanistic psychology. NY., 1967.



УДК 376.035

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРАВОВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ЯК ЕЛЕМЕНТА ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ

Нагорняк С.В., здобувач кафедри педагогіки
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті автор розглядає основні підходи до правовиховної діяльності студентів коледжів як елемента правового виховання. Називаються базові аспекти розвитку правосвідомості студентів: професійна освіта; становлення конкурентоздатного фахівця з розвинутою правосвідомістю; активна громадянська позиція. Автор виокремлює принципи, методи та засоби правовиховної діяльності. До загальних принципів віднесено: принцип об'єктивності; локальності; конкретності; науковості; законності; гласності. Методами правового виховання автор називає: переконання; примушення; заохочення; приклад; змагання; спостереження. Засобами правового виховання є права освіта, самовиховання, права пропаганда, юридична практика, самоосвіта.

Ключові слова: правосвідомість, правове виховання, формування правосвідомості майбутніх юристів, права культура.

В статье автор рассматривает основные подходы к правовоспитательной деятельности студентов колледжей как элемента правового воспитания. Называются базовые аспекты развития правосознания студентов колледжа: профессиональное образование; становление конкурентоспособного специалиста с развитым правосознанием; активная гражданская позиция. Автор выделяет принципы, методы и средства правовоспитательной деятельности. К общим принципам относятся: принцип объективности; локальности; конкретности; научности; законности; гласности. Методами правового воспитания автор называет: убеждение; принуждение; поощрение; пример; соревнование; наблюдение. Средствами правового воспитания является правовое образование, самовоспитания, правовая пропаганда, юридическая практика, самообразование.

Ключевые слова: правосознание, правовое воспитание, формирование правосознания будущих юристов, правовая культура.

Nahorniak S.V. THE MAIN APPROACHES TO THE COLLEGE STUDENTS' LEGAL ACTIVITIES AS ONE OF THE LEGAL EDUCATION ELEMENTS

In the article the author examines the basic approaches to the college students' legal activity as an element of legal education; notes the basic aspects of the students' college justice development such as vocational education; the formation of a competitive expert with a developed legal awareness; active civic position. The author sets out the principles, methods and means of legal activity. To general principles the scientist refers: the principle of objectivity; localities; concreteness; scientific knowledge; legality; publicity. By the methods of legal education the author names: persuasion; coercion; promotion; example; competition; observation. Legal means of education are legal education, self-education, legal advocacy, legal practice, self-education.

Key words: sense of justice, legal education, future lawyers' sense of justice formation, legal culture.

Постановка проблеми. Виховне навчання передбачає неперервний взаємозв'язок процесів цілеспрямованого формування свідомості особистості законослухняного громадянина та юриста-професіонала, включаючи правосвідомість, моральні ідеали, правові установки та ціннісні орієнтації, спеціальні, професійно необхідні характеристики. Важливо сформулювати відповідну мотивацію – позитивне ставлення до пізнаного змісту і потребу постійного розширення та поглиблення правових знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні положення правової освіти учнів викладені в Указі Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти», Законах України «Про освіту», «Про за-

гальну середню освіту», «Про охорону дитинства», Національній програмі правової освіти населення, Національній програмі патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Основних орієнтирах виховання учнів, Декларації прав дитини, Конвенції про права дитини [6, с. 6].

Явище правосвідомості його структура та функції досліджуються в роботах В. Мухіна, О. Петришина, О. Мурашина, Ю. Дмитрієнко, Т. Бачинського, А. Бови, В. Войтова, І. Голосніченка, О. Губаря, М. Цвіка, В. Ткаченка, Ю. Калиновського, М. Кельмана,



О. Кобець, О. Пастушенка, П. Рабіновича, О. Скакун та ін.

Різним аспектам правосвідомості та її формування у майбутніх фахівців присвячена низка дисертаційних досліджень таких вітчизняних науковців, як: В. Войтов («Соціально-філософський зміст правосвідомості»), І. Дарманська («Правова підготовка майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої освіти»), І. Запорожан («Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами»), П. Зеленков («Процес формування правосвідомості особистості як об'єкт соціологічного дослідження»), Я. Кічук («Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах»), О. Кобець («Особливості категоріальної структури правосвідомості юриста»), Н. Коваленко («Формування правосвідомості і правової культури студентів в Україні»), П. Макушев («Професійна правосвідомість і правова культура дільничного інспектора міліції: шляхи формування й удосконалювання»), В. Мухін («Професійна правосвідомість: особливості, функції»), О. Фатхутдінова («Правова освіта організаційної свідомості особистості: теоретико-методологічний контекст») тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Правова освіта та правове виховання органічно між собою пов'язані. Деякі психологи вказують, що така потреба повинна характеризуватися своєю «ненасиченістю», перш за все для юристів-професіоналів, інших державних працівників, працівників органів місцевого самоуправління, а також для звичайних громадян. Лише за цих умов можна вважати, що людина не лише декларуватиме значення теоретичних знань для практичної діяльності, але й віднайде можливість для оволодіння цими знаннями та їх правильного використання в юридично значущих ситуаціях. Правове навчання та виховання є частиною всього процесу духовного формування особистості, без якого не можна обійтися, реалізуючи ідею побудови в Україні правової держави.

Навчальні заклади повинні орієнтуватися на виховання особистості засобами укорінення в правосвідомості правових переконань, ціннісних орієнтацій, прийняття еталонів правомірної поведінки, заснованих на деталізації та глибині правових знань і уявлень у майбутніх юристів.

Процес розвитку правосвідомості студентів коледжу може складатися з таких базових аспектів: професійна освіта в коледжі впливає на правову соціалізацію студентів через правове навчання та правове

виховання; становлення конкурентоздатного фахівця з розвинутою правосвідомістю забезпечує продуктивне здійснення професійної діяльності та дозволить застосувати професійні знання, уміння та навички; у створенні моделей поведінки у громадському житті та професійній діяльності враховуються цінності українського суспільства та вимоги закону через правосвідомість студентів; активна громадянська позиція особистості формується завдяки розвитку громадянських якостей і активізації громадянських дій за допомогою правосвідомості.

Під правосвідомістю майбутніх юристів – випускників коледжу – ми розуміємо сферу суспільної, групової та індивідуальної свідомості, котра відображає правову дійсність у формі правових знань та вмінь ними користуватися, емоційно-оцінювальних відношень до права та практики його використання, правових установок і ціннісних орієнтацій, що регулюють поведінку особистості в юридично значущих ситуаціях. Це джерело правової активності людини та внутрішній регулятор юридично значущої поведінки.

Для сучасної юридичної науки та практики в Україні залишаються актуальними такі завдання: чітко визначення ролі правового виховання у житті країни; встановлення найбільш оптимальних його форм, адаптованих до нинішніх умов суспільного розвитку; виявлення особливостей та основних тенденцій їхнього функціонування; концентрація зусиль усіх державних органів, громадських організацій, спрямованих на забезпечення ефективності даної роботи, у т. ч. координація діяльності суб'єктів виховання. Тому нині необхідне переосмислення правовиховної діяльності. Водночас потребується ґрунтовне опрацювання проблеми правового виховання як однієї з найважливіших категорій держави і права, з урахуванням сучасної юриспруденції та практики. Усвідомлення цієї проблематики дозволить прояснити перспективи закріплення законності та правопорядку, правових основ сучасного українського суспільства [3, с. 165].

Правова активність передбачає певну ступінь інтенсивності діяльності в соціально-правовій сфері, вищу, ніж просто дотримання та виконання правових обов'язків, яка перевершує звичайні вимоги до посадової поведінки. Справедливо підкреслюється, що така діяльність пов'язана з додатковими затратами часу, енергії, а іноді й матеріальними витратами.

Деякі основні цілі, вказані вище, досягаються лише за дотримання в правовій



виховній роботі таких основних принципів: науковості, плановості, систематичності, послідовності і диференційованості, забезпечення комплексного підходу, а також створення сприятливих умов для реалізації розвиненої здорової правосвідомості на практиці.

Правове виховання – складова частина загальногромадянського виховання, що складається з багатьох компонентів. Як відомо, існують різні форми (види) виховання особистості: політичне, ідеологічне, трудове, моральне, правове, культурне, патріотичне, сімейне тощо. Всі вони між собою тісно взаємопов'язані, оскільки утворюють єдиний процес духовного (інтелектуального) впливу на свідомість і поведінку людей. Як зауважує С.В. Богачов, однією з головних цілей правового виховання є вироблення у громадянина здорового відчуття права, прогресивного юридичного світогляду; підготовка соціально активного члена суспільства, який добре знає свої права та можливості, вміє відстоювати, захищати їх усіма законними засобами. Йдеться про виховання людини, яка гостро реагує на факти несправедливості та безладу, поважає закон і порядок, протидіє правопорушенням, правовому свавіллю [1].

О.П. Дзьобань для сутнісної сторони механізму правовиховного процесу виділяє систему принципів, поділивши їх на дві групи: загальні та організаційно-функціональні принципи. До загальних науковець відносить принципи: *об'єктивності* (правове виховання здійснюється з урахуванням реальних можливостей держави і суспільства); *локальності* (правове виховання спрямоване лише на формування правової культури та правової свідомості); *конкретності* (у здійсненні правового виховання враховуються конкретні чинники: соціально-демографічні, вікові, історичні та ін.); *науковості* (правове виховання базується на наукових досягненнях у галузях юриспруденції, педагогіки, психології); *законності* (правовиховна діяльність здійснюється у контексті традиційної концепції законності, яка існує у правовій практиці); *гласності* (доступність для суспільства).

До *організаційно-функціональної* групи входять принципи:

- *раціональної організації* (раціональний підхід до здійснення правовиховної діяльності);

- *комплексності* (комплексний, системний підхід до об'єктів правовиховного впливу, врахування всіх зв'язків і відносин між ними);

- *координованості* (сукупність узгоджених дій суб'єктів правовиховного процесу

щодо виконання відповідних заходів для вирішення завдань правового виховання);

- *зворотного зв'язку* (існування зворотного зв'язку між суб'єктами та об'єктами правовиховного процесу);

- *персоніфікованості* (у правовиховній діяльності здійснюється диференційований підхід до кожного окремого об'єкта, а правовиховні заходи здійснюються у співвідношенні з кожною конкретною ситуацією);

- *організації механізму правовиховної діяльності* (по-перше, раціональне використання засобів і прийомів у здійсненні правового виховання, по-друге, забезпечення наукового підходу до вирішення завдань правового виховання).

Система правового виховання складається не лише із цілей і завдань, а й зі способів правовиховної діяльності щодо їх реалізації. Важливим елементом механізму правового виховання є різні методи (способи роз'яснення політико-правових ідей і принципів із метою впливу на свідомість і поведінку особи в інтересах правопорядку) та засоби (все те, що використовується для оптимального функціонування правовиховної системи) правового виховання. До методів правового виховання належать конкретні і різноманітні прийоми педагогічного, емоційного, логіко-психологічного впливу на тих, кого виховують [7, с. 399].

Методами правового виховання виступають:

- *переконання* – гуманний вплив на свідомість, почуття, волю особистості за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою формування в неї активної життєвої позиції та позитивних якостей;

- *примушення* – система прийомів і способів, за допомогою яких відбувається примушення індивіда до розвитку й удосконалення своїх позитивних якостей і відмова від негативних якостей;

- *заохочення* – комплекс прийомів і засобів морального та матеріального стимулювання кращих результатів усесторонньої діяльності індивіда, його успіху у вихованні;

- *приклад* – сукупність позитивних прикладів, за допомогою яких відбувається цілеспрямований, систематичний вплив на поведінку та свідомість індивіда;

- *змагання* – метод створення позитивного та здорового суперництва у колективі;

- *спостереження* – цілеспрямована та систематична діяльність згідно із затвердженням раніше планом дій, фіксація спостережуваних фактів та явищ із метою їх подальшої обробки та використання у правовиховній діяльності тощо [4, с. 129].

Не слід плутати методи правового виховання із засобами, адже до засобів на-



лежать предмети, науково-методична та навчальна література тощо. Засобами правового виховання є також права освіта, самовиховання, права пропаганда, юридична практика:

- права пропаганда (лекції, бесіди, консультації; видання популярних книг, брошур; проведення круглих столів);
- виступи у пресі, на радіо та телебаченні; відповіді на запитання слухачів і читачів, тобто своєрідний «юридичний всеобуч»;
- права навчання або права освіта (передача та засвоєння професійних знань у ВНЗ, середніх спеціалізованих школах, училищах, технікумах, коледжах);
- викладання основ права на різних курсах, зборах тощо;
- юридична практика, повсякденний досвід (участь у судових процесах у якості позивача, відповідача, потерпілого, народного засідателя, присяжного);
- укладання різного роду угод, користування послугами адвоката, правоохоронна діяльність;
- самоосвіта (власне засвоєння та осмислення правових явищ, навколишньої правової реальності, самостійне вивчення законодавства, наукової літератури, спілкування з оточуючими).

В основі використання всіх вказаних засобів лежить здійснення правової інформованості, яка передбачає передачу, сприймання, перетворення та використання інформації про права та практику його реалізації. Особливе місце тут займає проблема «правового мінімуму», певного обов'язкового рівня знань права (рівня правової освіченості), яким повинен володіти громадянин будь-якого суспільства, незалежно від його статусу [4, с. 130]. Передумовою ефективного управління цим процесом є чітке уявлення про систему джерел правової інформації та їх реальне використання громадянами, а також трудовими колективами, групами та прошарками населення. Визначна роль у системі джерел правової інформації належить засобам масової інформації, а також правовому всеобучу [2, с. 76].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, у розвитку правосвідомості права навчання впливає на когнітивну сферу особистості, тому відбувається на-

копичення теоретичних і практичних правових знань, умінь і навиків. Права виховання пов'язане з емоційно-вольовою сферою особистості, оскільки впливає на розвиток правових цінностей особистості, що визначає загальний рівень правової культури населення. Спільною метою правового навчання та правового виховання є формування правосвідомості студента. Зауважимо, що права навчання не обмежується лише передачею правових знань на теоретичному рівні. Їхня значущість і засвоєння залежать від активності самого студента, у разі його пасивності знаннявий компонент стане функцією, тому не буде гарантом правомірної поведінки без опори на вироблення вмінь і навиків їхнього застосування на практиці. Права виховання – це процес формування правової культури, правової поведінки та правосвідомості. Права виховання забезпечує перехід отриманих правових знань у відповідні права переконання студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богачов С.В. Особливості процесу формування правової культури в Україні. Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. 2011. № 2 (53). Спеціальний випуск «Незалежній Україні – 20 років». URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkhnvvs/2011_53/53/6.pdf.
2. Головченко В.В., Нелін Г.І. Права виховання учнівської молоді: Питання методології та методики. К.: Наукова думка, 1993. 138 с.
3. Данильян О.Г. Основи організації та управління правовим вихованням. Права виховання в сучасній Україні: кол. монографія / за заг. ред. В.Я. Тація, А.П. Гетьмана, О.Г. Данильяна. Х.: Права, 2013. С. 159–179.
4. Дзьобань О.П. Принципові засади правового виховання як системного процесу. Права виховання в сучасній Україні: кол. монографія / за заг. ред. В.Я. Тація, А.П. Гетьмана, О.Г. Данильяна. Х.: Права, 2013. 440 с.
5. Дмитрієнко Ю.М. Українська права свідомість та права культура: проблеми їх формування. URL: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Pravo/1_109482.doc.htm.
6. Ковальська О.П. Управління правовою освітою у загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Київ: 2012. 240 с.
7. Кельман М.С., Мурашин О.Г. Загальна теорія права: підручник. К.: Кондор, 2006. 476 с.



УДК 37.091.212+372.461

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ришчак Н.І., аспірант кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови виховання культури спілкування старшокласників у полікультурному середовищі, а саме: забезпечення ціннісного ставлення старшокласників до спілкування в полікультурному середовищі, відображення в змісті навчально-виховного процесу зі старшокласниками значущості культури спілкування в полікультурному середовищі, набуття старшокласниками досвіду спілкування в полікультурному середовищі.

Ключові слова: культура спілкування, полікультурне середовище, цінності, ціннісне ставлення, полікультурність.

В статье определены и обоснованы педагогические условия воспитания культуры общения старшеклассников в поликультурной среде, а именно: обеспечение ценностного отношения старшеклассников к общению в поликультурной среде, отображение в содержании учебно-воспитательного процесса со старшеклассниками значимости культуры общения в поликультурной среде, приобретение старшеклассниками опыта общения в поликультурной среде.

Ключевые слова: культура общения, поликультурная среда, ценности, ценностное отношение, поликультурность.

Ryshchak N.I. SUBSTANTIATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE UPBRINGING SENIOR PUPILS' COMMUNICATION CULTURE IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT

The article defines and substantiates the pedagogical conditions of upbringing of senior pupils' communication culture in the multicultural environment, namely: ensuring the value attitude of senior pupils to communication in the multicultural environment, the reflection of the significance of the culture of communication in the multicultural environment in the content of the educational process with senior pupils, the acquisition of communication experience by high school students in the multicultural environment.

Key words: culture of communication, multicultural environment, values, value attitude, multiculturalism.

Постановка проблеми. У сучасному полікультурному середовищі України людям необхідно цілеспрямовано йти на контакт, активно взаємодіяти, оскільки без цього неможливо досягати власних цілей. Саме тому актуальною постає проблема діалогу культур і спілкування. Культура спілкування – це складне інтегральне поняття, що визначає якість та ступінь досконалості спілкування. Вона є невід'ємною частиною культури особистості, характеризує ціннісні орієнтації та нормативні парадигми спілкування, зміст і сутність морально-психологічних якостей суб'єктів спілкування, способи, засоби, правила, форми спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких вивчається питання культури спілкування в навчально-виховному процесі, а також педагогічних умов, що сприяють формуванню культури спілкування старшокласників і студентів, свідчить про те, що ця тема вивчається низкою науковців. Так, можна назвати такі ґрунтовні праці: «Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх закладів» (Р. Шулигіна), «Виховання культури спілкування в колективі старшокласни-

ків профільної школи» (О. Лозова), «Формування культури спілкування студентів непедагогічних вузів» (Л. Юріна), «Формування культури спілкування старшокласників у позаурочній діяльності» (Н. Антонова).

Постановка завдання. Аналіз зазначених робіт дав нам змогу зробити висновки про ретельне висвітлення авторами досліджуваних питань культури спілкування, результати яких можна використовувати в практичній і науковій діяльності. Проте варто констатувати, що дослідження педагогічних умов виховання культури спілкування старшокласників у полікультурному середовищі відсутні. Мета статті полягає в обґрунтуванні цих педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначаючи першу педагогічну умову, ми брали до уваги твердження, що процес соціалізації індивіда в полікультурному середовищі – це засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на підставі яких формуються соціально значущі риси особистості. Соціалізація передбачає активне пристосування індивіда до умов полікультурного середовища шляхом адаптації до різних цінностей у ситуації



існування багатьох культур, взаємодії між людьми з різними традиціями, орієнтації на діалог культур.

Як бачимо, однією з важливих передумов продуктивної взаємодії в полікультурному середовищі є засвоєння та адаптація особистості до певних цінностей. Відтак першою педагогічною умовою ми вважаємо забезпечення ціннісного ставлення старшокласників до спілкування в полікультурному середовищі. Адже однією із цінностей для людей завжди вважалося спілкування, уся система ставлення людини до інших людей реалізується в спілкуванні. Спілкуючись, люди можуть обмінюватись думками, досвідом, інтересами, почуттями тощо. У спілкуванні людина формується та самовизначається, виявляє свої індивідуальні особливості. Завдяки спілкуванню здійснюється інтеграція людей, виробляються норми поведінки, взаємодії [6]. А в сучасному суспільстві, неоднорідному за своїм культурним складом, особливо важлива роль відводиться культурі спілкування в полікультурному середовищі.

Підстави для припущення про ефективність цієї умови закладені у висновках наукових репрезентацій, присвячених питанню цінностей і ціннісних ставлень, а також сенситивності віку старшокласників до формування ціннісних ставлень: специфічна соціальна активність юнака полягає в значній сприйнятливості до засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, які існують у світі дорослих [4, с. 109].

Уточнимо ключові поняття. Ціннісне ставлення – це загальнонаукове поняття, яке має важливе гносеологічне значення для педагогіки, психології, філософії та соціології. Цей термін також пов'язаний із поняттями «цінність» і «ціннісні орієнтації». Дослідники-соціологи взагалі зв'язують ціннісні орієнтації, ціннісне ставлення, потреби та інтереси особистості в одному визначенні, наприклад: «В основі ціннісного ставлення до довколишнього світу, в основі системи цінностей та ціннісних орієнтацій особистості лежать потреби й інтереси» [14, с. 351].

Згідно із сучасним тлумачним словником української мови ставлення визначається як «стосунок, причетність до когось, чого-небудь; зв'язок із кимось, чимось». Ставлення особистості суб'єктивне, адже йдеться про сукупність саме її ціннісних орієнтацій, інтересів, симпатій, антипатій та інших характеристик [15, с. 210]. Воно може виявлятися у формі оцінки, ціннісних суджень щодо себе, поведінки чи позиції іншої людини, об'єктивних речей.

Науковий базис для вивчення психолого-педагогічного аспекту цінностей відо-

бражено в працях таких психологів та педагогів: Б. Ананьєва, І. Беха, Р. Захарченко, В. Лисенко, В. Струманського, О. Сухомлинської, В. Семиченко, О. Юріної та інших. Важливою для нашого дослідження вважаємо думку І. Беха про те, що цінності – це ті відображені суб'єктом сфери його існування, через які відбувається вирізнення ним самого себе; це утворення, у якому немовби сплавлене «власне» («особистісне») і «зовнішнє» («об'єктивне») [2, с. 210].

Аналіз літератури з проблеми цінностей вказує на складність цього утворення, яке містить різні рівні та норми взаємодії суспільного й індивідуального в особистості. Тому цінності, у тому числі цінність спілкування, являють собою синтез знань, почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості та сприяють визначенню її життєвих позицій у будь-якому аспекті суспільного життя.

Ціннісне ставлення пов'язане з емоційно-вольовою сферою стійким усвідомленим переконанням суб'єкта у вибірковості власної поведінки й діяльності серед природних і соціальних об'єктів, що визначається особистісно значущими цінностями. Ціннісне ставлення як явище включає перетворення ціннісного вибору на основу для оцінки інших орієнтацій, обраних цінностей і способів їх реалізації [14, с. 991].

В аспекті нашого дослідження зазначимо, що ціннісні ставлення сприяють найбільш адекватному вираженню людиною моральних почуттів, спонукають до моральної рефлексії, забезпечують психологічний комфорт у спілкуванні, викликають відповідну доброзичливість і ввічливість. Розвиток в учнів ціннісного ставлення до людини, оточення передбачає засвоєння моральних норм та етичних форм, правил культури спілкування. Найбільш стійкі ціннісні ставлення складаються в ціннісні орієнтації особистості.

У свою чергу категорія «ціннісні орієнтації» – це важлива структурна ланка в процесі формування цінностей особистості, один із показників її самосвідомості. Формування ціннісних орієнтацій особистості здійснюється шляхом співвіднесення суб'єктного досвіду з існуючими в соціумі зразками. Ціннісні орієнтації – відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях [8, с. 991].

Ціннісне ставлення й ціннісні орієнтації, зокрема, до людини (дорослого, однолітка), навколишнього світу є категорією на-самперед моральною та регулятором соціальної взаємодії (міжособистісні взаємини).



Виключне значення має регулююча функція цінності, яка працюватиме лише тоді, коли оцінювання супроводжуватиметься усвідомленням, переживанням потреби, освоєнням, створенням, реалізацією цієї об'єктивної цінності. Лише тоді об'єктивна цінність трансформується в суб'єктивні цінності або ціннісні ставлення, а останні є відправними для життєвих цілей чи моральних ідеалів.

Ці твердження свідчать на користь нашого задуму, і виховання людини може розглядатись як керування формуванням її ціннісних орієнтацій. Тобто впровадження певних заходів, що сприятимуть забезпеченню ціннісних орієнтацій та ціннісного ставлення старшокласників до спілкування в полікультурному середовищі, може бути умовою підвищення рівня вихованості, культури спілкування в полікультурному середовищі та буде сприяти формуванню в них ціннісних орієнтацій до полікультурності в спілкуванні.

Другою педагогічною умовою виховання культури спілкування старшокласників у полікультурному середовищі є відображення в змісті навчально-виховного процесу зі старшокласниками значущості культури спілкування в полікультурному середовищі. Сутність цієї умови полягає в доповненні й розширенні змісту низки уроків із предметів гуманітарного циклу завданнями та інформацією, що сприятимуть розвитку полікультурного мислення, а також у проведенні позакласних заходів полікультурного характеру.

Ми спираємось на принципове для нашого дослідження твердження Я. Арабчука про те, що традиції полікультурності доцільно цілеспрямовано використовувати для виховного впливу на особистість. Педагогічно спрямоване освоєння етнокультурних традицій може сприяти вирішенню актуальних завдань, пов'язаних із міжкультурною комунікацією та розвитком толерантності, що реалізується в межах полікультурної освіти й виховання [1, с. 54].

Суголосної позиції про роль школи в полікультурному середовищі дотримується Г. Дмитрієв, який зауважує на тому, що шкільна система охоплює складний, етнічно різноманітний, культурно й ментально різноманітний контингент учнів. За цих умов дедалі більшої важливості набуває полікультурний аспект освіти та виховання, які передбачають наслідування традицій тих культур, у яких діти живуть, а також введення інноваційного поля культурної взаємодії. Це привчає школярів сприймати складні культурні процеси як закономірну еволюцію безлічі людських спільнот, нерозривно

пов'язаних між собою. Учні реально стають як носіями культурних традицій, у яких вони виховуються, так і учасниками постійної соціокультурної взаємодії, що розвиває в них толерантність, доброзичливість, сприйняття інших, інтерес до культурних відмінностей [7].

З-поміж українських науковців окремі аспекти полікультурної освіти досліджували В. Баркасі, М. Баяновська, Л. Голік, І. Зязюн, В. Каврайський, Т. Клищенко, О. Коваленко, В. Ковтун, М. Красовицький, Г. Онкович, А. Панченков, О. Сухомлинська, І. Тараненко, Г. Філіпчук, Б. Чижевський та інші.

Аналіз понять полікультурної освіти та виховання, визначених низкою вчених, дає змогу зробити висновок, що переважно всі дослідники вважають взаєморозуміння, діалог культур, урахування особливостей окремих культур характерними для цих термінів, а також те, що полікультурність не передбачає розчинення в ній особистості. Так, на думку В. Ковтуна, головною ідеєю концепції полікультурної освіти є забезпечення активного й позитивного діалогу різних культур у суспільстві, їх взаєморозуміння та взаємозбагачення. І. Іванюк вважає, що полікультурне виховання базується на принципах рівних можливостей в освіті, поваги до прав людини та громадянської гідності. Це вивчення різних культур, виховання взаєморозуміння й поваги до інших культур і націй. Полікультурне виховання – це діалог культур та сприйняття етнопсихологічних відмінностей і менталітету протилежної сторони.

Найповніше значення полікультурного виховання, на нашу думку, розкриває М. Красовицький, який стверджує, що полікультурне виховання сприяє розвитку збагаченого менталітету людини XXI ст., усвідомленню нею багатокультурної перспективи розвитку суспільства, поваги до права різних культур на існування як важливих частин людської цивілізації. Як вважає вчений, полікультурна освіта та виховання мають спиратись на дві об'єктивно існуючі тенденції в кожній нації: з одного боку, є прагнення до національної ідеї, до своєї культури, до її розуміння, а з іншого – у кожній нації є прагнення пізнавати інші культури [10].

З огляду на вищесказане вважаємо, що включення інформації полікультурного характеру в зміст навчально-виховної роботи зі старшокласниками буде сприяти підвищенню значущості культури спілкування в полікультурному середовищі, адже розширення світогляду старшокласників щодо існування різних культур та акцентування



уваги учнів на їх рівності сприятиме розвитку лінгвокультурологічних знань, етнічної толерантності та етнічної самосвідомості.

Водночас необхідним вважаємо впровадження елементів полікультурного виховання не тільки в позакласній роботі, а й під час викладання предметів гуманітарного циклу. Використовуючи виховний аспект уроку, педагог зможе закласти основи для формування моральних якостей, ціннісних ставлень до спілкування з представниками різних культур у полікультурному середовищі.

Під час уроків гуманітарного циклу є багато можливостей для виховання. Інтеркультурний дискурс живиться дискурсами окремих предметів, даючи їм навзаєм поштовх до розвитку. Якщо жоден навчальний предмет не може уникнути інтеркультурного підходу (от хоча б історія), окремі з них дуже підходять для передачі знань, необхідних для формування громадян у полікультурному суспільстві [13, с. 86].

Могутній виховний потенціал для формування полікультурної особистості, безперечно, мають уроки української та іноземної мов. Мова – це основний елемент будь-якої національної культури. Мова найефективніше встановлює природні межі нації, будучи не тільки засобом спілкування, а й унікальною системою світобачення та самовираження окремої нації, даючи представникам однієї спільноти змогу розуміти одне одного на глибинному, підсвідомому рівні.

І. Лощенова доходить висновку, що іноземна мова як навчальний предмет має значний потенціал для реалізації виховних завдань. У процесі вивчення іноземної мови студенти вивчають культуру та історію народів, мають можливість встановлення безпосередніх контактів із представниками інших країн. Тобто в курсі іноземної мови – на стиках культур – формується поняття єдиного світу, нове гуманістичне мислення, пошана до загальнолюдських цінностей [11].

Е. Костяшкін під позакласною діяльністю школи розуміє діяльність педагогів, батьків та учнів, яку організовує школа [16, с. 10]. Позакласна діяльність є безумовно важливою, адже завдяки участі старшокласників у позакласній діяльності відбувається поглиблення й розширення знань, умінь і навичок учнів, набутих у процесі навчання, задоволення їхніх запитів, розвиток розумових здібностей, формування наукового світогляду, а також організація взаємодії школярів і їх спілкування [16].

Здійснений аналіз площини наукових розвідок дає змогу зробити висновок про

те, що включення інформації полікультурного характеру в зміст навчально-виховної роботи зі старшокласниками буде сприяти підвищенню значущості культури спілкування в полікультурному середовищі, а також має відбуватися шляхом впровадження елементів полікультурного виховання під час викладання предметів гуманітарного циклу та в позакласній роботі.

Третьою педагогічною умовою є набуття старшокласниками досвіду спілкування в полікультурному середовищі.

Досвід ми розуміємо як інтегральний результат знання, уміння та ставлення, винесені із життя й практичної діяльності в процесі взаємодії з довколишнім світом – предметним, світом людей і власним внутрішнім світом, який у кожної людини свій, унікальний та неповторний. Знати – не обов'язково володіти досвідом:

- коли знання перебувають у людини на рівні окремих відомостей та уявлень;

- коли досвід не спирається на закони й закономірності, ефективні методи та технології, перевірені експериментально та науково обґрунтовані щодо своєї ефективності й раціональності. Той чи інший конкретний досвід може набувати рис високої майстерності, коли людина виходить на рівень не просто повторення, а творчості. Такий досвід свідчить про нестандартне ставлення до знань і вмінь, що опановуються;

- коли людина реалізує свій інтелектуальний потенціал, духовно-моральний та емоційно-вольовий ресурс [5, с. 212].

У межах нашого дослідження з метою набуття старшокласниками досвіду спілкування запропоновано рольові ігри, інтерактивні вправи, дискусії під час проведення циклу практичних занять, виховних годин і курсу-тренінгу «Мистецтво спілкування». Також ми вважаємо, що забезпечення спрямованості старшокласників на самовиховання з метою підвищення рівня культури спілкування є необхідною умовою набуття досвіду спілкування в полікультурному середовищі.

Психолого-педагогічна концепція самовиховання представлена такими вченими, як І. Бех, Л. Божович, О. Донцов, І. Зязюн, С. Карпенчук, А. Капська, О. Кочетов, Л. Куликова, П. Осипов, Л. Рувинський, М. Тайчинов, Л. Виготський, О. Леонтєв, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, І. Кон, В. Крутенцький, О. Ковальов, А. Арет, С. Елканов, Г. Ситін, Є. Ільїн, І. Донцов, А. Калініченко, Ю. Орлов. Методичні аспекти організації самовиховання молоді стали предметом аналізу В. Бондаревського, М. Красовицького, В. Оржеховської, Г. Се-



левка, В. Сухомлинського, О. Макаренка, І. Трухіна, І. Томана та інших авторів.

Важливою для нашого дослідження вважаємо позицію низки науковців про те, що виховання та самовиховання в становленні особистості щільно пов'язані й утворюють єдиний процес. Так, на думку В. Сухомлинського, найбільш яскравим результатом виховання є те, що людина почала думати сама про себе, що є кроком до рефлексії.

Як зазначає Ю. Бабанський, процес виховання за умов ефективної організації переростає в процес самовиховання [12, с. 12]. Суголосну думку має І. Бех: «Виховний процес, який не забезпечує належні умови для розвитку самовиховання, здебільшого ґрунтується на безпосередньому підкоренні, приниженні гідності людини, не сприяє її моральному становленню, а навпаки, викликає спалахи агресивності» [3, с. 251].

Старший шкільний вік є найбільш чутливим і сприятливим для самовиховання. Старшокласники прагнуть самостійно розібратись у моральних проблемах та не люблять, коли дорослі пропонують їм готові й категоричні формулювання. У багатьох старшокласників є прагнення до чесного життя, самовдосконалення та служіння суспільству.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз літературних джерел та вивчення сучасного стану розроблення проблеми в теорії й практиці виховання дав нам змогу виявити та обґрунтувати педагогічні умови виховання культури спілкування старшокласників у полікультурному середовищі. Такими умовами є забезпечення ціннісного ставлення старшокласників до спілкування в полікультурному середовищі, відображення в змісті навчально-виховного процесу зі старшокласниками значущості культури спілкування в полікультурному середовищі та набуття старшокласниками досвіду спілкування в полікультурному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арабчук Я. Основні чинники соціалізації особистості в полікультурному середовищі: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». К., 2011. 188 с.
2. Бех І. Виховання особистості: в 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
3. Бех І. Виховання особистості: сходження до духовності. К.: Либідь, 2006. 272 с.
4. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студ. пед. ин-тов / В. Давыдов, Т. Драгунова, Л. Ительсон и др.; под ред. А. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1979. 288 с.
5. Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2013. 624 с.
6. Етика ділового спілкування: навч. посібник / за редакцією Т. Гриценко, Т. Шенко, Т. Мельничук. К.: Центр учбової літератури, 2007. 344 с. URL: <http://textbooks.net.ua/content/view/5615/48/>.
7. Дмитриев Г. Многокультурность как дидактический принцип. Педагогика. 2000. № 10. С. 3–11.
8. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Кічук А. Ціннісне ставлення як психологічний феномен. Психологія і суспільство. 2006. № 3. С. 80–84.
10. Красовицький М. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі. Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники: збірник статей за матеріалами конференції. К., 1998. С. 16–20.
11. Лощенова І. Полікультурне виховання майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2004. 322 с.
12. Педагогика: учеб. пособие / под ред. Ю. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
13. Перотті А. Виступ на захист полікультурності. Львів: Кальварія, 2001. 128 с.
14. Социология: наука об обществе: учеб. пособие / под ред. В. Андрущенко, Н. Горлача. Х., 1996. 688 с.
15. Сучасний тлумачний словник української мови / за ред. В. Дубічинського. Х.: Школа, 2006. 1008 с.
16. Школа полного дня: вопросы управления / под ред. Э. Костяшина. М.: Педагогика, 1982. 460 с.



УДК 17.023.33.001.361-053.6:316.3(73)

ПІДЛІТКИ. ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ЖИТТЯ В ГЛОБАЛЬНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Соболь О.М.,

старший лаборант кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У цій статті ми намагаємося окреслити поточні проблеми, останні дослідження та політичні ініціативи у США щодо молоді та її ідентичності, особливо стосовно впливу глобалізації. Вказуємо, що для того, щоб молодь могла сприймати свою ідентичність та розвинути почуття приналежності, встановлення зв'язку між глобальними процесами та місцевим досвідом має вирішальне значення. Стаття порушує деякі проблеми молодіжної праці, особливо важливість ролі особистості в розумінні глобального суспільства, в якому живе молодь.

Ключові слова: глобалізація, ідентичність, підлітки, США, мультикультуралізм.

В этой статье мы пытаемся определить текущие проблемы, последние исследования и политические инициативы в США для молодежи и ее идентичности, особенно в отношении влияния глобализации. Указываем, что для того, чтобы молодежь могла воспринимать свою идентичность и развивать чувство принадлежности, установление связи между глобальными процессами и местным опытом имеет решающее значение. Наконец, статья затрагивает некоторые проблемы молодежного труда, особенно признание роли личности в понимании глобального общества, в котором живет молодежь.

Ключевые слова: глобализация, идентичность, подростки, США, мультикультурализм.

Sobol O.M. YOUNG PEOPLE. IDENTITY AND LIVING IN A GLOBAL SOCIETY

This article aimed to outline current debates, recent research and policy initiatives in the USA on young people and their identity, particularly in relation to the impact of globalization. It also points out that for young people to make sense of their identity and develop a sense of belonging, establishing the relationship between global processes and local experiences is critical. The article finally poses some challenges for youth work, especially recognition of the importance of identity and the role of the individual in making sense of the global society in which young people are living.

Key words: globalization, identity, youth, USA, multiculturalism.

Постановка проблеми. У США, як і в багатьох інших країнах, глобалізація сильно впливає на соціальний, економічний та культурний рівні. Наприклад, економічна міграція сприяє швидким соціальним змінам. Ці зміни також часто пов'язані з неоднозначністю щодо ідентичності та почуття місця в світі. Дебати про ідентичність у відповідь на політичне делегування, збільшення економічної міграції, глобальний тероризм та вплив культури споживачів призвели до того, що американські політики, наприклад, сприяли дослідженню проблем, пов'язаних із громадянством.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми ідентичності підлітків ведуться давно. Основними дослідниками цього явища є Р. Гартман, Е. Еріксон, Дж. Марсія, які у своїх напрацюваннях склали фундаментальні знання з цієї проблеми і саме зараз їх активно досліджують сучасники. Так, особливої популярності набирає дослідження механізмів формування ідентичності. Серед сучасних дослідників можна виділити Л. Заграй, А. Лучинкіну, Т. Авдулову, Дж. Тернер, Н. Чепелеву, О. Зарецьку та інших, які свої напрацювання зробили в цьому напрямі.

До числа зарубіжних сучасних дослідників можна віднести Г. Гротерванта, який уперше описав процес формування ідентичності, вказуючи на різні процеси взаємодії та доміанти її розвитку. Формування ідентичності він розглядав як процес пошуку інформації на поставлену поведінкову проблему, при цьому важливим механізмом вважав середовище, в якому особа перебуває (школа, сім'я, друзі).

Формулювання цілей статті. Ця стаття посилює глобальний характер суспільства у США як основу для перегляду поточних досліджень щодо ідентичності молоді. Обґрунтуванням цього слугує те, що хоча глобалізація зараз визнається ключовим фактором, що впливає на життя молоді, в освіті з питань розвитку існують дебати про зв'язок між ідентичністю та життям у глобальному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Молоді люди найбільше схильні до глобалізації та є основними викликами для подальших досліджень ідентичності. Вони переживають глобалізацію повсякденно за допомогою моделей зайнятості, груп дружби, які вони розвивають, використання Інтернету (зокрема, у соціальних мережах) та більш



широкого культурного впливу на їх спосіб життя. Вони оточені «запаморочливим набором ознак і символічних ресурсів, вигнаних з традиційних причалів», є головними цілями світових споживчих культур і все більше орієнтовані на повідомлення про глобальні соціальні проблеми [4, с. 94].

Як пояснила А. Буонфіно в комісії з питань коментарів: «оскільки подорожі стають доступними для більшості людей, а комунікаційні технології дозволяють людям зануритися в культури, розташовані в іншому місці, і розвивати декілька ідентичностей, питання належності стає все більш складним і вимагає подальших досліджень» [3; 5].

Вона зазначає, що «глобалізація зараз є місцевою» і визначає три теми, які підсилюють цей вплив:

1) надзвичайна різноманітність – мігранти зараз в'їжджають із усього світу до США, а не тільки з місць, з якими вони мають історичні зв'язки;

2) декілька ідентичностей – взятих із різних рас, класу, статі та поколінь;

3) транснаціоналізм – особлива форма множинної ідентичності, яка розвивається внаслідок глобалізації та легкої комунікації. «Транснаціоналізм» означає, що США набагато більше підключені до подій у всьому світі, і що згуртованість у місцевому регіоні може впливати на події в іншій країні – новий «глокалізм» [3, с. 34–35].

У своїй роботі А. Буонфіно пропонує нову систему координат, що виходить за межі «висхідних концепцій американства, різноманіття та мультикультуралізму». Замість цього вона приймає більш широкий підхід, спрямований на «розблокування потреби в перебуванні, комфорті та відчутті дому серед інших людей, де вони живуть, де вони працюють або де вони взаємодіють» [3; 5].

Вона припускає, що почуття «приналежності» передбачає іншу мову та побудову думки, аніж ідентичність, культура та права. Приналежність є основною системою відліку, яка стосується людської потреби. Це складне бажання бути частиною громади, родини, групи. «Приналежність може з'єднувати людей з тими, хто нас оточує, а також змусити їх оцінювати, визнавати та слухати» [3; 6].

У. Бек обговорює проблему молодих людей, які живуть і зростають у світі ризику та невизначеності [1, с. 27]. Наприклад, робоче місце вже не є місцем постійності, що пов'язується з ідентичністю, лояльністю та сенсом призначення. Ця невизначеність залежить від культурного та соціального контексту, що веде до питання про те, чи є багато молодих людей з культурними та фінансовими ресурсами, щоб компенсува-

ти ризики, пов'язані з цими зрушеннями, у зв'язку з відсутністю стабільності на робочому місці [2, с. 13].

Л. Рей вказує на те, що глобалізація створює підвищений гібридизм та диференціацію, а в цілому більш складний і рухливий світ. Проживання у глобалізованому світі, на його думку, не створює однорідності та поляризації, а скоріше творче та еkleктичне поєднання ідентичностей. У контексті такого стрімко мінливого світу молодим людям важко будувати соціальну ідентичність, особливо щодо характеру освіти, культурних впливів та потреб ринку праці [8, с. 63].

Інтеграція глобальних культурних впливів у місцеву тотальність можна побачити у США, зокрема через споживчу культуру. Споживання є основною силою, яка об'єднує дітей та молодь, наприклад, 75 відсотків 9-19-річних людей мають доступ до Інтернету та 80 відсотків користуються мобільним телефоном [4, с. 22]. Глобалізація також сприяла розширенню вибору молодих людей. Але на яких критеріях і з якими знаннями, навичками та базами цінностей молодь робить цей вибір?

Існує тенденція, що часто підсилюється через опитування громадської думки, в якій беруть участь молоді люди, в якій враховується, що наслідки глобалізації не можуть бути зупинені, і що це процес, в якому молоді люди реагують, а не ведуть активні переговори [5, с. 17]. З цим пов'язане припущення, що молоді люди є лише пасивними одержувачами чи вразливими жертвами глобальних змін. Як зазначив Д. Харві [5, с. 17], «молоді люди не можуть контролювати швидкість або напрям соціальних змін, але вони можуть і мають сказати про те, якою є така зміна в їхньому житті».

Не зважаючи на те, що молоді люди не є безсилі щодо глобальних змін, їх економічне становище є таким, що вони більш вразливі, ніж багато інших соціальних груп, щодо невизначеностей та ризиків, пов'язаних з економічною та культурною глобалізацією. І навпаки, як уже зазначалося, молоді люди часто стають передовою частиною технологічних та культурних змін, які можуть бути пов'язані з глобалізацією. Не дивно, що вони використовують широкий спектр світових ЗМІ для вираження себе.

Глобалізація впливає на молодих людей складно і змушує їх постійно переосмислювати і переглядати своє відчуття ідентичності та місця в суспільстві. Молодь живе постійно під впливом нових тенденцій, будь то культурні, технологічні або соціальні.



У цьому контексті у США дослідження Д. Харві має велике значення. У ньому зазначається: «У всіх нас є безліч ідентичностей, які можуть зіткнутися одна з одною, але які в кінцевому підсумку вони об'єднують, щоб зробити нас індивідуальними, наприклад, жінка може розглядати себе як «дочка», «мати», «мешканка Півночі», «американка» [5, с. 29].

Таким чином, ключ до продовження дискусії, на думку Д. Харві, полягає в тому, що діти і молоді повинні «зрозуміти свою особистість і відчуття почуття приналежності – що важливо як для учнів корінного населення, так і для новоприбулого іммігранта. <...> Вивчення та розуміння власної та іншої особистості є основою утворення різноманітності, що важливо, оскільки учні формують власні тлумачення навколишнього світу та свого місця в цьому світі» [5, с. 25–29].

Вони, найперше, мають почуватися залученими до частини більш широкого багатонаціонального суспільства.

Як зазначає Д. Харві, така ідентичність не тільки пов'язана з культурною спадщиною, а й з тим, де люди працюють, яке їхнє дозвілля та моделі споживання. Це особливо важливо для молодих людей, чия поведінка споживачів тісно пов'язана з їх сприйняттям. Соціальна ідентичність та індивідуальна впевненість (а також соціальна прийнятність) часто виникають, наприклад, через носіння популярних брендів або «класових» предметів одягу.

Але, як уже згадувалося, молоді люди не просто пасивні одержувачі цієї споживчої культури та глобалізації. Вони адаптуються та відтворюються за власним іміджем, зі своїми однолітками та іншими культурними й географічними впливами, а також розвивають ідентичність, яка відображає цю складність. Інтернет та використання нових технологій є основним фактором, який дозволяє молодим людям відтворити власну ідентичність.

Молоді люди у США не можуть бути зведені до типів ідентичності, які визначаються локально, культурно, економічно або соціально. Молоді люди відтворюють власну ідентичність під впливом цілої низки факторів, частково як механізм захисту в швидко мінливому світі, в якому вони живуть, а також як спосіб заявити про те, хто вони є, як сприймають себе у своїх групах однолітків та громади. Це показує, що США – це більше, ніж мультикультурне суспільство, але воно має бути визнане як суспільство, яке є різноманітним, складним і відкритим для широкого кола глобальних впливів і процесів, які позначаються на молоді у багатьох відношеннях та формах.

Беручи до уваги цей багаторівневий та складний сенс ідентичності, постає питання: Як молоді ставиться до навколишнього світу? Це питання знайшло відображення в академічних дослідженнях про те, як молоді бачить себе в контексті глобалізації – як космополітичні, так і як глобальні громадяни.

Ключовим відправним пунктом є робота А. Ослера та Х. Старкі, яка узагальнює проблеми та дебати щодо ідентичності та громадянства в контексті швидко мінливого світу. Вони наводять на думку, що громадянство передбачає встановлення зв'язків між «статусом та ідентичністю як окремими особами» з «життям і турботами інших, з якими вони поділяють почуття спільності». Вони бачать громадянство як статус, почуття та практику. Ключ до їхньої перспективи – це поєднання визнання ідентичностей на місцевому, національному та глобальному рівнях та прихильність до гуманістичних принципів рівності [7, с. 248]. З емпіричних досліджень, проведених з молоддю, А. Ослер і Х. Старкі встановили, що школярі бачили свою ідентичність як локальну, як частину громади, але не обов'язково в місті. Крім того, сім'ї та дружні стосунки розглядалися як однаково важливі з точки зору розвитку почуття ідентичності [7, с. 253].

Висновки із цього дослідження. Дискусії, висунуті в цій статті, мають особливе значення для поточних досліджень щодо ролі служби для молоді та тому, як сектор неформальної освіти підтримує потреби молоді. Як свідчить Національна молодіжна агенція, «давня традиція підтримувати розуміння молоддю навколишнього світу. <...> Оскільки глобальні проблеми могли розглядатися як окрема діяльність, але сьогодні існує нагальна потреба, щоб ці питання були в центрі уваги, щоб бути впроваджені в молодіжну роботу» [6; 23].

Однак більша частина цієї діяльності історично базувалась на таких сферах, як міжнародні обміни, волонтерство, проекти, пов'язані з допомогою та розвитком, або міжкультурне розуміння. Але глобальна молодіжна робота має відповідати визначенням як неформальна освіта, яка починається з повсякденного досвіду молодих людей, що спрямована на розвиток розуміння місцевих та глобальних впливів на їх життя, і закликає до позитивних дій щодо змін.

Тому завдання полягає в тому, щоб визнати складні стосунки молоді з глобалізацією та її розумінням. Для цього політики мають спочатку зрозуміти, як позначаються глобальні соціальні, економічні та культурні впливи на місцевому, громадському рівнях. Це вимагає від політиків та практиків біль-



ше уваги приділити відношенню глобалізації до ідентичності та почуття приналежності, а також наслідків, які це відношення має до національної політики та програм. Більше того, щоб молодь могла усвідомити складний характер навколишнього світу, їй потрібна можливість навчатися, залучатися і розуміти, як глобалізація впливає на них. Як зазначено раніше, факти свідчать, молоді люди є не просто пасивними одержувачами глобального споживацтва, а свідомо повторно створюють у своєму образі власну версію глобальної теми або тенденції, часто через локально конструйовані ідентичності.

Оскільки науковці у США визнають і реагують на вплив глобалізації на життя молоді, необхідно забезпечити, щоб це розуміння всього світу було пов'язане з ініціативами, які дозволяють їм займатися місцевими зусиллями.

Уся сфера ідентичності складна і загрожує багатьма соціальними, культурними та політичними труднощами.

Дослідження щодо ідентичності та належності не можуть бути відірвані від дискусії про відношення між місцевим, національним та глобальним рівнями. Визначене в цьому дослідженні полягає в тому, що молоді люди формують власне відчуття того, хто відповідає на всі три рівні, і в контексті США, можливо, найбільш складною є національна ідентичність.

Нарешті, коментування молодих людей виявляють, що, незважаючи на нав'язування ідентичності з національної, культурної або економічної сфери, існує потреба у розширенні можливостей, ресурсів і заохочень до діяльності та наявних програм, щоб об'єднати не тільки культури та спільноти, а й дати можливість вивчати «інші».

Було висловлене припущення, що дискусії щодо молоді та особистості можуть бути повністю зрозумілими, якщо визнається вплив глобалізації та багатоплановий характер економічного, соціального та культурного впливу на їх життя. Варто більше уваги приділяти ролі ідентичності та почуття приналежності, щоб молодь могла зрозуміти світ, в якому вона живе. Термін «глобальне громадянство» може ширше використовуватися у розвитку освіти, але якщо дискусії, дослідження та практика не враховуватимуть складний характер ідентичності та належності, тоді цінна роль, яку вона може відігравати в процесі навчання молоді людини, буде, як мінімум, маргіальною та, ймовірно, не матиме значення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Beck U. Risk Society: Towards a New Modernity. – London: Sage, 1992. – 272 p.
2. Beck U. What is Globalization? – Cambridge: Polity Press, 2000. – 192 p.
3. Buonfino A. (with Thomson, L) Belonging in Contemporary Britain. – London: Commission on Integration and Cohesion, 2007. – 245 p.
4. Dolby N. and Rizvi F. – Youth Moves – Identities and education in global perspectives – New York: Routledge, 2008. – 256 p.
5. Harvey D. Young People in a Globalizing World. – New York: World Youth Report, 2003. – 233 p.
6. National Youth Agency. Blackberries from Mexico. – Leicester: NYA, 2006. – 125 p.
7. Osler A. and Starkey, H. Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. Educational Review. – 2003. – Vol. 55 – № 93. – P. 243–254.
8. Ray L. Globalisation and Everyday Life. – Abingdon: Routledge, 2007. – 260 p.



УДК 37.013

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ

Агаев Шахрза Огул оглу, д. филос. по пед.,
доцент кафедры методики дошкольного и начального образования
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет

Гамидова Гюнай Мурад кызы,
лейтенант, адъютант
Азербайджанское высшее военное училище имени Гейдара Алиева

Настоящая научно-педагогическая статья посвящена технологиям воспитания у курсантов духовных и нравственных качеств. В статье также исследуются и анализируются вопросы и проблемы применения воспитательных технологий в формировании у курсантов образовательных учреждений специального назначения духовных и нравственных качеств, технологические основы воспитания в данной сфере.

Ключевые слова: нравственные качества, воспитательные технологии, военно-педагогический, особое назначение.

Ця науково-педагогічна стаття присвячена технологіям виховання у курсантів духовних і моральних якостей. У статті також досліджуються й аналізуються проблеми застосування виховних технологій у формуванні у курсантів освітніх установ спеціального призначення духовних і моральних якостей, технологічні основи виховання в цій сфері.

Ключові слова: моральні якості, виховні технології, військово-педагогічний, особливе призначення.

Agayev Shahrza Ogul oglu, Gamidova Gunay Murad gizi. TECHNOLOGY OF MORAL QUALITY TRAINING IN KURSANTS

In the present scientific and pedagogical article devoted to the technologies of education of kursants of spiritual and moral qualities. The article also examines and analyzes issues and problems of the use of educational technologies in the formation of cadets of special educational institutions of spiritual and moral qualities, the technological foundations of education in this field.

Key words: moral qualities, educational technologies, military-pedagogical, special purpose.

Постановка проблемы. Хорошо известно, что интеллектуальные, духовные, трудовые, экономические и другие компоненты воспитания играют важную роль в гармоничном развитии человека, формировании его мировоззрения. Сущность, технология воспитательного процесса, являющегося совокупностью действий, связанных с путями и средствами каждого из них, является главной темой современной педагогики.

Существует большая потребность в применении воспитательных технологий для воспитания высоких нравственных качеств у курсантов образовательных учреждений специального назначения. В Дисциплинарном Уставе Вооруженных Сил Азербайджанской Республики говорится: «Военная дисциплина в Вооруженных Силах Азербайджанской Республики основывается на высокой сознательности военнослужащих и глубоко осознании ими своего патриотического долга, верности нашего народа интернациональным традициям и бесконечной любви к Родине» (утвержден Законом № 885 от 23 сентября 1994 г.). Существенную роль в прививании упомянутых

выше нравственных ценностей военнослужащим играют воспитательные технологии.

Нравственное воспитание, обеспечивающее неизменное и гармоничное развитие курсанта, формирующее его целенаправленную, планомерную и организованную деятельность, реализуется на технологических основах. При этом необходимо применение таких технологий, которые осуществляются в соответствии с закономерностями, принципами и методами военно-педагогического процесса. Нравственное воспитание развивает у курсантов такие чувства, как гордость, искренность, ответственность, которые направляют их деятельность и мысли к высоким целям. Главным требованием для достижения этих целей является обеспечение принципа иерархичности, взаимосвязи всех задействованных в военно-педагогическом процессе компонентов (обучение, образование, воспитание и развитие).

Постановка задания. Цель статьи – анализ технологии воспитания нравственных качеств у курсантов.

Изложение основного материала исследования. Формирование лично-



сти в глобализирующемся мире делает необходимым использование различных новшеств в технологии прививания нравственных ценностей курсантам, а также в условиях спроса и предложения, созданных социально-экономическими условиями. Из проведенных исследований следует, что целесообразным является решение проблемы в военно-педагогическом процессе в трех направлениях (содержание, стратегия, оценивание).

В прививании курсантам нравственных качеств с точки зрения их содержания технология процесса воспитания, совокупность (технология) действий для формирования относительных, постоянных и последовательных отношений обуславливается сущностью воспитания [1].

Воспитательное дело в сфере формирования у курсантов учебных учреждений специального назначения нравственных качеств необходимо осуществлять во многих важных направлениях, которые отражают в себе технологические основы, сущность темы воспитания. В эту сферу можно включить духовное сознание, нравственные чувства, нравственную позицию, нравственное лицо, нравственное поведение. Существуют своеобразные воспитательные технологии по прививанию соответствующих каждому направлению нравственных качеств у курсантов. Они имеют стратегическое значение и реализуются применением педагогических технологий:

- формирование нравственного сознания: умение различать добро и зло, доброту и недоброжелательность, прекрасное и уродливое, истину и подлог; привязанность национально-нравственному сознанию, национальная идентичность, любовь к родине и нации, самоотверженность, привязанность к корням;

- создание нравственных чувств: совесть, честь, достоинство, долг, вера, ответственность, патриотизм, гражданство;

- формирование нравственной позиции: продемонстрировать самоотверженность, благожелательное отношение в трудные моменты жизни, подойти к людям с уважением, заботой и чувствительностью, оказывать им посильную помощь;

- формирование нравственного лица: быть терпеливым и выдержанным, продемонстрировать толерантность, организованность, точность, верность, мужество, храбрость, культуру и учтивость, честность и правдивость, дружелюбие и товарищество, милосердие и заботу;

- формирование нравственного поведения, обычаев и навыков: быть готовым служить Родине и народу, уважение к обычаям

и традициям, демонстрация нравственного поведения, умения самостоятельно принимать верные решения; учтивое, вежливое общение и обходительность, умение поддерживать с людьми благожелательные и добрые отношения.

Общенациональный лидер Гейдар Алиев сказал: «Я говорю сегодня как азербайджанец, как человек, олицетворяющий в себе как национально-нравственные, так и общечеловеческие ценности, что морально-нравственный менталитет, национально-духовные ценности нашего народа являются самым большим его достоянием. Мы должны ценить это».

Национально-духовные ценности – широкое и всеохватывающее понятие, которое отражается в образцах народного творчества, религиозных представлениях, в научных и культурных памятниках, в творчестве выдающихся исторических личностей, в наскальных рисунках, каменных изваяниях, археологических раскопках и других источниках. Язык, происхождение народа, его религиозные представления, характер, обычаи и традиции, стиль мышления, способности и талант, человеческие отношения и прочие социально-психологические качества находят свое отражение именно в национально-духовных ценностях.

Каждый народ обладает уникальными национально-духовными ценностями. Азербайджанский народ также обладает уникальной, прочной и устойчивой системой ценностей, прошедшей через испытания тысячелетий. Эти ценности олицетворяют собой этнические и национальные чувства народа, его характер, стиль мышления, нравы, взаимоотношения с людьми, они нацелены на науку, просвещение и культуру [2].

Ценности отражаются в первую очередь в устном народном творчестве – сказках, поговорках, песнях, колыбельных, в похвалах и проклятиях, в скороговорках, загадках, мудрых изречениях, обычаях и традициях, в творчестве классиков, религиозных представлениях и т. д.

Технология нравственного воспитания – двусторонний процесс. Обучающий влияет на обучаемого посредством воспитательной технологии, нравственные качества отражаются в его поведении, действиях. В формировании высоких нравственных и духовных качеств у курсантов необходимо учитывать их возраст, индивидуальные, психологические и половые особенности.

В результате осуществления успешных реформ в сфере образования, Азербайджан, опираясь на опыт передовых стран мира, усовершенствовал свою образова-



тельную систему, провел структурные изменения. Главная цель заключается в том, чтобы обучающиеся сформировались как личности, обладающие жизненными способностями. Установление соответствующей потребностям нашего общества системы образования, комплексное применение таких современных принципов обучения, как демократизация, гуманизация, интеграция, дифференциация, индивидуализация, гуманитаризация, оптимизируют возможности воспитательных технологий, относящихся к формированию нравственных качеств у курсантов по отмеченным направлениям.

Реформы образования осуществляются поэтапно: обучающий – инновативный этап (1999–2003 гг.), подготовительный этап (2004–2007 гг.) и этап применения (2008–2013 гг.). Закономерности, возникшие с успешным решением процессов, заложили основу школы «мышления».

Из проведенных наблюдений и опытов следует, что в военно-педагогическом процессе ведущее место занимала система, охватывающая цель, содержание, форму, методы и средства обучения и воспитания, а в технологических подходах проявлялись различные свойства. Современная педагогическая технология обеспечила увязывание отмеченных выше важных компонентов на стратегическом направлении. С реализацией характеризующегося направленностью на личность национального курикулума в образовательных учреждениях специального назначения мы осуществили стандартизацию получаемых знаний и умений [3].

Практика показывает, что усвоение обучающимися знаний и умений в связи с приобретением нравственных качеств пропорционально следующим требованиям:

- привести содержание военного образования в соответствие с потребностями курсанта;
- обеспечить прививание курсантам интеллектуальных, инновативных, коммуникативных умений, необходимых для профессиональной деятельности, стимулирования их интереса к обучению, потенциальных возможностей;

Необходимый нравственный уровень обучающихся в военно-педагогическом процессе связан со следующими факторами:

- морально-нравственные качества;
- педагогическая этика и культура;
- научно-теоретические знания, соответствующие современным требованиям по специальности;
- умения сотрудничества, исследования, самообразования и управления;

– умение представить свою деятельность и воспользоваться передовым педагогическим опытом;

- справедливость и ответственность;
- способность принимать участие в конкурсах и в инновативных программах;
- завоевание уважения и авторитета на предприятии и в коллективе.

Увязывание сущности образования и воспитания в военно-педагогическом процессе определяет обусловленность их функций. Если образование вооружает обучающихся соответствующими знаниями, умениями и навыками, то воспитание формирует в их сознании необходимость соблюдения правил поведения.

Согласно полученным научным заключениям, любая теория осуществляется на практике посредством соответствующих технологий. Впервые о термине «педагогическая технология» заговорил в 30-х гг. XX века А. Макаренко. Технология состоит из латинского слова «техне» (профессия, умение) и греческого слова «логос» (наука).

В целом технология является применяемой людьми системой научно и практически обоснованной деятельности, связанной с изучением окружающего мира, проведением в нем соответствующих изменений, производством материалов и формированием системы нравственных ценностей [4].

Исследования показывают, что современная педагогическая теория принимает научно обоснованную целенаправленность и эффективность технологий в деле воспитания.

В действительности в прививании курсанту нравственных качеств процесс воспитания соответствует процессу производства, поскольку образовательное учреждение специального назначения получает такой же общественный заказ, как и производство. Невзирая на это, между технологиями воспитания и производства существуют значительные различия:

- в отличие от процесса производства, процесс воспитания отличается целостным характером, его нельзя разделить на различные явления;

– в воспитательном влиянии технология обработки осуществляется не посредством последовательно-параллельной схемы, а комплексно;

- под комплексностью подразумевается указанное в воспитательной технологии единство цели, задач, содержания, методов и форм оказываемого воздействия;

– несмотря на то, что суть педагогической технологии характеризуется как системный метод проектирования учебного



и воспитательного процесса, педагоги высказали об этом конкретные мысли;

- педагогическая технология, будучи совокупностью форм, методов и способов педагогическо-психологического построения средств воспитания и обучения, является организационным методическим инструментом педагогического процесса (В. Лихачев);

- педагогическая технология является описанием процесса планирования завоеванных в учебе высоких показателей (И. Волхов).

Педагогическая технология является специальной моделью, изготовленной со всеми деталями совместной педагогической деятельности в целях проектирования, организации и осуществления учебного процесса (В. Монахов).

Педагогическая технология имеет три взаимосвязанные друг с другом уровня:

- общепедагогическая технология (показывает научные основы проектирования учебного процесса на определенной стадии обучения в образовательных учреждениях);

- специальная (локальная) педагогическая технология (подразумевает один предмет, класс, учителя, проектирование учебного процесса);

- локальная педагогическая технология (проявляется как технология определенной составной части (одного урока, усвоения новых знаний, повторения материала, самостоятельной работы) учебно-воспитательного процесса) [5].

В современной концепции образования применение новых педагогических технологий в учебном процессе стало причиной определения новой стратегии в этой отрасли.

Прививание курсантам нравственных качеств в педагогическом процессе, эффективность воспитательной технологии, требования, выдвигаемые к организации современного учебного процесса, зависят от правильного определения его форм и методов.

Требования:

- создание равных возможностей и условий (для всех курсантов создаются одинаковые условия учебы, и военно-педагогический процесс учитывает их потенциальные возможности);

- направленность к развитию (у курсантов прослеживается мыслительная активность, анализируются их успехи, регулируется уровень развития знаний, умений и навыков);

- создание поддерживающей среды (военно-педагогический процесс строится

на соответствующей материально-технической базе и здоровой морально-психологической среде);

- направленность курсантов (весь учебный процесс направляется на удовлетворение интересов и потребностей курсантов, развитие их талантов и способностей);

- целостность военно-педагогического процесса (развивающие, обучающие, воспитывающие цели образования осуществляются комплексно и в итоге охватывают деятельность учителя и курсанта);

Стимулирование деятельности (в целях увеличения интереса курсантов к учебе отмечаются и оцениваются все их достижения и успехи в деятельности).

Форма работы:

- индивидуальная работа (ставит целью следить за деятельностью курсантов, определение и развитие их потенциальных возможностей, создает условия для самостоятельного мышления каждого участника);

- работа парами (учебные задачи по нравственным ценностям курсанты выполняют совместно, создаются условия для близкого сотрудничества, общения, ответственности);

- работа группами (для решения проблем, возникающих с прививанием курсантам нравственных качеств, они объединяются в группы, в этом процессе развивается их умение вести переговоры, делиться мыслями и рассуждениями, умения совместной деятельности);

- коллективная работа (создается фундамент работы с курсантами в коллективе, обеспечивается развитие способности войти в общение) [6].

В ходе применения воспитательных технологий в военно-педагогическом процессе следует пройти с ними по таксономии занятия на тему «Понятия культуры и культура речи». По происхождению «таксономия» – греческое слово, «таксис» означает «правила, норма, закон или наука». Знания воспринимаются как запоминание ранее изученного материала по теме «Понятия культуры и культура речи». Сюда включены факты и сведения. Понимание подразумевает понимание значения учебного материала, изучаемого по теме «Понятия культуры и культура речи». Применение – это умение увязывать изученные по теме правила, методы, принципы, теории и законы с новыми условиями. Анализ подразумевает изучение структуры материала с разделением его на составные части. Состав – умение подготовить новый материал путем собрания его частей вместе. Оценка осуществляется на основании конкретных критериев.



Выводы из проведенного исследования. В отношении сущности исследуемой темы можно сделать следующие заключения:

– прививание курсантам нравственных ценностей, формирование целеустремленной, запланированной и организованной деятельности по обеспечению их стабильного и гармоничного развития реализуется на основании технологий по нравственному воспитанию;

– применение в современной концепции образования новых педагогических технологий способствовало установлению новых стратегий в данной сфере.

Эффективность воспитательных технологий в прививании курсантам нравственных ценностей в военно-педагогическом процессе, требования к организации со-

временного учебного процесса, четкое определение его форм и методов пропорционально с компетенцией и профессионализмом обучающего.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мехрабов А. и др. Педагогические технологии. Баку, Мутарджим, 2006. 372 с. (на азерб. яз.).
2. Аббасов А. Новые подходы к подготовке учителей. Баку, Мутарджим, 2012. 324 с. (на азерб. яз.).
3. Алиева Ф. и др. Современные учебные технологии. Баку, «МВМ», 2015. 190 с. (на азерб. яз.).
4. Гасымова Л. и др. Педагогика. Баку, Чашыюглу, 2012. 548 с. (на азерб. яз.).
5. Рустамов Ф. и др. Педагогика высшей школы. Баку, Нурлан, 2007. 568 с. (на азерб. яз.).
6. Агаев Ш. и др. Новые педагогические технологии в военном образовании. Учебник (1-я часть). Баку, Военное издательство, 2017. 160 с. (на азерб. яз.).



СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 159.955:371.134:372

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Білоостоцька О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті визначено особливості використання технології розвитку критичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Автором зазначено ознаки та критерії розвитку критичного мислення студентів. У дослідженні проаналізовано доцільність вибору методів та прийомів розвитку критичного мислення майбутніх учителів на етапі виклику, осмислення та рефлексії.

Ключові слова: майбутній учитель, критичне мислення, методи.

В статье определены особенности использования технологии развития критического мышления будущих учителей музыкального искусства. Автором отмечены признаки и критерии развития критического мышления студентов. В исследовании проанализирована целесообразность выбора методов и приемов развития критического мышления будущих учителей на этапе вызова, осмысления и рефлексии.

Ключевые слова: будущий учитель, критическое мышление, методы.

Bilostotska O.V. METHODOICAL ASPECT OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

The article defines the features of the use of technology for the development of critical thinking of future teachers of musical art. The author notes signs and criteria for the development of critical thinking of students. The study analyzed the feasibility of selecting methods and techniques for developing critical thinking of future teachers at the stage of challenge, learning new information and reflection.

Key words: future teacher, critical thinking, methods.

Постановка проблеми. Динаміка технологічного і соціального прогресу вимагає від майбутніх учителів умінь швидко адаптуватися до професійної діяльності, змінювати і вдосконалювати її на основі самостійного набуття знань, знаходити шляхи розв'язання професійних і соціальних завдань у нестандартних ситуаціях. У вишах повинен відбутися перехід від механічного запам'ятовування інформації до її критичного осмислення, що вимагає від педагога не тільки дидактичних знань, але й сформованих механізмів щодо критичного осмислення і варіативного застосування змісту, форм і методів з урахуванням інтересів та здібностей дітей. Зазначені навички визначені одними з найактуальніших для майбутніх фахівців 2020 року на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2016 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню феномена критичного присвячено праці таких педагогів, психологів та філософів, як: В. Береза, Д. Весс, С. Ганаба, Н. Дауд, Ф. Дрейк, Д. Клустер, О. Колесова, В. Конаржевська, А. Кроу-

форд, А. Ліпман, Д. Макінстер, О. Марченко, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, П. Пінтрич, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн, З. Хусін, П. Х'юстон [1; 3; 8]. Вивчення умов розвитку критичності у школярів наведено в дисертаційних дослідженнях А. Байрамова, О. Белкіної-Ковальчук, Т. Бізенкова, С. Векслера, Д. Джумалієвої, В. Конєвої, Н. Коломієць, Т. Мінкіної, В. Синельнікова, С. Терно. Теоретико-методичні засади критичного мислення студентів досліджують Т. Воропай, О. Колесова, Л. Києнко-Романюк, В. Конаржевська, А. Коржуєв, О. Марченко, В. Попков, О. Рязанова, О. Столбнікова, О. Тягло, Т. Хачумян [4–7].

Разом з тим нерозробленими залишилися питання формування критичного мислення в майбутніх учителів мистецького напрямку. Проведений науковий аналіз дозволив виявити суперечності досліджуваної проблеми між наявністю досліджень психологічній науці та недостатньою розробленістю педагогічних аспектів його формування



у процесі навчання майбутніх педагогів-музикантів.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтування методів розвитку критичного мислення майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критичне мислення в освіті є практичним застосуванням наукового підходу до вирішення життєвих, професійних, особистих проблем; воно синтезує саногенне, емоційне, конструктивне, продуктивне, синтетичне й аналітичне, теоретичне і практичне мислення. Зарубіжні вчені (К. Мередіт, М. Ліпман) розглядають критичне мислення як здатність аналізувати точки зору учасників навчального процесу, висувати та захищати власну точку зору стосовно певної проблеми [3, с. 32]. Д. Халперн, аналізуючи психологічний аспект критичного мислення, визначає даний феномен як використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність одержання бажаного кінцевого результату [8, с. 32]. О. Тягло, обґрунтовуючи можливість введення критичного мислення як навчальної дисципліни, зазначає, що «сильним критичним мисленням називають спроможність піддати критиці ще й власне мислення і наявність для цього достатньої волі. Вільна і конструктивна самокритика здатна удосконалити вирішення проблеми, сприяти досягненню успіху і розвиткові людини загалом» [7, с. 19].

Аналіз досліджень С. Заір-Бек, М. Кларіна, Д. Клустера, Н. Кравченко, М. Ліпмана, І. Муштавінської, К. Мередіт, Ч. Темпла, С. Терно, О. Тягло [2; 3; 6; 7] дозволив визначити наступні ознаки критичного мислення: вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Необхідними якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; обговорювати проблему, що вирішується, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх. Критичне мислення є мислення самостійне.

Ми дотримуємося думки Д. Клустера, який підкреслює, що інформація є відправним,

але аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання створює мотивування, без якого людина не може мислити критично; критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно розв'язати; критичне мислення прагне до переконливої аргументації [1, с. 192].

Результатом розвинутого критичного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва є наступні критерії: студент піднімає складні питання і проблеми, формулюючи їх ясно й чітко; збирає й допускає стосовно до справи інформацію, використовуючи абстрактні ідеї, щоб ефективно їх інтерпретувати; приходить до обґрунтованих висновків і рішень, перевіряючи їх за критеріями й стандартами; думає неупереджено в межах альтернативних систем мислення, розпізнаючи й допускаючи, по необхідності, їх припущення і практичну відповідність; ефективно спілкується з іншими під час вироблення рішення.

Технологія розвитку критичного мислення у вищих включає такі взаємопов'язані етапи, які можна використовувати на лекціях, практичних та семінарських заняттях: перша стадія – виклик – передбачає актуалізацію знань, спонукання інтересу до одержання нової інформації, постановку студентом власних цілей навчання; друга стадія – осмислення – включає в себе одержання нової інформації, коректування поставлених майбутнім учителем цілей навчання; третя стадія – рефлексія – характеризується народженням нових знань, постановкою студентом-музикантом нових цілей навчання.

Функції стадії виклику: мотиваційна (спонукання до роботи з новою інформацією, стимулювання інтересу до постановки й способів реалізації мети); інформаційна (виклик на «поверхню» наявних знань по темі); комунікаційна (безконфліктний обмін думками). Функції стадії осмислення: інформаційна (одержання нової інформації); систематизаційна (класифікація отриманої інформації по категоріях знань); мотиваційна (збереження інтересу до досліджуваної теми). Функції стадії рефлексії: комунікаційна (обмін думками про нову інформацію); інформаційна (придбання нового знання); мотиваційна (спонукання до подальшого розширення інформаційного поля); оцінна (співвіднесення нової інформації та наявних знань, вироблення власної позиції) [4; 6].

На етапі виклику викладач конструює процес навчання, припускаючи, що цілі будуть прийняті студентами; майбутньому педагогу необхідно проаналізувати те, що йому знайома; використовується комбінування індивідуальних і групових форм ро-



боти; допускаються всі думки (і правильні, й неправильні). Важливо, щоб висловлення фіксувалися, кожне з них буде важливим для подальшої роботи. Проводиться «вільна дискусія»; студенти висловлюють думку, не боячись помилитися і без виправлень викладача, йде мотивація студента.

На цьому етапі доцільним є використання наступних методів.

Ключові слова (терміни). Викладач вибирає 3–7 ключових слів з даної теми. Варіант 1. Парам приділяється 5 хвилин на те, щоб методом мозкової атаки дати загальне трактування цих термінів. 2. Студентам пропонується у групі або індивідуально скласти свою версію розповіді, вживши всі запропоновані ключові терміни. 3. Розставити слова в певній послідовності.

Вірні й невірні твердження або «чи вірите ви» може бути початком заняття. Студенти, вибираючи «вірні твердження» із запропонованих, описують задану тему (ситуацію, обстановку, систему правил). Потім прохання установити, чи вірні дані твердження, обґрунтовуючи свою відповідь. Після знайомства з основною інформацією (текст параграфа, лекція по даній темі) ми повертаємося до даних тверджень і просимо майбутніх педагогів оцінити їхню вірогідність, використовуючи отриману на занятті інформацію.

Цифровий диктант «вірно – не вірно». Метод, що дозволяє за короткий час перевірити й оцінити знання. Формулюється завдання і пропонується вибрати одну з відповідей (так чи ні). Кожна відповідь має певну цифру: Так – 1, Ні – 0. Студенти повинні записати тільки цифру обраної ними відповіді.

«Кошик ідей» застосовується на стадії виклику, дозволяє з'ясувати все, що знають студенти з обговорюваної теми. Прикріплюється значок кошика, в який умовно збирається те, що студенти знають про дану тему. Задається пряме запитання про те, що відомо з тієї чи іншої проблеми. Студенти записують все, що знають, в зошиті (1–2 хв.), робота індивідуальна, потім відбувається обмін інформацією в парах або групах (3 хв.). Далі кожна група або пара називає один факт, при цьому не повторюючи раніше сказаного. Всі відомості записуються в «кошику», навіть якщо вони помилкові. Помилки виправляються в міру повторення або освоєння нової інформації.

Дерево передбачень – даний прийом допомагає будувати припущення з приводу розвитку сюжетної лінії у творі. «Стовбур дерева» – тема, «гілки» – припущення, які ведуться за двома основними напрямками – «можливо» і «ймовірно» (кількість гі-

лок не обмежена), «листя» – обґрунтування припущень, аргументи на користь тієї чи іншої думки.

Лови помилку. Викладач заздалегідь підготовляє текст, що містить помилкову інформацію, і пропонує знайти допущені помилки. Помилки в завданні 2-х рівнів: 1) явні, які легко виявляються, виходячи з особистого досвіду й знань; 2) сховані, які можна встановити, тільки вивчивши новий матеріал. Студенти аналізують запропонований текст, намагаються виявити помилки, аргументують свої висновки. Потім вивчають новий матеріал, вертаються до тексту й виправляють ті помилки, які не вдалося виявити на початку лекції.

На етапі осмислення змісту майбутні педагоги здійснюють контакт із новою інформацією; намагаються зіставити інформацію з уже наявними знаннями й досвідом; акцентують увагу на пошуку відповідей на запитання й утруднення, які виникли раніше; звертають увагу на неясності, намагаючись поставити нові питання; прагнуть відстежити сам процес знайомства з новою інформацією, звернути увагу на те, що саме привертає їхню увагу, які аспекти менш цікаві й чому; готуються до аналізу й обговорення почутого [2; 4; 5].

Метод «інсерт» (автори Воган і Естес) використовується для формування вміння систематизувати й аналізувати інформацію. У процесі роботи з літературою студенти маркірують текст значками («V» – уже знав; «+» – нове; «-» – думав інакше; «?» – не зрозумів, є питання); заповнюють таблицю, кількість граф якої відповідає числу значків маркування; обговорюють записи, внесені в таблицю. Таким чином, забезпечується вдумливий аналіз джерел, стає зримим процес нагромадження інформації, шлях від старого знання до нового.

На етапі рефлексії майбутні педагоги систематизують нову інформацію з відношенням до вже наявних у них уявлень; виражають нові ідеї й інформацію власними словами; самостійно вибудовують причинно-наслідкові зв'язки.

Метод «шість капелюхів» сприяє організації рефлексії на занятті, формує: вміння осмислювати свій досвід; уміння давати особистісну оцінку подіям, явищам, фактам; ціннісне відношення до навколишнього світу й самого себе.

Студенти розподіляються на групи і дають оцінку подіям, фактам, результатам діяльності залежно від кольору. Білий капелюх символізує конкретні судження без емоційного відтінку, жовтий капелюх – позитивні судження, чорний – відбиває проблеми й труднощі, червоний – емоційні



судження без пояснень, зелений – творчі судження, пропозиції; синій – узагальнення сказаного, філософський погляд.

Думки в часі – рефлексивний прийом, що сприяє розвитку вміння осмислювати свій досвід і давати особистісну оцінку досвіду, що проживається. Викладач називає ключове слово, пов'язане з темою. Протягом однієї хвилини студентам необхідно безупинно записувати свої думки, які пов'язані із заданим словом. Після закінчення часу майбутні педагоги читають записи про себе. Потім подумки відповідають на наступні питання. Чому я записав саме ці слова? Про що я думав, коли писав ці слова? Щоб я прагнув у записах змінити? Написане мною має або не має для мене значення?

Кластер – виділення значеннєвих одиниць тексту й графічне їх оформлення в певному порядку у вигляді «грон». Кластери можуть стати як провідним прийомом на стадії виклику, рефлексії, так і стратегією лекції чи практичного заняття в цілому. «Грони» – графічний прийом систематизації матеріалу. Система кластерів охоплює більшу кількість інформації, чим ви одержуєте під час звичайної письмової роботи. Посередині аркуша пишеться ключове слово або пропозиція, що є головним у розкритті теми, ідеї. Далі навколо записуються інші слова, які виражають факти, ідеї, образи, що підходять для обраної тематики. У міру запису всі нові елементи з'єднуються прямою лінією із ключовим поняттям. Кожний «супутник», у свою чергу, теж має «супутників» – так устанавлюються нові логічні зв'язки між поняттями.

На початку лекції студенти фіксують усю інформацію, якою вони володіють. Поступово, в ході вивчення нового матеріалу, у схему додаються нові дані. Бажано виділяти їх іншим кольором; на стадії рефлексії відбувається виправлення невірних припущень у попередніх кластерах, заповнення їх на основі нової інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими значеннєвими блоками (робота може вестися індивідуально, у групах, по всій темі або по окремих значеннєвих блоках). Дуже важливим моментом є презентація нових кластерів. Завданням цієї форми є не тільки систематизація матеріалу, але й устанавлення причинно-наслідкових зв'язків між «гронами».

Стратегія З-Х-У використовується як у роботі з друкованим текстом, так і для лекційного матеріалу. На «стадії виклику», заповнюючи першу частину таблиці «Знаю», студенти складають список того, що вони знають або думають, що знають,

про дану тему. Через цю первинну діяльність майбутній педагог визначає рівень власних знань, до яких поступово додаються нові знання. Друга частина таблиці «Хочу довідатися» – це визначення того, що студенти прагнуть довідатися, пробудження інтересу до нової інформації. На стадії осмислення майбутні музиканти будують нові уявлення на підставі наявних знань. Робота з використанням стратегії «інсерт» допомагає освітити неточне розуміння, плутанину або помилки в знаннях, виявити нову для них інформацію, погодити нову інформацію з відомою. Отримані раніше знання виводяться на рівень усвідомлення. Тепер вони можуть стати базою для засвоєння нових знань. Після обговорення тексту студенти заповнюють третю графу таблиці «Довідався».

Прийом «концептуальна таблиця» особливо корисний, коли передбачається порівняння трьох і більш аспектів або питань. Таблиця будується так: по горизонталі розташовується те, що підлягає порівнянню, а по вертикалі – різні риси й властивості, по яких це порівняння відбувається.

Таблиця-синтез використовується для розвитку рефлексивного сприйняття інформації. Метод спонукає до діалогу з текстом, до критичного осмислення його змісту. Під час першого сприйняття тексту заповнюються перші дві графи, а третя – під час перегляду змісту перших двох. 1. Ключові моменти тексту. 2. На чому зупинилася увага? 3. Чому саме на цьому зупинилася увага саме в мене? (аналіз).

Педагогічна таксономія – побудова чіткої системи педагогічних цілей, усередині якої виділені їхні категорії й послідовні рівні (ієрархія). Таксономія американського психолога Бенджаміна Блума – шестирівнева ієрархічна структура когнітивної сфери, нижні рівні якої складають: знання, що передбачають наявність у студента умінь повторення або розпізнавання інформації (скласти список, виділити, розповісти, показати, назвати); розуміння, що характеризуються розумінням майбутнім педагогом змісту інформаційних матеріалів (описати, пояснити, визначити ознаки, сформулювати по-іншому) та застосування в подібній ситуації (застосувати, проілюструвати, розв'язати). Верхні рівні таксономії Блума включають: аналіз, що виявляється у визначенні елементів і структури (проаналізувати, перевірити, провести експеримент, організувати, порівняти, виявити відмінності); синтез, тобто уміння студентів з'єднувати елементи по-новому (створити, придумати дизайн, розробити, скласти план) та порівняльну оцінку значущості на основі критері-



їв (представити аргументи, захистити точку зору, спрогнозувати) [1; 6].

Ромашка Блума складається із шести пелюсток, кожна з яких містить певний тип питання. Прості питання – відповідаючи на них, потрібно назвати якісь факти, згадати й відтворити певну інформацію: «Що?», «Коли?», «Де?», «Як?». Уточнюючі питання, звичайно, починаються зі слів: «Тобто ти говориш, що...?», «Якщо я правильно зрозумів, то ...?», «Я можу помилятися, але, по-моєму, ви сказали про ...?». Метою цих питань є надання студенту можливостей для зворотного зв'язку щодо того, що він тільки що сказав. Інтерпретаційні (пояснюючі) питання починаються зі слова «Чому?» і спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Творчі питання містять частку «би», елементи умовності, припущення, прогнозу: «Що змінилося б ...», «Що буде, якщо ...?». Оцінні питання спрямовані на з'ясування критеріїв оцінки тих або інших подій, явищ, фактів. «Чому один урок відрізняється від іншого?», «Як ви ставитеся до...?». Практичні питання спрямовані на встановлення взаємозв'язку між теорією й практикою: «Як можна застосувати ...?», «Що можна зробити з ...?».

Товсті й тонкі питання – це спосіб організації взаємоопитування студентів по темі, за якого «тонке» питання припускає репродуктивну однозначну відповідь, а «товсте» (проблемне) вимагає глибокого осмислення завдання, раціональних міркувань, пошуку додаткових знань і аналіз інформації.

Дерево знань. Важкі запитання – питання легше – найпростіші. Даний прийом сприяє активному засвоєнню знань, залучає до дискусії студентів з будь-якими рівнями підготовки.

Логічний ланцюжок або ланцюжок відповідей допомагає запам'ятати й осмислити великий обсяг інформації, виявити закономірність подій, явищ. Стратегія прийому полягає в побудові ланцюжка з фактів, пропозицій, слів, дат, правил, цитат у логічному або хронологічному порядку. Після складання ланцюжка важливо, щоб студенти могли «розшифрувати» кожен ланку.

Переплутані логічні ланцюжки використовуються на стадії «виклику» і мають два варіанти застосування в груповій роботі: 1 варіант – модифікація прийому «Ключові терміни». Додатковим моментом є запис ключових слів у спеціально «переплутаній» логічній або хронологічній послідовності. Після знайомства з текстом, на стадії «рефлексії» майбутнім педагогом пропонується відновити порушену послідовність. 2 варіант. На окремі аркуші пишуться 5–6 подій з тексту (як правило,

історико-хронологічного або наукового) та демонструються у свідомо порушеній послідовності. Студентам пропонується відновити правильний порядок хронологічного або причинно-наслідкового ланцюжка. Після заслуховування різних думок викладач пропонує студентам познайомитися з вихідним текстом і визначити: чи вірні були їхні припущення. Прийом сприяє розвитку уваги й логічного мислення.

Сінквейн – це методичний прийом, який являє собою складання вірша з 5 рядків. При цьому написання кожного з них підлегле певним принципам, правилам. Таким чином, відбувається коротке резюмування, підведення підсумків по вивченому навчальному матеріалу. Сінквейн є однією з технологій критичного мислення, яка активує розумову діяльність студентів через читання й письмо. Написання сінквейна – це вільна творчість, яка вимагає від майбутнього музичного педагога знайти й виділити в досліджуваній темі найбільш істотні елементи, проаналізувати їх, зробити висновки й коротко сформулювати, ґрунтуючись на основних принципах написання вірша.

Варіанти роботи із сінквейном. Скласти розповідь, основою якого буде вже готовий вірш. Бажано під час його складання використовувати слова й фрази, використані в заданому сінквейні. Відредагувати готовий сінквейн з метою його вдосконалення. Дописати сінквейн. Для цього потрібно проаналізувати заданий вірш, визначити відсутню частину й заповнити її. Наприклад, можна запропонувати вірш, в якому не зазначена тема.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведене дослідження виявило, що однією з умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є використання технології розвитку критичного мислення, яка сприяє активізації мислення, підвищує мотивацію; сприяє самовираженню студентів, дає можливість виявити себе, свої творчі здібності; вчить знаходити шляхи вирішення проблеми, зіставляти свою думку з іншими для того, щоб винести обґрунтоване судження; сприяє взаємоповазі, заохочує взаємодію, формує комунікативні навички; змушує студентів-музикантів замислюватися. Використання методів розвитку критичного мислення формує вміння працювати у групі; вміння графічно оформляти текстовий матеріал; уміння творчо інтерпретувати наявну інформацію; вміння розподіляти інформацію за ступенем новизни й значущості; вміння узагальнювати отримані знання.



Проведене дослідження не вичерпує дану проблему. Подальшого розвитку потребує обґрунтування методики поетапного формування критичного мислення майбутнього педагога у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под ред. д-ра В.И. Байденко. Москва: ИЦПКПС, 2009. С. 482–492.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособ. для учителя. Москва: Просвещение, 2004. 173 с.
3. Липман М. Рефлексивная модель практики образования, 1991. URL: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html>.
4. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О.І. Пометун, І.М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.
5. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
6. Терно С. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії: посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с.
7. Тягло А.В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Постметодика. 2001. № 3(35). С. 19–26.
8. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

УДК 37.015.3:796](477)– 057–36

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Боровик М.О., викладач
кафедри спеціальної фізичної підготовки
Харківський національний університет внутрішніх справ

У даній статті висвітлені питання, пов'язані із вдосконаленням освітнього процесу, а саме одного із його елементів змісту – фізичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної поліції України, які проходять навчання у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання. Надано поняття фізичної культури поліцейського, розглянуті її складові: фізичне виховання та фізична підготовка. Наведені антропометричні дані фізичного розвитку курсантів 4-го року навчання ХНУВС. Запропоновані педагогічні умови вдосконалення фізичної підготовленості майбутнього офіцера поліції: створення професійно орієнтованого навчального середовища (складовою якого є колектив), наведений розпорядок дня ХНУВС, як фактор, що впливає на фізичну підготовленість колективу; формування психофізичної готовності до дій в екстремальних ситуаціях, запропоновані засоби їх розвитку; розвиток особистісних якостей, до яких входять волеві якості, емоційно-оцінне ставлення до майбутньої служби у лавах Національної поліції України та прагнення до навчання.

Ключові слова: *поліцейський, колектив, психофізична підготовка, волеві якості, самовиховання.*

В данной работе освещены вопросы, связанные с совершенствованием образовательного процесса, а именно одного из его элементов содержания, физической подготовленности будущих офицеров Национальной полиции Украины, которые проходят обучение в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения. Предоставлено понятие физической культуры полицейского, рассмотрены ее составляющие: физическое воспитание и физическая подготовка. Приведены антропометрические данные физического развития курсантов 4-го года обучения ХНУВД. Предложены педагогические условия совершенствования физической подготовленности будущего офицера полиции: создание профессионально ориентированной учебной среды (составной частью которой является коллектив), приведен распорядок дня ХНУВД, как фактор, влияющий на физическую подготовленность коллектива; формирования психофизической готовности к действиям в экстремальных ситуациях, предложены средства их развития; развитие личностных качеств, в которые входят волевые качества, эмоционально-оценочное отношение к будущей службе в рядах Национальной полиции Украины и стремление к обучению.

Ключевые слова: *полицейский, коллектив, психофизическая подготовка, волевые качества, самовоспитание.*



Borovyk M.O. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING PHYSICAL PREPAREDNESS FOR FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE

This paper covers issues related to the improvement of the educational process, namely one of its elements of the content, the physical preparedness of future officers of the National Police of Ukraine, who study at higher educational institutions with specific training conditions. The concept of physical culture of a police officer has been provided; its components such as physical education and physical training have been researched. Anthropometric data of physical development of cadets of the 4th year of education of KhNUIA has been provided. The author has offered pedagogical conditions for improving the physical preparedness of future police officer such as: creation of a professionally oriented learning environment (a component of which is staff members); daily routine of KhNUIA as a factor influencing the physical preparedness of staff members; the formation of psychophysical readiness for actions in extreme situations, the means of their development; the development of personal qualities, which include: volitional qualities, emotional and appraisal attitude to the future service within the National Police of Ukraine and the desire to study.

Key words: *police officer, staff members, psychophysical training, volitional powers, self study.*

Постановка проблеми. Стратегія розвитку органів внутрішніх справ України була прийнята у жовтні 2014 року. Одним з її напрямків є Концепція реформування освіти у Міністерстві внутрішніх справ України, яка передбачає аналіз стану освіти у МВС, визначення мети, принципів, завдань, основних напрямів та етапів реформування освіти, вдосконалення системи управління освітою, оптимізацію організаційно-штатної побудови, правового, кадрового, ресурсного та іншого забезпечення освітнього процесу у МВС з метою підготовки майбутнього офіцера поліції, що за своїми професійними якостями відповідає міжнародним стандартам [1, с. 2].

Зміст освітнього процесу поліцейського спрямований на формування у нього інтелектуальної, моральної, економічної, політичної, правової, екологічної, комунікативної, естетичної та фізичної культури.

Під час навчання поліцейського вимоги до рівня його фізичної підготовленості зростають, тому вдосконалення педагогічних умов, що сприяють її розвитку, потребують детального вивчення та ефективного застосування в освітньому процесі, про що свідчать праці таких авторів, як Г. Заярін, Ж. Холодов, О. Коверін, С. Попов, С. Бутов, Ю. Антошків, Ю. Сергієнко.

Постановка завдання. Мета статті – запропонувати педагогічні умови, що спрямовані на розвиток фізичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної поліції України.

Виклад основного матеріалу. Фізична культура поліцейського – це частина його загальної культури, показником якої є рівень здоров'я, всебічний розвиток фізичних якостей, використання засобів фізичного виховання у службовій діяльності [7, с. 87].

Під час навчання поліцейського у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання фізична культура постає перед ним у формі фізичної підготовки, яка спрямована на морфологічне і функціональне вдосконалення систем організму, а також на фізичний розвиток з метою покращення фізичної витривалості поліцейського, які є запорукою його фізичної працездатності та фізичної досконалості [3, с. 219].

У таблиці 1 наведені основні стандарти антропометричних досліджень фізичного розвитку. За основу взяті середні дані курсантів 4-го курсу ХНУВС.

Однією з педагогічних умов вдосконалення фізичної підготовленості майбутнього офіцера поліції, є створення професійно орієнтованого навчального середовища,

Таблиця 1

Стандарти антропометричних досліджень фізичного розвитку

Показник	Середні дані	
	Чоловіки	Жінки
Довжина тіла, см	175	164
Маса тіла, кг	75	60
Ширина плечей, см	45.6	42.2
Довжина руки витягнутої вперед, см	65.3	61.2
Довжина ноги, см	92	85.2
Життєвий обсяг легенів, мл	3600	2800
Сила м'язів, кг:		
Біцепс правої і лівої руки	38/37	28/27
Станові м'язи	140	90



яке являє собою спеціальну організацію освітнього процесу, позанавчальної, спортивно-оздоровчої та спортивно-дозвільної діяльності [5, с. 102]. Дане середовище впливає як на одну конкретну особу, так і на групу людей, що об'єднані загальними цілями суспільної діяльності, що узгоджені із цілями всього суспільства, тобто на колектив. Фактори, що впливають на фізичну підготовленість колективу:

- згуртованість членів колективу вказує на ступінь збігу оцінок і позицій членів групи стосовно завдань, які є найбільш значущими для групи у цілому, коли відбувається емоційна ідентифікація особистості кожного окремого члена з колективом у цілому з кожним іншим представником колективного об'єднання. Коли відбувається узгодження позиції «Я» – «Ми», це свідчить про те, що стосунки у колективі детерміновані високим моральним цінностям: гуманністю, піклуванню про товаришів, вмінню поставити себе на місце іншого;

- надання особливої уваги тим членам колективу, які мають нижчий рівень фізичної підготовленості, ніж решта з метою підвищення свого статусу та прояву своїх здібностей;

- забезпечення у колективі педагогічно доцільного тону та стилю життя, що демонструється самим педагогом на власному прикладі;

- задоволеність своєю групою, коли кожний член колективу вважає його еталоном, таким, що відповідає найвищим цінностям суспільства.

У ВНЗ зі специфічними умовами навчання системи МВС України дієвим чинником, що впливає на фізичну підготовленість майбутніх офіцерів є дотримання розпорядку дня. У таблиці 2 наведений розпорядок дня курсантів ХНУВС на 2017–2018 навчальний рік [2, с. 5].

Засобами, що вдосконалюють фізичну підготовленість колективу вважаються біг у складі підрозділу, естафети у легкій атлетіці та плаванні, спортивні ігри, комплексні дії при відпрацюванні технічних дій тактики самозахисту та особистої безпеки.

Друга педагогічна умова – вдосконалення фізичної підготовленості майбутніх офіцерів поліції – це формування психофізичної готовності до дій в екстремальних ситуаціях, що притаманні службовій діяльності. Включає у себе оволодіння вміннями адекватного вибору заходів фізичного

Таблиця 2

Розпорядок дня у курсантів ХНУВС на 2017-2018 навчальний рік

ЗАХОДИ	1 курс	2, 3, 4 курси
Підйом командирів навчальних груп	05.20	05.50
Підйом особового складу	05.30	06.00
Ранкова фізична зарядка, прибирання території	05.40-06.20	06.10-06.35
Ранковий туалет, прибирання приміщень та території, ранковий огляд	06.20-07.50	06.35-07.50
СНІДАНОК (за окремими графіками)	06.30-07.20	07.20-07.50
Розвід на заняття	07.50-08.00	07.50-08.00
НАВЧАЛЬНІ ЗАНЯТТЯ: 1-2 години	08.00-09.20	08.00-09.20
Перерва	09.20-09.30	09.20-09.30
3-4 години	09.30-10.50	09.30-10.50
Перерва	10.50-11.00	10.50-11.00
5-6 години	11.00-12.20	11.00-12.20
ОБІД (за окремими графіками)	12.50-14.00	14.00-15.00
Час для особистих потреб	14.00-14.30	15.00-15.30
Навчальні заняття 7-8 години, самостійна підготовка, позааудиторна робота, консультації, факультативи, секції, тренажі, культурно-масові, спортивні та інші заплановані заходи (за окремими графіками)	14.30-17.30	15.30-17.00
Підбиття підсумків за день у навчальних групах	17.30-18.00	17.00-17.30
Звільнення курсантів старших курсів		17.30
ВЕЧЕРЯ (за окремими графіками)	18.00-19.00	19.00-19.30
Час для особистих потреб, лазневе обслуговування	19.00-20.40	19.30-21.10
Вечірня прогулянка	20.40-20.55	21.10-21.25
Вечірня перевірка	21.00-21.10	21.30-21.40
Вечірній туалет	21.10-21.30	21.40-22.00
Відбій	21.30	22.00



впливу на основі засвоєного матеріалу, корегування технічних дій у залежності від дій супротивника, вміння переключитися з одного виду діяльності на інший [8, с. 17].

Дієвим засобом вдосконалення психофізичної готовності є: силові зіткнення з умовним правопорушником, одним або відразу з двома, подолання психологічних (спеціальних) смуг перешкод, тренувальні поєдинки із більш сильним суперником, запроваджені в освітній процес ситуативні завдання, під час вирішення яких розвивається вміння поліцейського стримувати свої емоції у психостресових умовах, запропонованих керівниками занять. Але необхідно враховувати, що під час використання даних засобів необхідно суворо дотримуватись принципів послідовності та поетапності, що передбачають вивчення від простого до складного.

Третя педагогічна умова – вдосконалення фізичної підготовленості поліцейського – спрямована на розвиток особистісних якостей та характеристик: вольових якостей та емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої служби у підрозділах Національної поліції України та прагнення до навчання.

Емоційно-ціннісне ставлення до виконання службових обов'язків, створює суб'єктивний складник свідомості, що спрямований на перетворення об'єктивних подій, які відбуваються у процесі фізичної підготовки, на суб'єктивний зміст його особистісно-орієнтованого світосприйняття та створює специфічні та соціально-психологічні механізми, направлені на фізичну досконалість.

До вольових якостей особистості відносяться: ініціативність, рішучість, стійкість, емоційна стійкість, самовладання, дисциплінованість, самостійність та інші. Ці якості забезпечують ефективне виконання завдань освітнього процесу у рамках фізичної підготовки.

Для формування вольових якостей майбутнього офіцера поліції у процесі фізичної підготовки доцільно використовувати спеціальні прийоми. Наведемо приклад формування ініціативності. Виходячи з того, що ініціативність – це вольова якість, яка виявляється у здатності до активних дій, що викликані власними установками, уявленнями, переконаннями. До ознак ініціативності відносяться творчість, новаторство, стійкість до зовнішніх впливів.

Виховання даної вольової якості здійснюється шляхом накопичення досвіду ініціативної поведінки. Для досягнення даної мети найбільш дієвими є наступні прийоми: виконання на заняттях фізичних вправ,

обраних з особистої ініціативи з-поміж багатьох інших, що рекомендовані додатково, самостійне проведення тренувальних занять з групою або консультування товаришів у скрутних випадках, змагання з товаришами на оптимальність вирішення рухового завдання, спортивні ігри, єдиноборства, естафети, участь у змаганнях з особистої ініціативи.

Рішучість – це вольова риса пов'язана зі здатністю своєчасно і самостійно приймати відповідальні рішення і неухильно реалізовувати їх у діяльності. У даній якості особливо яскраво виявляється воля, як здатність до вільного вибору: прийняття рішення, що означає зробити вибір у неоднозначній ситуації. Формуванню даної вольової якості сприяють фізичні вправи, що містять елементи ризику і вимагають від виконавця подолання почуття боязні та невпевненості у своїх силах.

Перелік вправ для виховання рішучості: біг у гору з подоланням перешкод, стрибки у глибину (у воду) і зіскоки з гімнастичних снарядів, ходьба і біг із заплющеними очима, або спиною вперед, стрибки через перешкоди й гімнастичні снаряди, подолання спеціальних смуг перешкод, стрибки-падіння (прийоми самострахування) на різну поверхню: на килимі, на землю, на підлогу, спортивна сутичка з сильним противником.

Стійкість – це вольова якість особистості, яка виражається у здатності до тривалої протидії несприятливим чинникам. Воля у даному випадку виявляє свою ініціуючу функцію, спонукаючи людину зберігати актуальний стан всупереч ситуації, що склалася.

Ефективним засобом розвитку даної вольової якості є вправи, які містять елементи подолання значних зовнішніх та внутрішніх труднощів та виконуються у несприятливих метеорологічних умовах, у великому обсязі і вимагають значного нервового напруження. Наведемо перелік вправ для виховання стійкості: тривалий біг у складних метеорологічних умовах до 60 хвилин, кросовий біг по складній місцевості з різними перешкодами, плавання на дальність, пірнання на глибину, подолання спеціальних смуг перешкод, боротьба з більш сильним противником, затримка дихання на час (на вдиху і на видиху).

Емоційна стійкість – це вольова якість особистості, яка виражається у володінні емоціями у складній ситуації, здатності адекватно керувати своїми діями у стані стресу.

Перелік вправ для виховання емоційної стійкості: легкоатлетичні естафети, біг з гори по пересіченій місцевості, стрибки



у висоту з місця та розбігу, подолання смуг перешкод, стрибки у воду з вежі, крос зі стрільбою (офіцерське триборство), їзда на велосипеді під схил, проведення тренувальних занять у присутності сторонніх осіб.

Виховання емоційної стійкості забезпечується шляхом: 1) набуття досвіду вольової поведінки в умовах емоційної напруженості; 2) формування умінь та навичок самостійної регуляції емоційної напруженості.

З метою вирішення першого завдання найбільш ефективними засобами є вправи, що моделюють різні стресові ситуації й вимагають мобілізації всіх сил у виконавців. Вирішення другого завдання здійснюється шляхом самоконтролю.

Мотивація до навчання формується на основі ускладнення структури мотиваційної сфери особистості, шляхом збільшення кількості мотивів, підвищення їх стійкості. Складовою мотивації до навчання – є самовиховання, яку у педагогічній енциклопедії визначено як «систематичну та свідому діяльність, направлену на формування та удосконалення своїх позитивних якостей та переборення негативних [4, с. 770].

До сфери самовиховання відноситься:

Інтелектуальна – завдання, які ставить перед собою людина з метою самоосвіти, інтелектуального саморозвитку, самостійного оволодіння прийомами і процесами мислення;

Духовно-культурна – обумовлює прагнення людини до естетичного розвитку;

Моральна – направлена на вироблення своїх моральних орієнтирів, морального ідеалу;

Особливу увагу ми приділяємо фізично-валеологічній сфері самовиховання, яка включає у себе працю особи з метою фізичного самовдосконалення, для виконання тактичних прийомів, доведених до автоматизму, необхідних у поліцейській діяльності.

Дані сфери взаємопов'язані між собою, але необхідно пам'ятати, що в основі кожної з них лежить процес виховання волі [6, с. 122].

Висновок. Фізична підготовленість відіграє важливу роль при виконанні службового обов'язку поліцейським та у свою чергу служить передумовою вдосконалення його фізичної працездатності.

Таким чином, дотримання розглянутих вище педагогічних умов при побудові освітнього процесу підготовки поліцейських, дозволить підвищити якість підготовки до професійної діяльності, а надалі – ефективність виконання покладених на поліцію обов'язків.

Перспективним напрямком подальших досліджень є поглиблене вивчення кожної із запропонованих педагогічних умов та їх запровадження в освітній процес ВНЗ з вдосконалення фізичної підготовленості майбутнього офіцера поліції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція реформування освіти у Міністерстві внутрішніх справ України: Наказ МВС України від 25.11.2016 р. № 1252. 12 с.
2. Про затвердження Положення про організацію внутрішнього розпорядку у Харківському національному університеті внутрішніх справ: Наказ ХНУВС від 01.07.2016 р. № 411.
3. Педагогика: компакт. учеб. курс для студентов ун-тов и пед. ин-тов / И.Ф. Харламов. Мн.: Университетское, 2011. 272 с.
4. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. М.: Просвещение, 1966. Т. 3. 879 с.
5. Попов С.В. Модель спеціальної фізичної підготовки майбутнього правоохоронця у контексті компетентнісного підходу. Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2011. № 10(221). Ч. 1. 224 с.
6. Синьов В.М., Пометун О.І., Кривуша В.І., Супрун М.О. Основи теорії виховання: навчальний посібник. Київ: РВВКІВС, 2000. 140 с.
7. Фізичне виховання: навч. пос. / С.І. Присяжнюк, В.П. Краснов, М.О. Третьяков, Р.Т. Раєвський, В.Й. Кійко, В.Ф. Панченко. К.: Центр учбової літератури, 2007. 192 с.
8. Физическая подготовка военнослужащих к действиям в особых условиях: учеб. пособ. / под ред. М. Лаговского. СПб: Питер, 1996. 135 с.



УДК 378.147.016

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОЕКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН», ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Гонтаренко І.С., к. пед. н.,
викладач кафедри педагогіки та іноземної філології
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

У статті аналізуються зміст і переваги застосування проектної діяльності з метою підвищення ефективності викладання та вивчення гуманітарних дисциплін, обумовлюється необхідність її впровадження, що ефективно розкриває потенціал студентів, їхні інтелектуальні, творчі якості.

Ключові слова: *проект, діяльність, проектна діяльність.*

В статье анализируются содержание и преимущества применения проектной деятельности с целью повышения эффективности преподавания и изучения гуманитарных дисциплин, обуславливается необходимость ее внедрения, что эффективно раскрывает потенциал студентов, их интеллектуальные, творческие качества.

Ключевые слова: *проект, деятельность, проектная деятельность.*

Hontarenko I.S. THE CONCEPT ESSENCE OF "FUTURE HUMANITARIAN DISCIPLINES TEACHERS' PROJECT COMPETENCE", PROJECT ACTIVITY AS THE BASIS FORMATION OF PROJECT COMPETENCE

The article analyzes the content and advantages of applying project activities to improve the effectiveness of teaching and studying humanitarian disciplines, it is necessary to introduce project activity in modern education, which effectively reveals the potential of students, their intellectual and creative qualities.

Key words: *project, activity, project activity.*

Постановка проблеми. Головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти. Більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконана, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в межах компетентного підходу. Визначення поняття «проектна компетентність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін» передбачає розкриття сенсу таких понять, як «компетентність», «проектна діяльність», «проектні вміння», «проектна компетентність».

За основу визначення поняття «компетентність» беремо дефініцію, надану в Законі України «Про вищу освіту» (2014): «Компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання формування різних компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх учителів висвітлювали: Я.В. Абсалямова, А.М. Алексюк, Л.Я. Бірюк,

В.Г. Воронцова, В.М. Гриньова, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, Т.В. Колбіна, І.І. Костікова, В.Г. Кузь, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, І.П. Підласий, О.М. Пехота, Т.Ю. Подобедова, А.А. Сбруєва, О.М. Семенов, С.О. Сисоєва, І.І. Сотниченко та ін. Дослідженню проектної діяльності, проектних умінь приділено увагу в розвідках І.Л. Біма, В.В. Гузєєва, І.О. Зимньої, Є.С. Полат, Н.Б. Самойленко, Д.Дж. Розен, Ф.Л. Стоулен, С. Хайнс та інших.

Постановка завдання. Мета статті – аналіз змісту і переваг застосування проектної діяльності для підвищення ефективності викладання та вивчення гуманітарних дисциплін

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність поняття «проектна діяльність» пов'язана з такими науковими категоріями, як «діяльність», «проект», що мають різноплановий характер як з погляду різних галузей наукового знання, так і з погляду різних рівнів методології науки.

Поняття «проектна діяльність» відображено у двох основних підходах – педагогічному та психологічному. Навчання проектної діяльності передбачає врахування як основних закономірностей педагогічного процесу, так і його психологічного змісту. Розглянемо основні складники поняття проектної діяльності.



Безперечно, під впливом середовища та спеціально організованих умов саме в діяльності формуються певні риси особистості, що закріплюються в поведінці, вчинках та діях. Визначення поняття «діяльність» у психолого-педагогічній літературі об'єднує розуміння діяльності як свідомого процесу:

– діяльність – активна взаємодія людини з навколишньої дійсністю, у процесі якої людина є суб'єктом, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє в такий спосіб власні потреби [6];

– діяльність – спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами, мета, відповідно до якої перетворюється предмет на об'єкт, засіб реалізації мети [8].

Результатом діяльності є перетворення як у зовнішньому світі, так і в самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях. Реалізація певної діяльності в навчально-виховному процесі може відбуватися у проектній діяльності. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що поняття «проект» трактують досить широко:

– як сукупність концептуальної і формальної моделі, пакет документів, який подає опис того, що і як повинно бути зроблено;

– як план, задум реалізації майбутньої діяльності;

– як комплекс взаємозалежних одномоментних заходів, спрямованих на досягнення поставлених цілей у разі обмежених часових, бюджетних, кадрових та інших ресурсів;

– як спеціально організований викладачем і самостійно виконаний студентами комплекс дій, де вони можуть бути самостійними в ухваленні рішення й відповідальними за власний вибір, результат праці, створення творчого продукту [7].

Розкриваючи сутність поняття «проект», зосередимо увагу на тому, що в науці немає його єдиного тлумачення. Термін «проект» від латинської «proectus» означає «кинутий уперед». У сучасному розумінні проект – це намір, який буде здійснено в майбутньому. Так, В. Кілпатрик трактує проект як будь-яку роботу, виконану «від усього серця», що має певну цільову настанову. Проект як проблема означає ситуацію творчості, в якій людина перестає бути власником ідеї, щоб отримати шанс наштотхнутися на щось нове, здивуватися, виявити його у своїй творчості [5].

Отже, проаналізувавши зміст понять «діяльність» і «проект», можемо вважати, що проектна діяльність надає студентів широке поле для нової діяльності,

тим самим сприяє появі широкого кола інтересів, і потім через них чинить вплив на формування його переконань та світогляду.

Проектна діяльність, на думку С.О. Сисоевої, С.М. Ящука, відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті, сприяє розвитку у студентів пізнавальної самостійності, творчого мислення, наполегливості, формує вміння самостійно конструювати власні знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, визнає унікальність та самобутність кожної особистості, забезпечує спрямованість на кінцевий результат, що дозволяє студентам будувати власну освітню траєкторію [5].

На переконання Л. Лук'янової, участь у проектній діяльності надає можливість студентів самовдосконалюватися, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проекту поєднує всі ролі в одній особі.

Спеціально організовуючи процес проектної діяльності, координуючи і допомагаючи вирішувати труднощі, викладач сприяє вивченню не тільки певного предметного матеріалу, а й ключових етапів проектної діяльності та освоєнню основних методів та способів її проведення, які в подальшому допоможуть студентам у навчанні.

Безперечно, для правильної й раціональної організації проектної діяльності важливо чітко уявляти структуру навчального проекту: суб'єкт, об'єкт, результат проектування [9].

Суб'єктом навчального проекту може бути студент або група. Об'єктом – навчальна проблема. Можливі різні засади для вибору тематики проекту. Її може сформулювати викладач разом зі студентами (з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмета, інтересів і здібностей студентів). Тематику проекту можуть запропонувати й самі студенти. Результатом може бути презентація, друкована праця, брошура тощо.

Безперечно, організація проектної діяльності має певні етапи. На початку викладач визначає мету і завдання навчального проекту. Потім проводить оцінювання індивідуальних здібностей студентів, рівня розвитку якостей особистості, ступеня сформованості знань і умінь, пропонує тематику проекту, мотивує студентів до обговорення, пропонує схеми аналізу потреб, спостерегає за процесом обговорення, допомагає сформулювати проблему, консультує студентів щодо визначення мети, коригує формулювання мети. Провідною функцією виклада-



ча в організації виконання студентами індивідуальних проектів є координування.

Наступним етапом є розроблення дидактичних і методичних засобів навчання. Викладач оформлює розроблені дидактичні й методичні матеріали, готує інформаційну базу.

На результативному етапі викладач здійснює аналіз проектної діяльності, його реалізації та досягнутих результатів. Викладач організовує презентацію, консультує студентів з питань її підготовки, обговорює відомі, зрозумілі критерії оцінювання якості проекту та підсумки роботи над проектом, організовує рефлексію студентів. Підсумкова оцінка за виконання проекту виставляється викладачем з урахуванням проміжних оцінок діяльності студентів, якості виконання проекту й опису дій і оригінальності проектних рішень, самостійності, а також самооцінювання студента.

Розглянемо детальніше перелік здатностей кожного із суб'єктів освітнього процесу – викладачів та студентів – в організації навчального проекту. Викладач виявляє:

- уміння обирати цікаві та практично значущі теми для проектів;
- володіння достатнім арсеналом дослідницьких, пошукових методів, вміння організовувати проектну дослідницьку самостійну роботу студентів;
- уміння організовувати навчально-виховну роботу з предмета, орієнтовану на пріоритет різноманітних видів самостійної діяльності студентів (індивідуальних, парних, групових; самостійної роботи пошукового, дослідницького, творчого планів) [9].

У цьому випадку викладачеві належить позиція лідера, але це не домінуюча роль, він виконує функції режисера, але не розпорядника, виконує роль не тільки організатора, але і співучасника такого навчального процесу, який будується як діалог студентів з пізнавальною реальністю, як збагачення цілісного особистісного досвіду.

Під час участі в навчальному проекті студенти також демонструють:

- знання основних дослідницьких методів (аналіз літератури, пошук джерел інформації, збір та обробка даних, наукове пояснення отриманих результатів, бачення та побудова нових проблем, гіпотез, методів їх вирішення), а також володіння ними;
- володіння комп'ютерною грамотністю для введення та обробки інформації (текстової та графічної), вміння працювати з аудіовізуальною та мультимедійною технікою;
- уміння інтегрувати раніше отримані знання з різних навчальних дисциплін для розв'язання пізнавальних завдань [5].

Безсумнівно, проектна діяльність сприяє впровадженню новітніх технологій в навчання студентів, де передбачається самостійна (групова чи індивідуальна) дослідницько-пошукова діяльність студентів, а отже, необхідною засадою є створення умов, за яких студенти самостійно і добровільно набувають нових знань із різних інформаційних джерел (друкованих, мережових тощо), навчаються використовувати здобуту інформацію для вирішення пізнавальних і практичних завдань, набувають комунікативних умінь і навичок, розвивають дослідницькі вміння щодо формулювання завдання, пошуку інформації, проведення дослідження, аналізу, висунення гіпотез, узагальнення результатів; розвивають системне мислення тощо [35].

У ході виконання навчального проекту студенти відчують задоволення від самого процесу роботи, почуття досягнення результату, змістовності й значущості роботи, підвищується самоповага, визнання з боку оточення, очікування успіху під час захисту проекту. Розглянемо сутнісні характеристики деяких типів навчальних проектів, що є важливими в контексті нашого дослідження [5; 7].

Дослідницькі проекти – потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів обробки результатів, у тому числі експериментальних. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення об'єкта й предмета, мети і завдань, методів, методології дослідження, висунення гіпотез щодо розв'язання проблеми і реалізація шляхів її розв'язання.

Творчі проекти – не мають детально окресленої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді виникає потреба у створенні сценарію фільму, програми свята, макету журналу, альбому, газети тощо.

Ігрові проекти – учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реальні особистості, імітуються їхні соціальні й ділові стосунки, що ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Вияв творчості студентів дуже



високий, але домінантним видом діяльності все ж таки є гра.

Інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз й узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в ході роботи над проектом.

Практико-зорієнтовані проекти – результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він зорієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону). Проект потребує складання сценарію діяльності його учасників із визначенням функцій кожного з них. Особливо важливим є добре організувати координаційну роботу у вигляді поетапних обговорень та представлення одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику.

Предметні проекти проводять в межах одного навчального предмета. Вони потребують чітко визначеної мети, завдань, окреслення знань і вмінь, які необхідно опанувати [9].

Міжпредметні навчальні проекти характеризуються тим, що проблема може належати до двох або більше галузей знань. Вони потребують досить чіткої координації з боку спеціалістів, узгодженої роботи різних творчих груп, що мають конкретні дослідницькі завдання [9].

У процесі здійснення навчальних проектів з відкритою координацією викладач виконує свою функцію відкрито, але робить це без тиску; в навчальних проектах із завуальованою координацією викладач виконує роль учасника проекту.

Внутрішні чи регіональні навчальні проекти організуються як у межах однієї групи, так і в межах країни в цілому. Міжнародні проекти здійснюються представниками різних країн. Для їх реалізації можуть застосовуватися засоби інформаційних технологій. Зазначимо, що в нашому дослідженні навчальні проекти створювалися в межах однієї академічної групи, викладач був у ролі рівноправного партнера, провідною галуззю знань слугували педагогічні дисципліни [9, с. 54].

За кількістю учасників навчальні проекти поділяють на індивідуальні, парні та групові. Кожен із цих проектів має певні переваги. Під час виконання індивідуальних проектів у студента формується почуття відповідальності, він набуває досвіду здійснення навчального проекту на всіх його етапах – від зародження ідеї до підсумкової рефлексії.

Перевагами парного та групового навчальних проектів є те, що у проектній гру-

пі формуються навички співробітництва; кожен учасник відповідно до здібностей та якостей може бути лідером-генератором, лідером-дослідником, лідером-оформлювачем результатів, лідером-режисером презентації; є можливість організувати змагання між підгрупами, посилюючи мотивацію до отримання результату [5].

Усі проекти поділяють на: короткотривалі – протягом кількох занять; середньої тривалості – в межах одного місяця; тривалі – від кількох місяців до року.

Необхідно наголосити на тому, що сучасна класифікація має чітко визначену, логічно побудовану структуру, а її втілення в освітню практику відбувається через інтеграцію різних видів навчальних проектів.

Тематика проектів може бути замовленою, тобто пропонуватися адміністрацією вищого навчального закладу або представниками органів вищої освіти. Теми проектів, запропоновані, наприклад, представниками вищої освіти або адміністрацією можуть бути глобальними, масштабними, що забезпечує природну інтеграцію різноманітних знань, умінь, навичок. Тематика проектів може пропонуватися викладачами під час вивчення навчальних предметів гуманітарного циклу, а також і самими майбутніми вчителями в межах навчально-дослідницької, наукової діяльності, що відбиває їхні власні інтереси – як творчі, пізнавальні, так і прикладні.

Проектна компетентність у контексті освітньої парадигми є складним особистісним утворенням. З одного боку, це пов'язано з проблемою власне розуміння понять компетентності, проектування в науковому знанні, з іншого – з проблемою визначення психологічних умов розвитку проектної компетентності як суб'єктної характеристики майбутнього вчителя. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує розгляд і визначення змістових аспектів проектної компетентності як засобу, що дозволяє досягти позитивних результатів у процесі творення якісно нового рівня освіти [1].

Проектна компетентність нерозривно пов'язана з проектною діяльністю, володінням проектними вміннями, обґрунтованим вибором й оптимізацією проектних рішень у разі їх багатоваріантності, здатністю використовувати набуті знання та вміння в педагогічній діяльності [2].

Під проектною компетентністю розуміють сукупність здатностей та настанов, що забезпечують можливість творчого вирішення особистістю життєвих проблем [3].

Формування проектної компетентності студентів дозволяє долати інформаційний дисбаланс освіти, який полягає в тому, що



студенти здебільшого пізнають світ через тексти, які містять чужі свідчення про нього, оперують термінами, які не завжди набувають особистісного сенсу.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, численні дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів дозволяють дати авторське визначення поняття «проектна компетентність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін», яку розглядаємо як інтегративну характеристику майбутнього фахівця, що виражається в його здатності й готовності до проектної діяльності, опануванні проектних умінь з розроблення, створення, репрезентації проектів і впровадження їх в освітній процес під час викладання гуманітарних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аліксійчук О.С., Федорчук В.В. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання»: навчально-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г., 2009. 44 с.
2. Арванітопуло Е.Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання». Київ, 2006. 22 с.

3. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук та ін.; за ред. В.Г. Кременя. Тернопіль: Богдан, 2004. 384 с.

4. Вища освіта України і Болонський процес: навч. програма. / упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш. К.: Тернопіль, 2004. 18 с.

5. Гонтаренко І.С. Формування проектної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2016. 296 с.

6. Гриньова В.М., Карпова Л.Г. Професійна компетентність учителя: суть, структура, умови формування: навчальний посібник. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2011. 109 с.

7. Зосименко О.В. Організація проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Полтава, 2010. 256 с.

8. Костікова І.І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... доктора. пед наук: 13.00.04. Х. : 2009. 544 с.

9. Полат Е.С., Бухаркіна М.Ю., Моїсеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалификации пед. Кадров. М.: Академия, 2005. 272 с.

УДК 37.04:37.017

ПРІОРИТЕТИ АКСІОСФЕРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ТА СУБ'ЄКТІВ МЕДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Д'яченко І.М., к. філос. н., доцент,
доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін
КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради

У статті досліджуються й осмислюються теоретико-методологічні засади феномена аксіосфери людини загалом та студентської молоді медичних навчальних закладів і медичних працівників Житомирщини зокрема. Здійснено спробу визначити пріоритети в ієрархічній структурі їх цінностей, особливості, проблеми, перспективи на основі результатів соціологічних досліджень 2013–2017 рр. Проведена рефлексія базових цінностей студентської молоді та медичних працівників із досвідом роботи дала змогу викристалізувати тенденцію до подальшого розвитку життєстверджуючої цінності (філоменологічності – любові до життя), що є генеральною для оптимізації процесу формування професійної культури майбутніх медичних працівників.

Ключові слова: цінність, аксіосфера, філоменологічність (любов до життя), професійна культура.

В статье исследуются и осмысливаются теоретико-методологические основания феномена аксиосферы человека в целом и студенческой молодежи медицинских учебных заведений и медицинских работников Житомирщины в частности. Осуществлена попытка определить приоритеты в иерархической структуре их ценностей, особенности, проблемы, перспективы на основе результатов социологических исследований 2013–2017 гг. Проведенная рефлексия базовых ценностей студенческой молодежи и медицинских работников с опытом работы позволила выкристаллизовать тенденцию к дальнейшему развитию жизнеутверждающей ценности (филоменологичности – любви к жизни), что является генеральной для оптимизации процесса формирования профессиональной культуры будущих медицинских работников.

Ключевые слова: ценность, аксиосфера, филоменологичность (любовь к жизни) профессиональная культура.

**Dyachenko I.M. PRIORITIES OF THE AXIOSPHERE OF MEDICAL INSTITUTIONS STUDENTS AND SUBJECTS OF MEDICAL ACTIVITY: TRENDS OF DEVELOPMENT**

The article investigates and comprehends theoretical and methodological principles of the phenomenon of the sphere of human values in general, students of medical schools and medical workers of Zhytomyr region in particular. An attempt was made to determine the priorities in the hierarchical structure of their values, peculiarities, problems, perspectives on the basis of the results of sociological research in 2013–2017. The reflection of the basic values of student youth and medical staff with experience allowed to crystallize the tendency of further development of life-affirming value (philomenology – love for life), which is the general for optimization of the process of forming the professional culture of future medical workers.

Key words: *value, axiosphere, philomenology (love to life), professional culture.*

Постановка проблеми. Сучасність переживає найважчу кризу – кризу цінностей. Культура сучасного суспільства характеризується аксіологічним релятивізмом, який дає змогу кожному вважати дійсним, гідним, великим те, що йому вигідно. У свою чергу такий релятивізм у розумах молоді перетворюється на абсолютний нігілізм. Наслідки аксіологічної кризи страшні: розпадається соціальний складник суспільства; культура впевнено рухається до руйнування; психофізична деградація людини до рівня «Homo brutalis». У зв'язку із цим за останні десятиріччя проблема ціннісних орієнтацій набула особливої актуальності як у нашій країні, так і за кордоном.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнюючи визначення цінностей багатьох зарубіжних теоретиків, Ш. Шварц та У. Білські виділили такі основні їх характеристики: 1) цінності – це переконання (думки), проте це не об'єктивні, холодні ідеї, навпаки, коли цінності активуються, вони змішуються з відчуттями й забарвлюються ними; 2) цінності позначають бажані для людини цілі (наприклад, рівність) та образ поведінки, який сприяє досягненню цих цілей (наприклад, чесність, схильність до допомоги); 3) цінності не обмежені певними діями й ситуаціями (тобто трансцендентні); слухняність, наприклад, стосується роботи або школи, спорту чи бізнесу, сім'ї, друзів або сторонніх людей; 4) цінності виступають як стандарти, які керують вибором або оцінкою вчинків, людей, подій; 5) цінності впорядковані за важливістю щодо одна одної; упорядкований набір цінностей формує систему ціннісних пріоритетів. Різні культури та особи можуть бути охарактеризовані системою їх ціннісних пріоритетів [1, с. 39].

Н. Смелзер визначає цінність як життєвий орієнтир, який спонукає людину (групу людей) до тих чи інших вчинків, загальноприйняті переконання щодо цілей, до яких необхідно прагнути, і речей, які варто розуміти.

З позицій системного аналізу цінністю вважається позитивна чи негативна значущість об'єктів навколишнього світу для

людини, групи людей, народу, суспільства, яка визначається їх залученістю до сфери людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних стосунків. Потреба – це усвідомлений під тиском середовища внутрішній недолік реалізації ресурсів для життєзабезпечення. У зв'язку із цим визначенням цінністю можна назвати потребу, оцінену щодо інших потреб за якою-небудь шкалою в умовах обмеженості реалізації власних ресурсів [2, с. 20]. Цінність, яка сприймається як бажаний або передбачуваний результат запланованої діяльності, обов'язково перетворюється на мету.

У зв'язку із цим орієнтації у світі цінностей визначають стратегію людської поведінки, вибір тих або інших соціальних ролей і порядок їх виконання. Саме цінності формують мотиви людської поведінки (К. Багрова, С. Кручинін, Ш. Шварц, У. Білські) [3].

Особливо це актуалізується в контексті модернізації українського соціуму та суб'єктивізації молоді як тієї його частини, з якою пов'язується майбутнє українського народу, розвиток його культури й суспільства.

Постановка завдання. Метою дослідження є осмислення аксіосфери студентської молоді вищих медичних навчальних закладів та медичних працівників, досвід праці яких у медичній сфері понад 5 років, а також виявлення основних особливостей, тенденцій аксіологічного розвитку суб'єктів медичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі вивчення аксіосфери студентської молоді вищих медичних навчальних закладів використовувався синтетичний метод, який включає в себе аналіз, узагальнення теоретико-методологічних засад наукової літератури із цієї проблеми, тестування, анкетування, експеримент, бесіди, розв'язання проблемних ситуацій. Крім того, частково апробовувався тренінг Л. Мітіної для діагностики особливостей самосвідомості студентів-медиків у контексті формування професійної культури медичного працівника. Вибірка дослідження зроблена на базі Житомирського медичного інституту (110 студентів) і на базі кому-



нальної установи «Обласна клінічна лікарня імені О.Ф. Гербачевського» Житомирської обласної ради (медсестри, які здійснюють трудову діяльність в обласній клінічній лікарні 5 і більше років, – 110 осіб).

Зазначимо, що формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості загалом. Цінності відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, формуванні світогляду й переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійно-трудової діяльності в юнацькому віці.

Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займалися Н. Бондар, Я. Грицак, А. Козлов, З. Сікевич, В. Лісовський, К. Нечаєва, І. Райгородська, Н. Стрелянова, Є. Подольська, А. Мордовець, І. Попов та інші науковці [4].

У червні 2015 р. Центр соціальних та маркетингових досліджень «СОЦИС» запропонував дані й аналітичні висновки за результатами як власних загальноукраїнських соціологічних досліджень, так і на основі міжнародних моніторингових досліджень – «World Values Survey» (WVS) та «European Social Survey» (ESS). Висновки відображали дані низки досліджень у контексті вивчення базових і прихованих цінностей українців, готовності до проведення реформ та кардинальних змін у різних сферах життя населення й країни загалом [5]. Ці результати є такими:

– в Україні під час або внаслідок Євромайдану стався зсув у напрямі цінностей самовираження;

– для українців найбільш важливою цінністю на сьогодні є безпека, а найменш значущою – ризик/новизна. Цінність безпеки для українців порівняно з 2013 р. суттєво не змінилась і є досить високою. Цей показник значущий також для країн Південної

й пострадянської Європи та значно нижчий у країн Скандинавії й Західної Європи (див. таблицю 1);

– 50% українського суспільства – це ті, хто має традиційні цінності та цінності виживання, 20% – це група, представники якої мають секулярні цінності й цінності самовираження. Саме вони є рушійною силою трансформаційних процесів в українському сучасному суспільстві. Цю рушійну силу Я. Грицак пов'язує з молодим поколінням, тому що воно виросло в незалежній державі, має набагато більший набір цінностей самовираження порівняно з представниками інших соціальних страт. Цінності української молоді набагато ближчі до європейців, ніж до представників старшого покоління [6]. Крім того, історик зазначив, що саме цю групу, для якої домінуючими є цінності самовираження, неможливо утримати в стані покори;

– українські дослідники виділяють у симптомокомплексі позитивних і негативних соціально-психологічних характеристик сучасного українського молодого покоління психосоціальну активність (19%), «силу Я» (17%), прагнення до комунікативної ініціативи-лідерства (16%), аполітичність і свободу вибору (11%), інформаційну ерудованість (14%), прагматизм, адаптивність (14%), бездуховність, негативні ціннісні трансформації (20%), агресивність (13%), пасивність, інфантильність (9%), емоційну невірноваженість (15%), зменшення субординації, нігілізм у стосунках зі старшими (8%), слабке здоров'я, адикції (22%) [7; 8].

Отже, якщо західноєвропейські педагогіко-психологічні дослідження характеризують соціологічний портрет сучасного молодого покоління тотальною креативністю, інноваційністю, демократичністю, інфор-

Таблиця 1

Важливість цінностей (відносні значення) за 10 основними цінностями (порівняно з іншими країнами на основі ESS – 2013 та Социс – 2015)

Базові цінності за методикою Ш. Шварца	Західна Європа	Скандинавські країни	Південна Європа	Пострадянська Європа	Україна 2013 р.	Україна 2015 р.
Безпека	0,37	0,10	0,64	0,63	0,66	0,64
Конформізм	-0,31	-0,11	-0,20	-0,03	0,06	-0,05
Традиція	-0,01	-0,17	0,25	0,12	0,00	0,06
Самостійність	0,44	0,48	0,34	0,17	0,01	-0,01
Ризик/новизна	-0,64	-0,51	-0,83	-0,77	-0,70	-0,55
Гедонізм	-0,13	0,00	-0,45	-0,51	-0,62	-0,51
Досягнення	-0,42	-0,66	-0,32	-0,13	-0,24	-0,22
Влада/багатство	-1,01	-1,08	-0,99	-0,55	-0,18	-0,25
Доброзичливість	0,80	0,93	0,69	0,46	0,42	0,32
Універсалізм	0,61	0,67	0,59	0,40	0,38	0,35

Примітка: найбільш важлива цінність – максимальне плюсове значення, найменш важлива цінність – найнижче від'ємне значення [5]



мованістю, інтернет-залежністю, доступом до небезпечного контенту (J. Palfrey, U. Gasser) [9, с. 199], то українські дослідники акцентують увагу на бездуховності українського молодого покоління, активізації індивідуалізму, егоцентризму, які переростають у самозакоханість, що закономірно приводить до нігілізму й морального релятивізму носіїв українського майбутнього – рушійної сили модернізації українського суспільства.

Як зазначає А. Шамне, перспективи в нас не веселкові, «без виховання духовності ми матимемо покоління «монстрів» – кар'єристів, прагматиків та індивідуалістів» [9], на яке, дуже сумнівно, варто покладатись у процесі розбудови української держави загалом та реформування освіти зокрема.

Варто зазначити, що аксіосфера студентів вищих медичних навчальних закладів не була предметом всеукраїнського дослідження. У центрі уваги соціології перебуває студент загалом, а не студентство конкретної професійної сфери. Так, 15 лютого – 6 березня 2016 р. компанією «GfK Ukraine» на замовлення Аналітичного центру «CEDOS» у межах проекту «Ініціативи з розвитку українських аналітичних центрів» Міжнародного фонду «Відродження» (IRF) у співпраці з Фондом розвитку аналітичних центрів (ТТФ) та за фінансової підтримки посольства Швеції в Україні (SIDA) проводилось опитування студентів вищих навчальних закладів (вибірку дослідження склад 831 студент денної форми навчання вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації). Метою опитування було дослідження соціально-економічного становища студентів (питання репетиторства, матеріального забезпечення, мотивації студентів, обставин вибору вищого навчального закладу та спеціальності, працевлаштування студентів тощо) [10]. Цінності й потреби студентів-медиків досліджуються окремими вищими навчальними закладами в контексті приватних проблем, реалізації певних завдань вищого навчального закладу.

Студентська молодь вищих медичних закладів не відрізняється за ціннісними орієнтаціями від української молоді загалом, проте серед цінностей і проблем, які найбільш вагомі для процесу її розвитку та формування професійної компетентності, виділяється цінність і проблема здоров'я.

Це зумовлено тим, що діяльність студента-медика пов'язана з високим рівнем розумової й психо-емоційної напруги, монотонією, частими стресогенними ситуаціями заліків та іспитів, змінними організаційними вимогами, перманентними порушення-

ми режиму праці, відпочинку й прийому їжі студентської молоді. Крім того, мають місце низький рівень психологічної культури, особові девіації, психофізіологічні та вегетативні особливості, недостатній розвиток комунікативних здібностей, навичок саморегуляції, що приводить до розвитку індукованих для стресу розладів і позначається на рівні їх соматичного здоров'я.

Переважаючі причини стресогенних ситуацій, на думку більшості студентів вищих медичних закладів, є такими: 1) велике навчальне навантаження; 2) страх перед майбутнім; 3) небажання вчитись або розчарування в професії, мінімалізація здатності й готовності що-небудь робити в плані професійного зростання; 4) астения (або патологічна втома), апатія, депресія та сонливість [7].

Студенти-медики впадають у депресію набагато частіше за інших студентів. Так, важка й середньо-важка депресія має місце в 14,3% студентів, при цьому дівчата страждають від депресії частіше, ніж хлопці (18% і 9% відповідно). Емоційне вигорання в студентів медичних вищих навчальних закладів трапляється декілька частіше, ніж у студентів інших університетів, і в різних країнах досягає 34–43%.

Захворюваність серед молоді, що навчається у вищих медичних закладах, за останні 15–20 років (за даними медичних оглядів) зросла на 10%, кількість здорових студентів зменшилася, а тих, хто має 2–5 захворювань, навпаки, збільшилася. Майже п'ята частина (23,6%) студентів-медиків скаржаться на нестійкість стану здоров'я, схильність і чутливість до несприятливих чинників.

Ієрархічна структура захворювань має такий вигляд: 1) хвороби органів дихання (33,4%); 2) захворювання нервової системи та органів чуття (27,4%); 3) хвороби сечостатевої системи (10,3%); 4) хвороби органів травлення, кістково-м'язової системи та сполучної тканини (по 5,0%).

Ієрархічна структура скарг, які заважають вести повноцінний спосіб життя студентам медичних вищих навчальних закладів, включає такі положення: 1) швидка стомлюваність (40,0%); 2) часті головні болі (19,2%); 3) проблеми з травленням (18,1%); 4) болі в хребті (17,7%); 5) неспокійний сон (13,2% – це кожний восьмий студент-медик); 6) зниження показників фізичного розвитку та фізичної підготовленості [7].

Як вважають К. Шаповал, Н. Яковенко, Л. Лиха, В. Подрушняк та інші автори, крім здоров'я, для психологічної готовності до медичної професійної діяльності важливу роль відіграють професійні цінності. Про-



фесійні цінності студентів вищих медичних навчальних закладів досліджувалися О. Іванюшкіним, Ю. Лисициним, А. Хетагуровою, Г. Царегородцевим та іншими вченими.

Так, дослідження професійних цінностей і готовності до професійної діяльності студентів КВНЗ «Житомирський медичний інститут», КУ «Обласна клінічна лікарня імені О.Ф. Гербачевського» Житомирської обласної ради за період 2013–2017 рр. дали змогу зафіксувати певні тенденції.

По-перше, статистична обробка отриманих даних авторського опитувальника дала змогу виявити статистично значимі відмінності між вибірками студентів і медсестер за окремими питаннями анкети. Для аналізу використовувались коефіцієнт кореляції (критерій Спірмена) та порівняння незалежних груп (критерій U Манна-Уїтні). Ми свідомо обрали непараметричні, рангові критерії, оскільки їх можна застосовувати для обчислення даних як із нормальним, так і з ненормальним розподілом.

Критерій U Манна-Уїтні показав такі статистично значимі відмінності у відповідях на поставлені запитання:

Що для вас означає любити життя? Цінувати кожну хвилину свого життя – $U=1134$, $r_s=0,152$, $p\leq 0,05$; боротися за безсмертя – $U=144$, $r_s=-0,268$, $p\leq 0,05$; кохати та посміхатися – $U=646$, $r_s=0,367$, $p\leq 0,001$; відчувати себе щасливим – $U=692$, $r_s=0,301$, $p\leq 0,01$; цінувати життя та здоров'я – $U=1442$, $r_s=0,152$, $p\leq 0,001$;

Що Ви розумієте під поняттям «гуманна людина»? Людина, яка контролює свої емоції – $U=1872$, $r_s=0,245$, $p\leq 0,01$;

Які цінності для Вас посідають перше місце? Здоров'я – $U=2074$, $r_s=0,209$, $p\leq 0,01$;

Які особисті якості мають бути в медичної сестри? Старанність – $U=1342$, $r_s=-0,218$, $p\leq 0,01$; наполегливість – $U=1134$,

$r_s=-0,238$, $p\leq 0,05$; щедрість – $U=1442$, $r_s=-0,216$, $p\leq 0,05$;

Які професійні якості мають бути в медичної сестри? Професійна рішучість та відповідальність – $U=1298$, $r_s=-0,246$, $p\leq 0,01$;

Чи розвиваються в процесі навчання у Вас цінність любові до життя та вміння боротися за життя пацієнта? Так – $U=1848$, $r_s=0,152$, $p\leq 0,05$.

Можемо припустити, що зниження в медсестер порівняно зі студентами значимості таких особистих і професійних якостей, як старанність, наполегливість, щедрість, професійна рішучість та відповідальність, пов'язане з професійним вигоранням, погіршенням стану здоров'я та низьким соціальним статусом професії. У процесі здійснення професійної діяльності медсестри втрачають студентські ідеалістичні уявлення про роботу медичної сестри та стають більш приземленими, прагматичними, пасивними.

По-друге, отримані в результаті опитування дані дали змогу виділити показники компонентів професійної медичної культури, які складають її ядро та периферію окремо в обох вибірках. Для цього додатково було виділено низку питань з анкети та проранжовано варіанти відповідей (від 1 до 10 в порядку зменшення вагомості впливу на остаточний результат) (див. таблицю 2).

Таким чином, у процесі теоретико-практичного дослідження було виявлено генеральну (найбільш значущу) цінність (ядро) аксіосфери суб'єктів медичної діяльності, навколо якої об'єднуються всі елементи професійної культури, – цінність «любов до життя», або філоменологічну цінність. Любов до життя (філоменологічність) – категорія, яка акцентує увагу на самооцінності життя в усіх його проявах. Життя людини – це категорія, яка акцентує увагу на таких положеннях: а) людина вимушена прийня-

Таблиця 2

Елементи професійної культури за класифікацією системи «ядро – периферія»

Ранг цінності аксіосфери	Системоутворюючі елементи системи професійної культури	Вибірка I. Працюючі медсестри, %	Вибірка II. Студенти – майбутні медсестри, %
1	Філоменологічна цінність	74	47
2	Норми взаємодії з керівництвом	65	90
3	Професійна мова	60	45
4	Переконання	57	55
5	Професійні навички та вміння	56	40
6	Духовні цінності	55	33
7	Особисті якості	36	28
8	Стандарти поведінки	32	32
9	Соціальні ідеали	30	31
10	Символи	30	55



ти недиференційованість потенціалу, який отримує ще до народження, цей потенціал складає зміст унікальної індивідуальності й особистості людини; б) це категорія, яка зосереджує увагу на тому, що людина повинна розпізнати особливості свого потенціалу; в) це категорія, яка стосується також результатів діяльності людини щодо ідентифікації й реалізації свого потенціалу. Отже, прагнення людини максимально розпізнати, реалізувати та застосувати свій потенціал є «прагненням до життя», або «любов'ю до життя» (філоменологічність).

По-третє, респонденти, які ствердно відповіли на запитання «Чи розвивається в процесі навчання у Вас цінність до життя?», більш гостро відчують цінність кожної миті життя ($r_s=0,353$, $p\leq 0,001$), менше схильні до егоїзму ($r_s=-0,253$, $p\leq 0,05$), їх менше хвилює швидка втомлюваність ($r_s=-0,212$, $p\leq 0,05$), вони більш стресостійкі ($r_s=0,246$, $p\leq 0,01$) та менш дратівливі ($r_s=-0,645$, $p\leq 0,001$), більш стійко переносять життєві негаразди. Для цих опитаних більш важливі духовні цінності ($r_s=0,256$, $p\leq 0,01$). Вони показують вищу оцінку таких якостей, як упевненість у собі ($r_s=0,181$, $p\leq 0,05$), уважність та інтуїція ($r_s=0,190$, $p\leq 0,05$), повага до пацієнта та його родини ($r_s=0,282$, $p\leq 0,01$). Також обробка результатів анкетування свідчить про те, що вони не випадково, а свідомо обрали професію медичної сестри.

У контексті сказаного варто зазначити, що респонденти, які зазначили, що випадково обрали спеціальність медичної сестри, менш схильні цінувати кожну хвилину життя ($r_s=-0,311$, $p\leq 0,01$); більш схильні до хронічних захворювань ($r_s=0,223$, $p\leq 0,05$) і проблем із травленням ($r_s=0,185$, $p\leq 0,05$); показують низьку стресостійкість ($r_s=-0,284$, $p\leq 0,01$) та високу дратівливість ($r_s=0,329$, $p\leq 0,001$); показують низьку готовність виконувати вказівки лікаря ($r_s=-0,297$, $p\leq 0,001$); у них низька оцінка таких якостей, як наполегливість ($r_s=-0,201$, $p\leq 0,05$), терпеливість ($r_s=-0,304$, $p\leq 0,001$), захопленість своєю роботою ($r_s=-0,230$, $p\leq 0,05$); у них не розвивається в процесі навчання цінність любові до життя та вміння боротися за життя пацієнта ($r_s=-0,246$, $p\leq 0,01$).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, можемо стверджувати,

що виховання як професійної культури загалом, так і філоменологічної цінності як її елементу зокрема в підготовці медичних сестер сприятиме не тільки їх особистісному й професійному зростанню, а насамперед зміцненню їх психо-фізичного здоров'я, підвищенню рівня життєстійкості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствие национальных различий. Психология: журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 2. С. 37–67.
2. Богомолов А. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа. Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 67–73.
3. Баргова Е., Кручинин С. Проблемы взаимопонимания в системе отношений «учитель – ученик». Global international scientific analytical project. URL: <http://gisap.eu/ru/node/33421> (дата обращения: 02.01.2018).
4. Драч С. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства: сутність та динаміка. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Znpkhist/2010_2/10dsvssd.pdf (дата звернення: 02.11.2017).
5. Цінності українців: pro et contra реформ в Україні. URL: <http://www.socis.kiev.ua/ua/press/tsinnosti-ukrajintiv-pro-et-contra-reform-v-ukrajini.html> (дата звернення: 20.12.2017).
6. Грицак Я. Україна в сенсі цінностей і релігійності більше схожа до Америки, ніж до Європи. Ціннісні дискурси і ціннісні зсуви у сучасній Україні: лекція з циклу «Обрії науки». URL: <http://zbruc.eu/node/43842> (дата звернення: 20.12.2017).
7. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі: матеріали X ювілейної Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 18–19 квітня 2013 р.): у 2 ч. Тернопіль: ТДМУ, 2013. Ч. 1. 634 с.
8. Шамне А. Социально-психологические особенности современного отрочества (по итогам проведения фокус-групп с учителями). Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 35. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/997-shamne35.html> (дата обращения: 05.07.2016).
9. Жерьобкіна Т., Куделя М., Самохін І., Стадний Є., Когут І. Соціально-економічний портрет студентів: результати опитування. URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/sotsialno-ekonomichniy-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia> (дата звернення: 20.12.2017).
10. Palfrey J., Gasser U. Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books, 2008. 375 p.



УДК 378.147:811.111

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА В МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ

Зінукова Н.В., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри англійської філології та перекладу
Університет імені Альфреда Нобеля

У статті описано методичний експеримент, організований із метою перевірки ефективності системи формування фахової компетентності усного перекладача в зовнішньоекономічній сфері. На основі сформульованої гіпотези та даних передекспериментального та післяекспериментального зрізів перевіряються два варіанти методики навчання усного послідовного перекладу в зовнішньоекономічній сфері. Описано етапи проведення методичного експерименту. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експериментального дослідження. На основі отриманих даних щодо результативності двох варіантів методики зроблено висновки та доведено ефективність одного з них.

Ключові слова: усний послідовний переклад, методичний експеримент, результати експерименту, зовнішньоекономічна сфера, фахова компетентність усного перекладача, студенти магістратури.

В статье описан методический эксперимент, организованный с целью проверки эффективности системы формирования профессиональной компетентности в устном переводе во внешнеэкономической сфере. На основании сформулированной гипотезы и данных предэкспериментального и послеэкспериментального срезов проверяются два варианта методики обучения устному последовательному переводу во внешнеэкономической сфере деятельности. Описаны этапы проведения методического эксперимента. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты экспериментального исследования. На основе полученных данных по результативности двух вариантов методики сделаны выводы и доказана эффективность одного из них.

Ключевые слова: устный последовательный перевод, методический эксперимент, результаты эксперимента, внешнеэкономическая сфера, профессиональная компетентность устного переводчика, студенты магистратуры.

Zinukova N.V. METHODS OF PROFESSIONAL INTERPRETING COMPETENCE FORMATION TO MASTERS-PHILOLOGISTS: THE RESULTS OF EXPERIMENTAL TESTING

The article deals with the methodological experiment organized to check the effectiveness of professional interpreting competence formation in foreign economic field. Two variant of the training interpreting competence methods are checked on the basis of the hypothesis of the experiment and the data of pre- and post-testing. The stages of the methodological experiment which tested the efficiency of training consecutive interpreting in foreign economic field are presented. Mathematical statistics methods to interpret the results of the experimental tests are used. Two suggested variants of the methodology are analyzed and the results validate the efficiency of one of them.

Key words: consecutive interpreting, methodological experimental testing, results of the experiment, foreign economic field, professional interpreting competence, Master degree students.

Постановка проблеми. За останній час погляд на роль перекладача як посередника в міжмовному спілкуванні змінився на уявлення про нього як про комунікативну особистість, посередника в міжкультурній комунікації. Майбутній фахівець із перекладу розглядається як полікультурний медіатор, який допомагає заповнити когнітивні й комунікативні лакуни в спілкуванні, що виникають у процесі накладання мовних «картин світу» суб'єктів професійної міжкультурної діяльності. Вирішення такого складного завдання передбачає як розроблення окремих освітніх моделей, так і створення методичної системи навчання усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгводидактиці існує низка досліджень, присвячених пошуку ефективних форм і методів підготовки перекладачів до участі в міжкультурній комунікації (О.В. Алікіна, Н.Н. Гавриленко, М.Н. Голіцина, М.А. Краснова, Т.С. Серова, О.В. Старикова, О.В. Сапига, О.В. Федотова, І.І. Халєєва, А.О. Христілюбова, Л.М. Черноватий, Д.Г. Шумаков та інші автори). Проведений аналіз методичної літератури щодо питань навчання усного послідовного перекладу, а також аналіз посібників і підручників, які використовуються для навчання усного перекладу, свідчить про те, що науково обґрунтована методика навчання усного послідовного перекладу в зовніш-



ноекономічній сфері фактично не розроблена в нашій країні, а цей факт ставить під сумнів якість підготовки перекладачів у цій професійній сфері, незважаючи на те, що існує соціальне замовлення на таких фахівців.

Здійснений аналіз дав нам змогу зробити висновок про необхідність розроблення науково обґрунтованої методичної системи навчання усного перекладу з формування фахової компетентності усного перекладача (далі – ФКУП) у зовнішньоекономічній сфері (далі – ЗЕС), яка враховуватиме сучасні положення методичної науки та передбачатиме використання сучасних методів і технологій.

Постановка завдання. Для перевірки ефективності запропонованої методики формування фахової компетентності усного перекладача в зовнішньоекономічній сфері було підготовлено, організовано та проведено методичний експеримент.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методичний експеримент П.Б. Гурвич трактує як спільну діяльність досліджуваних та експериментатора, організовану для вирішення методичної проблеми [5, с. 39]. Проведений нами експеримент був *навчальним*, оскільки передбачав оволодіння фаховою компетентністю усного перекладача з усіма її компонентами та контроль рівня їх сформованості в здобувачів другого рівня освіти; *природним*, оскільки проводився у звичайних для здобувачів умовах у процесі аудиторних, індивідуальних і самостійних занять під час перевірки й аналізу результатів, без зміни складу груп, без спеціального відбору учасників; *відкритим*, оскільки не заперечував можливість певних змін у ході експерименту; *вертикально-горизонтальним*, адже вертикальний характер експерименту забезпечувався перевіркою ефективності розробленої методики формування фахової компетентності усного перекладача в зовнішньоекономічній сфері (шляхом порівняння рівня складників ФКУП до експерименту та після), а горизонтальний – перевіркою ефективності двох варіантів методики формування ФКУП у ЗЕС у здобувачів другого рівня вищої освіти.

Для організації експерименту було враховано сучасні вимоги до послідовності проведення експерименту [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. На першому етапі було сформульовано гіпотезу, окреслено мету й завдання, сформовано експериментальні групи, визначено зміст експериментального навчання, виділено критерії оцінювання, визначено структуру експерименту та обрано метод статистичної обробки результатів експериментального навчання.

Аналіз науково-методичної літератури, результатів анкетного опитування 60 майбутніх перекладачів та 21 викладача кафедри англійської філології та перекладу, 35 випускників, працюючих перекладачів показав відсутність теоретично обґрунтованої методики навчання усного послідовного перекладу (далі – УПП) з оволодіння ФКУП у ЗЕС. Крім того, 43% опитаних студентів 4 курсу визнали свою здатність перекладати усно тексти міжкультурного ділового спілкування недостатньо розвинутою або зовсім нерозвинутою.

Здійснений аналіз дав змогу зробити висновок про необхідність розроблення науково обґрунтованої методичної системи навчання усного перекладу з формування ФКУП у ЗЕС, яка враховуватиме сучасні положення методичної науки та передбачатиме використання сучасних методів і технологій.

Теоретичні положення, сформульовані в нашому дослідженні [6], дали можливість сформулювати таку *гіпотезу*: запропонована нами методика формування ФКУП у ЗЕС, яка ґрунтується на ідеях суб'єктно-синергетичного, компетентнісного й когнітивного підходів та передбачає використання спеціально розробленої системи вправ із певною послідовністю їх виконання на трьох етапах навчання, які відображають послідовність дій усного перекладача у фазі прийняття перекладацького рішення, що здатна значно підвищити ефективність оволодіння здобувачами другого рівня вищої освіти фахової компетентності усного перекладача в ЗЕС і формує професійну свідомість, мислення й мовну поведінку перекладача як особливого типу білінгва. При цьому в процесі експерименту було перевірено два варіанти методики навчання УПП у ЗЕС із різною послідовністю вправ: 1) на другому (тренувальному) етапі навчання студентів розпочинається з формування стратегічних навичок для виконання УПП, що передують формуванню спеціальних навичок для виконання УПП; 2) на другому (тренувальному) етапі навчання студентів розпочинається з формування спеціальних навичок для виконання УПП, що передують формуванню стратегічних навичок для виконання УПП.

Висунута гіпотеза перевірялась у ході експерименту, проведеного у вересні – грудні 2016–2017 н. р. із студентами спеціальності «Філологія (Переклад)» Університету імені Альфреда Нобеля на заняттях із практики усного перекладу за участю студентів-магістрантів чотирьох груп кафедри англійської філології й перекладу, дві з яких навчалися за першим варіантом за-



пропонованої методики, а дві – за другим. В експерименті взяли участь 48 студентів (по 12 студентів у кожній групі).

Метою експерименту стала перевірка ефективності розробленої методичної системи навчання магістрів-філологів усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері та визначення оптимального рівня сформованості їх перекладацьких знань, умінь, навичок і здатностей, що створюють ФКУП у сфері міжкультурної ділової комунікації, шляхом зіставлення результатів двох варіантів методики навчання майбутніх перекладачів УПП у ЗЕС.

Відповідно до мети було конкретизовано *завдання*, які необхідно вирішити в процесі експерименту:

- провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості ФКУП у ЗЕС в учасників експерименту – здобувачів другого рівня вищої освіти для підтвердження приналежності експериментальних навчальних груп до однієї генеральної вибірки, а також для наступного порівняння цього рівня з рівнем, досягнутим у результаті експериментального навчання;

- здійснити експериментальне навчання на основі розробленої нами методичної системи з формування ФКУП у ЗЕС;

- провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості спеціальних навичок та спеціальних і стратегічних умінь для виконання УПП у ЗЕС;

- перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики;

- проаналізувати та порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів;

- порівняти результати використання різних варіантів розробленої нами методики з метою визначення оптимального рівня сформованості ФКУП у ЗЕС;

- сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики та обґрунтувати оптимальний рівень сформованості перекладацьких компетенцій і спеціальних предметних знань у здобувачів другого рівня вищої освіти спеціальності «Філологія (Переклад)».

До *неваріюваних умов* експерименту ми віднесли склад учасників експериментального навчання (кількість груп і студентів у групах), вихідний рівень сформованості спеціальних перекладацьких навичок і умінь учасників в експериментальних групах, реалізацію експерименту в усіх групах викладачем, який є автором методики, кількість годин практичних аудиторних занять, самостійну роботу студентів, критерії оцінювання якості виконання УПП,

тривалість експериментального навчання, навчальний матеріал для формування ФКУП у ЗЕС.

Варіюваною умовою експерименту була послідовність виконання студентами вправ для навчання УПП у ЗЕС на другому (тренувальному) етапі навчання.

Експериментальне навчання включало передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості ФКУП, експериментальне навчання студентів магістратури, післяекспериментальний зріз для визначення рівня сформованості спеціальних і стратегічних перекладацьких умінь після завершення експериментального навчання.

Навчання в експериментальних групах ЕГ1 та ЕГ3 проводилося за першим варіантом методики навчання УПП у ЗЕС, а експериментальне навчання в групах ЕГ2 та ЕГ4 – за другим варіантом методики.

У межах нашого підходу та концепції для аналізу системи оцінювання якості перекладу було виокремлено такі компоненти:

- *дисгармонійні відношення* між текстами/дискурсами оригіналу та перекладу (перекладацькі помилки або невідповідності);

- встановлення *адекватності* між текстами оригіналу та перекладу (передавання смислу, який відображає інваріант тексту оригіналу);

- встановлення відношень *еквівалентності* між текстами оригіналу й перекладу, що означає здійснення всіх необхідних міжмовних перетворень;

- відношення *гармонійності* (включаються не тільки міжмовні та міжкультурні відтворення, а й паралінгвістичні засоби спілкування та невербальна поведінка перекладача: голос, темп, зверненість до реципієнта, жести, поза тощо).

Отже, на основі аналізу підходів і класифікацій перекладацьких помилок, а також з огляду на зазначені підходи й концепцію нашого дослідження було виокремлено такі помилки в усному послідовному перекладі, як помилки сприйняття, розуміння, вираження та поведінки.

Причинами виникнення *помилки сприйняття* можуть бути інформаційна насиченість вихідного тексту (цифри, дати, назви, власні імена тощо), незвичний акцент мовця, швидкий темп мовлення, недостатній обсяг екстралінгвістичних і фонових знань, неправильний розподіл ресурсів уваги та концентрації.

Причинами *помилки розуміння тексту* оригіналу можуть стати неправильне виділення смислової гіпотези, проблеми з оперативною пам'яттю, аналіз вихідного повідомлення, нерозуміння граматичних або



лексичних явищ, неточне розуміння значень деяких слів в оригіналі або незнання предмета повідомлення, неефективна чи недостатня підготовка до перекладу.

Помилки вираження можуть бути результатом недостатніх знань мови перекладу, знаходженням неточного відповідника в тексті перекладу, порушенням норм мови перекладу, неправильного розподілу уваги в процесі декодування перекладацького запису та формулювання повідомлення мовою перекладу, намаганням прикрасити фразу/повідомлення, що призводить до неможливості сприймати інформацію певним чином, а отже, до втрати низки елементів повідомлення.

Причинами *помилки поведінки* можуть бути тривога, надмірне хвилювання, невіміння подолати стрес та сконцентруватися на процесі перекладу, відсутність досвіду публічних виступів тощо.

Отже, для розроблення критеріїв оцінки якості УПП будемо виходити із зазначеної класифікації помилок, використовуючи підхід, який ґрунтується на врахуванні головних параметрів усного перекладу (ступінь збереження головного змісту тексту оригіналу в тексті перекладу, правильність мовного оформлення та зовнішнє враження) і в якому використовують шкалу, що застосовується практично в усіх міжнародних системах оцінювання, у тому числі в системі оцінювання в українських вищих навчальних закладах, які працюють за Болонською програмою.

На *параметр збереження головного змісту тексту оригіналу* в усному перекладі, що відповідає *критерію адекватності*, відводимо 50% загальної оцінки. 30% загальної оцінки відносимо на *еквівалентність*, або правильне мовне оформлення тексту перекладу, а решту 20% – на зовнішнє враження, що відповідає *критерію гармонійності*.

Перенесення критеріїв системи оцінювання на шкалу для оцінки якості навчального усного послідовного перекладу дає такі рівні оцінок: «відмінно» (А) – 90–100 балів, «добре» (В) – 82–89 балів, «добре» (С) – 75–81 бал, «задовільно» (D) – 67–74 бали,

«задовільно» € – 60–66 балів, «незадовільно» (F) – менше 60 балів.

Запропоновані критерії дають викладачеві змогу всебічно оцінити рівень сформованості ФКУП магістрів-філологів, яка містить інформаційний (знання) і прагматичний (здатності) компоненти, що реалізуються на основі сформованих спеціальних та стратегічних навичок і вмій практичного характеру.

У ході проведення експериментального навчання УПП у ЗЕС було уточнено розподіл балів і критерії оцінки правильності перекладу усного тексту міжкультурного ділового дискурсу. Таким чином, оцінювання рівня володіння спеціальними перекладацькими вміннями здійснювалося за такими параметрами:

- адекватність між текстами оригіналу й перекладу (передавання смислу, який відображає інваріант тексту оригіналу);

- еквівалентність між текстами оригіналу та перекладу, що означає здійснення всіх необхідних міжмовних перетворень (мовна й мовленнєва коректність оформлення тексту перекладу, що виявляється в коректному використанні лексичних, граматичних і стилістичних одиниць та в конкретному використанні засобів міжфразового зв'язку);

- гармонійність між текстами оригіналу й перекладу (паралінгвістичні засоби спілкування та невербальна поведінка перекладача: голос, темп, зверненість до реципієнта, жести, поза тощо).

Необхідно зауважити, що запропонований перелік рівнів складено за результатами проведеного експериментального навчання, яке проводилось на базі Університету імені Альфреда Нобеля в 2016-року проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення рівня сформованості вмій усного послідовного перекладу;

- вступна бесіда з учасниками експерименту для обґрунтування процесу та змісту його проведення;

- експериментальне навчання;

- проведення післяекспериментального зрізу для виявлення рівня сформовано-

Таблиця 1

Результати передекспериментального зрізу в групах ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 та ЕГ-4

Групи	Адекватність між текстами оригіналу й перекладу (max – 15)	Еквівалентність між текстами оригіналу й перекладу (max – 10)	Гармонійність між текстами оригіналу і перекладу (max – 5)	Загальний бал (max – 30)	%
ЕГ1	7,92	8,21	0,50	16,50	55,00
ЕГ2	9,33	8,75	0,08	18,20	60,70
ЕГ3	8,17	7,67	2,67	18,50	61,60
ЕГ4	11,08	7,67	1,25	19,90	66,30



сті вмінь усного послідовного перекладу в ЗЕС;

– проведення аналізу результатів експерименту.

Аналіз отриманих даних (див. табл. 1) дає змогу зробити висновок, що фіксовані показники експериментальних груп відрізняються один від одного незначною мірою. Результати передекспериментального зрізу показали приблизно однаковий рівень сформованості умінь УПП у студентів чотирьох груп. У групах ЕГ1 – ЕГ3 та ЕГ2 – ЕГ4 ми визначили корелюючі пари. У процесі їх визначення до уваги брались результати передекспериментального зрізу в процесі УПП тексту ділового дискурсу, а саме критерій адекватності між текстами оригіналу та перекладу.

У ході експерименту були отримані результати, які потребують аналізу й інтерпретації, а також доведення їх надійності. Виконання завдань студентами оцінювалось відповідно до визначених критеріїв. Рівень вважається задовільним, якщо отримані середні показники не нижче достатнього рівня навченості 0,7 за В.П. Безпальком [2, с. 52–69].

Середні значення показників післяекспериментального зрізу в експериментальних групах із використанням другого варіанту методики навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу вищі, ніж аналогічні показники експериментальних груп, які навчалися за першим варіантом (див. табл. 2).

Достовірність та об’єктивність емпіричних даних було перевірено за допомогою багатофункціонального статистичного кри-

терію ϕ^* – кутового перетворення Фішера. Цей критерій призначений для зіставлення двох вибірок за частотою наявності ефекту, який цікавить дослідника.

Критерій оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстровано ефект, що нас цікавить. Сутність кутового перетворення Фішера полягає в переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці відповідає більший кут ϕ^* , а меншій частці – менший [8, с. 158–159].

За таблицею критеріїв XII величини кута ϕ [8, с. 230–233] визначаємо величини ϕ , які відповідають відсотковим часткам у кожній із груп:

$$\phi_1(46\%) = 1,691;$$

$$\phi_2(54\%) = 1,451.$$

Тепер підрахуємо емпіричне значення ϕ^* за формулою:

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де ϕ_1 – кут, відповідний більшій % частці; ϕ_2 – кут, відповідний меншій % частці; n_1 – кількість набраних балів у вибірці 1; n_2 – кількість набраних балів у вибірці 2.

У нашому випадку:

$$\phi^*_{емп} = (1,691 - 1,451) \times \sqrt{\frac{286 \times 309}{286 + 309}} = 0,240 \times \sqrt{148,53} = 2,92.$$

За таблицею критеріїв XII величини кута ϕ [8, с. 230–233] визначаємо, якому рівню значущості відповідає $\phi^*_{емп} = 2,92$: $p = 0,0001$.

Критичне значення ϕ^* за будь-якими n_1, n_2 дорівнює:

Таблиця 2

Середні показники перед- і післяекспериментального зрізів

Групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнту навченості
	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
ЕГ1	0,62	0,82	0,20
ЕГ2	0,60	0,93	0,33
ЕГ3	0,61	0,81	0,20
ЕГ4	0,62	0,94	0,32

Таблиця 3

Розрахунок критеріїв експериментальних груп за процентною часткою коефіцієнту навченості за кутовим перетворенням Фішера (критерій ϕ^*)

Групи	Кількість набраних балів			
	До експерименту	Після експерименту	%	Сума
Експериментальні групи ЕГ1, ЕГ3	123	163	46%	286
Експериментальні групи ЕГ2, ЕГ4	122	187	54%	309
Сума				595

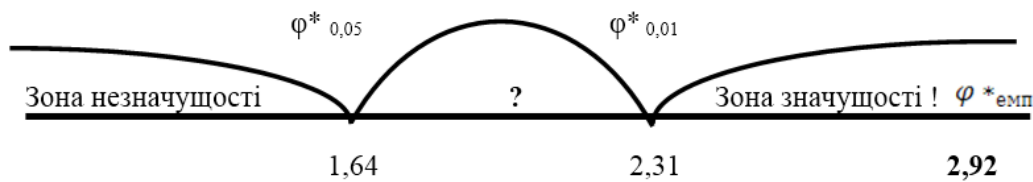


Рис. 1. Вісь значущості статистичної достовірності результатів дослідження за кутовим перетворенням Фішера (критерій φ^*)

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01); \end{cases}$$
$$\varphi^*_{емп} = 2,92;$$
$$\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр} \quad (p \leq 0,00_1).$$

Для більшої наочності побудуємо «вісь значущості», тобто статистичної достовірності даних нашого дослідження (див. рис. 1).

Таким чином, можна вважати, що більшу ефективність другого варіанту методики навчання усного послідовного двостороннього перекладу та її перевагу порівняно з першим варіантом запропонованої методики навчання доведено за допомогою методу математичної статистики.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз результатів післяекспериментального зрізу загалом демонструє сформованість умінь усного послідовного двостороннього перекладу в зовнішньоекономічній сфері, а також суттєвий приріст навичок і вмінь учасників експерименту, що підтверджує ефективність розробленої методичної системи навчання УПП з урахуванням послідовності їх виконання, що повністю підтверджує робочу гіпотезу. Розроблена методика виявилась ефективною та може бути рекомендована для впровадження в навчальний процес із метою формування ФКУП майбутніх перекладачів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в науковому обґрунтуванні й прак-

тичному розробленні критеріїв оцінювання якості виконання усного послідовного перекладу в різних сферах діяльності, які корелюють із кінцевими цілями навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барковский В.В., Барковська Н.В., Лопатін С.О. Теорія ймовірностей та математична статистика. Серія «Математичні науки». К.: СУЛ, 2002. 448 с.
2. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. Советская педагогика. 1968. № 4. С. 52–69.
3. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. М.: Знание, 1971. 71 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методичні поради молодим науковцям. К.: Либідь, 1995. 45 с.
5. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спецкурс). Владимир: Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П.И. Лебедева-Полянского, 1980. 104 с.
6. Зінюкова Н.В. Усний переклад у зовнішньоекономічній сфері: теорія і методика навчання магістрів-філологів: монографія. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. 424 с.
7. Основы научных исследований: учеб. пособие / А.А. Лудченко, Я.А. Лудченко, Т.А. Прима; под ред. А.А. Лудченка. К.: Товариство «Знання»; КОО, 2000. 114 с.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2004. 350 с.
9. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1971. 144 с.



УДК 378.147:78

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З АМАТОРСЬКИМИ КОЛЕКТИВАМИ

Зуб Г.В., викладач кафедри
музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті порушено проблему готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими колективами. Досліджено підходи в психологічних та педагогічних дослідженнях до визначення понять «готовність», «готовність до педагогічної діяльності», а також в освіті мистецько-педагогічного спрямування. Визначено, що ці поняття мають спільні ознаки, які виявляються в тому, що є складними цілісними утвореннями, динамічними явищами, системами, детермінованими внутрішніми й зовнішніми факторами, що мають свою структуру. Здійснено спробу довести, що необхідним у сучасних умовах реформування освіти є формування готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими колективами.

Ключові слова: *готовність, готовність до педагогічної діяльності, фахівці музичного мистецтва, аматорські колективи.*

В статтю затронута проблема готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими колективами. Были исследованы подходы в психологических и педагогических исследованиях к определению понятий «готовность», «готовность к педагогической деятельности», а также в образовании музыкально-педагогического направления. Определено, что эти понятия имеют общие признаки, которые проявляются в том, что являются сложными целостными образованиями, динамическими явлениями, системами, детерминированными внутренними и внешними факторами, имеющими свою структуру. Предпринята попытка доказать, что в современных условиях реформирования образования необходимым является формирование готовности будущих специалистов музыкального искусства к работе с любительскими коллективами.

Ключевые слова: *готовность, готовность к педагогической деятельности, специалисты музыкального искусства, любительские коллективы.*

Zub H.V. READINESS FUTURE SPECIALISTS OF MUSICAL ART TO WORK WITH AMATEUR COLLECTIVES

The article considered the problem of readiness future specialists of musical art to work with amateur collectives. The approaches in psychological and pedagogical studies to the definition of concepts “readiness”, “readiness for pedagogical activity”, as well as in the formation of the musical pedagogical direction were investigated. It is determined that these concepts have common features that manifest themselves in that they are complex holistic entities, dynamic phenomena, systems, determined by internal and external factors, having their own structure. An attempt was made to prove that in the current conditions of educational reform it is necessary to form the readiness of future specialists of musical art to work with amateur collectives.

Key words: *readiness, readiness for pedagogical activity, specialists of musical art, amateur collectives.*

Постановка проблеми. Сучасними тенденціями підготовки майбутніх учителів музики є спрямування освітніх систем, згідно з Болонською декларацією, до єдиного простору вищої мистецької освіти, посилення інтегративних зв'язків, орієнтація в підготовці майбутніх учителів музики на вимоги сучасної школи тощо. В умовах євроінтеграційних процесів, сучасних освітніх реформ особливого значення набуває модернізація вітчизняної вищої мистецько-педагогічної освіти. Одним із важливих напрямів її вдосконалення є формування готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими колективами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низці сучасних наукових розвідок досліджуються такі питання: готовності до

музично-педагогічної діяльності на культурологічних засадах (В. Процюк), готовності до музично-виконавської діяльності (М. Човрій), готовності до педагогічної імпровізації в різних педагогічних ситуаціях (А. Береза), готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності (В. Молчанова-Долінко), готовності до вокально-педагогічної діяльності (Н. Овчаренко), готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності (К. Завалко) тощо. Однак формування готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими колективами є поза увагою сучасних науковців.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз окремих підходів у психологічних та педагогічних дослідженнях до визначення понять «готов-



ність», «готовність до педагогічної діяльності», а також в освіті мистецько-педагогічного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психологічній і педагогічній науковій літературі є різні підходи до визначення готовності до різних видів діяльності та шляхів її формування. Психологічний словник дає таке тлумачення поняття «готовність до діяльності»: «це стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій» [13, с. 78]. Конкретний стан готовності до діяльності визначається поєднанням факторів, що характеризують різні рівні готовності: фізичну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість, психологічні умови [13, с. 78].

У психології досліджують готовність на функціональному рівні як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості (О. Дмитрієва [2], Н. Левітов [9] та інші вчені).

Готовність як складне багаторівневе утворення, динамічну систему, що поєднує мотиваційні, пізнавальні, вольові та емоційні характеристики, досліджують М. Д'яченко [4], Л. Кандибович [4], В. Крутецький [8] та інші науковці. Дослідники розглядають готовність як синтез якостей особистості, що визначають її придатність до діяльності [8, с. 86], як стан і як інтегративну якість особистості [4, с. 124]. М. Д'яченко та Л. Кандибович стверджують, що стан готовності є «настроєм» – пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний час [4, с. 56].

У педагогічних працях закордонних науковців досліджується поняття «готовність до педагогічної діяльності» (К. Дурай-Новакова [3], Л. Квітова [6], В. Масленнікова [10], В. Сластьонін [14], О. Чернічкіна [15]). Так, К. Дурай-Новакова вважає, що професійна готовність є не лише результатом, але й метою професійної підготовки. У своєму дослідженні вчений визначає готовність як «складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці» [3, с. 9]. До складу готовності науковець відносить комплекс професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, а також певний досвід їх застосування на практиці.

Показниками готовності, на думку К. Дурай-Новакової, є:

– зміст потреб та мотивація педагогічної діяльності, рівень знань про сутність професії;

– ступінь усвідомлення відповідальності за результати педагогічної діяльності;

– рівень мобілізації та активізації знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей особистості;

– якість соціальних установок на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів [3, с. 9].

У структурі професійної готовності дослідник виділяє такі компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, мобілізаційний.

В. Сластьонін, досліджуючи поняття «професійно-педагогічна готовність», до її показників відносить здатність ідентифікувати себе з іншими; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, волю, винахідливість, емоційну стійкість, яка забезпечує витримку; професійно-педагогічне мислення, що дає змогу розуміти причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів та невдач, передбачати результати діяльності [14, с. 236]. Згідно з позицією дослідника, професійно-педагогічна готовність синтезує такі взаємопов'язані структурні компоненти:

– психологічну готовність (сформовану спрямованість на педагогічну діяльність, установку на працю в школі);

– науково-теоретичну готовність (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності);

– практичну готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і вмінь);

– психофізіологічну готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей);

– фізичну готовність (відповідність стану здоров'я й фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності) [14, с. 234]. Зазначимо, що сукупність компонентів відображає різні фактори психологічної готовності.

В. Масленнікова, досліджуючи готовність до педагогічної діяльності, вважає особливо важливим моральний компонент, що характеризується комплексом якостей особистості (потребою працювати з повною віддачею в інтересах суспільства, почуттям відповідальності, самостійності, наполегливості в досягненні поставленої мети, творчим виконанням професійних функцій) [10, с. 12]. Сутність готовності до педагогічної діяльності, на думку вченого, складають усвідомлення специфіки обраної професії,



особистісні здібності до виконання її функцій, прагнення до досконалого володіння нею. Такий підхід поділяє Л. Кондрашова. Науковець зазначає, що основою професійної готовності до педагогічної діяльності є морально-психологічна готовність, яка є складним особистісним утворенням, що забезпечує ефективність педагогічної праці майбутніх учителів [7, с. 57].

У працях О. Чернічкіної [15, с. 9] та Л. Квітової [6, с. 10], присвячених дослідженню готовності до оволодіння індивідуальним стилем педагогічної діяльності, одним із компонентів виокремлено потребу, оскільки діяльність розпочинається з усвідомлення потреби, що потім реалізується у визначенні та досягненні мети.

Аналіз підходів до визначення понять «готовність» та «професійна готовність до педагогічної діяльності» дає можливість стверджувати, що вони мають спільні ознаки, які виявляються в тому, що є складними цілісними утвореннями, динамічними явищами, системами, детермінованими внутрішніми й зовнішніми факторами, що мають свою структуру. Як структурні компоненти дослідники виділяють професійну спрямованість, мотивацію до професійної діяльності, емоційно-вольовий, пізнавальний і процесуальний компоненти.

Розглянемо праці українських науковців, у яких досліджується поняття «готовність до професійної діяльності» в освіті мистецько-педагогічного спрямування.

У дисертації В. Процюка аналізується культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, який спрямований на забезпечення їх готовності до музично-педагогічної діяльності на культурологічних засадах, що передбачає усвідомлення себе як носіїв культури, наділених бажаннями та здатністю виховувати школярів як носіїв і творців культури. Такий підхід вимагає здійснення виховного впливу на формування духовного світу студентів, їх моральної та естетичної культури через взаємодію різних видів мистецтва (переважно музичного) [12, с. 125].

М. Човрій у межах поліаспектності практичної підготовки майбутніх фахівців із музичного мистецтва досліджує поняття «психологічна готовність до професійної діяльності» та вважає, що студентів-практикантів, який виконує в ході педагогічної практики функції музичного керівника чи вчителя музичного мистецтва, доводиться в повному обсязі вирішувати ті психологічні проблеми й труднощі, які мають місце в реальних умовах і ситуаціях. Це вимагає відповідного підвищення рівня психологічної підготовки студентів у ході теоретичних за-

нять, а також закріплення та вдосконалення відповідних умінь і навичок під час проходження різних видів педагогічної практики. Одним із важливих аспектів практичної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів М. Човрій вважає формування психологічної готовності до професійної діяльності та готовності до музично-виконавської діяльності [16, с. 99].

У праці А. Берези в межах педагогічно-виконавської практики майбутнього вчителя музики досліджується готовність до педагогічної імпровізації в різних педагогічних ситуаціях. Акцентується увага на характері творчої взаємодії викладача й студента, що зумовлено відповідною спрямованістю педагогічного процесу, а також творчим характером музичного мистецтва [1, с. 43]. В. Молчанова-Долінко розглядає структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до поліхудожньої діяльності.

У праці Н. Овчаренко визначено, що вирішення проблем ефективності формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва значною мірою залежить від розроблення методологічної бази, яка забезпечує науковість, цілісність, системність такого процесу [11, с. 93]. Учений пропонує концепцію професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності, яка є генеральною ідеєю, що визначає стратегію освітньо-мистецьких дій для підвищення рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Н. Овчаренко пропонує систему формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, основу якої складають закони мистецтва, філософії та педагогіки, а також закономірності, принципи, зміст, форми, методи, засоби, система вокально-педагогічних компетенцій професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

К. Завалко надала наукове осмислення педагогічної парадигми в контексті формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності. Учений вважає, що готовність до інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики має враховувати системне бачення професії, володіння високим рівнем узагальнення системи знань професійно-педагогічних і суміжних галузей науки та вміння їх ефективно застосовувати [5, с. 122].

К. Завалко розробила структуру та концептуальну модель готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності.



Для аналізу інноваційної діяльності вчителя музики було використано підхід градацій факторів соціалізації особистості (О. Мудрик), що дало змогу автору виокремити чотири підструктури – мікро-, мезо-, макро- й мегапростори. Кожен із соціокультурних просторів інноваційної діяльності потребує формування необхідних якостей, оволодіння інноваційними знаннями та методами, окремими видами діяльності [5, с. 124].

Науковцем було обґрунтовано методичні засади формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності, серед яких такі:

– дотримання педагогічних принципів інноваційності, інваріантності й універсальності, системності та цілісності, інтеграції, контекстної діяльності, неперервності та наступності, особистісної орієнтації;

– створення спеціально організованих педагогічних умов, а саме: осмислення теоретичних основ і набуття фундаментальних музично-педагогічних знань; мотивація оволодіння інноваційною діяльністю; використання сучасних технологій навчання та інноваційних методик у музично-виконавській підготовці; створення сприятливого навчального середовища для проведення тренінгів, мікроуроків тощо; розроблення й запровадження ефективних методик психолого-педагогічного діагностування рівнів готовності до інноваційної діяльності;

– управління впровадженням та поетапним застосуванням методик, що сприяли формуванню готовності до інноваційної діяльності (теоретичних, практичних, музично-виконавських) [5, с. 130].

До структури готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності К. Завалко відносить особистісний, когнітивний, мотиваційний, аксіологічний, діяльнісний компоненти. Також було розроблено критерії та показники, рівні готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності.

Проведений аналіз досліджень готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до різних форм професійної діяльності дає можливість узагальнити отриману інформацію та визначити, що найбільш вживаними компонентами професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва є теоретичні й методичні знання, професійні вміння, психологічні якості особистості (властивості особистості, мотивація тощо). Також науковці зосереджують увагу на формуванні мотиваційного та комунікативного компонентів готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Зазначимо, що поза увагою науковців залишається формування готовності май-

бутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими колективами. Однак така професійна діяльність є затребуваною, оскільки в Україні функціонує близько 14 757 аматорських колективів із загальною кількістю 153 975 учасників. Є наукові напрацювання.

У сучасних наукових дослідженнях висвітлюються деякі аспекти теорії й методики організації діяльності студентських колективів як об'єкта та суб'єкта виховного процесу (Ю. Бохонкова, В. Третяченко та інші вчені), як організації діяльності студентського колективу (О. Глоточкіна, А. Макаренко, Л. Уманський та інші автори), а також питання формування міжособистісних відносин у колективі на засадах духовності, гуманізму, толерантності (М. Боришевський, О. Киричук та інші науковці), розвитку творчих здібностей особистості в колективній діяльності (В. Андреева, Л. Буева, В. Рибалко, М. Савчина та інші вчені).

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, вважаємо, що сучасність, євроінтеграційні процеси, що відбуваються в нашій країні, мають спрямовувати модернізацію підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на формування готовності майбутнього фахівця до роботи з аматорськими колективами, який володіє системою професійних знань і вмінь, спроможний підтримувати свій рівень психолого-педагогічної та виконавської підготовки, здатний до толерантності й комунікації тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Береза А. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики: навч.-метод. посібник для студ. і викл. вищих і середніх муз.-пед. закл. освіти, слух. інст. післядипл. осв., пед. працівн., учителів муз. 2-ге вид., доп. Вінниця: НОВА КНИГА, 2010. 184 с.
2. Дмитриева О. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология». М., 1997. 18 с.
3. Дурай-Новакова К. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». М., 1983. 32 с.
4. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1978. 175 с.
5. Завалко К. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: монографія. Черкаси: Черкаський ЦНП, 2013. 520 с.
6. Квитова Л. Обеспечение готовности студентов педагогических учебных заведений к формированию



индивидуального стиля педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Тюмень, 1999. 18 с.

7. Кондрашова Л. Высоким интеллектом і майстерністю. Рідна школа. 1993. № 11–12. С. 57–58.

8. Крутецкий В. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 255 с.

9. Левитов Н. Психологическое состояние беспоконства тревоги. Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 131–138.

10. Масленникова В. Формирование профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности социального педагога: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности». Казань, 1998. 38 с.

11. Овчаренко Н. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Педагогічний процес: теорія і практика. Серія «Педагогіка». 2016. № 4(55). С. 93–99.

12. Процюк В. Культурологічні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип. 12. С. 124–129.

13. Психологический словарь / под. ред. В. Зинченко, Б. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.

14. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов; под ред. В. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 576 с.

15. Черничкина Е. Формирование готовности студента педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Волгоград, 1999. 16 с.

16. Човрій М. Поліаспектність практичної підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2017. Вип. 1(5). С. 99–101.

УДК 378.14+373.31

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ПОБУДОВІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДИТИНИ

Казанжи І.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри початкової освіти

Миколаївський національний університет імені Василя Сухомлинського

Стаття присвячена актуальній проблемі реформування освіти в Україні, зроблено спробу систематизувати шляхи підготовки майбутніх фахівців початкової школи до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства. Запропоновано поради майбутньому вчителю Нової української школи щодо встановлення партнерських стосунків «учитель – батьки – учні» у визначенні персонального шляху в набутті освіти дитиною.

Ключові слова: *індивідуальна освітня траєкторія, педагогіка партнерства, партнерські стосунки, світогляд дитини, самореалізація, освітній процес.*

Статья посвящена актуальной проблеме реформирования образования в Украине, предпринята попытка систематизировать пути подготовки будущих специалистов начальной школы к построению индивидуальной образовательной траектории ребенка средствами педагогической партнерства. Предложены советы будущему учителю Новой украинской школы относительно установления партнерских отношений «учитель – родители – ученики» в определении персонального пути получения образования ребенком.

Ключевые слова: *индивидуальная образовательная траектория, педагогика партнерства, партнерские отношения, кругозор ребенка, самореализация, образовательный процесс.*

Kazanzy I.V. FUTURE TEACHERS' PREPARATION FOR USE PARTNERSHIP PEDAGOGICS IN BUILDING OF A CHILD INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY

The article is devoted to the actual problem of education reformation in Ukraine, the attempt to systematize the ways of primary school future specialists' preparation for building of a child individual educational trajectory by means of partnership pedagogics is made. Pieces of advice for New Ukrainian School future teachers as for establishment of partner's relationship "teacher – parents – pupils" in the determination of the professional way in a child's getting education are suggested.

Key words: *individual educational trajectory, partnership pedagogics, partner's relationship, child's outlook, self-realization, educational process.*



Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку, коли істотно збільшилося значення інформації та інформаційних технологій у житті громадськості, а технічний прогрес і не збирається зупинятися, з'явилася потреба не просто в освічених, а й у всебічно розвинених, компетентних і свідомих громадянах.

Молоде покоління розглядає життя як процес постійного творення, гармонійне поєднання професійної діяльності, самовдосконалення, пізнання нового. Такі соціальні зміни потребують відповідного оновлення змісту освіти і підходів до її організації.

Згідно зі змістом Концепції «Нова українська школа», метою повної середньої освіти є виховання, розвиток і соціалізація цілісної особистості з активною громадською позицією, що здатна до критичного мислення та діятиме згідно з морально-етичними принципами, що зможе змінювати навколишній світ і працюватиме на благо своєї держави [3]. У зв'язку із цим основна увага зосереджується на створенні сприятливої обстановки для кожної дитини, її вихованні як вільної, повноцінної особистості завдяки формуванню між учителем, учнями та батьками партнерських відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної готовності майбутніх педагогів широко висвітлена в теорії і практиці, є предметом дослідження вчених у різних галузях сучасної науки (О. Абдулліна, Л. Ахмедзянова, І. Бех, І. Богданова, Г. Гаєвський, А. Ганюшкін, І. Зязюн, Г. Кіт, Н. Кічу, З. Куплянд, М. Ломонова, А. Ліненко, В. Орищенко, Т. Осипова, А. Семенова, Т. Суценко, О. Цокур, О. Чебикін, О. Яцій).

Особливе місце в підготовці майбутніх фахівців початкової школи науковці відводили педагогіці партнерства, яка стала актуальною в період реформування сучасної освіти. Зазначений напрям в педагогіці досліджували такі відомі педагоги ХХ ст., як А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Шаталов та інші.

Проблему визначення персонального шляху кожного учня в освіті в тісній співпраці з учнем і його батьками досліджують сучасні педагоги вищої школи, психологи та вчителі (О. Вишневський, Б. Вульф, К. Грабовська, Ю. Демчик, І. Каньковський, Т. Кравчинська, А. Підмазко, А. Пуліна, Н. Тарапака, Д. Фабіанський, Л. Хоружа, А. Хуторський, Г. Юзбашева).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень із питань підготовки майбутніх учителів до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства дозволив

дійти висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого осмислення й аналізу. Більшість дослідників, виділяючи якусь одну частину чи напрям, роблять саме цей аспект головним, тоді як насправді вони є сторонами єдиного складного педагогічного процесу, інші дослідники, намагаючись створити систему, комплексно підходять до проблеми, не враховуючи важливих деталей.

В умовах реформування сучасної системи освіти до майбутнього вчителя висуваються більші вимоги. Необхідно систематизувати досвід із використання педагогіки партнерства в побудові індивідуальної освітньої траєкторії молодшого школяра, запропонувати вчителю Нової української школи методичні рекомендації щодо встановлення партнерських стосунків «учитель – батьки – учні» у визначенні персонального шляху набуття освіти дитиною.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз теоретичних положень щодо побудови освітньої траєкторії дитини, систематизація досвіду організації партнерських стосунків «учитель – учні – батьки», окреслення шляхів підготовки майбутніх учителів початкової школи до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. За оцінками експертів, на сучасному етапі розвитку суспільства найбільш потрібним буде фахівець, що вміє критично мислити, навчатися впродовж життя, працювати в команді, ставити перед собою цілі та досягати їх, зможе спілкуватися в багатокультурному середовищі.

Саме тому мета Нової української школи полягає у вихованні, всебічному розвитку і соціалізації особистості, що здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії із природою, має прагнення до самовдосконалення та навчання протягом всього життя, що здатна буде до критичного мислення та діятиме згідно з морально-етичними принципами, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадської активності [3].

Для досягнення поставленої мети необхідно змінити підходи до виховання і навчання дитини. Нові умови життя потребують такого виховання, яке б забезпечило формування особистісних якостей і характеру дитини не під впливом страху чи примусу, а на основі власного світогляду, особистої волі та розуму, власної віри. А це можливо тільки в тому разі, коли її виховання від самого початку буде відбуватися в умовах свободи як в школі, так і в сім'ї. Світогляд дитини закладається саме так. У школі формується особистість, її грома-



дянська позиція та моральні якості. Тому так важливо досягти балансу між цими двома соціальними групами. Отже, зрозуміло, що в умовах вільного життя потрібна нова методика виховання, якою стала так звана педагогіка співробітництва, тобто педагогіка партнерства.

Відповідно до концепції Нової української школи, освітні заклади України повинні працювати на засадах педагогіки партнерства. Термін «партнерство» здебільшого розуміють як:

- систему взаємовідносин у процесі певної спільної діяльності;
- спосіб взаємодії, організований на принципах рівності та добровільності всіх сторін;
- організована форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці й активної участі в її реалізації;
- спосіб взаємовідносин, за яких зберігаються права всіх учасників спільної справи, чітко узгоджуються дії всіх сторін.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка подано таке визначення даного терміна: «Педагогіка співробітництва – це напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію й гуманізацію педагогічного процесу» [6].

У процесі реалізації цього напрямку педагогіки спільна діяльність учителя і учнів має ґрунтуватися на взаєморозумінні та гуманізмі, на єдності їхніх інтересів і прагнень. Учитель має стати другом, сім'я – залучатися до побудови освітньої траєкторії дитини. Педагогіка партнерства визначає такий спосіб співпраці між педагогом і дитиною, який не залишає поза увагою різницю в їхньому життєвому досвіді, знаннях і вміннях, але водночас передбачає безумовну рівність у праві на повагу, доброзичливе ставлення та взаємну вимогливість. Крім того, партнерські стосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу повинні будуватися на засадах толерантності.

До основних принципів педагогіки співробітництва належать:

- 1) повага до особистості;
- 2) доброзичливість і позитивне ставлення;
- 3) довіра в стосунках;
- 4) діалог – взаємодія – взаємоповага;
- 5) принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання всіх домовленостей);
- 6) розподілене лідерство [3].

Дослідження останніх років доводять, що створення партнерських стосунків між

учасниками освітнього процесу вимагають передусім виключення авторитаризму та будь-яких проявів влади вчителя над учнями. Педагог разом з учнями та батьківським колективом має досягти спільної мети. Водночас у такій формі взаємовідносин ніхто з учасників не повинен панувати над іншими, а авторитет учителя будується суто на переконанні учнів у чеснотах і компетентності свого наставника.

Головними аспектами даного напрямку є такі:

- а) педагогіка партнерства ґрунтується на спілкуванні, взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками;
- б) учні, батьки і вчителі об'єднуються спільними цілями і стають добровільними та зацікавленими причасниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат;
- в) школа повинна ініціювати нове, ґрунтовне залучення сім'ї до побудови освітньої траєкторії дитини;
- г) діалог і багатостороннє спілкування між батьками, учнями та вчителями замінять одностороннє авторитарне спілкування між учнями та учителем.

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У межах даної моделі вчителі будуть максимально враховувати права кожної дитини, її здібності, інтереси та потреби, таким чином реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму [3].

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що результати навчання значно покращуються під час роботи за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у процесі індивідуальних дослідницьких проектів молодших школярів.

Проектування сьогодні розглядається як важливий складник педагогічної діяльності тому, що саме завдяки врахуванню психолого-педагогічних аспектів проектування вдається створити соціально-педагогічне середовище, яке сприятиме особистісному розвитку кожного учасника, будуть створені умови для творчої активності всіх членів колективу та їхнього індивідуального саморозвитку [1].

Одним із видів педагогічного проектування розвитку особистості учня є індивідуальна освітня траєкторія. Свого часу різні підходи до трактування даного терміна запропонували у своїх наукових працях П. Антошкіна, С. Воробйова, А. Гаязов, Н. Зверева, С. Ізюмова, В. Лоренц, Л. Мягкоход, Н. Суртаєва, А. Хуторський, М. Утепов та інші.

У сучасній педагогіці активно вживаються два терміни – «індивідуальна освітня траєкторія» й «індивідуальний освітній



маршрут». Ці категорії розглядаються як конкретне і загальне, тобто індивідуальна освітня траєкторія набуває конкретизації в освітньому маршруті.

Індивідуальний освітній маршрут являє собою персональну програму формування молодшим школярем визначеної компетентності, що відповідатиме його віку та здібностям, інтересам, мотивації тощо.

Багато педагогів визначає індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню програму, що забезпечує учню позиції суб'єкта вибору, інші вважають, що це набір конкретних дидактичних і методичних засобів, що забезпечують розвиток учня, який ґрунтується на його індивідуальних і вікових особливостях [2].

На думку Н. Тарапаки, індивідуальна освітня траєкторія (далі – ІОТ) – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. У тісній співпраці з учнем і його батьками кваліфікований учитель мусить визначити основні здібності, нахили, таланти дитини. І лише з урахуванням побажань школяра скласти особливий індивідуальний план його розвитку [5].

Індивідуальна освітня траєкторія реалізується через складання індивідуальної освітньої програми, яка є її технологічним забезпеченням, а технологія проектування ІОТ є її засобом втілення. Структура програми досить складна і має такі компоненти:

- цільовий (передбачає постановку цілей і провідних напрямів в області здобуття освіти);
- змістовий (передбачає реалізацію в межах конкретної освітньої програми змісту освіти);
- технологічний (технології, методи, методики, що використовуються в процесі);
- діагностичний (система діагностичного супроводу);
- організаційно-педагогічний;
- результативний (опис очікуваних від реалізації результатів).

Суб'єктами проектування є учень і вчитель. Образ учителя – збірний, тому що учень виступає в таких парах: учень – класний керівник, учень – учитель-предметник, учень – психолог [5].

У загальному вигляді індивідуальна освітня траєкторія має такі структурні компоненти: мета і завдання навчання, навчальний план, спецкурси, факультативи, індивідуальні консультації, вибір додаткових освітніх ресурсів, що надаються установами освіти конкретного міста, форми і методи вивчення навчального матеріалу, творчі, дослідницькі роботи, проекти, освітні результати, форми перевірки.

У процесі розроблення індивідуальної освітньої траєкторії особливе місце відводиться батькам, які зможуть вносити певні корективи після попереднього обговорення ІОТ дитини. Під час обговорення індивідуальної освітньої траєкторії батькам надається можливість консультуватися із класним керівником, шкільним психологом і адміністрацією навчального закладу. Саме тому формуванню стосунків співпраці та взаємодопомоги між школою та сім'єю приділяється так багато уваги.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з даної теми та дослідивши сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу, ми з'ясували, що є кілька практичних кроків до встановлення системи педагогічного супроводу руху учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями:

- введення в систему освіти посади вихователя-наставника (тьютора) та організація роботи їхніх методичних об'єднань;
- створення належних умов для надання можливості брати участь у різноманітних проектах, літніх програмах і програмах партнерства з іншими закладами освіти;
- цілеспрямована підготовка майбутніх учителів у вищому навчальному закладі до означеного виду педагогічної діяльності.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті. Особистісний потенціал студента тут розуміється як сукупність його здібностей: пізнавальних, творчих, комунікативних. Процес виявлення, реалізації і розвитку цих здібностей студентів відбувається під час освітнього руху студентів за індивідуальними траєкторіями. Будь-який студент здатний знайти, створити або запропонувати свій варіант рішення будь-якої задачі, що стосується власного навчання. Студент зможе просуватися за індивідуальною траєкторією в тому разі, якщо йому надати такі можливості: вибирати оптимальні форми і темпи навчання; застосовувати ті способи навчання, які найбільше відповідають його індивідуальним особливостям; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, оцінювати і коригувати свою діяльність [4].

Траєкторія – слід від руху. Програма – її план. Під час складання індивідуальної освітньої траєкторії:

- викладач створює студентові можливість для вибору, виступаючи як консультант і порадник. На занятті викладач враховує індивідуальні інтереси студентів; особливості навчальної діяльності; види навчального заняття, яким віддаються переваги; способи роботи з навчальним ма-



теріалом; особливості засвоєння навчального матеріалу; види навчальної діяльності; – для студента найважливіше – оцінити свої можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, яких він хоче докласти для вивчення того чи іншого матеріалу або щоб досягти запланованого результату.

Результати руху за освітньою траєкторією можна перевіряти, орієнтуючись на створений студентами продукт; отримані знання, які реалізуються в уміннях оперувати ними в стандартній або творчій ситуації, зазначаючи формування різного виду умінь – розумових, комунікативних, пізнавальних тощо. Крім того, потрібний постійний зворотний зв'язок, що дозволяє не лише коригувати рух студента за траєкторіями (а іноді й саму траєкторію), але й оцінювати його просування.

Сам студент вибирає або разом із викладачем обмірковує способи, види діяльності, форми контролю, тобто програмує свою освітню діяльність.

У результаті індивідуального освітнього руху кожен студент пропонує ідеї, розробляє моделі у зв'язку з матеріалом, що вивчається. Цього вимагає принцип продуктивності навчання – провідний принцип особистісно зорієнтованого навчання.

Висновки із проведеного дослідження. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії в навчальній діяльності майбутніх учителів засобами педагогіки співробіт-

ництва – це суттєвий внесок у підготовку сучасного вмотивованого фахівця Нової української школи. Цей напрям науково-дослідницької діяльності взаємозбагачує викладача вищої педагогічної школи та її випускників, розкриває перспективи для формування майстрів педагогічної справи.

Подальшого дослідження потребує кваліфікована підготовка майбутніх фахівців початкової школи до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Демчук Ю. Індивідуальна освітня траєкторія як фактор професійного самовизначення обдарованих учнів. URL: http://ndcsoippo.at.ua/_fr/0/Demchuk.pdf.
2. Каньковський І. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2013. Вип. 4. С. 62–65.
3. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
4. Коростіянець Т. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. Збірник наукових праць. Суми: ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. С. 52–61.
5. Тарапака Н. Взаємодія вчителя й учня в навчально-виховному процесі. Управління школою. 2010. № 16. С. 4–8.
6. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. К.: Либідь, 1997. 375 с.

УДК 378147:811.111+316.733

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В РЕГУЛЯРНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Калінін В.С., к. пед. н., доцент,
завідувач лабораторії впровадження освітніх інновацій
КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

У статті описується створення інклюзивно-ресурсного центру для дітей з особливими освітніми потребами в Житомирській області. Стаття містить характеристику цілей, принципів і структури таких центрів. Автор ділиться досвідом створення інклюзивно-ресурсних центрів і дає практичні рекомендації.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти зі спеціальними освітніми потребами, інклюзивно-ресурсні центри, цільові групи.

Стаття представляє собою описання опыта организации инклюзивно-ресурсных центров в Житомирской области. В ней содержится характеристика целей, принципов и структуры данных центров. Автор делится опытом создания таких центров и предлагает практические рекомендации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети со специальными образовательными потребностями, инклюзивно-ресурсные центры.



Kalinin V.O. RESOURCE CENTRES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS A MEANS OF INTERGRATING THEM INTO A REGULAR EDUCATIONAL PROCESS

The article in question deals with the description of setting up resource centres for children with special educational needs in Zhytomyr region. It contains characteristics of aims, principles and a structure of such centres. The author of the article shows his experience of setting up such centres and gives practical recommendations.

Key words: *inclusive education, special educational needs, resource centres for studies on inclusive education.*

Постановка проблеми. Рівень цивілізованості суспільства багато в чому визначається його ставленням до маргінальної групи населення, зокрема до дітей з обмеженими функціональними можливостями. Тривалий час основним інститутом виховання дітей з обмеженими можливостями вважалися спеціальні школи, які мали й мають певні недоліки, головними серед яких є проблеми здобуття подальшої освіти та адаптації в соціумі здорових людей. На усунення цих недоліків спрямована інклюзивна форма освіти, яка певною мірою віддзеркалює цивілізаційний рівень суспільства й запроваджена та успішно функціонує в багатьох країнах світу. Серед країн із найбільш досконалим і розвиненим законодавством у галузі інклюзивної освіти найчастіше називають Канаду, Кіпр, Данію, ПАР, Іспанію, Бельгію, Швецію, Велику Британію, США. Наприклад, в Італії законодавство підтримує інклюзивну освіту з 1971 року. До того ж акцент зроблено не на навчання, а на соціалізації. У результаті діти з обмеженими можливостями здоров'я стають повноцінними членами суспільства. У Фламандській частині Бельгії давно діє добре розвинена система спеціалізованих шкіл, фахівці яких супроводжують дітей з особливими потребами під час інтеграційних процесів у загальноосвітніх школах. У цих і багатьох інших країнах інклюзивна освіта існує вже 30–40 років.

У нашій країні інтеграційні процеси розпочалися з 90-х років минулого століття, але лише через п'ять років після ухвалення Закону «Про внесення змін до Закону України «Про загальну середню освіту» від 6 липня 2010 року закріплено право на інклюзію в системі загальної середньої освіти, що дало стимул для її успішного впровадження. За підтримки благодійного фонду президента України П. Порошенка Житомирська область у 2017 році також приєдналася до проекту впровадження інклюзивної освіти в Україні з метою створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти Житомирщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури та законодавчих документів показав, що в

Україні на цьому шляху зроблено багато, зокрема прийнято Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 23 травня 2017 року № 2053-VIII, Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 затверджено Положення «Про інклюзивно-ресурсний центр» тощо. Усе це дало підстави для створення нових умов навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами. Крім того, наукові дослідження останніх років Н. Заєркової, А. Колупаєвої, Я. Мудрого, А. Третяка свідчать, що вчені та педагоги України шукають нові підходи до навчання таких дітей в умовах інклюзивної освіти.

Постановка завдання. Метою статті є спроба показати можливі шляхи створення інклюзивно-ресурсного центру для дітей з особливими освітніми потребами в Житомирській області.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учені розглядають інклюзію як процес визнання й реагування на різноманітність потреб усіх тих, хто навчається, та передбачає їхню активну участь у процесі отримання знань у культурному й суспільному житті. Вона вимагає змін і модифікації змісту, підходів, структури і стратегії освіти з урахуванням потреб усіх дітей, керуючись переконаністю, що системи загальної освіти зобов'язані навчати цих дітей. Тому слідом за А. Колупаєвою під інклюзивним навчанням ми розуміємо «гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школами за місцем проживання, у якій навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом і забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» [3, с. 130–131]. Отже, в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Така освіта особливо підкреслює надання можливостей для рівної участі дітей з інвалідністю (фізичною, соціальною й емоційною) в загальній системі здобування освіти, для індивідуально-



го вибору та отримання спеціальних послуг і пристосувань для тих, кому це необхідно. Це глобальний суспільний процес, який потребує готовності суспільства й держави переосмислити систему ставлення до інвалідів з метою реалізації їхніх прав на надання рівних з іншими можливостей у різних галузях, включаючи освіту. Не випадково проблема інтеграції в соціум таких дітей має комплексний, мультидисциплінарний характер і є предметом дослідження різних наук: соціальної і спеціальної психології, соціальної й корекційної педагогіки, дефектології, методик викладання окремих предметів. Різні проблеми цього питання відображено в роботах вітчизняних і зарубіжних учених: Н. Андрійчук, А. Заєркової, А. Колупаєвої, Я. Мудрого, Н. Щерби, V. Birkett, S. Brown, D. Fulton, D. Mitchel та інших.

Однією з найбільш ефективних форм інклюзивної освіти, на наш погляд, є створення в структурі місцевого самоврядування інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які повинні не тільки забезпечити комплексне психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини, консультування батьків і педагогів щодо особливостей інклюзивної освіти, надання психологічної допомоги дітям із особливими потребами, інформаційно-просвітницьку діяльність, а й змінити погляди суспільства на людей з особливими потребами, у тому числі й на людей з інвалідністю, які все більше вважаються активними членами суспільства й можуть робити внесок у його розвиток за умови надання їм додаткової підтримки. Тому загальна мета діяльності ресурсних центрів – виявляти та координувати цю підтримку.

З огляду на викладене, такий центр має:

- 1) проводити комплексне психолого-педагогічне оцінювання розвитку дитини;
- 2) надавати психолого-педагогічну допомогу;
- 3) забезпечувати системне кваліфікаційне супроводження.

У 2017 році в Житомирській області започаткований проект «Створення інклюзивно-освітнього середовища області», метою якого стало забезпечення в Житомирській області десятима інклюзивно-ресурсними центрами реалізації механізму включення дітей із сільської місцевості з особливими освітніми потребами в освітній простір дошкільної, загальної середньої освіти та забезпечення їх рівного доступу до якісної освіти.

Інклюзивно-ресурсні центри, які створюються в області, будуються на основі принципів інклюзивної освіти, а саме:

- повага до індивідуальних особливостей дітей і сприйняття їх. Цінність кожної

дитини не залежить від її здібностей і досягнень, кожна дитина здатна відчувати й думати та має право на спілкування й на те, щоб бути почутою;

- дотримання найкращих інтересів дитини, задоволення її індивідуальних освітніх потреб, надання можливостей для всебічного розвитку її інтересів і здібностей;
- недопущення дискримінації та порушення прав дитини. Усі діти потребують підтримки й дружби ровесників, тому справжня освіта повинна здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин;
- визнання спроможності до навчання кожної дитини, необхідності створення центром відповідних для цього умов. Пропоновані дітям завдання, форми та методи роботи на уроці мають відповідати здібностям дитині, що допоможе їй подолати потенційний бар'єр в навчанні;
- співпраця педагогів, батьків і спеціалістів у навчанні й вихованні дітей. Вони повинні стати рівноправними партнерами та першими вчителями для таких учнів;
- адаптація освітніх програм і навчального середовища до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями;
- доступність освітніх послуг з раннього віку (від 2 років до 18), здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, а також професійно-технічної освіти в навчальних закладах цього типу.

Ураховуючи суспільну значущість проблеми, фіксуючи збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, в ході обстежень, які проводилися в містах, районах та ОТГ області, прийнято рішення щодо підготовки проекту стосовно створення в Житомирській області мережі інклюзивно-ресурсних центрів.

Важливим кроком у створенні інклюзивно-ресурсних центрів є підготовчий етап, на якому необхідно:

- попередньо визначити кількість дітей з особливими потребами в регіоні (по районах і закладах освіти), динаміку її зміни;
- вивчити досвід роботи фахівців у галузі інклюзивної освіти, методичне та матеріально-технічне забезпечення;
- визначити територіальне розташування центрів, їх санітарно-технічний стан;
- сформулювати перелік обладнання й технічних засобів, які відповідають вимогам, та орієнтованої мережі органів та інституцій, що взаємодіють у галузі інклюзивної освіти;
- підібрати кадровий склад фахівців.

Наш досвід показав, що для виконання завдань цього етапу необхідно створити різні цільові групи за такими напрямками:



1) цільова група «**Діти з особливими освітніми потребами**», їхні батьки та опікуни, які здатні надати кваліфіковану допомогу дітям, сприяти ефективному створенню мікроклімату і сприятливих умов для навчання в інклюзивно-ресурсних центрах;

2) цільова група «**Фахівці**», яка відповідає за матеріально технічне та методичне забезпечення роботи центру. Саме вони підбирають приміщення, пристосовані для дітей з особливими освітніми потребами, облаштовують кабінети: кабінет директора центру, вчителя-логопеда та інших фахівців, технічні приміщення тощо, забезпечують надання індивідуальної психолого-педагогічної допомоги, організують проведення групових психолого-педагогічних занять, занять з лікувальної фізкультури, проведення спільних засідань фахівців центру;

3) цільова група «**Бенефіціари**» – органи місцевого самоврядування та органи управління освітою, що мають дієву інституцію для організації інклюзивно-ресурсних центрів в області.

Ми впевнені, що спільна робота всіх цільових груп дасть змогу своєчасно створити мережу інклюзивно-ресурсних центрів у Житомирській області. Утілення проекту передбачає економічну вигоду для всіх її учасників:

– для закладів дошкільної та середньої освіти, які не будуть витрачати власний ресурс на оплату праці фахівців і реалізацію тих функцій, що здійснюватимуть інклюзивно-ресурсні центри;

– для органів місцевого самоврядування, які отримують додатковий матеріально-технічний ресурс для покращення стану інклюзивної освіти без використання власних коштів;

– для фахівців, які отримують професійні послуги у дошкільній, середній і професійній освіті з логопедії, психології, дефектології, лікувальної фізкультури.

Але основними отримувачами вигоди від реалізації цього проекту будуть діти з особливими освітніми потребами, їхні батьки, опікуни, що проживають на території області, педагогічні працівники та інші фахівці, які задіяні в наданні інклюзивної освіти й

медико-психологічної допомоги дітям, інші представники, на яких поширюватимуться результати проекту. Дія проекту матиме вплив на всі території регіону.

Висновки з проведеного дослідження. Очікується, що створення десяти інклюзивно-ресурсних центрів на території Житомирської області дасть змогу підняти на більш високий професійний рівень роботу з дітьми, які мають особливі освітні потреби; скоординує діяльність усіх органів та інституцій, що задіяні в галузі інклюзивної освіти. Крім того, такі центри будуть сприяти ефективному наданню консультативно-психологічної допомоги та проведенню інформаційно-просвітницької діяльності з батьками (або законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами й залученими фахівцями стосовно формування позитивної мотивації щодо особистісного розвитку таких дітей шляхом проведення конференцій, семінарів, тренінгів, майстер-класів тощо, що, у свою чергу, забезпечить право дітей з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, сприятиме їхній адаптації й самоактуалізації в умовах навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заєркова А.О., Трейтяк А.О. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
2. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
4. Мудрий Я.С. Інтеграція дітей з вадами зору у соціальне середовище загальноосвітньої школи. Кив, 2009. С. 1451–160.
5. Mitchell D. What really works in Special and Inclusive education: Using Evidence-Based teaching Strategies. Roultedose, 2007. 126 p.
6. Birkett V. How to Support and Teach children with Special Educational; Needs. L.DA, 2003. 111 p.
7. Brown S., Vahid B. 50 Tips for Working with Children with Special Educational Needs. Routledge, 1998. 264 p.
8. Fulton D. The SEN's Handbook for Trainee Teachers NQTs and Teaching Assistants. NASEN, 2006.



УДК 378147:811.111+316.733

ШКІЛЬНА ЛІНГВО-МЕТОДИЧНА АКАДЕМІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В МОВНОМУ ВИШИ

Калініна Л.В., к. пед. н., професор,
професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Стаття висвітлює можливості використання шкільної лінгво-методичної академії як засобу формування життєвої компетентності вчителя іноземної мови – навчання впродовж життя. Автором описані форми й методи роботи в такій академії, виділені функції та базові вміння вчителя іноземної мови.

Ключові слова: *ключова компетентність, навчання впродовж життя, лінгво-методична академія.*

Статья затрагивает возможности использования школьной лингво-методической академии как средства формирования жизненной компетенции учителя иностранного языка – обучение на протяжении жизни. Автором описаны формы и методы работы в такой академии, выделены функции и базовые умения учителя иностранного языка.

Ключевые слова: *ключевая компетенция, обучение на протяжении жизни, лингво-методическая академия.*

Kalinina L.V. SCHOOL ACADEMY OF LINGUISTICS AND METHODOLOGY AS A MEANS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN ENGLISH SCHOOL TEACHER AT THE LINGUISTIC UNIVERSITY

The article deals with the possibilities of using school academy of linguistics and methodology as a means of continuous professional development of an English school teacher. The article contains the description of the author's experience, characteristics of principles and basic skills of CPD.

Key words: *key competence, CPD, continuous professional development, school academy of linguistics and methodology.*

Постановка проблеми. За умови збільшення інформаційного простору, розширення міжкультурної комунікації в усіх галузях життєдіяльності людини, інтеграції України в європейський освітньо-культурний простір зростає соціальне замовлення суспільства на реформування системи освіти в Україні. У нових умовах XXI століття загальнонавчальні заклади освіти призначені готувати учнів до життя в ринкових відносинах, навчати їх сучасних інформаційних технологій, здатності до участі в діалозі культур зі своїми зарубіжними однолітками. Основні державні документи (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов «Go Global», Закон Нової української школи тощо) визначають і декларують ці пріоритети. Новий державний стандарт України та навчальні програми з іноземних мов мають на меті «розвиток і соціалізацію особистості учнів, формування у них національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самопізнання в умовах глобальних змін і викликів» [2, с. 4]. Сказане свідчить про те, що випускник нової україн-

ської школи є «цілісною особистістю, усебічно розвинутою, здатною до критичного мислення; патріотом з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; є новатором, який здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці» [3, с. 6]. Щоб стати успішним випускником нової української школи, учень повинен засвоїти ключові компетентності такої школи, однією з яких є вміння вчитися впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури із цього питання, зокрема робіт Л. Айзінової, В. Бута, О. Маркової, В. Шатун, А. Умінської, S. Bores, I. Jonnton, A. Lund та інших, показав, що, на жаль, методика формування цього виду компетентності ще недостатньо розроблена. Дослідження вчених присвячені характеристикам загальних аспектів цього виду компетентності, змісту й ролі, цілей, принципів та умов у системі професійної освіти. Незважаючи на важливість запропонованих теоретичних досліджень, постає питання про необхідність розроблення практичного компонента навчання впродовж життя. Тому зусилля вчених і методистів спрямовані на пошук ефективних



технологій і засобів навчання впродовж життя.

Постановка завдання. Оскільки в центрі нашої уваги – вчитель іноземної мови, то метою статті є спроба проаналізувати можливості шкільної лінгво-методичної академії (термін авторський) як засобу формування компетентності навчання впродовж життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. У XXI столітті таке навчання виходить на чільні позиції у світових освітніх процесах як таке, що диктується базовими тенденціями сучасного розвитку людства, з одного боку, та можливістю узгодити потребу особистості інтегруватися до суспільства з потребою суспільства використовувати потенціал кожної особистості для забезпечення свого культурного та політичного саморозвитку – з іншого. Завдання це не просте й нове для багатьох учнів старшої школи, тому вчитель повинен допомогти учням підготуватися до навчання впродовж життя з урахуванням того предмета, який він/вона викладає в школі.

Наш більше ніж 30-річний досвід роботи показує, що шкільному вчителю легше справлятися з вирішенням завдань нової школи, якщо він/вона сам/а володіє цією компетентністю. Власний досвід учителя, на нашу думку, дає йому/їй змогу скоректувати підходи й методи формування подібної компетентності у своїх учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. У цьому випадку вчитель буде виконувати функцію наставника та консультанта.

Інститут іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка два роки назад створив лінгво-методичну шкільну академію, членами якої стали 45 шкільних учителів англійської мови міста Житомира з різним стажем роботи в школі. Робота лінгво-методичної академії побудована на основі таких освітніх функцій:

– *розвивальної*, яка полягала в задоволенні духовних запитів учителів, потреб власного, творчого зростання. Учителі іноземної мови, особливо вчителі з багаторічним досвідом роботи, відмічають швидке старіння їхніх власних професійно-значимих знань як у галузі лінгвістики, так і в галузі методики викладання іноземних мов, що призводить до відставання від сучасного життя. Тому пріоритетом у навчанні впродовж життя стає визнання необхідності набуття нових знань, достатніх для роботи в новій Україні;

– *компенсуючої*, що дає вчителю можливість не тільки побачити власні прогалини в професійній діяльності, а й заповнити їх;

– *адаптивної*, яка полягає в оперативному вдосконаленні знань, умінь і навичок з іноземної мови в умовах виробничої ситуації. Після занять у лінгво-методичній академії вчитель мав можливість адаптувати отримані знання до рівня своїх учнів, а також експериментально перевірити ефективність отриманих методичних технологій у своєму класі;

– *інтегруючої*, що передбачає інтеграцію основних чотирьох змістових ліній у вивченні іноземної мови, які озвучені в новій програмі з іноземних мов.

Наш дворічний досвід роботи такої академії показав, що успішна реалізація всіх перерахованих функцій призводить до покращення мовних і методичних знань шкільного вчителя, його професійних знань, умінь у педагогічній сфері та забезпечення можливості розвитку себе як особистості. Інтерактивна робота в малих групах дала вчителям можливість усебічного розвитку не тільки професійного, а й власного інтелектуального, соціального та духовного потенціалу. Наявний в інституті іноземної філології центр із самопідготовки вчителя іноземної мови забезпечив учасників академії аутентичними аудіо- й відеоматеріалами, новітньою англійською літературою та комп'ютерними програмами. Отже, працюючи в рамках запропонованої теми, кожен учитель зміг побачити й оцінити свій рівень професійної підготовки, намітити цілі свого самовдосконалення та саморозвитку.

Теми, які викликають особливий інтерес і бажання вдосконалювати, визначені самими вчителями в результаті заповнення ними запропонованої анкети. Аналіз анкет показав, що 70% учителів відчувають невпевненість у власних знаннях у галузі лінгвістики й методики викладання іноземних мов під час підготовки своїх учнів до ЗНО. Так був складений план роботи лінгво-методичної академії, заняття якої проводили досвідчені викладачі кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики два рази на місяць і склалися з двох майстерень – лінгвістичної й методичної.

Відмінною особливістю майстерень є їх інтерактивний характер. Учителям запропоновані інноваційні технології навчання, які стимулювали їх до самостійного пошуку відповіді на запитання, що їх цікавили, знаходження компромісу або нового рішення запропонованого педагогічного конфлікту на уроці тощо. Проведення майстерень іноземною мовою також сприяло вдосконаленню мовленнєвих умінь учителя, значному поповненню словникового запасу, знайомству з новою лінгвістичною та методичною термінологією.



Не менш важливим моментом в організації роботи лінгво-методичної академії було надання можливості її учасникам самостійної пошукової роботи у виші на базі доступних джерел – автентичної довідникової літератури, комп'ютерних і відеокурсів, Інтернет-ресурсів тощо. На нашу думку, самостійний пошук потрібної інформації, оформлення її у вигляді презентації і представлення на розгляд для всієї групи, а також захист основних її положень сприяли формуванню дослідницьких умінь учителя. Більше ніж половина учасників лінгво-методичної академії відмітила важливість цих умінь, які допомогли подолати труднощі в підготовці й керівництві конкурсних учнівських робіт у рамках Малої академії наук (МАН). Оволодівши дослідницькими вміннями, вчителі не відчували труднощів у виборі теми дослідження для своєї учнів, у постановках проблем, структуруванні робіт, підведенні підсумків, а також у вміннях публічно захищати результати проведеного дослідження.

Наш досвід роботи в такій формі неформального навчання впродовж життя дав нам змогу визначити базові вміння для вчителя іноземної мови в цій компетентності:

– уміння іншомовного комунікативного спілкування (володіння необхідними моделями вербальної та невербальної комунікативної поведінки, що дає можливість удосконалювати власний рівень володіння іноземною мовою в спілкуванні з носіями мови);

– інтерактивні вміння як здатність працювати в різних режимах (парному, малогруповому, командному), навчатися один у одного та ділитися власним досвідом роботи в ЗНЗ;

– інтегративні вміння (здатність інтегрувати мовний і мовленнєвий матеріал у всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), а також знання з інших галузей знань для вирішення мовленнєвих і методичних завдань, які виникають);

– уміння в галузі ІКТ (здатність працювати зі Smart технологіями на уроках з іноземної мови, самостійно підбирати завдання для роботи в класі та доступні сайти для автономного навчання вдома);

– дослідницькі вміння (самостійно планувати як свою, так й учнівську дослідницьку роботу);

– уміння самостійного навчання (уміння визначити недостатні знання, уміння й навички, ставити завдання для поступового оволодіння ними, планувати власний саморозвиток упродовж життя).

У сукупності перераховані нами вміння диктують необхідність використання про-

дуктивних активно-творчих методів навчання з метою надання не тільки знань, а й досвіду їх самостійного засвоєння. Із цих усіх умов домінуючим елементом компетентності навчання впродовж життя є формування готовності вчителя іноземної мови до досвіду самоосвітньої діяльності, самостійного здобуття й засвоєння знань, переорієнтації з процесу на результат і якість освіти. Така освіта сприяє адаптації вчителя іноземних мов до нових соціально-економічних умов, що висувуються перед ним, є провідним чинником його зростання, а також дає можливість учителю самостійно конструювати індивідуальний «освітній маршрут» з урахуванням як власних професійних потреб, можливостей, індивідуальних особливостей, так і запитів сучасного суспільства.

Висновки з проведеного дослідження.

Ми вважаємо, що вищевикладений досвід роботи шкільної лінгво-методичної академії як одного із засобів навчання впродовж життя може бути використаний у рамках однієї школи, а також у міських, районних методичних об'єднаннях учителів. Форми роботи, зміст, тривалість можуть змінюватися залежно від умов і потреб, але в будь-яких випадках шкільна лінгво-методична академія є ефективним засобом навчання впродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриненко Д. Навчання впродовж усього життя в контексті сучасної Європейської іншомовної освіти. Український педагогічний журнал. 2015. № 4. С. 188–191.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. URL: mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/attaches/4455pdf>.
4. Скорик Т.В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. 135. С. 232–235.
5. Умінська А.П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Житомир, 2017. 199 с.
6. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Education of culture, 2001. 536 p.
7. Johnson I.M. The Proposed European Qualifications Framework for Lifelong Learning: Challenges and Opportunities. Education for Information. 2008. № 28. С. 13–20.
8. Lund A.M. Professional Development and European Projects in Education. Durham: University of Durham, 2011. 418 h.



УДК 37.013.42: 005.336.1:316.752

ІДЕЙНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОДЕЛІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Кондур О.С., к. фіз.-мат. н., доцент,
заступник декана педагогічного факультету

ДЗВО «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Практично в кожній розвиненій країні є багатий досвід побудови системи вищої освіти. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дають змогу уникнути повторення помилок і можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій галузі. Тому, ґрунтуючись на цьому, вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в управлінні науково-освітнім простором, і не проаналізувати наявні моделі, школи, напрями, їх класифікацію в сучасній освіті. Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті ставить багато нових питань перед теорією і практикою. У сучасному світі відбувається диверсифікація різних моделей вищої освіти. Водночас багатоваріантність, різноманіття моделей вищої освіти не виключає їх своєрідності. Одночасно багатомодельність систем освіти не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних із необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства, з підвищенням вимог до рівня і якості освіти. Це вже стосується як галузі соціальної складової освіти, так і сфери менеджменту освіти.

Ключові слова: *вища освіта, системи освіти, моделі освіти, докторські програми, дослідницький простір, модель університету, наукові дослідження, інституційна автономія, глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція.*

Практически в каждой развитой стране есть богатый опыт построения системы высшего образования. Результаты анализа этого опыта могут способствовать развитию и обогащению отечественной системы образования, они предоставляют возможность избежать повторения ошибок и возможность раскрыть новые подходы к решению ряда проблем в этой области. Поэтому, основываясь на этом, считаем, что невозможно претендовать на создание стратегии модернизационных образовательных и научных реформ, которые затрагивают проблемы образовательно-научного института социума в управлении научно-образовательным пространством, и не проанализировать существующие модели, школы, направления, их классификации в современном образовании. Интернационализация и интеграция высшего образования в глобально-международном аспекте ставит много новых вопросов перед теорией и практикой. В современном мире происходит диверсификация различных моделей высшего образования. В то же время многовариантность, многообразие моделей высшего образования не исключают их своеобразия. Одновременно многомодельность систем образования не исключает и их общих проблем, связанных с необходимостью перманентной адаптации образовательных программ к современным потребностям общества, с повышением требований к уровню и качеству образования. Это уже касается как отрасли социальной составляющей образования, так и сферы менеджмента образования.

Ключевые слова: *высшее образование, системы образования, модели философии образования, докторские программы, исследовательское пространство, модель университета, научные исследования, институциональная автономия, глобализация, интернационализация, интеграция.*

Kondur O.S. THE IDEOLOGICAL FOUNDATIONS AND PRACTICE OF THE EUROPEAN EDUCATION SYSTEM IN THE FRENCH MODEL OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC MANAGEMENT

In almost every developed country has a rich experience of building a system of higher education. The results of the analysis of this experience can contribute to the development and enrichment of the national system of education, they provide an opportunity to avoid repeating the same mistakes and the opportunity to discover new approaches to solving some problems in this area. Therefore, based on this, we believe that it is impossible to claim the creation of the strategy of modernization of educational and scientific reforms, which affect the educational-scientific Institute of the society in the management of scientific and educational space and not to perform existing model, schools, directions, their classification in contemporary of education. Internationalization and integration of institutions of higher education in a globally-the international dimension raises many new questions for the theory and practice. In today's world there is diversification of different models of higher education. At the same time, the multiplicity, the diversity of higher education models does not exclude their identity. It is for the industry component of the education and management of education. The continuity of public education, quality management, their intensity can only be achieved under two conditions of a fundamental character. First: use of new, theoretically grounded and practically proven management, philosophically developed, is available and technically secured high technology social work, education and training, learning. Second: the perfect mastery of man the methodology of self-socio-axiological and



research activities. The established structure shall provide the same conditions for equitable selection of civil, educational and scientific-educational actions, excluding coercion and domination. Thus, we can conclude that the strategy of development of the modern world the social philosophy of upbringing and education is a key in the field of social administration and philosophy, pedagogy, global social development, for what exactly do we mean by education, education and science or some of the paradigms of upbringing and education is dominant in a certain socio-historical stage, largely depends on the manner of organization and functioning of civil society in the present and future.

Key words: *higher education, education system, models philosophy of education, doctoral programs, research space, model of University, research, institutional autonomy, globalization, internationalization, integration.*

Постановка проблеми. У континентальній європейській освітньо-науковій системі та її менеджменті певну специфіку також має й модель освіти Франції (або «франконська модель») – модель вищої освіти Франції, поширена також у колишніх французьких колоніях і країнах «французького культурного ареалу» (країни Північної та Західної Африки, Близького Сходу, Океанії, Полінезії, Індокитаю, деякі регіони Канади, окремі держави Південної Америки) [1, с. 103–113; 2; 5; 22].

Постановка завдання. Мета статті вивчити багатий досвід побудови системи вищої освіти Франції, тому що результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дають змогу уникнути повторення помилок і можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Від 1975 р. система шкільної освіти у Франції є уніфікованою. Тобто, за винятком окремих випадків, усі діти, отримуючи освіту, проходять тепер один і той же шлях: дошкільний заклад (від 2 до 6 років), початкова школа (з 6 до 11 років), коледж (з 11 до 15 років) і ліцей (з 15 до 18 років) [16, с. 22].

Надання кожному можливості отримати дошкільну освіту розглядається сьогодні як значне досягнення [11, с. 37]. Відсоток дітей, залучених до процесу навчання вже у віці 3 років, близький до абсолютної цифри, і викладачі, які працюють у дошкільних закладах, мають ту ж кваліфікацію, що й учителі початкової школи.

У ліцеї з'являється можливість обрати один із декількох напрямів: так звану *загальну освіту* (зі спеціалізацією з літератури, наук чи економіки), *технічну освіту* (для майбутніх технічних працівників) і *професійну освіту* (вона дає змогу адаптуватися до сучасних вимог роботодавців). Усі ці напрями мають на меті підготувати учня до складання іспиту на *ступінь бакалавра* (випускний іспит у середній школі) [13, с. 302].

Після 1989 року дипломи випускників різняться залежно від обраного напрямку, тобто є загальними, технічними або про-

фесійними. Утім, хоч би якою була спеціалізація диплома, він дає змогу своєму власнику вступити до будь-якого університету [14, с. 82]. У підсумку більшість молодих людей закінчують ліцей та отримують ступінь бакалавра. Це водночас і свідоцтво про закінчення середньої школи, і щось на зразок першого університетського диплому, що надає право розпочати навчання у вищому навчальному закладі й забезпечує тим самим безперервність освіти.

Для вирівнювання можливостей до освіти й боротьби із соціальною дискримінацією в 1980 році прийняті заходи так званої «*позитивної дискримінації*» [19, с. 114]. Тоді були створені зони «*пріоритетної освіти*»: цим терміном позначають міста або окремі райони деяких міст, де соціальні проблеми особливо значні. Навчальні заклади в таких зонах, головним чином коледж, отримують додаткові кредити й мають можливість запрошувати кваліфікованих викладачів [12, с. 77].

На цю модель системи освіти (котра, у свою чергу, пов'язана з певними ідейно-світоглядними концепціями та філософією освіти [6]), незважаючи на її давній суто світський характер навчальної інституалізації й організації (ще з XVIII ст.), в ідейно-духовному плані значною мірою вплинули філософські ідеї персоналізму, з-поміж сучасних мислителів це, безперечно, Е. Муньє та екзистенційний релігійний персоналізм Г. Марселя.

Наприклад, Е. Муньє вважав, що форми і призначення історії не визначені, а швидше створюються людьми як співтворцями разом із Богом у ході історії та суспільно-історичної діяльності.

Центральною для Е. Муньє є ідея, що християнство – це релігія Втілення (у тому числі й через інститути освіти, виховання). Трансцендентне (Бог) утілюється в людей, які живуть у світі і творять в історії. Виходячи з їхньої особливої орієнтації на трансцендентні цінності, християни прагнуть спрямувати історію відповідно до цих християнських цінностей. Для Е. Муньє це прагнення насамперед загальних, а не індивідуальних зусиль, у результаті чого



християнська громада постає як головний вимір супроти релігійного суб'єктивізму [3, с. 93].

Водночас спостерігаємо значний вплив ідей і підходів *критичної педагогіки* та *соціально-критичної філософії освіти* (багато в чому це пояснюється й тим, що французька вища школа та її представники традиційно є активним фактором будь-яких суспільних змін і продукатором соціальної емансипації та радикалізму) [18, с. 130–131]. Тому можемо спостерігати досить цікавий симбіоз та інтеграцію соціально-критичної й духовно-релігійної традицій в ідеях та освітянській практиці «франконської моделі».

До речі, багато ідей Е. Муньє про роль Бога в людській історії також відображені в одного із засновників критичної педагогіки П. Фрейре. Зокрема, у «Листі до семінариста» П. Фрейре описує його *богослов'я надії*.

Він зазначає, що християни не можуть домогтися змін у житті людей, водночас не звертаючись до проблем умов світу, в якому вони живуть; по-справжньому почути Слово Боже – означає активно працювати проти гноблення й за звільнення: слухати Слово Боже – не означає поводити себе як «порожні судини», які очікують на заповнення цим словом. Тобто порятунок (і звільнення) мають бути «дієво досягнуті», а не «пасивно очікувані від трансцендентного», тобто людина повинна активно працювати над цим і добиватися справедливості [5].

Мається на увазі, що особистість існує тільки в русі до Іншого, пізнає себе тільки через Іншого, знаходить себе тільки в Іншому [13, с. 203]. *Персоналізм* підкреслює, що людина знаходить себе у своїх відносинах до «інших», до світу речей, стає самою собою в праці, товаристві, дружбі, любові, діяльності, у контактах, а не наодинці із собою. Особистість стверджує себе не поза світом і не в ізоляції від інших, а в боротьбі з безособовим і безвідповідальним світом, де життя згасає.

Ця концептуально-ідейна модель закликає людину до активного життя й дії. На систему менеджменту освіти Франції, внутрішню модель організаційних і міжлюдських взаємин у навчальних закладах вплинула екзистенціалістська критика Г. Марселем *«неістинного буття людини»*, яке ґрунтується на «речових відносинах» – це ставлення до іншої людини як до речі й до її світу як до світу речей, це породження неправильного, проблемного підходу до світу. Замість речових відносин, має бути ставлення людини до іншої людини як до такого ж суб'єкта, має бути ставлення «Я» і «Ти». Саме в такому відношенні, в акті такої

комунікації знімається проблема суб'єкта й об'єкта.

Тому в основі сучасного *гуманізму* (іноді на шкоду *академізму*) внутрішньоуніверситетських відносин у Франції, крім фактору радикальної соціальної боротьби за академічні свободи (з 1968 р. й до сьогодні), є вплив ідей Г. Марселя про ставлення до іншої людини як до «ти», що є онтологічно справжнім, оскільки воно протистоїть ставленню до неї як до знеособленого «Він» (означає приведення іншого до статусу речі). І тому ставлення до іншої людини як до «ти» прокладає шлях до Бога як абсолютного «Ти» [2, с. 45].

У Франції для вступників у заклади вищої освіти давно введений і діє **«Єдиний державний іспит»**, або **БАК** (від слова «бакалавр»).

Мотивація введення французького БАК приблизно та сама, що й вітчизняних сертифікатів абітурієнтів: щоб поставити всіх учнів у рівні умови; звести нанівець корупцію на ґрунті освіти; уніфікувати вимоги до випускників тощо [12, с. 63].

Є й відмінність: у БАК є декілька спеціалізацій. Він може бути **науковим** (точніше, **природничо-науковим**), коли пріоритет (*підвищений коефіцієнт*) мають екзамени з математики й фізики; **гуманітарним**, коли пріоритет надається мовам, філософії; економічним, суспільствознавчим, правовим тощо наукам.

Особа, яка склала БАК, має право без будь-яких вступних іспитів записатися в будь-який університет свого профілю й учитися в ньому **абсолютно безкоштовно** (якщо не рахувати «комісійного збору» – не більше ніж 300 євро – на початку кожного навчального року) [20, с. 42]. А якщо студент документально доведе, що доходи його сім'ї нижчі від певного рівня, то може отримувати *стипендію* (*абсолютно незалежно від своєї успішності*).

Учень, який склав БАК з відміткою вище від певного рівня (більше ніж 15 із 20), має право записатися на підготовче відділення в одну з **Гранд Еколь** (*Grande Ecole*, найвідоміша з яких – *École normale supérieure* («**Вища нормальна школа**»)) – це щось на зразок елітних університетів, для вступу в які після підготовчих курсів потрібно витримати ще й вступні іспити. Далі в процесі навчання як у Гранд Еколь, так і в університетах у зимову та весняну сесії відбувається відсів. Якщо в студента сума балів усіх іспитів виявляється нижчою від певного рівня, його відраховують (або у визначених ситуаціях залишають на другий рік). Відсів доволі серйозний: в університеті в першу зимову сесію відраховують близь-



ко 40% студентів, у наступну – ще 30% і так далі.

У результаті до кінця другого року навчання залишається мало не чверть із тих, хто починав навчатися (фактично це розтягнуті на два роки вступні іспити). Далі відсів теж триває, хоча не так інтенсивно, нарешті, завершують все це навчання два або три роки **ДЕА**, яке з деякими поправками відповідає нашій аспірантурі та яке, як і в нас, завершується (точніше, має завершуватися у випадку позитивного результату) дисертацією та вченим ступенем. Природно, що цього рівня досягають тільки найбільш відповідні науково-дослідним завданням особи.

Докторський ступінь у Франції є сучасником перших університетів, що з'явилися в XIII ст. Утім упродовж історії й, зокрема, у XX–XXI ст. зміст і тривалість процесу підготовки й захисту дисертацій багато разів реформувалися. З 1984 р. третій цикл освіти у Франції уніфіковано, відтоді докторські студії тривають 3–5 років і завершуються написанням і захистом єдиної докторської дисертації. Згідно з французьким законом, цей етап пов'язаний із «навчанням за допомогою дослідження», а також із «професійним досвідом наукового дослідження» [4, с. 42].

На сучасному етапі принципова відмінність третього циклу навчання у Франції полягає передусім в організації процесу освіти за допомогою «**Докторських шкіл**». Запроваджені в 1998 році, докторські школи стали загальною практикою у 2000 р., а їх конкретне функціонування визначене в міністерській постанові від 7 серпня 2006 р. До того докторські студії були організовані в традиційний спосіб, що базується на тісній співпраці між докторантом і його науковим керівником. Нова модель формування докторантів, що спирається на обов'язкове відвідування низки дисциплін і створення дослідницького середовища через регулярне проведення докторантських семінарів, визнана успішною. Докторські школи у Франції, згідно з Болонською реформою, завершують структуру навчання в університеті: ліценціат (3 роки), магістерська програма (2 роки) і докторантура (3 роки). Докторські школи організують навчання докторантів і готують їх до професійної діяльності.

Важливо нагадати природу ситуації до створення докторських шкіл, коли докторант був залишений сам на сам із власним науковим проектом і лише епізодично зустрічався із своїм науковим керівником. Із цього випливав відчутний контраст між умовами дослідницької роботи в природ-

ничих науках, де відсоток успішного завершення докторантури сягав майже 100 відсотків, і умовами підготовки дисертацій з філології, гуманітарних і соціальних наук, де рівень успішності трохи перевищував 50 відсотків через складну ситуацію докторанта, змушеного їздити у відрядження, інколи досить далеко, з метою продовження дослідження.

Національне інформування щодо наявності можливостей фінансування гуманітарних наук у межах навчальних закладів залишається мінімальним через дуже невелику кількість стипендій, що надаються в цьому секторі. Але ці можливості є більш виразними в докторських школах з природничих наук.

Офіційні завдання є експліцитними, вони створюють загальну схему дії, яку кожний заклад може застосовувати з урахуванням своїх ресурсів, своїх дисциплінарних особливостей і своєї історії. Також кожен університет має власний дух, що проявляється в застосуванні офіційних настанов.

Ці заходи повинні підготувати докторантів до професії дослідника в публічному секторі, на виробництві й у сфері послуг, а також до будь-якої професії, що вимагає здобутої під час докторської освіти компетенції.

Створення докторських шкіл, з одного боку, є відповіддю на потребу максимального підвищення рівня успішного захисту дисертацій, і з іншого боку, відповідає бажанню організувати ефективно, але не надто обтяжливе, наукове оточення для докторанта. Тією мірою, якою йдеться про європейський освітній простір, докторські школи мають на меті уніфікувати національні умови підготовки дисертацій, щоб сприяти мобільності докторантів поміж країнами європейської спільноти [7, с. 232].

Вони покликані виховувати в докторантів міждисциплінарну культуру в межах конкретного й послідовного наукового проекту. Якщо офіційні завдання докторських шкіл є експліцитними, вони створюють загальну схему дії, яку кожний заклад може застосовувати з урахуванням своїх ресурсів, своїх дисциплінарних особливостей і своєї історії.

Управління докторською школою. Докторською школою керує директор, якому допомагає рада. Рада складається з керівників дослідницьких колективів і дослідницьких центрів і керівників магістерських програм. До Ради входять також представники докторантів і представники зовнішніх щодо навчального закладу організацій (економічний світ, великі публічні інституції, закордонні університети тощо). Директор



призначається президентом Університету, обирається серед університетських професорів і наукових діячів після затвердження вченою (науковою) радою. Директор призначається на 4-річний термін виконання плану й може бути поновлений на цій посаді 1 раз. Докторські школи проходять експертизу та оцінку Міністерства вищої освіти, яке надає спеціальний бюджет для їх функціонування на термін 4-річного плану, що визначає відносини між Університетом і державою. Ці школи сприяють міжнародній прозорості у сфері пропозицій докторської освіти, а також у науковому структуруванні навчального середовища.

Докторант вважається дослідником, бере участь у діяльності науково-дослідницьких колективів чи дослідницьких центрів, якими управляє докторська школа. Він може претендувати на визначену внутрішнім регламентом фінансову підтримку з бюджету докторської школи та її дослідницького центру. Докторські школи слідкують за виконанням *Хартії дисертації* (передбаченої міністерською постановою від 3 вересня 1998 р.), підписаної Директором докторської школи, науковим керівником, директором дослідницького центру й докторантом.

Вищезгадана Хартія дисертації визначає зміст і моральні зобов'язання між учасниками контракту. Цей документ не має юридичної сили, він просто визначає контекст підготовки докторської дисертації.

Типовий текст такої Хартії, згідно з міністерською постановою: «*Підготовка дисертації ґрунтується на згоді між докторантом і науковим керівником. Ця згода стосується вибору теми дослідження й необхідних умов для праці. Науковий керівник і докторант мають відповідні права й обов'язки високого наукового рівня*» [11, с. 59].

Хартія дисертації включає й визначає такі **6 пунктів-завдань**:

- дисертація, етап персонального та професійного проекту;
- тема дисертації й можливості її реалізації;
- керівництво й нагляд за дисертацією;
- час для підготовки дисертації;
- публікація дисертації;
- процедури поширення дисертації.

Згідно із загальноєвропейською практикою, дисертація має бути підготовлена протягом 3 років [8, с. 151]. У реальності особливо в галузі соціальних наук відомо, що досить часто цього часу недостатньо. Причини відомі: більшість докторантів працює для того, щоб заробити собі на життя, і дослідження часто вимагають поїздок.

Важливою особливістю докторської освіти у Франції є також *автономія університету*.

Підкреслимо, що *інституційна автономія французьких докторських шкіл* водночас не означає анархії й уседозволеності: кожна докторська школа перевіряється Міністерством освіти раз на чотири роки, за що й отримує автономний бюджет із державних коштів [20, с. 89]. У такий спосіб бюрократичні процедури й тягар звітності лягає на плечі керівництва, а *молодий дослідник отримує більше часу на власне дослідження*. Без сумніву, це справляє позитивний вплив на якість його роботи.

Створення докторських шкіл є відповіддю, з одного боку, на потребу максимального підвищення рівня успішного захисту дисертацій, з іншого боку, відповідає бажанню суспільства організувати ефективне, але не занадто обтяжливе наукове оточення для докторанта.

Тим часом *автономне фінансування докторської школи* має конкретні переваги для молодого дослідника: він може отримувати щомісячну державну фінансову допомогу.

Фінансовий фактор є визначальним. Докторська школа, яка не надає фінансової допомоги своїм докторантам у питаннях мобільності, є мертвою, тому потрібна конкретна підтримка місцевої влади.

Крім того, докторська школа має кошти на відрядження дослідника на стажування закордон, на відвідання конференцій тощо. Сама процедура захисту дисертації не вимагає, як це відбувається в Україні, чималих інвестицій з боку здобувача: оплати проїзду та проживання членів журі бере на себе університет. Насамкінець докторська школа з власного бюджету може оплатити публікацію певної кількості захищених дисертацій. Докторанти можуть скористатися різними фінансовими допомогоюми, звичайно, іноді досить «скромними», але надзвичайно цінними для реалізації дисертації.

Участь докторантів у житті докторської школи (підтримка веб-сайту, організація зустрічей тощо) є також важливою метою: створити «*дух докторської школи*» не так просто й вимагає постійних зусиль.

Динамічний поступ докторських шкіл також вимагає різноманітної державно-корпоративної підтримки, адже *працевлаштування* випускників докторських шкіл має залишатися найважливішою турботою керівників докторських шкіл [15, с. 41].

Принципово іншим (порівняно з Україною) є також **сценарій самого захисту**. В українському варіанті маємо значною мірою вкрай формалізовану та ритуалізовану процедуру. Натомість захист у французькому університеті має іншу природу: це час і місце для справжнього диспуту. Оскільки дисертаційну роботу читають тільки спеціа-



лісти з тематики дисертації, вони вбачають своє завдання в найповнішій критиці дослідження.

Для журі, яке оцінює роботу, важливим є не лише те, що написано в дисертації, а й здатність дисертанта захистити свою позицію, а також його вміння дослуховуватися до критичних зауважень і вести фахову, аргументовану полеміку, визнавати свої помилки та пропонувати конструктивні рішення.

Саме тому після захисту доповідачі готують «остаточні висновки» (після «попередніх висновків», які вони готують до захисту), де враховують результати дискусії.

Результат запровадження докторських шкіл у Франції є однозначно позитивним. Ці школи дали змогу запровадити наукову динаміку в закладах, але вони також діють у європейському й міжнародному вимірах через збільшення кількості конвенцій про співкерівництво дисертаціями. Цей останній момент є дуже важливим, навіть якщо ще багато можна зробити в цьому напрямі. Цю наукову динаміку можна також проілюструвати дисциплінарними й інколи інституційними зближеннями, що їм сприяє практика докторської школи, тоді як раніше превалювало мирне взаємне ігнорування.

Також важливим є той факт, що докторські школи дали можливість налагодити тісніші стосунки із соціально-економічним оточенням [7, с. 320].

Висновки з проведеного дослідження. Докторські школи організують вагомий та масштабний науковий й інтелектуальний обмін між докторантами іноді в межах коледжу докторських шкіл навчального закладу.

Докторські школи відкриті до європейського та міжнародного досвіду, підтримуючи процедуру конвенції про співкерівництво дисертаціями, а також інші ініціативи співпраці із закордонними вищими навчальними закладами чи дослідницькими центрами.

Тією мірою, якою йдеться про європейський освітній і науковий простір, докторські школи мають на меті уніфікувати національні умови підготовки дисертацій, щоб сприяти мобільності докторантів поміж країнами європейської спільноти [11, с. 31].

виту (інтегративна концептологія). Київ: Люксар, 2011. 664 с.

2. Марсель Г. Быть и иметь. Новочеркасск: Сагуна, 1994. 159 с.

3. Мунье Э. Что такое персонализм? Москва: Издательство гуманитарной литературы, 1994. 128 с.

4. Amiot M. A quoi sert l'universite? Grenoble: PUF, 2008. 183 p.

5. Boyd D. Pedagogy for the Reign of God: A Theological Perspective on the Educational Philosophy of Paulo Freire. Eastern University Working Papers. URL: available at <http://ngoleader.org/articles/56/4/Paulo-Freire/Page4.html>.

6. Burbules N.C. Philosophy of Education (Forthcoming in the International Encyclopedic Dictionary of Education, Routledge Publishing). URL: <http://www.ed.uiuc.edu/facstaff/burbules/ncb/papers/phed.html>.

7. Byram M. and Dervin F. (eds.) Students, staff and academic mobility in higher education. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2008. 320 p.

8. Clement St. Handbook of education technology. London: Steven Hackbarth Books, 2004. 284 p.

9. Cole M. Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education. International Studies in Sociology of Education. 2008. V. 8. N. 3. 182 p. P. 315–332.

10. Cucrowiez H. Universite et emploi. Lille: PUF, 2006. 322 p.

11. Gablot E. La barriere et le niveau. Etude sociologique de la bourgeoisie francaise. Paris: Modern, 2013. 182 p.

12. Goldstein R. Jeunesse ouriere et formation permanente: Contribution a l'approche socio – educative de la jeunesse. Thes. Paris; Lille: PUF, 2000. 665 p.

13. Isambert-Jamati V. Crises de la societe, crises de l'enseignement. Paris: PUF, 2001. 258 p.

14. Ivorra P. Portrait de groupe de francais les plus riches. Cahiers. Paris, 2010. № 9. P. 32–46.

15. Le milieu sociale des eleves et leurs chances de succes a l'ecole. Paris: UNESCO, 2008. 87 p.

16. Lienard G, Servais E. Capitales culturelles et inegalites sociales. Morales des classes et destinees sociales. Bruxelles: PUB, 2012. 496 p.

17. Sintschenko V.V. Globale Weltbild der Moderne auf dem Weg zu einem neuen Bewußtsein. Der homo oecologicus universalis («des globalen ökologischen Menschen») als gesellschaftlichen und wirtschaftsmodell. Creative Economics and Social Innovations. 2017. № 1. 7(18). S. 126–140.

18. Snyders G. Ecole, classe et lutte de classe. Paris: PUF, 2016. 378 p.

19. Townsend P. Understanding poverty and inequality in Europe. Responce to poverty: lessons from Europe. London: University Publishing, 2014. 276 p.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального роз-



УДК 378.016:78

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНИХ УМІНЬ ЯК КОМПЕТЕНТІСНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Куліковська І.С.,
Заслужена артистка України,
солістка-вокалістка

Чернівецький академічний обласний
український музично-драматичний театр імені Ольги Кобилянської
асистент кафедри музики
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті порушено питання формування вокальних вмінь у майбутніх вчителів мистецького спрямування. Актуальність порушеної проблеми окреслена нормативними документами вищого навчального закладу, що визначають компетентісний підхід до реалізації навчально-виховного процесу. Виокремлено три групи наукових досліджень, присвячених фаховій підготовці вчителя музики та формуванню його вокальних вмінь. Конкретизовано поняття «вокальні вміння» та «професійна компетентність вчителя музики». Висвітлено практичні засади та умови формування вокальних вмінь студентів мистецького напрямку підготовки.

Ключові слова: вчитель музики, вчитель музичного мистецтва, вокальні вміння, умови формування вокальних вмінь, фахова підготовка майбутнього вчителя музики.

В статтю затронуті питання формування вокальних умінь у майбутніх учителів художественно-музичного напрямку. Актуальність затрутої проблеми регламентована нормативними документами вищого навчального закладу, які визначають компетентний підхід до реалізації навчально-виховного процесу. Виділено три групи наукових досліджень, присвячених професійній підготовці вчителя музики та формуванню його вокальних умінь. Уточнено поняття «вокальні вміння» та «професійна компетентність вчителя музики». Освітлено практичні основи та умови формування вокальних умінь студентів художественно-музичного напрямку підготовки.

Ключевые слова: учитель музыки, учитель музыкального искусства, вокальные умения, условия формирования вокальных навыков, профессиональная подготовка будущего учителя музыки.

Kulikovska I.S. CONDITIONS OF FORMING VOCAL SKILLS AS A COMPETENT COMPLEX OF PROFESSIONAL MASTERSHIP OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART

The article raises the problem of formation of vocal skills for future teachers of artistic direction. The urgency of the issue raised is outlined by the normative documents of the higher educational institution, which determine the competent approach to the implementation of the educational process. There are three groups of scientific studies devoted to the professional training of the teacher of music and the formation of his vocal skills. Specifies the concept of “vocal skills” and “professional competence of the teacher of music”. The practical principles and conditions for the formation of vocal skills of students in the artistic sphere of training are highlighted.

Key words: teacher of music, teacher of musical art, vocal skills, conditions for the formation of vocal skills, professional training of the future teacher of music.

Постановка проблеми. Як зазначається у Концепції «Нова українська школа», «метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності». У зв'язку з цим висувуються вимоги до якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ),

які працюватимуть в оновленій освітній системі, спостерігається переорієнтація процесу професійно-педагогічної підготовки на європейські стандарти.

В умовах імплементації Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) розробляються та впроваджуються узгоджені із національною рамкою кваліфікацій оновлені стандарти освітньо-кваліфікаційної характеристики педагогічного працівника музичного спрямування. Державний галузевий стандарт освіти України (2003 р.), освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки, навчальний



план та програми підготовки майбутнього вчителя музики висувують вимоги до формування виконавських, педагогічних, психологічних, організаційних, просвітницьких знань та вмінь педагога музичного мистецтва. Вокально-педагогічні компетенції студентів-випускників мистецького факультету відображають якість їх фахової навчально-методичної підготовки, музичної культури особистості.

Основою та результатом вокально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики у ВНЗ є комплекс розвинених педагогічних здібностей та професійних якостей, досконале оволодіння основами співацького дихання, позицією звучання голосу, співацькою артикуляцією, чіткою дикцією, здатних забезпечити якість навчання й естетичного виховання школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті порушеної проблеми видається можливим виокремлення таких напрямів наукового дискурсу, що побіжно торкаються окремих аспектів вокально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики.

Проблемами формування співацького голосу займалися Л. Дмитрієва, Л. Дорошенко, Л. Заріцький, В. Ємельянов, Я. Кушка, М. Микиш, Л. Работнов, С. Ржевкін, Р. Шаповалова та ін. Теоретичні й практичні рекомендації щодо виховання співочого голосу представлені у працях З. Анікеєва, П. Голубєва, Д. Євтушенко, В. Ємельянова, П. Харріса та ін. Принципи постановки співочого дихання та чистої співочої інтонації обґрунтовані у дослідженнях В. Аркіна, Д. Євтушенко, О. Кука, І. Логінової, В. Морозова, Г. Фанта та ін.

Виокремлюємо групу наукових досліджень вітчизняних (Л. Гаврілова, О. Єрошенко, Н. Овчаренко, О. Стахевич, Т. Ткаченко, Ю. Юцевич, В. Яковенко й ін.) та зарубіжних учених (А. Артемова, Є. Себрєякова, Р. Сладкопєвєць, Лі Чуньпєнь, Ген Цзінхєн, Чєн Дін та ін.), присвячених формуванню професійної діяльності вчителя музики.

Педагогічні умови формування професійної майстерності та вдосконалення виконавської майстерності майбутніх вчителів музики простежуються у працях таких науковців, як Н. Андрійчук, Л. Дерев'яно, В. Морозов, Р. Савченко, В. Федоришин та ін.

За переконанням дослідників, вокально-професійне та вокально-особистісне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває особливої актуальності в умовах реформування сучасної системи освіти та її переорієнтування на компетентнісний підхід. Тому провід-

не завдання педагогічного складу ВНЗ – максимально сприяти якісній підготовці майбутнього вчителя, формувати вокально-педагогічну майстерність як передумову успішної діяльності в закладах середньої освіти.

Постановка завдання. Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень, констатуємо, що потребують конкретизації умови формування вокальних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Мета статті полягає у розкритті науково-педагогічних понять «вокальні вміння», «професійна компетентність вчителя музики», «складові частини педагогічної майстерності вчителя музичного спрямування» та аналіз умов їх формування у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі (Ю. Бабанський, Л. Борисова, О. Пехота, О. Попова, Н. Хмель та ін.) професійна підготовка майбутнього вчителя розглядається як навчально-виховна діяльність, спрямована на формування у студентів необхідних загальнопедагогічних та спеціальних знань, вмінь та навичок, кваліфікаційно важливих особистісних якостей і здібностей, готовності до професійно-педагогічної діяльності. Готовність до вокально-педагогічної роботи охоплює сукупність компонентів (когнітивного, процесуального, організаційного, морально-вольового), а також «високий рівень теоретичних узагальнень, широту і масштабність мислення, професійну актуалізацію здобутих знань і вироблених вмінь, цілеспрямований розвиток професійно значущих якостей особистості, що дає можливість випускникові бути не тільки транслятором музичної культури в школі, а й реалізовувати свої знання та вміння як педагога-музиканта, лектора, виконавця-інструменталіста, вокаліста, диригента, акомпаніатора, керівника музично-творчого колективу» [9, с. 13–14].

На думку Р. Савченко, музично-педагогічна компетентність структурується у три блоки компетенцій (загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових), взаємоузгодження яких забезпечує формування суб'єкта навчання в гармонійній цілісності: «особистість – педагог – фахівець» [8, с. 13]. Багатокомпонентна структура компетентностей, обґрунтована Л. Масол, Н. Миропольською, В. Рагозіною та ін., складає три умовні групи: особисті (загальнокультурні), функціональні та соціальні [11, с. 14]. Професійна компетентність вчителя музики, окреслена І. Полубоярином, охоплює три блоки з відповідними різновидами ключових та предметних компетентностей: осо-



бистісний (особистісно-мотиваційна, саморегуляційна, етична, загальнокультурна, психологічна, соціальна, громадянська); комунікативний (загальна, професійна музична комунікативна); діяльнісний (методологічна, дидактична, музично-практична, науково-творча, управлінська, організаційна).

Відзначимо, що результатом сформованості професійної компетентності є готовність майбутніх учителів музики до педагогічної та творчої діяльності в умовах освітньої установи. Причому акцентується увага на фахових вміннях і здібностях, які відшліфовуються у процесі практичної діяльності та згодом характеризують рівень педагогічної майстерності вчителя.

Одним із основних показників компетентності є вміння вирішувати педагогічні завдання, сприяючи особистісному розвитку школярів. Щоб досягати ефективних результатів розвитку школярів, реалізації навчально-виховних завдань, виконувати посадові обов'язки на належному рівні, вчителю музичного мистецтва необхідно володіти сукупністю фахових знань, умінь і навичок – володіти музичною грамотою, ритмікою, знати теорію музики, музичний репертуар, володіти вмінням грати на музичному інструменті, орієнтуватися в різних музичних жанрах, підбирати музичний матеріал, продумувати технологію і методику його використання відповідно до поставлених цілей, мати гарне відчуття ритму, музичний слух і музичну пам'ять.

Основою діяльності вчителя є вокальні вміння – правильність звукоутворення, дикція, дихання, артикуляція, чистота інтонування. Відповідність якості вищої освіти випускника вищої школи має відзначатися компетенціями – соціально-особистісними, загальнонауковими, інструментальними, професійними (загальнопрофесійними, спеціалізовано-професійними) [3]. Завдання вокальної підготовки студентів у ВНЗ полягають не тільки у вихованні співака-виконавця, а й у вихованні високопрофесійного фахівця, який був би спроможний продемонструвати різні манери співу, здійснити корекцію голосу своїм вихованцям.

Зауважимо на компетентності майбутніх вчителів музики, в основі якої розглядають: «концертмейстерську компетентність як самостійний компонент, що визначає шляхи вдосконалення педагогічно-виконавської майстерності студентів у концертмейстерській діяльності» (Т. Карпенко) [1, с. 18], музично-інтерпретаційну діяльність та «здатність до осягнення художньо-змістової сутності музичних творів та їх матеріально-звукового втілення» (Н. Юдзіонюк) [15, с. 8], єдність «знань із історії, теорії,

методики викладання мистецтва, зокрема музичного, художньо-творчих умінь у галузі виконавства та досвіду практичної художньо-освітньої діяльності» (О. Олексюк) [5, с. 214] та ін.

З огляду на зазначене, сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що результатом освіти стають не окремі знання, вміння та навички, а і здатність фахівця до продуктивної діяльності [6]. Компетентність розглядається тільки в дії і залежить від соціальних факторів; є складною динамічною структурою, яка об'єднує всі складові частини діяльності вчителя і формується у процесі фахового навчання [7, с. 86].

Професійну компетентність вчителя музики розглядаємо як системну, інтегративну якість особистості, здатної усвідомлювати художню образність змісту музичних творів і реалізувати жанрово-стильові особливості через засоби художньо-виконавського втілення. Вокальні вміння у структурі професійної компетентності вчителя музики розглядаємо як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного мистецтва.

Вокально-педагогічні вміння розуміємо як складне особистісне утворення, що формується у процесі навчання співу і забезпечує успішність вокально-виконавської діяльності.

Формування вокальних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях із постановки голосу вважається одним із актуальних питань, яке намагаються вирішити викладачі музично-педагогічних та мистецьких факультетів педагогічних університетів під час вивчення дисциплін «Вокальний клас» («Постановка голосу»), «Основи вокальної методики», «Методика викладання вокалу» та ін. Спостерігаємо поступове збільшення кількості аудиторних годин, відведених на вокальну підготовку майбутнього вчителя – 160 год у 1990-х рр., 324 год у 2017 р. Слід відмітити варіативність програм та авторство підходів науково-педагогічних працівників Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича до вибору для студентів виконавського репертуару. Водночас викладачі ВНЗ переконані, що розвиток вокальних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу – це запорука успішного вирішення задач, пов'язаних із майбутньою професією студентів, тобто з роботою в загальноосвітній школі та різноманітних позашкільних закладах. Підтримуємо думку З. Ткаченко, що поєднання зусиль педагога з постановки голосу та концертмейстера спрямоване на досконале оволодіння сту-



дентами співацьким диханням, правильною позицією звучання голосу, різними видами голосоведення, динамікою звуку, співацькою орфоєпією, вірною співацькою артикуляцією та чіткою дикцією [9, с. 115].

Сучасна система навчання студентів мистецького напрямку у ВНЗ охоплює: дисципліни, спрямовані на забезпечення психолого-педагогічної підготовки; навчальні курси, що забезпечують фахові знання у галузі музичного мистецтва, розвиток музичних здібностей студентів, формування практичних вмінь і навичок (основний і додатковий музичні інструменти, диригування, хоровий спів, методика музичного виховання, постановка голосу); педагогічну практику у навчальних закладах, спрямовану на закріплення набутих знань, вмінь та навичок. Цілком справедливою є позиція О. Щолокової, згідно з якою підготовка компетентних педагогів-музикантів залежить від ступеня використання комплексу мистецтв в інтегративному поєднанні навчальних дисциплін, який об'єднує різні художні явища і формує цілісне уявлення про художню культуру людства.

Основними формами засвоєння вокальних навичок вважаємо лекцію, бесіди, відвідування занять педагогів вокалу, концертів співаків, ансамблів, хорів, репетицій із наступним обговоренням репертуару. Методи можна поділити на загальні (вербальне пояснення, показ та імітація, аналогії, свідоме навчання вокалу, обговорення прийомів вокалу, використання наукового підходу до формування вокальних навичок, складання анотацій до методичних посібників, спостереження за розвитком голосу учнів/студентів) та специфічні (економна витрата повітря у співі, спів на помірній динаміці, спів *falsetto* та ін.). Актуальним є проведення індивідуальних занять із залученням творчих завдань, що дає змогу проникнути у внутрішню сутність музичних явищ через педагогічну установку на активне, творче самовираження студента у виконавській діяльності.

Алгоритм роботи викладача зі студентом над вокальним твором запропонований Чжу Цзюньцяо [13, с. 76]:

- на початку роботи викладач зосереджує увагу студента на технічному опрацюванні частин твору – мелодія, ритм, інтонація;
- на наступному етапі увага студента зосереджується на засобах вокальної виразності (штрихах, динамічних відтінках, характері звуковедення);
- під кінець опанування творів викладач пояснює стильові особливості, за допомогою яких розкривається зміст, характер

твору, задум композитора, а студент проявляє власну ініціативу.

Варто відзначити, що робота над вивченням твору носить індивідуальний характер стосовно кожного студента і відповідає його здатності засвоювати новий матеріал, рівню вокальної підготовки, сформованих навичок роботи над музичним матеріалом.

На думку Чжу Цзюньцяо, розширення вокально-технічних навичок студента має здійснюватися за допомогою інтерактивних форм: сольного виступу перед аудиторією, учнівською, у т. ч. шкільною (участь у концертах, заліки, іспити); відкритого заняття; майстер-класу; ансамблевого виступу (дуєт, тріо, ансамбль); участі у фестивалях, конкурсах (самостійно та зі своїми учнями); виступу з доповіддю на конференціях із ілюстрацією співу [13, с. 78]. Інтерактивними методами навчання вокально-технічним навичкам можуть бути: доскладання музичного періоду, фрази (питання-відповідь); імпровізація мелодії на заданий ритмічний рисунок; складання власного ритмічного рисунку; складання власних прикладів на групування тривалостей у вивчених розмірах (простих, складних, мішаних); ритмічна імпровізація акомпанементу до пісні або мелодії; складання власних інтервальних і акордових ланцюжків; імпровізація підголосків до заданої або власної теми (народної); складання власних мелодій у різних жанрах та стилях; складання варіацій на задану або власну тему; складання другого голосу до української народної пісні; створення власного акомпанементу з використанням вивчених гармонічних функцій.

Результативність застосування інтерактивних форм для студентів очевидна: формування аналітичного мислення, художнього смаку, активізація ладо-інтонаційного і гармонічного слуху, почуття метро-ритму та форми, поглиблення та зміцнення теоретичних знань, імпровізаційних навичок, розвиток здатності сприймати самостійні рішення, формування особистісних якостей (уваги, спостережливості, емоційності, культури сприйняття).

Результатом формування вокальних вмінь вважаємо: особливі вимову та спосіб узагальнення (інтерпретації), використання вокально-художньої уяви, якісне визначення форми та ін.

Критеріями сформованості вокальних навичок можуть бути ступінь усвідомленості студентом якості співацької постави; «установка» на утримання корпусу, голови, рота; відчуття співацького дихання (співацький вдих, його затримка (опора) та фонаційний видих); мотивація на правильне звукоутворення; атака звуку (тверда, м'яка, приди-



хальна), вокальна позиція та округленість звучання; показник застосування набутого досвіду під час дикції, формування у співі голосних і вимова приголосних звуків; дотримання когнітивно-емоційного відчуття в ансамблі (злагожене емоційне, ритмічне, динамічне темброве, дикційне звучання); свідоме розуміння використання вокально-технічних навичок, підбір власного репертуару.

Володіння фаховими компетентностями, знання психолого-педагогічних дисциплін та дисциплін світоглядного спрямування забезпечує педагогам ВНЗ досягнення високого рівня педагогічної і фахової майстерності [9, с. 115]. Вони є ініціаторами створення концертних програм та організаторами культурно-мистецького життя краю. Окрім того, викладачі та студенти беруть активну участь у проведенні творчих конкурсів і фестивалів різних рівнів. Під патронатом своїх викладачів майбутні вчителі музики стають лауреатами та дипломантами в різноманітних жанрах музичного мистецтва [14, с. 16].

Основними професійними якостями, знаннями та вміннями майбутнього співака як вихователя вважаємо: оволодіння сучасними методиками музичної педагогіки та співу, організаційними методами, культурною мовлення; сприяння ефективності музичного виховання та вокального розвитку особистості; вміння виконувати вокальні твори, демонструвати музичну культуру, цілеспрямовано вдосконалювати голос, формувати його тембр; досконало володіти вмінням аналізувати музичні твори, стилі та манери їх виконання.

Щоб досягти майстерності, кожен музикант повинен віртуозно володіти своїм інструментом, знати його технічні можливості та ігрові особливості [4, с. 7]. Окремі методичні поради щодо формування вокально-педагогічних вмінь знаходимо у низці досліджень. Так, у праці «Основи фізіології і патології голосу співаків» Л. Работов висвітлює механіку рухів дихальної системи та процесу звуковідтворення голосового апарату. Книга «Співочий голос» Р. Юнсона присвячена питанням нейрохронаксічної теорії звуковідтворення, що ґрунтується на взаємозалежній зміні збудливості нервових і мускульних тканин організму людини. «Поради співакам-солістам» Л. Дорошенко містять описи співацьких голосів, рекомендації та вправи для формування і вирівнювання голосу, характеризують роль резонаторів як механізмів тембру голосу. У «Роздумах про голос» Д. Євтушенко пояснює природність основ високоєфективного звуковідтворення у процесі співу,

важливість психологічного налаштування виконавця, роль техніки у виконавстві та значення виспівування музичних творів, радить, як слід розпочинати роботу над постановкою голосу [4, с. 8–11].

Оскільки голосовий апарат співака знаходиться під впливом механічних та і психофізіологічних законів, знання основних закономірностей «живого музичного інструмента» є необхідною умовою його успішного творення, збереження, вдосконалення та розвитку. Як переконує Я. Кушко, «знання природи голосу співакові потрібні не лише для того, щоб навчитися керувати ним, знаходити природні ресурси, оберегати від різного роду розладів, а й щоб уміти грамотно передавати свої уявлення про нього і співацький досвід іншим, що дуже важливо для вокально-педагогічної діяльності» [4, с. 7].

Педагогічними умовами продуктивного формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики у ВНЗ визначаємо:

- забезпечення готовності студентів до формування вокально-педагогічної діяльності, створення позитивного мікроклімату освітньо-особистісних суб'єкт-суб'єктних взаємин;

- наявність та застосування якісного навчально-методичного забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх вчителів музики з урахуванням класифікації та діагностики голосу, поступового збільшення навантаження та ускладнення навчального матеріалу;

- створення сприятливого емоційно-сприятливого клімату навчально-виховного процесу у ВНЗ, усвідомлення аксіології педагогічної інтерсуб'єктної взаємодії «викладач-студент», «студент-студент» та застосування студентської інтелектуально-творчої підтримки педагога в умовах невимушеної доброзичливої навчальної атмосфери;

- збагачення засобів виразності голосу, набутих у процесі формування вокальних навичок, відпрацювання способів співацької постави, співочого дихання, звукоутворення, артикуляції й ансамблевого співу;

- усунення основних недоліків, які унеможливають формування вокальних навичок.

Важливим чинником успішності процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики є особистість викладача, його науково-педагогічна кваліфікація, високий рівень необхідних знань, умінь, навичок, комплекс особистісних якостей, котрі забезпечать успішне вирішення складних професійних завдань із формування во-



кально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Результативність та успішність навчального процесу залежить від готовності студентів сприйняти його мету і завдання, бажання продуктивно вивчати навчальну дисципліну [6]. Власні практичні спостереження засвідчують, що значна частина студентів індивідуально або навіть негативно ставиться до предметів педагогічного циклу, оскільки професійні пріоритети визначають у концертній діяльності. У зв'язку з цим вбачаємо необхідність поглиблення роз'яснювальної роботи у напрямі урізноманітнення мотиваційного ресурсу та розкриття кваліфікаційної значущості навчальних дисциплін для їх професійної підготовки в цілому і формування вокально-педагогічної майстерності студентів зокрема.

Аналіз навчальних планів і планів виховної роботи викладачів університету свідчить про те, що потребують перегляду питання формування вокально-педагогічної майстерності як складової частини професійної готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя музики. Навчальні програми з підготовки вчителя музики в сучасних педагогічних ВНЗ з урахуванням специфіки розвитку голосу студентів забезпечать якість навчання та навантаження на голосові зв'язки, що відповідає вимогам гігієни та охорони голосу. Теорія вокальної підготовки майбутнього вчителя визначає лише загальні рекомендації щодо кількості годин співу (від 2 до 4 год), що на практиці, як правило, реалізується через залучення студентів 1–3 курсів до участі у хорі. Однак через хоровий спів втрачається/уніфікується особлива індивідуальність голосу студента.

Методика розвитку вокального голосу студентів-вокалістів має базуватися на безпосередньому керівництві їх творчістю, що досягається шляхом створення позитивного психологічного мікроклімату та сприятливих умов для творчої діяльності за допомогою сприятливого емоційного впливу на нього та змісту завдань, які цікавлять студентів у процесі творчого спілкування у спільній діяльності з викладачем.

Діалогічне художнє спілкування викладача та студента, що здійснюється у процесі колективної творчої концертно-виконавської діяльності, створює додаткові можливості й умови для формування й задоволення таких важливих для майбутнього педагога комплексу духовних потреб, зорієнтованих на:

– виявлення власних почуттів, думок, оцінок щодо музичного мистецтва й оточуючого життя взагалі;

– прояв естетичних здібностей, вокальних знань, умінь, навичок;

– отримання почуттєвої та логічної інформації про музичне мистецтво та навколишню дійсність від педагога з вокалу, а також співучасників спільної діяльності;

– розвиток здатності до втілення художньо-образного змісту вокальних творів, прагнення здобуття нових та вдосконалення існуючих вокально-педагогічних умінь і навичок;

– стимулювання до пізнання технологій і методик вокального навчання, збагачення власного музичного, художнього, естетичного та життєвого досвіду студента;

– динамічне зростання та поліпшення виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, готових до просвітницької роботи з учнями [13, с. 80–81].

Заняття з постановки голосу обов'язково мають бути спрямовані на навчання студентів імітувати звуки з урахуванням зміни дихання та віднаходження потрібних відчуттів і відтінків відтворення голосом у формуванні звукової культури. Так, О. Козій пропонує використовувати такі прийоми формування вокальних вмінь:

– «дихайте як собака» – закріплення вмілого володіння диханням на діафрагмі за рахунок розширення нижніх ребер і, таким чином, зміцнення нижньої опорної точки дихання;

– оскал на позіху або «як у тигра» – передбачає необхідність напівкруглого відкривання рота, м'яке опускання нижньої щелепи, посилюючи звук, роблячи його «круглішим», об'ємнішим;

– дзиччання джмеля, імітація мухи – допомагає «вивести звук», наблизити його до зубів, вчить чітко вимовляти звук «з-з-з»;

– «соловейкова трель»: склад «тьох» співається на форшлагах, імітуючи трелі солов'я;

– імітація вдихання аромату квітки – вчить вихованця правильно вдихати повітря для утворення м'якої атаки [2, с. 43–44].

Поєднання процесу навчання вокальним вмінням з емоційно позитивним настроєм забезпечить появу переконання/мотивації у потребі отримати задоволення від співу, фізично відчути його усіма м'язами, організмом. Особливо дієвий позитивний мікроклімат навчального заняття забезпечується використанням вокальних вправ на формування уяви з аналізом, порівнянням, вивченням біографій відомих співаків та обговоренням способів самовдосконалення ними виконавської манери музичних творів.

Вокальні вправи як метод є багаторазовим повторенням тієї чи іншої дії, пов'язаної з відтворенням звуку в різних умовах



(особливо під час розспівування) з урахуванням особистої манери виконання та ступеню розвитку голосу студента. Вокальні вправи можуть бути використані з метою [2, с. 44]:

– розспівки (розігрівання голосового апарату), щоденної «ранкової» гімнастики голосу;

– усунення недоліків голосу (вирівнювання регістрів, наближення звуку, виховання високої співацької позиції, чистота інтонування і т. д.);

– розвитку голосу (без сипу, на опорі, в масці, розширення діапазону).

Розглянемо основні вправи формування вокальних вмінь (за Т. Хоролець) [12]. Вправи за видами вокалізації – спів голосними звуками на *legato* та *staccato*. Зауважимо, що зв'язний спів/*cantilen*'а (неперервний звук) досягається, коли всі виспівувані звуки з'єднуються між собою в один потік. Такі вправи сприяють розвитку співочого дихання. Використання співу *staccato* пов'язане з активним зміцненням голосових складок, активізацією їх роботи при сильному звуці. Слід пам'ятати, що правильно проспіваний на *staccato* звук може стати відправною точкою для співу на *legato*. Спів на *legato* є основним засобом відпрацювання *cantilen*'и, яка є основою співу.

Вправи з поступовим розміщенням звуків – найпростіші з'єднання, спів 2–5 ступенів мажорної гами, спочатку на одному голосному звучанні. Засвоївши їх, поступово переходимо до співу всієї гами – знизу вгору та згори вниз із назвами нот або на вибраних голосних. На початкових етапах рекомендовано співати гаму згори вниз у повільному темпі. Особливу увагу слід приділити першому нижньому звуку, що береться у високій позиції. Гама виконується переважно на одному диханні. Проте на початку вправ необхідно розділити диханням нижній та верхній тетраорди. Гама – незамінний засіб для вироблення *cantilen*'и, дихання, згладжування регістрів, рухливості голосу, розвитку співочого діапазону.

Вправи на різні інтервали співаються з нижнього звуку до верхнього і навпаки. Спочатку відпрацьовуються на інтервалах (терція, кварта, квінта), у т. ч. і спів тризвуків та арпеджіо з урахуванням послідовності – зв'язно, уривчасто.

Вправи на одній ноті забезпечують розвиток рівномірного, довгого, економного видиху, опору. При чергуванні голосних такий спів сприяє вирівнюванню звучання. Такі вправи використовують на початково-

му етапі навчання вокальним вмінням майбутніх співаків. Прикладом різновиду цієї групи вправ є спів із закритим ротом на сонорний приголосний звук «м», що виконується на середньому відрізку діапазону, уможливають досконале відчуття вібрації тканин носа, що значно підвищує тонус відповідних м'язів, та вважаються дієвими, якщо викликають резонаторні відчуття [12].

Корисними є вправи розспівування з хроматичними звуками, які сприяють розвитку внутрішнього та ладового слуху студента, залагодженню регістрів, наближенню до співу *bel canto*.

Успішне формування виконавських вмінь студентів можливе за дотримання таких умов: охорони та дбайливого ставлення до голосів; доступності вокального репертуару; розвитку уваги, яка є провідним психологічним фактором підвищення ефективності вокального навчання.

Висновки з проведеного дослідження. Формування вокальних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва є складним і довготривалим процесом, пов'язаним із діяльністю зовнішніх органів звукоутворення – рота, губ, язика, зовнішнього дихання. Важлива роль у процесі професійного становлення майбутнього вчителя належить викладачеві, його педагогічним здібностям, майстерності і готовності працювати на якісний результат. Вокально-педагогічні уміння майбутніх вчителів музики у ВНЗ формуються у процесі вокальної діяльності, яка є основою збагачення естетичного і життєвого досвіду, сприяє «зануренню» студентів у процес виконавської творчості на рівні сприйняття, усвідомлення та осмислення кращих зразків вокального мистецтва. Гармонічно поєднуючи аналітичні, креативні та практичні аспекти навчання, вокальна діяльність набуває характеру потужного розвиваючого музичного засобу. На матеріалі вокальних вправ, вокалізу та вокальних творів студенти засвоюють співацьку поставу, набувають основних навичок артикуляції в межах власного діапазону; також відбувається розвиток навичок дихання, звукоутворення, відчуття співацької опори.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Потребують подальших обґрунтувань науково-теоретичні та методичні засади формування вокальної культури майбутніх учителів музики; компаративне узагальнення якості фахової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах ВНЗ.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенко Т. Формування концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2010. 23 с.
2. Козій О. До проблеми формування вокальних навичок майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 5(1). С. 41–47.
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-484 від 31 липня 2008 р. / Мін. освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.1974.1&nobreak=1>.
4. Кушка Я.С. Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль: Навч. книга Богдан, 2010. 288 с.
5. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
6. Платаш Л.Б. Фахова компетентність сучасного вчителя. Вісник Прикарпатського національного університету. Серія «Педагогіка». Вип. XLII. Івано-Франківськ, 2012. С. 81–84.
7. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями: монографія. Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2010. 428 с.
8. Савченко Р.А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. К., 2014. 43 с.
9. Ткаченко З. Формування вокальних компетенцій студентів в процесі фахової підготовки. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». 2016. Вип. 9(3). С. 114–117.
10. Ткаченко Т.В. Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 45 с.
11. Масол Л., Миропольська Н., Рагозіна В. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник. К.: Педагогічна думка, 2010. 232 с.
12. Хоралець Т. Вокальні вправи для навчання сольного співу: рекомендовано студентам з додаткової спеціалізації (Керівник дитячого (художнього) хорового колективу). Початкова школа: щомісячний наук.-метод. журнал. 2014. № 6(540), червень. С. 46–47.
13. Чжу Цзюньцяо. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 299 с.
14. Черкасов В.Ф. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування. Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». 2015. Вип. 139. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 316 с.
15. Юдзіонок Н.М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 20 с.

УДК 378

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Моренко О.М., аспірант
кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті розглянуто акмеологічний підхід як основу професіоналізму майбутнього фахівця. Розкрито зміст та суть понять: акмеологічні технології, акмеологічний підхід. На основі розглянутих трактувань уточнено поняття: професіоналізм, особистісно-професійне самовдосконалення, саморозвиток. Визначено, що діяльність є показником рівня «акме».

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, акмеологічні технології, акмеометрія, професіоналізм.

В статье рассмотрен акмеологический подход как основа профессионализма будущего специалиста. Раскрыто содержание и суть понятий: акмеологические технологии, акмеологический подход. На основе рассмотренных трактовок уточнены понятия: профессионализм, личностно-профессиональное самосовершенствование, саморазвитие. Определено, что деятельность является показателем уровня «акме».

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, акмеологические технологии, акмеометрия, профессионализм.



Morenko O.M. AKMEOLOGICAL APPROACH AS A BASIS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-FUNCTIONING OF THE FUTURE SPECIALIST

In the article the acmeological approach is considered as the basis of professionalism of a future specialist. The essence and essence of concepts are revealed: acmeological technologies, acmeological approach. On the basis of the considered interpretations the concept is defined: professionalism, person-professional self-perfection, self-development. It is determined that activity is an indicator of «acme» level.

Key words: acmeology, acmeological approach, acmeological technologies, acmeometry, professionalism.

Постановка проблеми. Освіта є визначальною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, його фундаментом, рушійною силою для реалізації необхідних суспільних змін, вона поєднує окрему людину з культурою, робить її не тільки носієм мислення та діяльності, а і джерелом творчої еволюції. На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти виконання соціального замовлення суспільства і підвищення якості освіти можливе лише творчими фахівцями з високим рівнем професіоналізму, духовності, індивідуального стилю мислення, мотивації і здатності до інноваційної діяльності, потреби у творчій самореалізації та самовдосконаленні.

У створенні прогресивних систем професійної підготовки фахівця, які орієнтуються на інтелектуальний і креативний рівень розвитку особистості, значну роль відіграють процеси проектування і реалізації інтегрованих освітніх програм та педагогічних технологій, що ґрунтуються на наукових ідеях та універсальних методологічних підходах до організації освітнього процесу.

Таким універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість і результативність цієї діяльності, виступає акмеологічний підхід до вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму та творчості, який є одним із прогресивних та перспективних для сучасної системи освіти. Акмеологічний підхід та акмеологічні технології сприяють розвитку внутрішнього потенціалу, високого професіоналізму, творчої майстерності фахівця, який працює в системі «людина – людина», та складають основу його професійного іміджу та життєвого досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні вершинні характеристики «акме» дослідники (Н. Кузьміна, О. Бодальов, В. Бранський, Ю. Гагін, А. Деркач, С. Пальчевський, С. Пожарський, П. Флоренський та ін.) розглядають у вигляді сутності, яка розуміється як внутрішнє, загальне, відносно стійке, пізнаване мисленням підґрунтя явищ і характеризується основною вершинною ознакою, що проявляється у таких властивостях, які розкривають сутність визначення «акме»: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; верши-

на як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності.

Постановка завдання. Завданням статті є розглянути формування професіоналізму у процесі підготовки фахівця у вищому навчальному закладі з позиції акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пріоритетні завдання освіти у XXI ст. визначено у багатьох нормативних документах. Так, у Державній програмі розвитку освіти в Україні пріоритетними напрямками визначено європейський рівень якості та доступності освіти; створення системи безперервної освіти, спрямованої на задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці, соціальний захист, забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях; розвиток суспільства на основі нових знань [6]. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні також зазначено, що одним із пріоритетних напрямів державної політики є підготовка кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці та здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та запровадження інформаційних технологій. Це вимагає модернізації освітньої галузі, сучасного підходу до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на налагодження діалогу, активне використання інноваційних технологій та методик, у т. ч. інформаційних, інтерактивних форм навчання тощо. Серед нових наукових напрямів, що дають змогу ефективно вирішувати поставлені завдання, зокрема покращити підготовку майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі, доцільно виділити акмеологію як нову галузь наукових знань, що утворилася і розвивається у процесі багаторічного пошуку взаємозв'яз-



ку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину.

До акмеології як науки, що перебуває у стадії активного становлення, виявляють підвищений інтерес як у близькому, так і в далекому зарубіжжі. Особливу зацікавленість проявляють наукові напрями, які безпосередньо пов'язані з розвитком професійної діяльності особистості. Свідченням підвищеної уваги до цієї науки є створення Міжнародної академії акмеологічних наук (МААН).

Акмеологія (від давньогрецького акме – квітуча сила, вершина) – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі акмеологію визначають як галузь психологічної науки, що виникла на перехресті природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін та вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на сходінці зрілості, особливо у разі досягнення нею високого рівня цього розвитку [5].

У дослідженні Х.А. Шапаренко акмеологічний підхід до особистісно-професійного розвитку людини розуміється як готовність до нововведень, проектування мети власної діяльності, що спрямована на високий результат, життєві успіхи, моделювання маршруту професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей і потреб суспільства [7, с. 20].

Акмеологічний підхід стверджується в житті як специфічний методологічний напрям, якому властива низка переваг перед іншими, особливо в оцінюванні та проектуванні перспектив людини: індивід – особистість – індивідуальність. Пріоритетними ознаками акмеологічного підходу є: 1) орієнтація на «акме» – вдосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини; 2) всебічний розвиток удосконалення свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення; 3) оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений у антропологічному акмеїзмі, використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, а також групами і товариствами [1, с. 7].

Акмеологічний підхід до вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму і творчості є одним із прогресивних для сучасної вищої школи. С.П. Архипова вважає що саме акмеологічний підхід та акмеологічні технології сприяють розвитку внутрішнього потенціалу, високого професіоналізму і творчої майстерності фахівця,

які складають основу його професійного іміджу та життєвого досвіду [2, с. 4].

Акмеологічна технологія, заснована на принципах цілісності, ієрархічності й керуваності, є основою, що об'єднує різноманітні структурні елементи в єдине системне утворення і через які відбувається навчання і розвиток суб'єктів діяльності, покладений в основу проектування технології формування професійної компетентності [7, с. 97].

Акмеологічні технології – це сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму. За допомогою акметехнологій організовується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії. Сутність акмеологічних технологій О. Дубасенюк вбачає у їх спрямованості на постійний розвиток особистості фахівця, його професійного мислення в діяльності [4]. Акмеологічні технології розглядаються як інтегрована система, що вміщує: 1) технологію проектування і реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки (освітньої програми); 2) технологію управління організаційно-педагогічними процесами; 3) технологію виховання духовно-морального потенціалу людини; 4) технологію успішного навчання кожного; 5) технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу [5, с. 12].

Акметехнології спрямовані на формування мотивації до самоствердження, пізнання себе, свого внутрішнього світу, усвідомлення себе частиною соціуму. Кінцевий результат використання акметехнологій – стійка здатність до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації у мінливих соціокультурних умовах.

До акмеологічних технологій також належать: моделюючі технології, технології життєвого проектування і саморозвитку, технологія кооперованого навчання, модульно-тьюторська технологія, технології самовиховання, життєвого успіху, проблемно-пошукова технологія, технологія продуктивного навчання, технологія родинного виховання, технології особистісного зростання, життєтворчості, супроводу морального і духовного саморозвитку особистості.

Акмеометрія – напрям акмеології, який забезпечує можливість аналізу процесів і вершинних результатів навчальної та професійної діяльності крізь призму можливих вершинних досягнень, інтегративних показників, «вузлів» зв'язку різних напрямів розвитку і творчої діяльності людини.



На жаль, у педагогічній акмеології акмеометрія перебуває на початковій стадії розвитку. Процес пошуку критеріїв та методик оцінки найвищих досягнень у роботі вчителів та учнів, викладачів та студентів лише розгортається. На заваді виробленню акмеологічних показників стоїть консерватизм нормативів оцінки освітніх стандартів, спрощення стандартизованих методик діагностики, які нездатні вимірювати процеси розвитку школяра чи студента [5, с. 12].

Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця на основі акмеологічного підходу – це гармонійне поєднання умінь і навичок, набутих під час підготовки до професійної діяльності, компетентності у справах майбутньої діяльності й акмеологічних інваріантів професіоналізму, що виступатимуть як спеціальні базові вміння у практичній діяльності. Особистісно-професійний розвиток – це процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється з допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності та професійних взаємодій.

Узагальнена (еталонна) модель професіоналізму випускника вищого навчального закладу представлена у вигляді складової частини галузевого стандарту вищої освіти – освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця. Вона передбачає ідеальний кінцевий результат, тобто підготовку спеціаліста, який опанував необхідні знання, уміння, навички творчої діяльності, має відповідний світогляд та ерудицію, інтелектуальний рівень, набув навичок самоосвіти, самовдосконалення, у якого сформовані професійні якості, моральна, естетична, екологічна культура.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика, пов'язана з якістю вирішення професійних завдань в умовах обмежень і наказів, що закладаються нормами, принципами і правилами професій і тим виробничим середовищем, у якому професійна діяльність здійснюється.

Професіоналізм – головна категорія загальної акмеології, наукового осмислення якої, на жаль, не знаходимо ні у педагогічних, ні у психологічних словниках. У визначенні акмеолога О. Бодальова, професіонал – це «суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, які є стійкою структурою і дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, у якій він зарекомендував себе як справжній фахівець». Загальні акмеологічні інваріанти професіоналізму в підструктурі професіоналізму діяльності виступають як ефективні спе-

ціальні вміння здійснювати надійні і точні прогнози – основу планування і реалізації будь-якої діяльності, умінь приймати відповідальні й ефективні рішення, зокрема в екстремальних та нестандартних ситуаціях, умінь здійснювати самоконтроль і саморегуляцію на високому рівні. Особливі акмеологічні інваріанти професіоналізму можна представити як такі вміння, що відображають специфіку професійної діяльності.

Досягнення професіоналізму в акмеологічному розумінні пов'язано з досягненням професійної майстерності та з розвитком найважливіших особистісно-професійних якостей (цілеспрямованість, ініціативність, організованість, завзятість, наполегливість, послідовність та ін.), інтелектуальних якостей, розкриттям творчого потенціалу особистості та її етичним удосконаленням. Тому становлення справжнього професіонала та його професіоналізму завжди пов'язано з особистісно-професійним розвитком, який є базисною акмеологічною категорією [3, с. 198]. Під час професійного зростання відбуваються зміни у структурі особистості, що є критерієм досягнення особистісно-професійного «акме»: зміни спрямованості особистості (розширення кола інтересів, зміна системи потреб; актуалізація мотивів професійних досягнень, зростання потреб у самореалізації та саморозвитку; підвищення рівня креативності), відбувається розвиток складних часткових здібностей, здійснюється підвищення психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах тощо [1, с. 66–67].

Професійний саморозвиток розпочинається на початкових етапах становлення студента як особистості і проходить усі стадії його підготовки до майбутньої діяльності, не припиняється навіть у разі досягнення професіонального «акме» та, на думку багатьох дослідників, має спрямовуватися на постійне його підвищення до рівня вже наступного «акме» у своєму розвитку. Саморозвиток – це цілеспрямований процес виявлення задатків, здібностей, умінь, якостей і становлення тих властивостей і якостей, яких не було раніше. Самореалізація творчого потенціалу відбувається з допомогою суб'єктивних інтегративних схем, систем, моделей. Суб'єктивні інтегративні системи, схеми формуються під впливом систематичної освіти під керівництвом педагогів і власних інтелектуальних, фізичних, вольових зусиль у процесі розвитку людини [2, с. 9].

Підтвердженням цього є те, що у процесі самореалізації особистість ставить перед собою конкретні цілі, досягнення яких слугує показником поступального розвитку



її соціально-професійної зрілості [5]; самостверджуючись таким чином, особистість досягає задоволення результатом або процесом самореалізації.

Особистість, яка спроможна до самоствердження в напрямі самореалізації, саморозвитку, зможе вільно й успішно діяти в різноманітних сферах життєдіяльності, самостійно творчо і нетрадиційно мислити, сміливо розробляти власні стратегії поведінки, здійснювати моральний вибір і нести відповідальність за свої дії і власний розвиток, конструювати власне життя в позитиві до рівня досягнення гарантії успіху [1].

Процес самореалізації у професійній сфері (починаючи зі вступу до вищого навчального закладу) характеризується тим, що пріоритетну роль у процесах виховання та навчання відіграє самовиховання, самонавчання, самопізнання – ці процеси сприяють самовдосконаленню майбутнього спеціаліста. Самовдосконалення, як відомо, завжди поєднане з усвідомленням необхідності здійснювати успішну діяльність в інтересах суспільства. Останнє потребує вироблення проекту розвитку творчого потенціалу, чітке визначення та усвідомлення цілей самовдосконалення [1, с. 22]. Справедливим є твердження О. Бодальова: «Показником рівня «акме» є все ж таки практика: наскільки здійснене людиною дійсно працює чи працюватиме на соціальний і технічний прогрес, на збереження планети Земля, на духовне й фізичне здоров'я людства, на благо рідної йому Вітчизни, на примноження інших цінностей життя і культури, врешті, на більш глибоке розкриття законів природи, суспільства і людини».

Висновки з проведеного дослідження. Отже, вимоги часу, спрямовані на необхідність досягнення найвищих результатів у професійної діяльності особистості, передбачають спрямованість освітньої діяльності на самовдосконалення особисто-

сті майбутнього фахівця. Перспективність акмеологічного підходу до формування професіоналізму випускника вищого навчального закладу полягає в тому, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток і просування до вершин особистісно-професійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данилова Г.С. Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму: матеріали до другої міжнар. наук.-практ. конф. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. 48 с.
2. Архипова С.П. Основи акмеології: навч. посіб. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. 128 с.
3. Вакулєнко В.М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2007. 496 с.
4. Дубасенюк О.А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Проблеми освіти: Збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир – Київ, 2015. С. 25–30.
5. Ніколаєску І.О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навч.-метод. посіб. Черкаси: ОПОПП, 2012. 54 с.
6. Указ президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти на період до 2021 р.». Офіційне Інтернет представництво Президента України. 2013. URL: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fpon.org.ua%2Fengine%2Fdownload.php%3Fid%3D563%26viewonline%3D1>.
7. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2008. 234 с.
8. Яременко О. Професіоналізація персоналу державної служби: акмеологічний підхід. Державне управління та місцеве самоврядування: зб. наук. пр. Дніпропетровськ: ДРiДУ НАДУ. 2010. Вип. 1(4). URL: www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Dums/2010_1/10yopsap.pdf.



УДК 378:373.3.011.3-051:613

ВИВЧЕННЯ СТАНУ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Осадченко Т.М., к. пед. н.,
викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті представлено процес оцінювання ефективності традиційної організації процесу підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи, визначення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності вчителів початкової школи, студентів-випускників та вихідного показника у майбутніх педагогів. Проведено діагностичну частину експериментальної роботи за такими критеріями: спонукально-мотиваційний, гносеологічно-інформаційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-здоров'язбережувальний.

Ключові слова: *здоров'язбережувальне середовище, майбутні учителі початкової школи, рівні здоров'язбережувальної компетентності.*

В статье представлен процесс оценки эффективности традиционной организации процесса подготовки будущего учителя к созданию здоровьесберегательной среды начальной школы, определение уровня сформированности здоровьесберегательной компетентности учителей начальной школы, студентов-выпускников и выходного показателя у будущих педагогов. Проведено диагностическую часть экспериментальной работы по следующим критериям: побудительно-мотивационный, гносеологически-информационный, операционно-деятельностный, рефлексивно-здоровьесберегательный.

Ключевые слова: *здоровьесберегательная среда, будущее учителя начальной школы, уровни здоровьесберегательной компетентности.*

Osadchenko T.M. STUDYING THE LEVEL OF HEALTH PRESERVATION COMPETENCY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article deals with the process of evaluating the effectiveness of the traditional organization of the process of training a future teacher for the creation of a health preservation environment at primary school, determining the level of formation of the health preservation competence of primary school teachers, graduate students and the initial indicator of future teachers. The diagnostic part of the experimental work was performed on the following criteria: incentive-motivational, epistemological-informational, operational-activity, reflexive and health-saving ones.

Key words: *health-preservation environment, future primary school teachers, levels of health-preservation competency.*

Постановка проблеми. Потреба експериментальної перевірки обґрунтованої моделі підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи та педагогічних умов її реалізації зумовили проведення експериментальної роботи. Вона передбачала такі етапи науково-педагогічного експерименту: теоретико-пошуковий, аналітико-моделювальний, експериментально-узагальнювальний.

Проведення констатувального етапу експериментальної роботи зумовлене необхідністю виявлення закономірностей процесу підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи, визначення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності вчителів і майбутніх педагогів та розв'язання ряду інших завдань, що забезпечують отримання цілісної характеристики досліджуваного процесу у практиці діяльності вищої педагогічної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здоров'язбережувальну компетентність майбутнього вчителя досліджували такі відомі вчені, як О. Шатрова, О. Югова, І. Іваній, І. Мамакіна, Д. Вороніна, С. Карабаєва, які у своїх наукових роботах висвітлювали здоров'язбережувальну компетентність як: інтегральну якість особистості; комплекс системних знань і уявлень про позитивні та негативні зміни в стані власного здоров'я і оточуючих; інтегральну, динамічну рису особистості, що проявляється в здатності організувати й регулювати здоров'язберігаючу діяльність, адекватно оцінювати свою поведінку, а також вчинки й погляди оточуючих; інтегративну професійно-особистісну характеристику, яка визначає готовність і здатність педагога кваліфіковано здійснювати діяльність зі здоров'язбереження усіх суб'єктів освітнього процесу.

Постановка завдання. Завдання статті полягало в оцінюванні ефективності традиційної організації процесу підготовки



майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи, визначенні рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності вчителів початкової школи, студентів-випускників та вихідного показника у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації завдання експериментальної роботи, яке полягає у дослідженні вихідного рівня сформованості досліджуваної компетентності у майбутніх учителів початкової школи і рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності вчителів початкової школи та студентів-випускників факультетів підготовки вчителів початкової ланки освіти, нами було проведено діагностичну частину експериментальної роботи за розробленим методичним інструментарієм.

Для встановлення сформованості показників за спонукально-мотиваційним критерієм здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи було проведено опитування та діагностування за методиками: дослідження мотивації професійної діяльності (К. Земфір у модифікації А. Реана); методикою «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича); модифікованою шкалою оцінки мотивації до професійної та здоров'язбережувальної діяльності за А. Кареліним; методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса та опитування.

Дослідження мотивації професійної діяльності за опитувальником К. Земфір у модифікації А. Реана дозволило виявити, що респонденти експериментальних (далі – ЕГ) та контрольних груп (далі – КГ) мають майже однаковий показник внутрішньої та зовнішньої негативної мотивації (22,2% ЕГ та 21,4% – КГ). Один із найменших показників вибору мотивації студентами виявився «Задоволення від самого процесу роботи». Негативною тенденцією є те, що до найкращих оптимальних мотиваційних комплексів, передбачених методикою, можна віднести лише 3,7% студентів ЕГ та 4,4% – КГ. Такі результати різняться з відкритим опитуванням студентів, які під час зустрічей називали мотиви професійної діяльності, що належать до внутрішньої та зовнішньої мотивації.

Визначення списку термінальних та інструментальних цінностей респондентів за методикою М. Рокича засвідчили, що великі відсотки у виборі термінальних цінностей здобули: суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі); любов (духовна і фізична близькість із коханою людиною); щасливе сімейне життя,

що свідчить про прагнення до особистого щастя, а не професійного розвитку.

Модифікована шкала оцінки мотивації до професійної та здоров'язбережувальної діяльності за А. Кареліним дала можливість отримати інформацію про ставлення студентів до взаємодії в умовах освітнього середовища та реалізації його здоров'язбережувальної ідеї. Запитання: «Чи вважаєте Ви, що навчальні заняття сприяють збереженню здоров'я учнів?», «Чи відвідували б Ви заради нових професійних знань щодо здоров'язбережувальної діяльності спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язано з незручностями?», «Чи вважаєте Ви, що організація здоров'язбережувальної діяльності учнів молодших класів має першорядне значення, сприяючи збереженню і зміцненню їхнього здоров'я?» та ін. допомогли деталізувати сформованість показників мотиваційного компоненту досліджуваної компетентності.

За допомогою методики діагностування особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса ми досліджували показник мотиваційного компоненту компетентності – усвідомлення важливості процесу створення здоров'язбережувального середовища, прагнення до успіху й самовдосконалення у цій діяльності. З'ясовано, що більшість студентів (42,6% ЕГ та 44,6% КГ) мають середню мотивацію. Водночас відсутні студенти, які продемонстрували надвисоку мотивацію до успіху.

Бесіди зі студентами, що взяли участь у констатувальному етапі експерименту, дали можливість отримати інформацію про наявність ставлення до здоров'я кожної особистості як до найвищої цінності, зокрема більшість студентів як представники майбутньої гуманної професії говорили про прояви цієї цінності, однак не змогли конкретизувати, у чому ж вона проявляється у навчальній та виховній діяльності початкової школи. Окрему інформацію щодо показників мотиваційного компоненту здоров'язбережувальної компетентності ми також отримали з результатів проведення інших методик дослідження, зокрема когнітивного компоненту.

На основі узагальнених даних також можемо констатувати, що є невеликий відсоток студентів (9,2% ЕГ та 10% – КГ), які, обравши професію вчителя початкової школи, несвідомо підійшли до даного вибору. Вони не лише не мають сформованої мотивації до професійної діяльності, але й не прагнуть до її розвитку. Частина студентів, маючи низький рівень мотивації, демонструє прагнення до особистісно-професійного розвитку, саме такі



студенти потребують підтримки від наставників і викладачів.

За результатами діагностування виявлено рівні сформованості мотиваційного компоненту здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Згідно з показниками спонукально-мотиваційного критерію було зафіксовано, що репродуктивний рівень сформованості зазначених характеристик мають 39,6% студентів КГ та 39,5% студентів ЕГ; частково-пошуковий – 42,8% студентів КГ та 42,6% студентів ЕГ; продуктивний рівень – 11,3% респондентів КГ, 12,3% – ЕГ. 6,3% майбутніх учителів початкової школи (респондентів КГ) мають сформований професійно-творчий рівень мотиваційного компоненту, у студентів ЕГ цей кількісний показник складає 5,6%.

Отже, дослідження здоров'язбережувальної компетентності респондентів за спонукально-мотиваційним критерієм демонструє, що на початку експерименту результати між студентами КГ та ЕГ майже не відрізнялися. Переважав середній і низький рівень сформованості, що доводить необхідність покращення їх підготовки з метою забезпечення якості майбутньої здоров'язбережувальної діяльності.

Для дослідження когнітивного компоненту здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів за показниками гносеологічно-інформаційного критерію було використано блок інформаційних запитань, зокрема анкетування з метою з'ясування розуміння студентами основних понять здоров'язбережувальної педагогіки (здоров'язбережувальна діяльність, здоров'язбережувальні технології, здоров'язбережувальне середовище та ін.) і тестів на виявлення рівня знань відповідно до обґрунтованих показників [2, с. 143]. Представимо якісний аналіз відповідей студентів з метою узагальнення розуміння інформації про сутність та зміст створення здоров'язбережувального середовища початкової школи.

Як свідчили результати анкетування, майбутні вчителі не досить чітко розуміють сутність поняття «здоров'язбережувальне середовище». Доказом цього є відповідь на питання анкети: «Що Ви розумієте під поняттям здоров'язбережувальне середовище?». Ми отримали різноманітні відповіді: «оточення учнів», «середовище, в якому живуть та ведуть здоровий спосіб життя», «середовище, в якому займаються спортом», «умови, що створюють у навчальному процесі медичні працівники» тощо. Значна кількість студентів (ЕГ – 36,4% та 38,3% – КГ взагалі не змогли дати відповіді).

На запитання «Чи передбачені Вашою професійною діяльністю завдання створення здоров'язбережувального середовища в початковій школі?» відповідь більшої частини студентів (54,5% ЕГ та 56,6% КГ) була «швидше ні, ніж так», що свідчить про нерозуміння майбутніми педагогами мети створення здоров'язбережувального середовища початкової школи та своєї місії як майбутнього педагога.

На запитання «Чи вважаєте Ви, що Ваша майбутня професія допоможе покращити здоров'я учнів?» 49,3% студентів ЕГ та 55,9% КГ не змогли дати відповіді. Вважаємо, що студентам не вистачає знань про форми та методи роботи, які сприяють збереженню здоров'я учнів, інформації про здоров'язбережувальні технології, які можна використовувати під час навчального процесу в початковій школі.

Відповіді на запитання «Які, на Вашу думку, засоби найефективніші у створенні здоров'язбережувального середовища в початковій школі?», респондентам потрібно було зазначити у відсотках, починаючи із найважливіших. Так, за даними анкетування, у відсотковому балансі визначено, які засоби вважаються найефективнішими. Результати наближені у студентів КГ та ЕГ, тому демонструємо результати ЕГ. Найбільше – 60% – студенти віддали фізичним засобам (дихальна та пальчикова гімнастика, гідроаеробіка, біг, плавання, вправи на тренажерах та ін.); 22% – природнім засобам (загартовування, сонячні та повітряні ванни, обливання холодною водою та ін.); 10% – нетрадиційним засобам (фітотерапія, аромотерапія, казкотерапія, фітболгімнастика та ін.); 8% – моніторингу здоров'я учнів.

Основну інформацію щодо знань студентів про основні поняття здоров'язбережувальної педагогіки, знання про фізичне, психічне, духовне та соціальне здоров'я молодших школярів і чинники, які впливають на його збереження та зміцнення; знання про форми, методи, технології та засоби створення здоров'язбережувального середовища початкової школи ми отримали на основі запланованого тестування. Його результати представлено у рівнях сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Отже, зважаючи на відповіді студентів, можна стверджувати, що більша частка респондентів має середній і низький рівень сформованості досліджуваної компетентності. Якісний аналіз відповідей відповідно до гносеологічно-інформаційного критерію демонструє, що найнижчий рівень знань у студентів за показниками: знання про зміст



реалізації основних напрямів діяльності вчителя, що спрямовані на створення здоров'язбережувального середовища в системі «вчитель – учень – батьки»; знання про методики діагностування стану здоров'я та рівня здоров'язбережувальної компетентності учасників освітнього процесу.

Для встановлення рівня сформованості діяльнісного компоненту за показниками операційно-діяльнісного критерію досліджуваної компетентності було розроблено завдання практичного характеру, відповідно до визначених груп умінь майбутніх педагогів, що забезпечують створення здоров'язбережувального середовища початкової школи (освітні, виховні, діагностичні, гігієнічні, інклюзивні, просторові уміння).

Аналіз кількісних та якісних результатів діагностування продемонстрували, що студенти КГ та ЕГ не готові до перенесення знань зі здоров'язбережувальної діяльності на практику, у них відсутній досвід організації такої роботи. Тому показники сформованості діяльнісного компоненту досліджуваної компетентності найнижчі порівняно з іншими компонентами.

Отже, дослідження здоров'язбережувальної компетентності респондентів за операційно-діяльнісним критерієм демонструє, що на початку експерименту результати між студентами КГ та ЕГ майже не відрізняються. Переважає низький і середній рівень сформованості, що доводить необхідність особливої уваги до розвитку показників цього компоненту, адже вони забезпечують практичну здатність майбутніх учителів створювати здоров'язбережувальне середовище початкової школи.

Для дослідження особистісного компоненту здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів за показниками рефлексивно-здоров'язбережувального критерію було використано підібрані методики (методика «Індекс відношення до здоров'я» (С. Дерябо, В. Ясвін) (тільки для студентів 2 курсу); опитувальник «Мої дії щодо власного здоров'язбереження» [3, с. 107]; діагностика рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашниковою); діагностика індивідуальних особливостей саморегуляції (за опитувальником А. Шострома); діагностування особистісних та професійно значущих якостей та опитування).

Методика «Індекс відношення до здоров'я» (С. Дерябо, В. Ясвін) – одна із найбільш глибоких у психологічних дослідженнях здоров'язбережувальної спрямованості, рефлексії до збереження здоров'я тощо. Оцінювання відбувалося за

чотирма субтестами, за якими визначається інтенсивність ставлення до здоров'я: емоційна шкала, пізнавальна, практична та поведінкова. Позитивним є те, що з допомогою цього тесту вдалося з'ясувати вплив освітньої взаємодії на ставлення до здоров'язбережувальної діяльності студентів. Отже, з'ясовано, що студенти КГ та ЕГ мають низькі бали за пізнавальною шкалою, а це свідчить, що ставлення до здоров'я у них не торкається пізнавальної сфери, вони готові лише сприймати інформацію, яка надходить від інших людей, про здоров'я, здоров'язбережувальну діяльність, але самі не проявляють активності в її пошуку.

Доповнили інформацію про здатність студентів проводити практичні дії з власного здоров'язбереження відповіді на запитання опитувальника «Мої дії щодо власного здоров'язбереження». Розроблений О.Б. Голяковим [1, с. 154] опитувальник дав можливість отримати цілісну інформацію про: виконання респондентами санітарно-гігієнічних вимог, режим і культуру харчування, використання фізичних вправ, застосування природних чинників оздоровлення, здійснення самоконтролю. Ці результати були в основі оцінювання здоров'язбережувальних показників компетентності: орієнтація на здоровий спосіб життя та здатність до удосконалення власного здоров'язбережувального досвіду тощо.

З метою оцінювання уміння студентів КГ і ЕГ аналізувати власну педагогічну та здоров'язбережувальну діяльність, здатність до рефлексії у процесі створення здоров'язбережувального середовища початкової школи використано діагностику рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашниковою) та індивідуальних особливостей саморегуляції (за опитувальником А. Шострома). Узагальнення рефлексивних характеристик показників особистісного компоненту дали можливість визначити їх рівні та скласти шкалу «Загальний рівень саморегуляції» студентів. Отримані результати середнього рівня педагогічної рефлексивності та низької саморегуляції було підкріплено педагогічним спостереженням та бесідами. Значна частина студентів мають слабку усвідомленість дій професійної підготовки, що призводить до відсутності інтересу та прагнення самовдосконалюватися у професії.

Щодо сформованості особистісних та професійно значущих якостей майбутнього вчителя, то їх діагностування відбувалося методом спостереження, опитування, методом вивчення продуктів діяльності (есе на різноманітну тематику розвитку особистості вчителя) тощо.



За допомогою методів математичної статистики розраховано загальні середні показники рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи та значення t -критерію Стьюдента.

Узагальнені результати діагностування свідчать, що у студентів КГ та ЕГ переважає частково-пошуковий та репродуктивний рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності. І лише у 3,8% студентів КГ і 3,7% респондентів ЕГ виявлено професійно-творчий рівень. Такі результати дають підстави для висновку, що традиційна система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища не досить ефективна і на цьому етапі підготовки потребує удосконалення.

По завершенню розрахунків бального оцінювання рівня сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи і визначення спостережуваного t -критерію Стьюдента з'ясовано, що $t_{\text{спост}} < t_{\text{кр}}$, за усіма компонентами та загалом $0,0739 < 0,3303$, що забезпечило прийняття нульової гіпотези H_0 про випадковість між відхиленнями середніх значень двох незалежних вибірок.

За аналогічним методичним інструментарієм на констатувальному етапі експерименту було проведено визначення рівня сформованості мотиваційного, когнітив-

ного, діяльнісного та особистісного компонентів здоров'язбережувальної компетентності учителів початкової школи та студентів-випускників.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, діагностувальний зріз серед студентів, які навчаються, дав можливість виявити, що у більшості студентів КГ та ЕГ наявний високий показник репродуктивного рівня здоров'язбережувальної компетентності (КГ – 24,5% та ЕГ – 16%) і частково-пошукового (КГ – 40,9% та ЕГ – 30,2%), що потребує цілеспрямованої роботи з метою удосконалення підготовки цих майбутніх фахівців.

Отже, подальшу роботу спрямовуємо на реалізацію шляхів удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи засобами впровадження теоретичного обґрунтованої моделі досліджуваного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голяков О.Б. Підготовка майбутніх учителів до організації позакласної дозвілєвої діяльності старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2007. 207 с.
2. Осадченко Т. Створення здоров'язбережувального середовища початкової школи: практ. порадник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2016. 234 с.
3. Язловецький В.С., Шерета В.В., Турчак А.Л. Наукові дослідження в теорії і практиці фізичного виховання: навч.-метод. посіб. Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2004. 163 с.



УДК 377.8

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Павлова О.Г.,
викладач кафедри педагогіки та психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті розкривається сутність понять «мотивація», «професійна мотивація», «психолого-педагогічний супровід». Висвітлено педагогічні та психологічні погляди на процес педагогічного супроводу, доведено важливість і необхідність створення та реалізації процесу педагогічного супроводу майбутнього вчителя початкових класів як умови формування мотивації до професійної діяльності. Визначено специфіку та представлено систему організації психолого-педагогічного супроводу студентів – майбутніх учителів початкових класів під час професійної підготовки.

Ключові слова: мотивація, професійна мотивація, психолого-педагогічний супровід, учитель початкових класів, професійна діяльність.

В статье раскрывается сущность понятий «мотивация», «профессиональная мотивация», «психолого-педагогическое сопровождение». Освещены педагогические и психологические взгляды на процесс педагогического сопровождения, доказана важность и необходимость создания и реализации процесса педагогического сопровождения будущего учителя начальных классов как условия формирования мотивации к профессиональной деятельности. Определена специфика и представлена система организации психолого-педагогического сопровождения студентов – будущих учителей начальных классов при профессиональной подготовке.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, психолого-педагогическое сопровождение, учитель начальных классов, профессиональная деятельность.

Pavlova O.H. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPLY AS A CONDITION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES

The article reveals the essence of the concepts “motivation”, “professional motivation”, “psychological and pedagogical support”. Pedagogical and psychological views on the pedagogical support process are covered. The importance and necessity of creation and realization of process of pedagogical support of the future primary school teachers as conditions of formation of motivation to professional activity is proved. Specificity is determined and the system of organization of psychological and pedagogical support of students – future primary school teachers for vocational training is presented.

Key words: motivation, professional motivation, psychological and pedagogical support, primary school teacher, professional activity.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Професійна педагогічна освіта є самостійним видом вищої професійної освіти, яка має свою специфіку в частині цілей, формування змісту та вибору освітніх технологій. Вона змістовно орієнтує на вивчення групи навчальних предметів, що об'єднані спільною ідеєю організації професійного навчання за освітньо-кваліфікаційною характеристикою окремої професії. Якість підготовки майбутнього педагога в системі вищої освіти є одним з критеріїв його конкурентоспроможності. Професійний розвиток майбутнього вчителя початкових класів має важливий аспект – формування мотивації до професійної педагогічної діяльності, яка слугує внутрішньою рушійною силою професійного самовизначення студента, його саморозвитку та самореалізації в професійній педагогічній сфері.

Однією з умов формування професійної мотивації майбутнього педагога є психолого-педагогічний супровід. Нині поняття психологічного супроводу доволі часто використовується в професійній діяльності багатьох фахівців. Водночас у сучасній вищій школі поки не склалося цілісних, концептуальних уявлень про систему психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки фахівця, різні аспекти якого (супровід професійної адаптації студента, формування професійної самостійності і стійкості, профілактика професійних деформацій) розглядалися в дисертаційних дослідженнях останніх років; окремі частини системи супроводу створені або розробляються в низці навчальних закладів. Однак проблема психолого-педагогічного супроводу як умови професійної мотивації майбутніх учителів, зокрема учителів початкової школи, нині, незважаючи на її



важливість та актуальність, не знайшла достатньої розробки та зумовила вибір теми нашого дослідження.

Аналіз досліджень та публікацій. Поняття мотиву, його природа, структура, формування та розвиток мотивації особистості були предметом дослідження Л.І. Божовича, Н.М. Боритко, О.С. Гребенюка, Е.Ф. Зеєра, Є.А. Клімової, А.К. Маркової, О.І. Суслової, Н.Ф. Талізіної, А.І. Яблонського, А.С. Кривоногової та ін. Зокрема питанням професійної мотивації були присвячені роботи О.Л. Афанасенкової, А.К. Байметова, М.Г. Барковської, С.А. Єрохіна, А.К. Осіна, О. М. Пінської, Н.Г. Рукавишнікова, А.В. Сотникової, Ю.А. Нікітіної, С.І. Кучмієва.

Проблема психолого-педагогічного супроводу досліджувалася такими авторами, як Я.Л. Горшеніна, Е.Ф. Зеєр, Г.С. Остапенко, Е.А. Клімов, В.Я. Романов, Н.Л. Полторацька та ін.

Постановка завдання. Метою статті є визначення особливостей формування у майбутніх учителів початкових класів мотивації до професійної діяльності за умов психолого-педагогічного супроводу.

Виклад основного матеріалу. Термін «мотивація» в сучасній психологічній науці розглядається двояко. Перше значення пояснює мотивацію як систему факторів, що обумовлюють поведінку людини. В другому значенні акцентується фактор, який стимулює і підтримує поведінкову активність. Науковці, звертаючи увагу на складність мотивації як психолого-педагогічного феномена, визначають її як сукупність мотивів або факторів, що стимулюють і підтримують рівень активності людини до конкретних форм діяльності або поведінки та забезпечують їх ефективність.

Відповідно до закону Йеркса-Додсона ефективність діяльності залежить від сили мотивації. Слабкої мотивації недостатньо для досягнення успіху, чим сильніше спонукання до дії, тим вищий результат діяльності. Нині дослідники вже не сумніваються, що успішність навчання залежить в основному від розвитку навчальної мотивації, а не лише від природних здібностей. Між цими двома факторами існує складна система взаємозв'язків. За певних умов (наприклад, інтерес особистості до конкретної діяльності) може бути ввімкнений так званий компенсаторний механізм. Брак здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (інтерес до предмета, усвідомленість вибору професії та ін.), студент досягає великих успіхів.

Оскільки мотивація є віддзеркаленням внутрішніх стимулюючих сил індивіда, його

внутрішньої особистісної структури, професійна мотивація також є відображенням прагнення та готовності до здійснення певних вчинків на шляху до задоволення відповідних потреб і досягнення професійних та в цілому життєвих цілей [1, с. 12]. Зазначимо, що концепція А. Маслоу грає дуже важливу роль у розумінні реальних мотивів трудової діяльності, демонструючи, наскільки широкий насправді спектр людських потреб і мотивів і яка їх відносна значимість, які пріоритети у їх задоволенні.

Мотивація студентів до професійної педагогічної діяльності розглядається в контексті професійної мотивації і розуміється нами як сукупність потреб, інтересів, установок і прагнень, які спонукають до освоєння педагогічної діяльності, що викликають активність і визначають спрямованість особистості студента до професії. Сформованість мотивації до професійної педагогічної діяльності визначає, задає характер освоєння професії і цілеспрямований розвиток професійних компетенцій педагога, які забезпечують професійне становлення студентів, проектування траєкторії саморозвитку і самореалізації у майбутній фаховій діяльності.

Професійну мотивацію можна звести до трьох основних комплексів: інтерес, обов'язок, самооцінка професійної придатності. Безпосередній інтерес, що виникає на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності складається з професійно-специфічного інтересу, загальнопрофесійного інтересу, романтичного інтересу, ситуативного інтересу. Опосередкований інтерес, зумовлений деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії, включає: професійно-пізнавальний інтерес; інтерес до самовиховання; престижний інтерес; інтерес супутніх можливостей; невизначений інтерес.

Структурними компонентами професійної мотивації є мотивація ініціації (спонукає до діяльності), мотивація селекції (сприяє вибору мети), мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії), мотивація постреалізації (уможливлює завершення виконання дії і спонукання до іншої) [5, с. 21].

Формування у студентів ВНЗ мотивації до майбутньої професійної діяльності є невід'ємним компонентом професійної підготовки. Аналіз різних поглядів на сутність проблеми дозволив зробити висновок, що мотивація до професійної діяльності полягає в інтеграції спонукань, пов'язаних з навчальною та професійною діяльністю, на основі взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів. Так, усві-



домлення студентами в процесі навчання необхідності знань для успішного оволодіння фахом, для орієнтації в різних ситуаціях професійної діяльності, важливість обраної професії, відповідальне ставлення до майбутньої діяльності викликає у них потребу в оволодінні професійними вміннями та навичками.

Формування стійкої мотивації до професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи необхідно реалізовувати через включення його до активної навчальної та професійної діяльності, що за умови психолого-педагогічного супроводу передбачає утворення стійкої спрямованості на формування професійних і особистісних якостей.

У рамках професійної педагогіки сутність психолого-педагогічного супроводу розглядали багато авторів. Спираючись на аналіз робіт Г.В. Безюлевої, М.Р. Битянової, Н.С. Глуханюк, А.Н. Горбатюк, М.В. Єрмолаївої, Е.Ф. Зеєра, Є.І. Казакової, нами визначено суть та особливість організації психолого-педагогічного супроводу як умови формування мотивації до професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі поняття «супроводу» розглядається як підтримка, діяльність, сприяння, співпереживання, співпраця, створення умов, метод. Поняття «підтримка» і «супровід» стали широким використовуватися в теорії і практиці освіти як взаємопов'язані поняття.

На думку Г.В. Безюлевої, психолого-педагогічний супровід у професійній освіті направлений на створення сприятливих психологічних та педагогічних умов для успішного розвитку молоді, забезпечення особистісного розвитку, соціального і професійного самовизначення, становлення і самореалізації, збереження психологічного здоров'я учасників педагогічного процесу, що представляють стан суб'єктивного благополуччя особистості, що забезпечують оптимальні можливості ефективної взаємодії з навколишнім світом, людьми і дозволяють вільно реалізовувати внутрішні ресурси [2, с. 102].

А.Н. Горбатюк визначає психолого-педагогічний супровід як систему професійної діяльності викладача, який спрямовується на створення психолого-педагогічних умов для успішного навчання, виховання і професійно-особистісного розвитку студента в ситуації вузівської взаємодії [4, с. 215]. На її думку, головна мета психолого-педагогічного супроводу студента пов'язана з перспективним напрямом його діяльності, орієнтованою на максимальне сприяння особистісному та професійному розвитку.

Цікавість викликають компоненти психолого-педагогічного супроводу, які виділяються автором: систематичне відстеження соціально-психологічних характеристик студента і динаміки їх розвитку в процесі навчання; надання студентам можливості самостійних особистісних виборів для успішного навчання і професійного розвитку; створення спеціальних психолого-педагогічних і соціальних умов для надання допомоги студентам, які відчувають проблеми в навчанні [4, с. 216]. Запропоновані А.Н. Горбатюк компоненти дозволяють визначати психолого-педагогічний супровід як багаторівневу і поліморфну освіту, основна функція якої – стимулювання тієї індивідуальної сукупності особистісно-значущих потреб суб'єкта професійної підготовки [4, с. 217].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми можемо зробити висновок, що психолого-педагогічний супровід є цілісною методикою, особливою культурою забезпечення підтримки студента у вирішенні таких задач як розвиток, навчання, успішна соціалізація та адаптація до нових умов, формування стійкої професійної та пізнавальної мотивації.

Під час визначення специфіки організації психолого-педагогічного супроводу з метою формування мотивації до професійної діяльності в педагогічному навчальному закладі було встановлено, що даний напрям роботи має скоординувати діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу, спрямовувати на створення умов для успішного професійного самовизначення, формувати професійну свідомість та впливати на свідоме працевлаштування випускників за фахом.

Варто виділити основні напрямки психолого-педагогічного супроводу [4, с. 61]:

- адаптаційний – забезпечення процесу пристосування студента-першокурсника до нових для нього умов вищого навчального закладу. Від того, наскільки успішно проходить процес адаптації, залежить успішність у навчанні і становленні особистості майбутнього фахівця;

- профорієнтаційний – формування у майбутніх фахівців готовності до виконання професійної діяльності в обраній сфері, початкова стадія формування професійної мотивації. Професійне становлення здійснюється в рамках навчально-виховного простору навчального закладу;

- діагностичний – визначення за допомогою різних методик соціально-психологічного клімату в академічній групі і в стосунках з адміністративно-викладацьким складом ВНЗ. Виявляє потреби студентів, їх мотиваційну спрямованість, що, своєю



чергою, допомагає створити умови, що сприяють всебічному розвитку студента як майбутнього фахівця;

– розвиваючий – пов'язаний з вибором індивідуальної траєкторії розвитку особистості студента в професійній сфері. Стійкість мотивів до професійної діяльності забезпечується позитивним досвідом майбутньої діяльності;

– консультативний – забезпечення експертної підтримки всіх учасників освітнього процесу з особистих і навчальних питань. Реалізація консультативного напрямку допомагає підтримувати сприятливий психологічний клімат в освітньому закладі.

З метою забезпечення послідовності і безперервності професійного становлення студента застосовувалася поетапність організації психолого-педагогічного супроводу з урахуванням особливостей освітнього середовища.

На першому етапі психолого-педагогічного супроводу здійснюється робота зі студентами першого курсу. Метою цього етапу є визначення студентами власного мотиву вибору спеціальності, сутності та соціальної значущості професії. Змістом психолого-педагогічного супроводу передбачається поповнення студентами власних уявлень про сутність професії, про вимоги професії до особистісних якостей майбутніх фахівців, придбання початкових професійних навичок. Реалізація даного етапу здійснюється через організацію аудиторних занять з профільних дисциплін, а також позааудиторну діяльність: участь студентів у соціально-психологічних заходах щодо адаптації першокурсників, тематичних годин спілкування («Формула успіху», «Пізнай себе», «Професійний імідж і престиж праці» і т.ін.), зустрічей з учителями шкіл, вивчення досвіду. Формування пізнавальної мотивації студентів здійснюється через активне включення в різні форми навчання (проблемні лекції, практичні заняття, семінарські заняття, ділові ігри, конференції, «круглі столи» і т.ін.). Потреба в самоосвіті і саморозвитку формується через організацію самостійної дослідницької роботи. За допомогою фахових консультацій першокурсники здійснюють аналіз життєвих і професійних бажань і можливостей.

На другому етапі метою організації психолого-педагогічного супроводу є формування професійної свідомості і професійної позиції студентів. На другому році навчання триває цілеспрямована робота щодо формування професійних знань, умінь і навичок. Формування професійної мотивації потреби в особистій та професійній самореалізації у студентів здійснюється через активне

включення в навчально-виробничу та дослідницьку діяльність. Майбутні вчителі під керівництвом викладачів співвідносять за-своєні знання з майбутньою професійною діяльністю. Студенти знайомляться з позитивним досвідом професійної самореалізації: проходження педагогічної практики, участь у науково-практичних конференціях, навчальних семінарах, майстер-класах і т.ін. Описані заходи дають змогу студентам спроектувати модель професійної діяльності, враховуючи об'єктивні умови, індивідуальні особливості, потреби і мотиви.

На третьому етапі паралельно з вивченням дисциплін предметної підготовки студенти освоюють і закріплюють нові способи дій на практиці. Студентам надається можливість усвідомити власні професійні можливості, оцінити творчий потенціал, вибудувати концепцію самоосвіти і самореалізації на основі професійних інтересів, взяти участь у конкурсі професійної майстерності.

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічний супровід включає цілісний процес розвитку позитивної перспективи життєдіяльності, спираючись на внутрішній потенціал особистості. Організація психолого-педагогічного супроводу студентів педагогічних навчальних закладів спрямована на створення внутрішніх умов для розвитку вміння майбутніх фахівців проектувати образ свого професійного майбутнього, усвідомлювати свої професійні, навчальні та особистісні можливості, необхідні для практичної реалізації вибору і визначення шляхів професійного зростання, на підвищення мотивації досягнення успіху та формування стійкої мотивації до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасенкова Е.Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – М. – 2005. – 23 с.
2. Безюлева Г.В. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов колледжей и вузов. Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – 2008. – С. 102–109.
3. Глуханюк Н.С. Психологическое сопровождение: принципы и техники. Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – 2008. – С. 86–89.
4. Горбатюк А.Н. Процесс адаптации первокурсников и профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе. Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – 2008. – С. 213–217.



5. Єрохін С.А. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці / С.А. Єрохін, І.В. Нікітіна, Ю.В. Нікітін/ Національна академія управління. Юридична наука. Науковий юридичний журнал. – № 1(1) 2011. – С.20–28

6. Зеер Е.Ф. Психологія професій. – М.: Академічний проект; Єкатеринбург: Ділова книга. – 2003. – 336 с.

7. Казакова Е.И. Диалог на лестнице успеха: кн. для учителей / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Пресс-Атташе. – 1997. – 160 с.

УДК 787.6/.7

Артикуляційно-штрихові засоби як основа майстерності бандуриста

Пилипчук В.В.,
викладач-методист кафедри народних інструментів
Луцький педагогічний коледж

У статті висвітлюються основні засоби для вираження можливостей всебічного музичного потенціалу бандури: спрямовуючий рух, акцентування та штрихова техніка. Подається характеристика, а також відмінність і визначальні риси кожного із цих виражальних засобів. Подані найдоцільніші сфери застосування вказаних елементів у творах відповідно до тематики мелодії і визначальних рис конкретних засобів музичної виразності. Стаття допоможе узагальнити, систематизувати та класифікувати відомі засоби музичної виразності, які використовуються у бандурному мистецтві.

Ключові слова: акцентування, артикуляція, динаміка, звук, звуковидобування, ритм, спрямовуючий рух, штрих, штрихова техніка.

В статье освещаются основные средства для выражения возможностей всестороннего музыкального потенциала бандуры: направляющее движение, акцентирование и штриховая техника. Дается характеристика, а также различие и определяющие черты каждого из этих выразительных средств. Представлены целесообразные области применения указанных элементов в произведениях в соответствии с тематикой мелодии и отличительными чертами конкретных средств музыкальной выразительности. Статья поможет обобщить, систематизировать и классифицировать известные средства музыкальной выразительности, которые используются в бандурном искусстве.

Ключевые слова: акцентирование, артикуляция, динамика, звук, звукоизвлечения, ритм, направляющее движение, штрих, штриховая техника.

Pylypchuk V.V. ARTICULATIONAL-DASHED INSTRUMENTS AS THE BASIS OF BANDURIST'S MASTERNESS

The article covers the main means for expressing the possibilities of a comprehensive bandura musical potential: directional movement, accentuation and dashing techniques. Characteristics are given, as well as the distinction and defining features of each of these expressive means. The most suitable spheres of application of these elements in the works are presented in accordance with the theme of the melody and the defining features of concrete means of musical expressiveness. The article will help to generalize, systematize and classify well-known musical expressions, used in bandura art.

Key words: accentuation, articulation, dynamics, sound, sound production, rhythm, directional movement, dash, dashed technique.

Постановка проблеми. На сьогодні дуже важливо, щоб виконавець умів не просто грати на інструменті чи знав свою програму, а й те, що бандурист має досконало вивчити свій інструмент і повністю його відчувати і контролювати. Це означає, що під час виконання твору потрібно, щоб інструмент показував та максимально передавав характер твору чи ту епоху, у якій він був створений, чи про що розповідається. Передача всього задуму музичного твору можлива за допомогою засобів музич-

ної виразності, які у бандурному мистецтві представлені спрямовуючим рухом, акцентуванням та штриховою технікою. Саме досконало вивчення цих засобів, визначення їх особливостей, їх подальше опрацювання і впровадження у використання забезпечить бездоганне відтворення музичного твору на високому виконавському рівні.

Постановка завдання. З огляду на наведене у статті маємо на меті розглянути артикуляційно-штрихові засоби як основу майстерності бандуриста.



Виклад основного матеріалу дослідження.

1. СПРЯМОВУЮЧИЙ РУХ

У різноманітних метро-ритмічних побудовах музичних творів існує більш-менш яскраво виражена загальна риса – це рух ритмічних одиниць найбільш дрібного масштабу, які зустрічаються в даному творі або його частині.

В одних творах цей рух постає у вигляді безперервної ритмічної пульсації, в інших – фрагментарно, в третіх – як складова частина різноманітних метро-ритмічних співвідношень або групувань.

Рух мікроодиниць є невід'ємною складовою частиною метроритму цілісної структури як відображення в малому масштабі метроритмічного пульсу виконуваного твору. Г. Таранов називає такий рух спрямовуючим [6, с. 118–225].

Спрямовуючий рух – один із найважливіших засобів музичної виразності. Починаючи з перших кроків навчання аж до опанування мистецької майстерності, бандурист розв'язує проблему ведення рівної мелодичної лінії, прагнучи повного злиття ритмічної точності з артикуляційною формою втілення. Вміння слухати і відтворювати спрямовуючий рух як певну артикуляційно-штрихову виразну лінію – це один із показників виконавської майстерності бандуриста. Навіть у творах, де спрямовуючий рух реально не виписано в суцільну лінію рівних дрібних одиниць (восьмих, шістнадцятих або тридцятих других) виконавець має чути цю пульсацію внутрішнім слухом. Тоді поява дрібних тривалостей після великих або після пауз завжди буде звучати як органічна частина цілісного темпоритму. Недооцінка цього явища призводить до спотворення ритмо-інтонаційного задуму: шістнадцяті трансформуються у форшлаги, пунктирний ритм у тріольний тощо.

Зв'язок між ритмічністю й артикуляцією на бандурі (та й на інших струнних щипкових інструментах – домрі, балалайці, арфі) є найбільш природним і точно виявленим. Фізична дія, точно спрямована на джерело звука (струну), безпосередньо відбивається на характері атаки. Штрихова і динамічна характеристики звука тут реалізуються прямим дотиком до струни в момент атаки. Який дотик до струни, такий і характер подовженого звука.

Таким чином, активний характер звуковидобування на бандурі сприяє сталій (стабільній) ритмічності, цілеспрямованій діяльності ігрового апарату, формуванню ритмічної дисципліни виконавця та організації його техніки в цілому.

2. АКЦЕНТУВАННЯ

Акцентування – один із важливих засобів образного відтворення композиторських задумів та інтерпретаторських намірів виконавця.

Сюди варто віднести різноманітні динамічні, фактурні, гармонічні, темброві інтонаційно-ритмічні засоби.

а) Динамічна акцентуація (акцент, сфорцандо, філірування) на бандурі досягається скоординованою психомоторною дією виконавця безпосередньо прямим дотиком пальця до струни.

Акцент виділення одного ряду звуків у відносному їх ритмічному обсязі на тлі оточуючих. Зміна динаміки на бандурі залежить від амплітуди коливання струни: чим ширша амплітуда, тим сильніший звук, чим вужча амплітуда, тим звук слабший. Щоб збільшився розмах коливань, має збільшитися тиск пальця на струну [4, с. 53–61].

Прийом виконання акцента полягає у застосуванні підкреслено більшої міри впливу на струну у момент атаки. «Пряме» акцентування надає звучанню пружності, активності, мужності, часом жорсткості.

Найповніше природі бандурного звука відповідає (у зв'язку з його фонічною природою) «ковзна» атака, коли акцентований початок звука накладається на поступове затухання попередньої звукової тривалості.

Зважаючи на специфічну природу бандурного звука (доцільно атакований початок від корегованого дотику до джерела звука струни та вільне затухання), витримана акцентуація на бандурі неможлива у таких її виявах, як динамічна рівність протягом витриманої ритмічної тривалості і посилення (крещендо) витриманого звука.

У філіруванні ж (прийом тремоло) витриманий акцентований звук на бандурі, як різновид динамічного акцентування, використовується в усій можливій виразній різноманітності: м'яке, поступове і водночас досить активне входження в звук із наступним послабленням; крещендоване філірування; чергування твердої атаки з філіруванням.

Характер атаки звуків, виділених акцентами, також може бути різним (твердим або м'яким) залежно від трактування музичного змісту. Тверда акцентуація досягається атаківаним впливом на струну дотиково-хапальним рухом (щипком або ударом).

Прийом сфорцандо застосовується у разі необхідності несподіваного акцентування звука, виділення драматичних точок. Окрім того, сфорцандо застосовується там, де необхідно створити різні динамічні рівні для окремих компонентів фактури.



Працюючи над технікою динамічного акцентування, необхідно все її різноманіття підпорядкувати драматургії цілісного втілення образу в його конкретному динамічному розгортанні. Без цього акцентування перетворюється на самоціль.

б) Агогічна акцентуація.

Проблема виділення звуків у процесі інтерпретації не вичерпується гучністю. Точна окресленість і динамічна повнота витриманого звука лежать в основі ефективного агогічного акцентування. Звукова маса еквівалентна емоційному напруженню. Чим більше можливо повно витриманий звук, тим більш об'ємна, насиченіша його маса, більш напружена динаміка. Модифікація реальної витриманості окремих тонів є одним із засобів виразного інтонування мелодії. Агогічна акцентуація є основою різноманітних прийомів: імітація педалізації в басах і в середніх голосах, виділення верхніх тонів, які складають мелодичну лінію на тлі акордових звуків, розташованих нижче [2, с. 324, 331].

В оригінальній бандурній літературі широко застосовуються прийоми акцентування шляхом наповнення акордів, ускладнення гармонії, активізації ритморуху.

ШТРИХОВА ТЕХНІКА

Кожному музичному інструментові притаманні специфічні прийоми звукоутворення для передачі ідейно-емоційного змісту, закладеного у виконуваних творах.

Оскільки характер звучання пов'язаний з темброво-інструментальною специфікою, необхідно мати на увазі неповторність останньої, втілювану в ідентичних штрихах на різних інструментах. З цього боку загальноприйняті штрихи легато, нон легато, стакато і їх різновиди на різних інструментах мають специфічні відмінності.

Однак, окрім чисто інструментальної специфіки, здатної нести емоційне навантаження, штрихами досягаються відтінки характеру звучання: м'якість, твердість, жорсткість, різкість, урочистість, ніжність, сила, витонченість, зв'язність тощо. Ця своєрідна «знакова» система несе емоційно логічну інформацію про ту частину загальнолюдського змісту, яку можна передати слухачеві у найрізноманітніших темброво-інструментальних шатах, а тому є єдиною для всіх музичних інструментів [3, с. 34]

Названим вище літературним термінам музична художня практика створила адекватну за значенням загальноприйнятую систему штрихів: деташе, маркато, легатисимо, легато, нон легато, стакато, портато, портаменто та ін. У виконавській творчості основні штрихи на кожному інструменті збагачуються різноманітними відтінками.

Це переконливо показано в роботі А. Бірмак [1, с. 96, 100]. Вона наводить, наприклад, шість різновидів стакато (стакато-леджієро, стакато-мартеллято, стакато-воланте, стакато-піццикато, стакато-кидок, пальцьове стакато) та багато інших штрихових відтінків.

Аналізуючи виконавський та педагогічний досвід, а також штрихову символіку у нотній літературі, визначимо систему штрихів, що складається з двох основних груп:

1. Штрихи з різним характером зв'язності та роздільності звучання (легатисимо легато, нон легато, стакато, стакатисимо).

2. Штрихи з різним характером атаки звука (деташе, маркато, сфорцандо, портаменто, портато).

Абсолютно очевидна умовність розподілу штрихів на групи.

По-перше, в реальному звучанні як зв'язне, так і роздільне виконання неможливе без того чи іншого характеру атаки. Характер атакування звука залежить від міри впливу на струну. Ряд звуків, виконаних нон легато спочатку піано, а потім форте, в першому випадку матимуть більш м'яку, а в другому більш чітку, підкреслену атаку. Таким чином, за прийнятою нами класифікацією один і той же прийом роздільного виконання практично отримує дві штрихові назви. Одна з них характеризує вид з'єднання звуків, друга має динамічне значення, наприклад: нон-легато – деташе; нон-легато – маркато; нон-легато – сфорцандо та ін.

По-друге, в живому (реальному) виконанні шляхом органічного поєднання різноманітних динамічних артикуляційно-ритмічних і тембральних засобів на бандурі, як і на інших інструментах, існує багато штрихових відтінків.

У результаті природної можливості зв'язної гри на бандурі панівної ролі у бандурній артикуляції набуває штрих легато. Термін легато означає дивне, безперервне, «злите» виконання окремих звуків, при якому найповніше затримується (визвучується) кожна доля мелодії.

Якщо на більшості інструментів (фортепіано, скрипка, домра, баян) під час виконання легато попередній звук знімається в момент взяття наступного (завдяки артикуляційним можливостям), то на бандурі попередній звук напливає в момент взяття наступного. Специфічна фонічність видобутого звука, коли струна без спеціального приглушуючого руху, вібруючи, гасне природно, створює відмінну від інших інструментів штрихову природу бандури.

Легато – основна артикуляційна барва на бандурі. Під час виконання легато на



бандурі з технічного боку є неможливим відсікання попереднього звука, тому особливого значення набуває артикуляційна чіткість у поєднанні з доцільною акцентуацією (згідно з динамічними контурами мелодії) наступного звука.

Якщо пасажі, виконувані легато, звучать на бандурі легко, бісерно і разом з тим м'яко, «оксамитово», то у дуже повільному темпі, а також у разі виконання тривалостей великого масштабу, важче досягти легато через природне поступове згасання кожного звука.

Легатисимо на бандурі – вираження граничної злитості гри, відрізняється від легато глибшим звуковим напливом та пом'якшеною атакою. Реалізація бандурного легатисимо залежить від тривалості звучання, темпу й динаміки.

У повільному темпі природне затухання вібрації струни унеможлиблює зчеплення сусідніх звуків, як і при визвученні тривалостей великого масштабу. Великі динамічні градації вимагають блискавичної атаки і як наслідок звукові уколи, які розруйнують злитість звучання.

Стакато на бандурі – це звуковий спалах, який досягається гострою атакою і приглушенням (у разі необхідності миттєвим) звукоутворюючої струни. Бандурне стакато має два різновиди: пальцьове та кистьове, і визначається характером твору, його фактурою і темпом.

Відомо, що для всіх різновидів стакато характерна пунктирність, відокремленість, для легато – зв'язність звукової лінії. Однак це не означає повної відсутності спільних рис як у характері, так і у способі втілення нібито протилежних за значенням артикуляційних відтінків: елемента зв'язності в роздільному звучанні нон легато та стакато з одного боку, і елемента роздільності в легатисимо та легато – з іншого.

Зв'язність у роздільному виявляється в узагальненому характері руху (рівному, прискорюючому, сповільнюючому). Роздільність при зв'язному рухові виявляється в рівномірному пунктирному характері атакування звуків, які складають штрихову лінію.

Взаємопроникнення характеру звучання штрихів наводить на думку, що не існує неперехідної межі також і в технічних способах виконання між легато і стакато, легатисимо й нон легато.

Термін *деташе*, що означає «окремий», «роздільний», як правило, використовується для позначення звуковидобування окремих звуків з м'якою атакою. Штрих запозичений з практики гри на струнних інструментах, де він означає видобування

звуків окремими плавними рухами смичка. В. Стеценко у «Методиці навчання гри на скрипці» [5, с. 44] зазначає, що смисловий відтінок назви штриха належить не до характеру звучання, а до характеру виконання, особливість якого полягає в тому, що кожним окремим рухом смичка видобувається тільки один окремий звук.

Звертаючи увагу в характеристиці штриха на технічний бік виконання, не варто ігнорувати плавність руху, що асоціюється з м'якою манерою атакування і визначає художню цінність цього штриха як на скрипці, так і на бандурі.

Маркато – підкреслене тверде атакування передбачає використання цілеспрямованої й доцільно скерованої енергії, сконцентрованої в атаці звука.

У режимі форте або фортисимо чіткість атакування окремих звуків відповідає потрібній якості маркато. Однак гра таким способом піано потребує більш м'якого атакування.

Штрих *сфорцандо* вказує на потребу посиленого динамічного підкреслення (виношування) окремих звуків. Цей ефект запозичено від оркестрового способу виділення сильних долей шляхом використання «тутті» на початку тривалості й витримування звука протягом тієї частини тривалості, яка залишилася тільки однією групою інструментів (наприклад, дерев'яними духовими). Бандурне *сфорцандо* як активне виділення атаки з наступним згасанням звука застосовується у різноманітній динаміці і може мати різні відтінки: *сфорцандо-піано*, *сфорцандо-форте* та ін.

Сфорцандо широко застосовується як засіб підкресленого вирізнення цілісної мелодії або окремих звуків на тлі іншої фактури.

Крім розглянутих вище видів зв'язного і роздільного артикулювання, на особливу увагу заслуговує один із найскладніших штрихів *портаменто*. У ньому відбилася і поєдналася основна суперечність, яка є рушієм усіх артикуляційних процесів, а саме суперечність між двома крайніми полюсами вимови – зв'язністю і роздільністю.

Портаменто на бандурі означає поєднання штрихів *деташе*, *маркато* або *стакато* (*сфорцандо*) в єдиній смисловій групі за максимальної витривалості тривалостей. Отже, *портаменто* стосується не окремих звуків, а групи нот як виразника певної музичної думки.

На бандурі можливі різноманітні відтінки *портаменто*: м'який, ніжний, рішучий, гротескний або гостро підкреслений, різкий тощо. Найчастіше цей штрих зустрічається в помірних та повільних темпах, що доз-



воляє донести до слухача повний спектр артикуляційно-динамічних традицій, характерних для того чи іншого нюансу портаменто.

Портаменто-деташе – поєднання звуків з м'якою атакою в єдиній фразі.

Найвища звукова потужність на бандурі досягається в момент атаки звука (за винятком тремоло), тому м'яке пульсуюче атакування у разі реалізації цього штриха забезпечує роздільність звучання, а вібрація неприкритих струн створює звукову злітність.

Портаменто-маркато – перенесення звуків з твердою атакою, об'єднаних спільним інтонаційним змістом.

Цьому штрихові властива внутрішня енергія та сила. Його застосування визначається мужнім, драматичним, героїчним або танцювальним характером музики, де необхідне поєднання насиченості звучання з твердістю атакування.

Портраменто-стакато – поєднання в єдину смислову лінію гострих гротескних або різких звуків. Особливістю цього виду портаменто є жвавість, легка динаміка, збудженість і політність звука.

Штрих портаменто-стакато визначається не силою і насиченістю динаміки, закумуляованої в атакуванні, як наприклад, у маркато, а пунктирним найтоншим і найточнішим характером «уколів» атакувань, здійснених художньо-доцільними звукоутворюючими рухами.

Подібне усвідомлення штриха як складного звукоутворюючого комплексу має лягти в основу сучасного розв'язання артикуляційно-штрихових проблем бандурної педагогіки та виконавства.

Отже, у штрихах сконцентроване комплексне виявлення художньо-виражальних якостей звучання бандури. Зона штриха не обмежується лише артикуляцією, тобто горизонталлю, а охоплює також і вертикаль: динаміку, внутрішню ритміку виражальних засобів і темброво-артикуляційну сферу.

Таким чином, штрих, як поняття синтетичне, є більш широким, вмістким, ніж артикуляція зв'язування і розділення звуків.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, штрихи є засобами художньої виразності. У штрихах сконцентровані виражальні якості звучання бандури як результат комплексу основних технічних прийомів, навиків і умінь. Виконання мелодійних ліній не має здійснюватися поза визначеним штриховим забарвленням.

Уміння слухати й проводити голоси, як суцільні штрихові лінії, – одне з найбільш істотних завдань формування фахової майстерності виконавця. Виконавська техніка в найбільш широкому, узагальненому значенні і у всій різноманітності окремих прийомів, навиків та умінь – явище художнє. Спрямовуючий рух варто вважати одним із важливих засобів музичної виразності, що впливає на характер звучання шляхом його ритмів.

Специфіка формування бандурної техніки полягає у прямій залежності форми і характеру рухів від розвитку динаміки музичного твору. Рівність темпо-рухливої мелодійної лінії досягається поєднанням контрольованої артикуляції пальців з динамізацією звука. У швидкоплинних ритмоодинацях дрібного масштабу необхідне співпадання артикуляційної визначеності і ритмічної точності. Методологічну основу класифікації штрихів складає діалектична єдність комплексу звуковиражальних засобів – артикуляції, динаміки, внутрішньої ритміки та тембру в штрихах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бирмак А. О художественной технике пианиста. – М.: Музыка, 1973. – 140 с.
2. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. – К.: НМАІ, докторська дисертація, 1992. – 420 с.
3. Раппопорт С. О вариантной множественности исполнительства. Музыкальное исполнительское искусство. – М.: Музыка, 1972. – 346 с.
4. Синицин В. Артикуляція як предмет вивчення. – К.: Музична Україна, 1981 р.
5. Стеценко В. Методика навчання гри на скрипці. Частина I. – К.: Музична Україна, 1960. – 180 с.
6. Таранов Г. Курс чтения партитур. – М. – Л.: Искусство, 1939. – 512 с.



УДК 378:373.2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Рабецька Н.Л.,
здобувач кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті обґрунтовуються педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Такими педагогічними умовами виступають: систематизація знань майбутніх фахівців щодо варіативності комунікативної взаємодії в соціальній сфері; залучення студентів до розроблення комунікативних моделей поведінки в соціальній сфері; педагогічна підтримка становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації.

Ключові слова: майбутні фахівці соціономічної сфери, педагогічні умови, систематизація знань, комунікативна взаємодія, комунікативні моделі поведінки, педагогічна підтримка.

В статье обосновываются педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов социономической сферы в процессе профессиональной подготовки в заведениях высшего образования. Такими педагогическими условиями выступают: систематизация знаний будущих специалистов относительно вариативности коммуникативного взаимодействия в социальной сфере; привлечение студентов к разработке коммуникативных моделей поведения в социальной сфере; педагогическая поддержка становления будущих специалистов социономической сферы как субъектов профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: будущие специалисты социономической сферы, педагогические условия, систематизация знаний, коммуникативное взаимодействие, коммуникативные модели поведения, педагогическая поддержка.

Rabetska N.L. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC SPHERE

The article proves pedagogical conditions of communicative competence formation of future specialists in the socioeconomic sphere in the process of professional training in higher education institutions. Such pedagogical conditions are: systematization of students' knowledge of the variability of communicative interaction in the social sphere; involvement of students to the development of communicative behavioral patterns in the social sphere; pedagogical support for the formation of future specialists of the socioeconomic sphere as subjects of professional communication.

Key words: future specialists of the socioeconomic sphere, pedagogical conditions, systematization of knowledge, communicative interaction, communicative behavioral patterns, pedagogical support.

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої освіти в Україні значна увага приділяється компетентнісному підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців різних галузей, зокрема у галузі освіти, що сприяє професійному становленню студентів ще під час навчання у закладах вищої освіти. У вимірі компетентнісного підходу глобальною освітньою метою є формування компетентності майбутнього фахівця, здатного діяти в проблемних ситуаціях на підставі засвоєної сукупності загальнокультурних і професійних компетенцій [8, с. 46]. Зазначене зумовлює оновлення змісту і форм організації освітнього процесу для формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери, важливим складником якої виступає комунікативна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблемі формування комунікативної компетентності особистості приділяють увагу вітчизняні й зарубіжні вчені в галузі педагогіки і психології С. Адамів, А. Андрієнко, О. Аршавська, О. Бермус, А. Богуш, Т. Бутенко, Н. Волкова, Т. Вольфовська, М. Вятунев Н. Гез, Т. Демет'єва, М. Заброцький, Д. Ізаренков, О. Касаткіна, О. Кравченко-Дзондза, Б. Ломов, С. Максименко, Т. Мішеніна, А. Москаленко, Р. Мільруд, О. Овчарук, С. Петрушин, О. Пометун, Л. Савенкова, Ю. Федоренко та ін., які наголошують, що на сучасному етапі реформування освіти постає необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із низьким рівнем комунікативної компетентності молоді. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемам підготовки майбутніх фахівців



соціономічної сфери, педагогічні умови формування їх комунікативної компетентності висвітлено в науковій літературі недостатньо.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні педагогічних умов, що сприятимуть формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спільним для всіх професій соціономічної сфери є робота з людьми, надання їм необхідної допомоги, що вимагає від майбутніх фахівців (соціальних педагогів, психологів, правознавців тощо) набуття відповідних знань, умінь і навичок, певного досвіду щодо організації позитивного спілкування й ефективної взаємодії з ними у вирішенні нестандартних життєво значущих для клієнтів ситуаціях, що виникають. З огляду на зазначене, у процесі професійної підготовки значну увагу варто приділяти формуванню комунікативної компетентності, яка для майбутніх фахівців соціономічної сфери є професійно зумовленою якістю.

В аспекті дослідження комунікативну компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери визначаємо як складно структуроване, полікомпонентне особистісне утворення, що ґрунтується на сукупності знань, умінь, досвіду організації професійного спілкування і міжособистісної взаємодії на підставі конструктивного діалогу й характеризується мовленнєвою грамотністю, здатністю сприймати й розуміти партнерів по взаємодії, застосовувати елементи невербальної комунікації, аналізувати власну діяльність і діяльність інших людей, а також здатністю до комунікативної толерантності, емоційної саморегуляції, емпатії, запобігання й вирішення конфліктів у професійній діяльності.

Формуванню комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-соціономів сприятиме впровадження відповідних педагогічних умов.

У дослідженні педагогічні умови розуміємо як сукупність спеціально створених обставин, що враховують специфіку майбутньої професійної діяльності студентів і впливають на формування складників комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі підготовки в закладах вищої освіти, а саме систематизація знань щодо варіативності комунікативної взаємодії в соціальній сфері; залучення студентів до розроблення комунікативних моделей поведінки в соціальній сфері; педагогічна підтримка ста-

новлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації.

Вибір педагогічної умови «Систематизація знань майбутніх фахівців щодо варіативності комунікативної взаємодії в соціальній сфері» зумовлений насамперед тим, що однією з основних причин слабого оволодіння студентами системою знань, виникнення проблем у процесі вивчення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти є несформованість у них умінь систематизації й узагальнення знань, що є одним із важливих елементів процесу навчання. Без них неможливо було б свідоме й міцне засвоєння знань, навичок та умінь, особливо тих, які мають зберігатися в пам'яті людини тривалий період або все життя. У навчанні узагальнення та систематизація зазвичай здійснюються паралельно і мають місце на кожному етапі засвоєння знань та умінь студентів з кожного навчального предмета. Узагальнення відіграє надзвичайно важливу роль у процесі навчання. Насамперед на основі узагальнення студенти засвоюють наукові поняття, оволодівають професійною термінологією.

Проблемі систематизації та інтеграції знань приділяв значну увагу Г. Ващенко, який надавав винятково великого значення формуванню системних знань «Наука – система знань, і де нема системи, нема і науки. Принцип систематичності сприяє виробленню цілісного світогляду. Знання треба подавати так, щоб вони були внутрішньо пов'язані між собою, щоб уся їх сума творила цілісність» [1, с. 36].

Наукове знання, незалежно від своєї природи, виражається саме в системі, «яка синтезує сукупність знань про предмет і має певну структуру» [6, с. 52]. Характерною ознакою системи знань, зокрема системи знань студентів про певну сукупність явищ та процесів, зазначає З. Решетова, є відносна неоднорідність елементів системи, яка виражається в тому, що елементом системи є поняття. Однак система наукових знань студентів ніколи не зводиться лише до понять, які є її фундаментом, а включає також наукові факти, закони, теорії тощо. Будь-яке наукове поняття конкретне і визначене лише всередині певної теоретичної системи, «тому засвоєння окремого поняття передбачає одночасне засвоєння суміжних понять та інших елементів системи» [6, с. 16].

На нашу думку, у процесі навчання майбутні фахівці мають систематизувати знання щодо різноманітних ситуацій, що можуть виникнути в професійній діяльності, в основі яких лежить комунікативна взаємодія. Комунікативна взаємодія, наголошує О. Се-



ліванова, керована канонами мовленнєвого жанру, типу дискурсу, формою та способом комунікації тощо. Відхилення від стандартів або спричиняє формування нових зразків дискурсу, або призводить до неуспішного, конфліктного типу спілкування [7, с. 45].

Зазначимо, що в науковій літературі зазвичай існують такі типи комунікативної взаємодії, як комунікативна кооперація, комунікативне суперництво і комунікативний конфлікт. Комунікативна кооперація (співробітництво) характеризується узгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, симетричними відношеннями між ними, балансом комунікативних статусів, ефективністю й оптимальністю спілкування. Комунікативний конфлікт визначений неузгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, асиметричними відношеннями між ними, дисбалансом статусів особи, результатом чого переважно є припинення спілкування, небажання подальшого продовження комунікації. Комунікативний конфлікт протиставлений комунікативній кооперації (співробітництву) і зазвичай супроводжується негативними емоціями. Комунікативне суперництво характеризується прагненням здобути інтелектуальну перевагу, здійснити свої наміри в диспуті, дискусії, підвищити власний статус особи. Однак виділення цього типу може відбуватися за іншим принципом класифікації, можливо, іллокутивним, адже комунікативне суперництво все ж такі прагне асиметрії відношень комунікантів і відповідно може призвести до комунікативного конфлікту [4].

Засобами реалізації означеної педагогічної умови, на нашу думку, мають стати проблемні лекції, дискусії, диспути, кейс-навчання, завдання яких полягають не в переданні певних знань, а в тому, щоб навчити студентів справлятися з унікальними та нетиповими ситуаціями, що реально виникають у процесі професійної діяльності, розвивати навички аналізу і прийняття рішень. При цьому студенти опановуватимуть специфіку професійного спілкування, поширюватимуть запас професійної термінології, що визначено складниками гносеологічного компонента у структурі сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Іншою педагогічною умовою обрано «Залучення студентів до створення комунікативних моделей поведінки в соціономічній сфері».

Під комунікативною поведінкою І. Іванова розуміє сукупність мовних і позамовних дій, здійснених комунікантами в межах комунікативного акту з метою досягнення ко-

мунікативної мети (стратегічного результату) певної вербальної взаємодії. На підставі студіювання наукових розвідок М. Бореллі, Н. Ладеманна, Ю. Сорокіна, В. Тарасова, які вважають, що в кожній культурі діють стандарти, які дозволяють визначити, яка поведінка є нормою, дослідниця доходить висновку, що неволодіння комунікативними моделями поведінки може призвести до непорозуміння і культурного шоку [3, с. 107].

Комунікативні моделі поведінки, зазначає І. Іванова, можуть бути вербальними, невербальними та змішаними. До професійно орієнтованих вербальних моделей вона відносить: форми звернення до ділових партнерів; норми поведінки під час влаштування на роботу; норми заповнення анкет та написання автобіографій; етикет телефонної розмови; правила написання ділового листа; правила ведення ділових зустрічей та переговорів. Моделі невербальної поведінки, за твердженням автора, включають: паралінгвістичні (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, мелодика та ін.); екстралінгвістичні (різні шуми, сміх, плач тощо); кінестетичні (жести, міміка, контакт очей); проксемастичні (пози, рухи тіла, дистанція, тобто просторово-часова організація спілкування) [3, с. 108].

Вважаємо, що знання комунікативних моделей поведінки дозволить майбутнім фахівцям належним чином взаємодіяти у культурному розмаїтті реальних професійних ситуацій. Реалізація цієї педагогічної умови передбачає застосування інтерактивних методів навчання (рольові і ділові ігри, розроблення і захист навчальних проектів тощо), самостійну роботу студентів. Такі форми, методи і засоби навчання сприятимуть формуванню й розвитку складників праксеологічного компонента комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, а саме розвитку мовленнєвої грамотності, набуттю перцептивних і рефлексивних умінь, умінь розуміння й використання засобів невербальної комунікації.

Наступною педагогічною умовою формування комунікативної компетентності студентів є «Педагогічна підтримка становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації».

Поняття «педагогічна підтримка» науковцями розглядається по-різному, зокрема як надання допомоги у вирішенні проблем розвитку індивіда (А. Андрєєва, Т. Анохіна, О. Газман), активна співучасть у життєвому самовизначенні особистості, підготовка до здійснення вибору в проблемних ситуаціях, самореалізація й усунення суб'єктивних перешкод розвитку (Г. Костюк, А. Маслоу,



В. Рибалка, К. Роджерс та ін.), особлива сфера педагогічної діяльності, що спрямована на самовизначення людини як індивідуальності, забезпечення певних сприятливих умов, які б виявили й розкрили потенційні можливості особистості (В. Бердеханова, О. Газман, М. Кузьмін, З. Малькова, А. Мудрик, Л. Новікова, Т. Фролова, І. Якиманська та ін.).

Вибір означеної педагогічної умови зумовлений насамперед тим, що студенти, особливо на перших курсах, недостатньо виявляють ініціативність, часто пасивні під час лекцій і практичних занять, вони побоюються виступати перед аудиторією, нездатні спланувати й ефективно організувати навчальну, самоосвітню діяльність. Крім цього, деяким студентам, учорашнім школярам, притаманні сором'язливість, недостатнє володіння комунікативними стратегіями, невпевненість тощо.

З огляду на це, вони потребують допомоги, підтримки з боку викладача, який постає транслятором соціального досвіду й презентує суб'єктам освітнього процесу способи його засвоєння, форми та методи особистісного зростання. Тобто педагогічна підтримка передбачає створення ціннісних умов для формування особистістю власної програми саморозвитку. Завдання викладача полягає в тому, щоб навчити майбутніх фахівців ставити мету, формулювати завдання, планувати свою навчальну діяльність, визначити способи її реалізації й досягати необхідного результату.

Ми суголосні з твердженням Т. Осипової, яка педагогічну підтримку розуміє як складну систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини і містить у собі допомогу студентам у подоланні соціальних, психологічних й особистісних труднощів шляхом створення відповідних психолого-педагогічних умов, як спільний процес визначення власних професійних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, що заважають суб'єктам педагогічної взаємодії досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні в майбутній професійній діяльності [5, с. 95].

Визначаючи загальнокультурні орієнтири підготовки майбутніх викладачів О. Євсюков наголошує на тому, що в цьому процесі важливо зважити на такі характеристики діяльності суб'єктів навчання, як творчий підхід до вирішення завдання, здатність пристосуватися до нестандартних ситуацій, що є більш цінною властивістю, аніж ретельність, обов'язковість виконання завдань. Науковець акцентує увагу на необхідності дотримання гуманіс-

тичної позиції у взаємодії викладача зі студентами, діалог ціннісних систем суб'єктів взаємодії. На його думку, ціннісно-смилові умови взаємодії передбачають здатність викладача надавати різнопланову педагогічну підтримку майбутнім викладачам. Вона визначається створенням ситуацій вибору з багатьма альтернативами, які забезпечують суб'єктам навчання свободу пошуку варіантів саморозвитку, проясненням сутності засвоєваних знань відповідно до критеріїв їх моральності. Педагогічна підтримка самоорганізації особистості відтворює діяльність свідомості, що просувається від повторення чужого до вироблення свого. За такої організації навчального матеріалу свідомість починає оперувати не стільки завченим знанням, скільки пошуком джерела його смислу, співвіднесенням його сутності з актуальними значеннями, встановленням причинно-наслідкових й інтуїтивних зв'язків тощо, тобто здійснює самоорганізацію особистісних сенсів [2, с. 90].

На нашу думку, педагогічна підтримка становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації сприятиме формуванню й розвитку у студентів складників суб'єктного компонента комунікативної компетентності, а саме комунікативної толерантності, набуттю вмінь емоційної саморегуляції, емпатії, конфліктоусталеності засобами тренінгів спілкування й емоційної саморегуляції, а також розроблення траєкторій індивідуального розвитку.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що визначені педагогічні умови (систематизація знань щодо варіативності комунікативної взаємодії в соціальній сфері, залучення студентів до розроблення комунікативних моделей поведінки в соціальній сфері, педагогічна підтримка становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів професійної комунікації) сприятиме формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі професійної підготовки.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в розробленні й апробації експериментальної методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашенко Г. Загальні методи навчання. – Мюнхен (УВУ), 1949. – Ч. 1. – 90 с.
2. Євсюков О. Загальнокультурні орієнтири підготовки майбутніх викладачів вищих аграрних на-



вчальних закладів. Проблеми освіти: зб наук. праць. – Вінниця–Київ, 2015. – С. 90–95.

3. Іванова І. Засвоєння комунікативних моделей поведінки у процесі співвивчення мов і культур як основа розвитку полікультурної особистості. Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 107–110.

4. Комунікативна взаємодія, її типи. Лінгвопрагматика. – URL: http://studopedia.com.ua/1_392459_komunikativna-vzaiemodiya-ii-tipi-lingvopragmatika.html.

5. Осипова Т. Педагогічна підтримка як умова підготовки майбутніх учителів до наставницької ді-

яльності. Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Черкаси, 2013. – № 37(290). – С. 93–101.

6. Решетова З. Психологические основы профессионального обучения. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 207 с.

7. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.

8. Хударковський К. Компетентнісний підхід як основа стратегії управління якістю освіти / К. І. Хударковський, А. І. Комишан. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 16. – С. 44–50.

УДК 378.371

ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ПАРАДИГМ

Савчук О.П., к. пед. н.,
викладач кафедри технологічної та професійної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті аналізуються сучасні дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя. Статтю присвячено проблемі формування внутрішньо-особистісної компетенції майбутніх педагогів у контексті сучасних освітньо-виховних парадигм. У статті проаналізовано педагогічні концепції мислителів та їхні основні підходи до духовно-морального виховання молодого покоління. Розглянута структура внутрішньо-особистісної компетенції майбутніх педагогів: педагогічна культура, морально-духовні якості та етико-естетична культура. Автор окреслює основні структурні елементи, вказує на способи вдосконалення такої діяльності. Підкреслено важливість вітчизняного педагогічного досвіду з духовно-морального виховання майбутніх учителів для теорії і практики духовно-морального виховання в Україні. Здійснено аналіз останніх джерел та публікацій з досліджуваної теми.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна культура, морально-духовні якості, етико-естетична культура, майбутні вчителі, компетенція.

В статье анализируются современные исследования проблемы подготовки будущего учителя. Статья посвящена проблеме формирования внутриличностной компетенции будущих педагогов в контексте современных образовательно-воспитательных парадигм. В статье проанализированы педагогические концепции мыслителей и их основные подходы к духовно-нравственному воспитанию молодого поколения. Рассмотрена структура внутриличностной компетенции будущих педагогов: педагогическая культура, морально-духовные качества, этико-этическая культура. Автор очерчивает основные структурные элементы, указывает на способы совершенствования такой деятельности. Подчеркнута важность отечественного педагогического опыта по духовно-нравственному воспитанию будущих учителей для теории и практики духовно-нравственного воспитания в Украине. Осуществлен анализ последних источников и публикаций изучаемой темы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая культура, морально-духовные качества, этико-эстетическая культура, будущие учителя, компетенция.

Savchuk Ye.P. INTERNAL-PERSONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL LEARNING PARADIGM

The article analyses modern researches of the problem of teacher training. The article brings to light the essence on the concept of internal-personal competence of future teachers in the context of modern educational and educational paradigms. Their main pedagogical concepts and approaches to the youth spiritual and moral education are analyzed. The structure of the concept of internal-personal competence of future teachers: pedagogical culture, moral culture, ethical and aesthetical culture. The author defines its main structural elements, and provides guidance on how it can be improved. The importance of native pedagogical experience on spiritual and moral education for theory and practice has been underlined. The analysis of sources and recent publications of the subject.

Key words: professional training, pedagogical culture, moral and spiritual qualities, ethical and aesthetical culture, future teachers, spirituality, morality, competence.



Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти відбувається вдосконалення модернізації вищої освіти України. Згідно з нормативно-правовим актом «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (25 червня 2013 р.), Законом України «Про вищу освіту» (1 липня 2014 р.), законопроектом №3481-д «Про освіту» (6 жовтня 2016 р.) викладацька діяльність потребує суттєвих змін відповідно до стандартів європейської освіти.

Виходячи з сучасної соціально-економічної ситуації в Україні, проголошеного курсу на європейську інтеграцію і побудову громадянського суспільства [3, с. 527], в якості мети державної політики соціалізації молоді пропонується визнати формування фізично, духовно й інтелектуально розвинутої, конкурентоздатної, творчої, патріотичної, високоморальної, гуманістично орієнтованої і соціально активної особистості. Відбувається зміна пріоритетів в освіті, посилюється культуротворча її складова, з'являється необхідність у оволодінні розумової, етичної, естетично багатой культури. Отже, постає потреба у вдосконаленні навчально-виховної роботи, спрямованої на формування внутрішньо-особистісної компетенції майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питання формування ціннісного ставлення, моральних норм, культури поведінки цікавили багатьох учених (Г. Балл, М. Бойко, Л. Бондар, Г. Ващенко, С. Волкова, С. Гончаренко, І. Зязюн, Е. Климова, Н. Крилова, В. Перепелиця, В. Рибалко, Ю. Руденко та ін.) Різні аспекти проблеми морально-етичного спрямування у формуванні гармонічної особистості знаходять відображення у наукових доробках таких учених, як Н. Абрамова, І. Бех, Л. Божович, А. Донцов, І. Зязюн, І. Кон, Г. Короткова, З. Курлянд, О. Сухомлинська, О. Яцій та ін. Проблемою педагогічної культури викладача вищого навчального закладу займалися багато педагогів. Найбільш ґрунтовними є праці І. Бека, С. Вітвицької, Н. Кузьміної, Е. Клементьєва, Н. Крилова, С. Сисоєвої, О. Уваркіної, В. Гриньової.

Виділення невивчених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується зазначена стаття. Навчально-виховний процес направлений на поглиблення гуманістичних характеристик нового педагогічного мислення і на виховання гуманістичної спрямованості вихо-

ванця. Студент нового покоління потребує застосування нових педагогічних підходів, широкого вибору форм і методів роботи, засобів навчання задля формування громадянина, педагога, морально та духовно вихованого, із засвоєними етичними цінностями, ступенем оволодіння педагогічною та естетичною культурою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Здійснення роботи, орієнтованої та направленої на формування внутрішньо-особистісної компетенції майбутніх педагогів вишу, буде впливати на особистісний та професійний розвиток, культуру вихованості, позитивний прояв соціальних потреб та інтересів. Цей процес є тривалим і багатограним, пов'язаний із системою життєвих позицій та цінностей особистості, результат якого залежить від накопичення життєвого досвіду та створення загальної світоглядної картини світу. Вищезазначене наголошує на необхідності врахування розвитку складників внутрішньо-особистісної компетенції: педагогічна культура, морально-духовні якості та етико-естетична культура під час планування та здійснення педагогами навчальної та виховної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нинішня соціокультурна ситуація істотно змінює роль і значення педагога, зміст його діяльності у подоланні соціальної та моральної деградації, пов'язаної зі зростанням злочинності, нехтуванням загальнолюдськими моральними цінностями, неприйняттям духовних ідеалів, що потребує посилення уваги держави до виховання громадянської позиції молоді, його відповідальності у системі виховної роботи.

Молодь гостро потребує певних етичних, життєво-моральних орієнтирів, етичних, культурних цінностей, тоді як у реальному житті зустрічається з негативним впливом масової культури (агресивної реклами, засобів масової інформації), що ґрунтується на насиллі, жорсткості та бездуховності. І йдеться про майбутніх педагогів, які на основі сформованості цілісної картини життя з її правилами, нормами та законами підуть до молодого покоління навчати, виховувати та передавати все те зовнішнє, об'єктивне, що є в соціальному досвіді, що стає суб'єктивним, тобто перетворюється на погляди і переконання, вчинки і поведінку особистості. А як відомо, суб'єкт із розвиненою ціннісною системою є дійовим носієм морально-духовних норм, на якого можна покластися іншій людині у життєвій ситуації й отримати співпереживання, поради та підтримку.



Освіта є соціальним інститутом, через який проходить кожна людина, набуваючи при цьому рис особистості, фахівця і громадянина. Роль викладача, своєю чергою, зводиться до організатора навчального процесу, з одного боку, і виховного процесу – з іншого, у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини й формування людини майбутнього.

Професійно-педагогічна підготовка – система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [9, с. 163].

Важливою характеристикою особистості майбутнього вчителя, що забезпечує його професійне становлення та успішність як фахівця, вбачаємо у досягненні ним високого рівня розвитку особистісної зрілості, яка характеризується активною участю у житті суспільства, розвиненим почуттям відповідальності, потребою у піклуванні про інших людей, здатністю до ефективного використання своїх знань та здібностей, до психологічної близькості з іншою людиною, до конструктивного вирішення різних життєвих проблем на шляху до найповнішої самореалізації [4, с. 126].

Відомо, що тільки особистість може виховати особистість. Лише викладач, який має гуманістичний світогляд, необхідні особистісні якості, педагогічну спрямованість, підтримку, базу психолого-педагогічної підготовки, в змозі забезпечити розвиток духовно-чуттєвого світу особистості: духовних потреб, морально-естетичних почуттів; прагнень до моральної досконалості; виховання інтересу та ціннісного ставлення до творів мистецтва, до явищ культури, здатності сприймати життя на основі ідеалів краси, добра і любові; виховання вольової саморегуляції поведінки, установки на моральні норми суспільства, вимогливості до себе; здатність до самопізнання та культурної самоосвіти; творчу самореалізацію у діяльності та спілкуванні; світорозуміння [6]. Як зазначав педагог-класик В. Сухомлинський «Учитель творить Людину»!

Вступаючи до вишу, абітурієнти мають різний рівень знань, життєвого досвіду, системи цінностей. Завдання університету й суб'єктів педагогічного процесу – підготувати висококваліфікованого педагога в обраній галузі та випустити освічену особистість з установленими загальнолюдськими моральними, духовними, етичними знаннями, навичками та звичками етичної

поведінки, педагогічної культури, естетичними цінностями до світу дитини.

Майбутній учитель має бути носієм високої загальної педагогічної культури, особистісно та морально вихованим, духовно збагаченим, володіти загальнолюдськими і національними моральними цінностями, моральними нормами суспільства, вміннями та навичками, які зумовлюють здатність до культуротворчої діяльності та духовної практики. У роботі на першому плані виступають внутрішні фактори майбутнього педагога: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості. Все це і складає систему внутрішньо-особистісної компетентності. Розглянемо її складові: педагогічна культура, морально-духовні якості, етико-естетична культура.

Сучасна ситуація в суспільстві не сприяє, звичайно, чіткому визначенню у студентської молоді сенсу життя та формуванню стабільних життєвих установок. Для нинішніх учнів і студентів культура розчинена в засобах масової інформації, стосунках між людьми, книгах, побуті, роботі та у безлічі інших речей і інших форм діяльності. Загальновідомо, що педагогічна культура пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, екологічною та ін., оскільки є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і водночас включає їх у себе [5].

Культура – специфічно людський спосіб буття, що визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою.

Культурний педагог – це високоморальна, із творчим і гуманним способом світобачення, світосприймання, особистість. Саме культура є підґрунтям формування особистості вчителя.

Проблема культури є вічною, багатоаспектною і в усі часи актуальною. Ще педагоги минулого звертали увагу на культуру вчителя, його моральність, любов до дітей, ентузіазм у роботі:

«Якщо медикам ми ввіряємо наше здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни» (К. Ушинський).

«Ідея, якій служить учитель, полягає в насадженні моральності в роді людському», «Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе» (А. Дістервег).

«Вихователь творить найбільше багатство суспільства – Людину. В цьому творенні найголовнішим є вміння знайти в мо-



ральних цінностях нашої Вітчизни і всього людства те, що треба вкласти в юні душі» (В. Сухомлинський).

Виділення педагогічної культури зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворити й збагачувати культуру суспільства [8].

Отже, педагогічна культура визначається нами як особистісна професійна характеристика майбутнього педагога освітнього середовища, із притаманними високими якостями (доброзичливість, справедливість, дисциплінованість, вимогливість, культурність, витримка) із керованою емоційно-вольовою сферою, володінням педагогічним тактом, майстерністю.

Учені класифікують особистісні цінності за наступними групами:

- до першої групи особистісних цінностей відносять матеріальні (тобто все те, що підтримує фізичну і розумову активність людей) – здоров'я, безпеку праці, матеріальний добробут, професійну майстерність та ін.);

- до другої групи відносять соціальні цінності (соціальну повагу, соціальні досягнення, соціальну активність тощо). Вони впливають на мотивацію особистості, формують її концепцію істини і справедливості, свободи і відповідальності, сенсу життя, добра й зла та ін.;

- до третьої групи відносять найбільш абстрактні цінності – духовні або моральні (які поділяють на пізнавальні, естетичні, гуманістичні та ін.). Саме моральними цінностями визначаються установки на взаємодію та спілкування між людьми.

Моральне виховання К. Ушинський розглядав як складову частину гармонійного розвитку людини, як важливий засіб підготовки людини до життя.

Ж. Петрочко стверджує, що проблема духовності – це процес удосконалення, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізація їх на її життєвому шляху [1, с. 10].

«Вихователь! – якою величною має бути тут душа. Справді, щоб творити людину, необхідно самому бути або батьком, або більше, ніж людиною» (Ж.-Ж. Руссо).

Духовно-моральні якості, сформовані на засадах загальнолюдських і національних цінностей, становлять найбільше багатство особистості [2, с. 157]. Молода людина – це особистість, а особистість – це результат соціального становлення індивіда шляхом подолаття труднощів і накопичення життєвого досвіду.

Отже, морально-духовні якості включають загальнолюдські, національні та духовні

цінності особистості (любов, нетерпимість до зла, великодушність, милосердя, правдивість, мудрість, досконалість, доброта, надія, щирість, гідність, сумління, справедливість, благородство).

Етико-естетична культура майбутнього педагога проявляється у спілкуванні з оточуючими, поведінці, одязі, ставленні до прекрасного, мистецтва, літератури та у всіх сферах. Насамперед це полягає у дотриманні моральних норм та правил поведінки людини стосовно інших людей та всього, що їх оточує.

Культура мовлення проявляється у грамотному письмі та висловлюванні думок, у правильному сприйнятті та розумінні інформації, виконанні відповідних дій з приводу викладу інформації тощо.

Під час спілкування людина набуває свого власного неповторного стилю спілкування, який є для неї найкомфортнішим та максимально зрозумілим оточуючим. Спількування характеризується морально-етичною культурою спілкування – культура мовлення, поведінки, почуттів, етикет. Знання та дотримання цих правил та норм необхідні для етико-естетичної культури майбутнього педагога у буденному та професійному житті.

Великого значення в етико-естетичній культурі стилю сучасної людини відіграють манери – індивідуальні особливості поведінки, в основі яких лежать моральні правила та норми. Вони виробляються протягом життя людини, на основі спілкування, мови та поведінки. Манери залежать від політичних, моральних, естетичних поглядів особистості, її інтересів та інструкцій. Вони дають змогу зрозуміти етико-естетичну культуру, вихованість, освіченість, моральний та розумовий розвиток.

Отже, етико-естетична культура – це рівень естетичного виховання, розвитку, обізнаності, яка включає інтелект, чуттєвість, почуття прекрасного, демонструє рівень засвоєння естетичних цінностей, ступінь оволодіння естетичною культурою, що проявляється у можливості пізнавати та створювати красу.

Під компетенціями розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної та продуктивної майбутньої педагогічної діяльності. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями.

Взаємопроникнення всіх складників внутрішньо-особистісної компетенції в індивідуально-особистісну сутність студента втілюється в його свідомість, мотиви діяльності, вибір поведінки.



Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити зміст поняття внутрішньо-особистісної компетенції майбутнього педагога, що розуміється як сукупність набутих та засвоєних особистістю життєвих цінностей, норм, правил та дій.

Формування внутрішньо-особистісної компетенції – процес, направлений на внутрішню складову особистості й спрямований на розвиток особистісних якостей майбутнього педагога на основі виробленої сукупності установлених складових: педагогічної культури, морально-духовних якостей та етико-естетичної культури.

«Учитель, вихователь має бути благочестивим, розумним, сумирно мудрим, лагідним, стриманим, не лиходієм, не злим, не заздрисником, не сміхотворцем, не лихословом, а в усьому показувати зразок для наслідування, і щоб учні були, як їхній учитель». (Зі статуту Львівської братської школи 1856 р.).

Щоденна взаємодія із студентською молоддю у навчальній та позанавчальній діяльності дозволяє побачити образ сучасного майбутнього вчителя, який, на жаль, не завжди ототожнюється зі справжнім образом Педагога з великої літери.

На жаль, у суспільстві відбувається зниження духовного потенціалу молоді, зміна світоглядних позицій, їх життєвих та духовних орієнтацій. Відтак, ми помічаємо руйнування цілісності душі, дисбаланс духовних почуттів, що, своєю чергою, призводить до знецінення суб'єктивних аспектів життя. Значна частина студентів має низький рівень сприйняття моральних понять, норм поведінки, культури, не відчуває духовної потреби у самовихованні моральних цінностей на прикладі духовного ідеалу нації. Притаманним є риса – особистого «Я». Виразність почуття «Я», що постає вище інших «Я». Зникають такі гуманні цінності як доброта, чуйність, піклування, розуміння інших, милосердя і ін., адже дотримання загальнолюдських гуманістичних моральних норм сприяє розвитку в особистості належних доброзичливих стосунків між вчителем та учнем [7].

Сучасна студентська молодь потребує самоствердження, має самостійне відношення до соціальних процесів, особистісний світогляд та культурні орієнтири. Самовпевненість, самонадійність, яка не приймає авторитетів, не дозволяє поважати досвід, працю, похилий вік.

На практичних заняттях з дисципліни «БЖД та ЦЗ» застосовуються різноманітні форми та методи роботи, спрямовані на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин через організацію співпраці, педагогічної

підтримки, двосторонньої взаємодії, направлених на розвиток внутрішньо-особистісних компетенцій майбутніх педагогів. Важливим на заняттях з вищезазначеної дисципліни є вироблення та підтримка правильної морально-етичної позиції молоді, яка виробляється студентом шляхом вивчення дій інших людей, аналізом власних дій, міркуваннями щодо сенсу життя, самоаналізом, самоосвітою, усвідомленням своєї самооцінки, здатності до об'єктивної самооцінки, наявності високого рівня самосвідомості, моральної рефлексії, культури почуттів і вольових якостей. Не достатньо мати окремі позитивні риси, вони ще мають доповнювати одна одну, створюючи загальну картину становлення майбутнього педагога із сформованою системою взаємопов'язаних компонентів внутрішньо-особистісної компетенції: педагогічної культури, морально-духовних якостей та етико-естетичної поведінки особистості.

Ефективність процесу формування внутрішньо-особистісної компетенції майбутніх педагогів у контексті сучасних освітньо-виховних парадигм залежатиме від повноти реалізації всіх її складових. Конкретні шляхи вирішення цього питання вбачаємо у наступному:

1) створити умови для становлення професійної культури, вироблення правильних морально-духовних якостей та етико-естетичної поведінки майбутнього спеціаліста;

2) активізувати формування ключових складових компетенцій майбутніх педагогів;

3) формувати соціальну активність на основі морально-духовних та етико-естетичних якостей особистості, використовуючи можливості позанавчальної діяльності;

4) забезпечити викладання дисциплін спрямованих на формування внутрішньо-особистісної компетенції майбутніх учителів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Усе викладене вище засвідчує, що звернення освіти, суспільства, держави на важливість формування у майбутніх учителів вишу внутрішньо-особистісної компетенції – важливий напрямок становлення людини майбутнього, фахівця із сформованою педагогічною та морально-духовною культурою, толерантним ставленням до оточуючих людей, дорослих, людей похилого віку; розвитком позитивних моральних якостей, спонуканням до самовдосконалення; гармонії високих, благородних інтересів, потреб і бажання; розвитком значущих рис і якостей особистості; формуванням розуміння сутнісних питань про



сенс і мету життя людини та особистісного ставлення до них.

Формування внутрішньо-особистісної компетенції майбутніх педагогів у контексті сучасних освітньо-виховних парадигм забезпечує становлення висококваліфікованого, педагогічно, морально, етично та духовно збагаченого фахівця, громадянина, який зможе професійно самореалізуватися у житті, залишаючись Людиною і Педагогом з великих літер.

Становлення гідного громадянина України, успішного педагога та просто гарної людини з високою моральною, духовною, педагогічною та етичною культурами – запорака успішної роботи держави, суспільства та суб'єктів педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Духовні потреби дітей України: монографія / під заг. ред. Ж. В. Петровича. – К.: ВД «Калита», 2005. – 108 с.
2. Кузьмінський А. Педагогіка родинного виховання. – Київ : Знання, 2006. – 324 с.
3. Про засади внутрішньої та зовнішньої політики: Закон України № 2411-VI від 1 липня 2010 року. ВВР України. – 2010. – № 40. – Ст. 527.
4. Психологічний словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат. – 494 с.

5. Савчук О.П. Педагогічна культура – важлива складова становлення майбутнього педагога. III Міжнародний Конгрес «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі», присвячений 200-річчю заснування Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (18-21 травня 2017 року). С. 109–110.

6. Савчук О.П. Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / Савчук О.П., Штайнер Т.В. Materials of the XIII international scientific and practical conference «Science without borders-2017», 30 March-07 April 2017. – Volume 4. Pedagogical sciences, Sheffield science and education ltd. – P. 8–11.

7. Савчук О.П. Морально-духовне становлення особистості в контексті багаторівневої вищої освіти / Савчук О.П., Штайнер Т.В. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки і психології». – 3-4 лютого 2017р. – Запоріжжя: Класичний приватний університет. – 2017, С. 76–81.

8. Savchuk Ye. P. Culturological approach to the formation future teachers' personal safety. Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration». Ariel University Center of Samaria, Israel, Issue № 6, – P. 328–333: Ravgon, Ariel, Israel, 2015.

9. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / укл. Ю.В. Буган, В.І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2001. – 179 с.

УДК 371.134:376

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Суворова Я.В.,
викладач кафедри анатомії, біохімії й спортивної медицини
Харківська державна академія фізичної культури

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії. У статті обґрунтована актуальність вирішення цієї проблеми шляхом запровадження компетентнісного підходу в освітню практику підготовки фахівців із фізичної терапії. Показано міждисциплінарний зв'язок фізичної терапії з біологією, біохімією, медициною, реабілітацією. Представлено функціональні обов'язки фахівця з фізичної терапії, виконання яких передбачає формування відповідної професійної компетентності. Виокремлено недоліки в підготовці майбутніх фахівців із фізичної терапії. Обґрунтована необхідність поглиблення їх практичної підготовки.

Ключові слова: професійна компетентність, фізична терапія.

Статья посвящена изучению проблемы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по физической терапии. В статье обоснована актуальность решения данной проблемы путем внедрения компетентностного подхода в образовательную практику подготовки специалистов по физической терапии. Показана междисциплинарная связь физической терапии с биологией, биохимией, медициной, реабилитацией. Представлены функциональные обязанности специалиста по физической терапии, выполнение которых предполагает формирование соответствующей профессиональной компетентности. Обоснована необходимость углубления их практической подготовки.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, физическая терапия.



Suvorova Ya.V. THE PROBLEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PHYSICAL THERAPY SPECIALISTS IN MODERN CONDITIONS

The article is devoted to the research of the problem of professional competence formation of future specialists in physical therapy. The article grounds the actuality of solving the problem by introducing a competent approach to the educational practice of training specialists in the physical therapy. The article shows the interdisciplinary connection of physical therapy with biology, biochemistry, medicine, rehabilitation. Functional duties of a physical therapy specialist are presented, the implementation of these duties involves the formation of appropriate professional competence. The article highlights disadvantages of future physicians training. The author grounds the necessity of their practical training deepening.

Key words: *professional competence, physical therapy.*

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних перетворень та реформування вищої професійної освіти України відмічається зростання вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців, їх професійної компетентності, на що звертається увага в Законі України «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст.». У зв'язку із цим особливого значення набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії в процесі фахової підготовки.

Входження України до світового співтовариства, суттєві зміни в підходах суспільства до збереження та зміцнення здоров'я людини як однієї з найвищих цінностей і пріоритетного напрямку державної політики визначили потребу в підготовці фахівців зі спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професія фахівця з фізичної терапії в Україні є порівняно новою галуззю професійної діяльності, що знаходиться на етапі становлення. Це зумовлює підвищений інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії. У вітчизняній педагогіці окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації та терапії стали предметом досліджень Л. Волошко, В. Крупи, В. Кукси, Ю. Лянного, О. Міхеєнка, Л. Сущенко.

Необхідно підкреслити, що в системі реабілітаційної діяльності європейських країн застосовується термін «фізична терапія», який за змістом ідентичний прийнятому в Україні терміну «фізична реабілітація». Саме тому спеціальність 227 «Фізична реабілітація» згідно з таблицею відповідності Переліку наукових спеціальностей із 2017 р. була переведена в спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія» галузі знань 22 «Охорона здоров'я».

Вивчення питань формування професійної компетентності фахівців фізичної терапії стає одним з актуальних напрямів міждисциплінарних досліджень як у нашій країні, так і за кордоном. У психолого-пе-

дагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх фахівців має багатаспектне теоретико-методологічне висвітлення. Концептуальні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців різних спеціальностей висвітлені в багатьох працях вітчизняних і російських дослідників (В. Авдеев, В. Андросюк, М. Ануфрієв, Л. Ващенко, Р. Вдовиченко, О. Гура, Е. Зеєр, В. Вдовюк, О. В'юшин, О. Бандурка, І. Гавриш, О. Гура, О. Долженко, М. Дяченко, Л. Кадченко, Л. Карпова, Н. Кічук, О. Коваленко, Л. Кондрашова, М. Кулакова, А. Ліненко, О. Локшина, О. Міщенко, Ю. Мосейко, О. Овчарук, А. Павлова, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Правдіна, О. Савченко, А. Семенова, В. Стасюк, С. Тарасова, Т. Шаргун, В. Шатуновський, Т. Шестакова й інші).

Проблема професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації (терапії) знайшла відображення в багатьох дослідженнях. Зокрема, розроблено понятійний апарат підготовки фахівців із фізичної реабілітації (терапії) (О. Вацеба, Г. Верич, Т. Круцевич, В. Мурза, В. Мухін, С. Попов, Є. Приступа); висвітлено загальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах (Н. Белікова, А. Герцик, Т. Д'яченко, В. Кукса, О. Міхеєнко, В. Поліщук, Л. Сущенко); конкретизовано окремі аспекти медичної й соціальної реабілітації та реабілітології осіб з обмеженнями життєдіяльності (Л. Вакулєнко, І. Місула, Л. Левицька, В. Лобода, Г. Прилуцька, А. Шевцов, М. Чайковський); проаналізовано особливості відновлення стану здоров'я й утрачених функцій організму людини засобами фізичної реабілітації (І. Башкін, Т. Бойчук, О. Вацеба, А. Вовканич, Т. Д'яченко, Ю. Лянной, О. Марченко, І. Маріонда, В. Мухін). Проте цілісний підхід до розв'язання проблеми формування професійної компетентності фахівців із фізичної терапії ще не знайшов відображення в наукових працях із теорії та методики професійної освіти.

Актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії зумовлена також необ-



хідністю розв'язання комплексу суперечностей між такими чинниками:

- потребою суспільства в підготовці компетентних фахівців із фізичної терапії, які можуть ефективно працювати з різними категоріями населення, і недостатньою розробленістю змісту, форм і методів формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії у вищому навчальному закладі;

- переважною орієнтацією професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії на засвоєння теоретичних знань і недостатнім розвитком їх спрямованості на реалізацію цих знань в умовах практичної діяльності;

- упровадженням компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й відсутністю контекстної специфіки в засобах його реалізації;

- необхідністю формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та нерозробленістю теоретичних, методичних засад і педагогічних умов її формування в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

Необхідність розв'язання цих суперечностей потребує переосмислення мети, змісту й завдань формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії в процесі фахової підготовки відповідно до вимог сучасної професійної освіти.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати необхідність запровадження компетентнісного підходу в підготовку фахівців із фізичної терапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка фахівців із фізичної терапії є проблемою державного значення для кожної цивілізованої країни. В Україні, як і в більшості країн світу, має місце тенденція до зниження суспільного здоров'я нації як інтегративного показника фізичного, психічного здоров'я громадян. Актуальність проблеми підготовки фахівців із фізичної реабілітації визначається необхідністю подальшого розвитку напрямку навчання «Охорона здоров'я» з метою зміцнення здоров'я населення України. Вивчаючи медико-біологічні та соціально-психологічні науки, фахівець із фізичної терапії повинен мати глибокі знання про засоби та методи відновлення частково або повністю втрачених функцій організму.

Спектр функціональних обов'язків фахівця фізичної терапії є дуже широким і містить обстеження пацієнтів із метою виявлення рухових дисфункцій і визначення рухового потенціалу; розроблення та ви-

конання індивідуального плану фізичної реабілітації у співпраці з іншими фахівцями (лікарями, соціальними працівниками, психологами, вчителями, тренерами) і клієнтом; організацію роботи з профілактики захворювань клієнтів, допомогу їм в опануванні основ культури здоров'я та формування здорового способу життя; забезпечення соціального захисту прав громадян у питаннях охорони здоров'я тощо [1]. Суб'єктом професійної діяльності фахівців із фізичної терапії як представників соціономічних професій є окрема людина чи група людей, які потребують комплексної реабілітаційно-оздоровчої допомоги. Цим детермінуються вимоги до професійних якостей майбутніх фахівців: високий рівень професійних знань, умінь і навичок, відповідальність за здоров'я людей, вміння налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки, ефективно співпрацювати з пацієнтами та колегами, створювати позитивний емоційний мікроклімат, уникати конфліктних ситуацій, передбачати й адекватно оцінювати соціальні наслідки різноманової реабілітаційної діяльності [5]. Тому дослідження процесу формування професійної компетентності як складної інтегративної якості майбутніх фахівців із фізичної терапії набуває особливої наукової та практичної значущості.

Фахівець із фізичної терапії повинен бути повністю підготовлений до роботи з профілактики й реабілітації різних захворювань, що вкрай важливо для населення України. Наукові дослідження оцінки ефективності використання реабілітаційних методів показали, що правильно складена програма реабілітації може повернути до активного життя більше ніж 50% пацієнтів [1]. Українське суспільство вже давно потребує спеціальності «Фізична терапія». На це вказує цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», де йдеться про потребу використання кадрового потенціалу у функціонально-оздоровчій сфері.

П. Яхно підкреслює, що Україна має потребу в кваліфіковано підготовлених кадрах, які здатні реалізувати сучасні комплексні оздоровчо-реабілітаційні технології в лікувально-профілактичних, санаторно-курортних і спортивно-оздоровчих закладах усіх форм власності. Професійна підготовка таких спеціалістів повинна здійснюватися на основі науково обґрунтованої організації процесу освіти, ураховуючи досвід передових країн і регіональних особливостей, що притаманні Україні [6].

Наявна в Україні система професійної підготовки фахівців із фізичної реабілітації (терапії) має порівняно невелику істо-



рію, пройшла у своєму розвитку декілька етапів і наразі їй притаманні деякі організаційно-методологічні особливості, які не дозволяють повною мірою вирішувати оздоровчо-реабілітаційні завдання.

Як вказує А. Адільгарц, створення організаційно-методологічних підходів до підготовки фахівців із фізичної реабілітації неможливе без вирішення таких проблем [1]:

1) установалення логічного взаємозв'язку між окремими фактами, гіпотезами, ідеями та теоріями, що належать до фізичної реабілітації та терапії, зведення результатів у струнку класифікаційну систему;

2) необхідності окреслити коло наукових предметів і теорій, які допоможуть сконструювати модель фізичної терапії;

3) розроблення категорійно-понятійного апарату фізичної терапії (створення фізично-реабілітаційного тезаурусу);

4) розроблення професійно орієнтованої програми підготовки фахівців із фізичної терапії.

У зв'язку із цим постала гостра проблема оптимізувати систему професійної діяльності й підготовки фахівців із фізичної терапії в Україні на підставі аналізу організаційно-методологічних підходів до цього процесу.

В Україні передбачено підготовку фахівців із фізичної терапії в 46 навчальних закладах. Процес фахової підготовки забезпечений освітньо-професійними програмами, робочими, навчальними планами підготовки фахівців за напрямом «Фізична терапія, ерготерапія» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», «магістр», робочими програмами, складеними з урахуванням модульно-рейтингової системи, які розроблені на основі типових програм, запропонованих Міністерством освіти й науки України [1; 6].

Випускники напряму підготовки «Фізична терапія, ерготерапія» готуються для роботи в якості фахівців із фізичної терапії та/або ерготерапії в державних і приватних медичних установах, фізкультурно-спортивних комплексах, оздоровчих і реабілітаційних центрах, середніх і вищих навчальних закладах, у системі санаторно-курортної реабілітації.

Актуальність належної підготовки висококваліфікованого фахівця з фізичної терапії обґрунтовується широким спектром верств населення, з якими йому доведеться працювати. Фахівцю, що отримує підготовку з фізичної терапії, потрібно враховувати швидкий темп розвитку інформаційних і медичних технологій, на які спирається майбутній спеціаліст. Ураховуючи, що кінцевою метою навчання є оволодін-

ня всіма аспектами реабілітації з акцентом на фізичних засобах, важливо усвідомити широкий діапазон необхідних предметів і дисциплін [4]. Для отримання кваліфікації «Фахівець із фізичної терапії, ерготерапії» студенти мають опанувати значну кількість дисциплін, частина яких тісно пов'язана з вивченням теорії й методики фізичного виховання та спорту, а інша має винятково медико-біологічний зміст.

Аналіз робочих програм показує, що студент за період навчання проходить підготовку за циклами гуманітарних, соціально-економічних і професійно-орієнтованих дисциплін, куди входять медико-біологічні (анатомія, фізіологія людини, біохімія, основи патології, спортивна морфологія, динамічна анатомія та ін.) і професійні (різні види масажу, лікувальної фізкультури тощо) дисципліни. Ураховуючи, що студенти цієї спеціальності вивчають різні реабілітаційні дисципліни (теорія й методика фізичної культури, адаптивна фізична культура), основи приватної реабілітації, фізичну реабілітацію в неврології, при соматичних захворюваннях, захворюваннях опорно-рухового апарату, засоби дослідження у фізичній реабілітації, проходять курси, необхідні для формування знань, умінь і навичок із фізичної культури (оздоровчий біг, гімнастика, туризм, фізична рекреація, клінічна психологія), вони достатньою мірою підготовлені теоретично й практично [3].

Сучасна підготовка майбутнього фахівця з фізичної терапії поряд із вивченням основ анатомії, фізіології потребує ще й знання етіології, патогенезу, клініки різних захворювань. Робочі програми передбачають обов'язкове оволодіння різними методами їх лікування та відновлення здоров'я, зокрема й підготовки в галузі фізіотерапії. Важливу роль у навчанні професійно-орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх фізичних терапевтів мають відігравати міжпредметні зв'язки, які формують готовність до професійної діяльності.

Як підкреслює більшість дослідників, формування професійної компетентності студентів є одним із основних завдань будь-якого навчального закладу, проте поки, як свідчить аналіз наукових досліджень, проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності навчальних закладів.

Так, Т. Бугеря зазначає, що під час підготовки фахівців із фізичної реабілітації виникають труднощі, зумовлені недостатньо розробленими міжпредметними зв'язка-



ми, а також відсутністю уніфікованої нормативно-правової бази навчання. Автор вважає, що недостатнім є досвід системи підвищення кваліфікації фахівців із фізичної реабілітації за умови їхньої безперервної освіти протягом усієї професійної життєдіяльності [2, с. 12].

П. Яхно за результатами аналізу реального стану навчально-виховного процесу у вищій школі, побудованого на принципах предметно орієнтованої парадигми освіти, виявив, що на практиці домінує функціональний підхід, який виявляється в слабких зв'язках між окремими дисциплінами, підготовці не до цілісної майбутньої професійної діяльності, а до деяких видів діяльності, спрямований на розвиток процесуальних функцій мислення, а не на ціннісний зміст свідомості. Автор підкреслює, що сьогодні не розроблена система професійної підготовки фахівця з фізичної терапії, яка забезпечувала б його особистісно-професійне становлення, самовизначення й суб'єктивну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах особистісно орієнтованої освіти; не визначені умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії; не виявлені критерії професійної компетентності фахівців із фізичної терапії з урахуванням нових вимог до кваліфікації в цій галузі [6].

Окрім того, сьогодні однією з найбільших проблем у системі підготовки фахівців із фізичної терапії є те, що підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності здійснюється переважно через теоретичне навчання. Навчальні дисципліни й курси, що вивчаються студентами, не завжди співвідносяться з тією науковою інформацією, що потрібна для підготовки спеціалістів певного профілю [6, с. 28]. Унаслідок цього студенти недостатньо чітко уявляють майбутню професію й ті вимоги, що висувуються до фахівців із фізичної терапії на практиці. Формування сучасного спеціаліста, вважає автор, має бути спрямоване на становлення його як цілісної, гуманної, усебічно розвинутої особистості, а також на відповідну професійну підготовку. Вищевикладене зумовлює проблему: яким чином має бути організований і побудований процес підготовки фахівців із фізичної терапії, щоб відбувалося поєднання теоретичних знань і застосування їх на практиці, щоб зміст навчальних дисциплін відповідав профілю реабілітаційної діяльності, ураховувалися наукові досягнення в підготовці фахівців із фізичної терапії.

Аналіз емпіричних результатів дослідження А. Адільгарц свідчить про слабку здатність багатьох студентів установлювати

співвідношення власного досвіду з теорією й практикою фізичної терапії та реабілітації, а також критично оцінювати підручники, за якими вони навчаються. Також дослідником було виявлено недоліки навчально-методичного забезпечення: зміст окремих підручників із фізичної реабілітації не стимулює студентів до творчого мислення; навчання здійснюється за принципом репродуктивного характеру засвоєння знань, коли знання механічно запам'ятовуються, а не є результатом синтезу власних роздумів; недостатньо уваги приділяється таким аспектам підготовки фахівців, як самовдосконалення й самостійна робота студентів, а також процесу формування практичних умінь і навичок [1].

Отже, організація фахової підготовки у ВНЗ потребує постійного вдосконалення, пошуку й застосування нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових підходів. Разом із тим потрібно активізувати традиційні види діяльності, збереження досягнень минулого. Фахова освіта повинна мати творчий характер, орієнтуватися на проблеми, пов'язані зі специфікою кожного ВНЗ. Надзвичайно важливе завдання адміністрації ВНЗ і професорсько-викладацького складу полягає у створенні належних умов для розвитку та задоволення потреб студентів, для їх самореалізації та формування відповідного рівня професійної компетентності.

Теоретичний аналіз проблеми пошуку сучасних і ефективних засобів формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії показав таке:

- питання організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії вивчені недостатньо;

- недосконалість фахової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії зумовлена такими характерними недоліками, як відсутність міждисциплінарних зв'язків; недостатній рівень практичної орієнтованості фахових дисциплін; відсутність зв'язку між теоретичним навчанням і практичною професійною діяльністю; низький рівень комплексного планування й пролонгованого контролю процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії викладацьким складом навчальних закладів, недостатня увага до організації самостійної роботи студентів;

- практично відсутні науково-методичні розробки, які б дозволяли комплексно використовувати сучасні підходи до формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії.



Таким чином, аналіз педагогічного досвіду організації фахової підготовки з формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії у вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладах дозволив виявити деякі особливості ефективно організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії.

1. Концепція формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії в процесі фахової освіти має базуватися на компетентнісному, системно-діяльнісному, інтерактивному й інтегративному підходах.

2. Для успішного формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії важлива скоординована робота всіх учасників освітнього процесу (професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації).

3. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії має здійснюватися на всіх етапах професійної підготовки, бути безперервним, постійним і проводитися системно, для чого необхідно підвищити міждисциплінарні зв'язки та практичну орієнтованість фахових дисциплін і посилити зв'язок між теоретичним навчанням і практичною професійною діяльністю. Ураховуючи широту діапазону необхідних знань і вмінь для оптимізації навчального процесу фахівців із фізичної терапії, необхідно максимально збалансувати теоретичні, практичні та семінарські заняття.

4. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії повинне здійснюватись у процесі фахової підготовки з використанням інтерактивних методів навчання.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії ще

недостатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності навчальних закладів; зокрема, поза увагою дослідників усе ще залишається сутність, структура професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії; не дістали ґрунтовного розкриття й обґрунтування зміст, форми й методи формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії в процесі їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах України. На сучасному етапі також не дістали теоретичного обґрунтування педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії, що є перспективним напрямком нашого дослідження й потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адільярц А. Проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації. К.: Знання, 2015. 217 с.
2. Бугеря Т. Використання міжпредметних зв'язків в удосконаленні навчальної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2006. № 3. С. 10–12.
3. Волошко Л. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2005. № 24. С. 42–44.
4. Крупа В. Аналіз стану проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації у педагогічній теорії та практиці. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна» / голов. ред. М. Чайковський. Хмельницький: ХІСТ, 2012. № 6. С. 82–86.
5. Прихода І. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні. Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2007. Вип. 15. Ч. 1. С. 60–66.
6. Яхно П. Зміст професійної освіти фахівців з фізичної реабілітації. К.: Наукова думка, 2014. 193 с.



УДК 378

ОБНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Хить Р.Г., аспірант
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена вивченню проблем професійної підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти України. Акцентовано увагу на значенні математичної освіти в розвитку суспільства; заявлено про важливість опанування студентами математичних знань і способів діяльності задля розвитку загальної культури особистості та досягнення професіоналізму в педагогічній діяльності. З'ясовано сутність і ознаки професіоналізму вчителя математики. Виявлено, що професійна підготовка та професійний розвиток учителів математики в перспективі забезпечують якість педагогічної діяльності. Узагальнено, що оновлення професійної підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти має забезпечити в перспективі їхній безперервний професійний розвиток і професіоналізм в освітній галузі.

Ключові слова: *учитель математики, професійна підготовка, професійний розвиток, професіоналізм, професійна культура, заклади вищої освіти.*

Статья посвящена изучению проблем профессиональной подготовки будущих учителей математики в учреждениях высшего образования Украины. Акцентируется внимание на значении математического образования в развитии общества; заявлено о важности овладения студентами математическими знаниями и способами деятельности для развития общей культуры личности и достижения профессионализма в педагогической деятельности. Выяснена сущность и признаки профессионализма учителя математики. Выявлено, что профессиональная подготовка и профессиональное развитие учителей математики в перспективе обеспечивают качество педагогической деятельности. Обобщено, что обновление профессиональной подготовки будущих учителей математики в заведениях высшего образования должно обеспечить в перспективе их непрерывное профессиональное развитие и профессионализм в образовательной отрасли.

Ключевые слова: *учитель математики, профессиональная подготовка, профессиональное развитие, профессионализм, профессиональная культура, учреждения высшего образования.*

Khyt R.H. UPDATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS UNDER MODERN CONDITIONS

The article is devoted to the study of the problems of professional training of future mathematics teachers in higher educational institutions in Ukraine. The emphasis is given on the importance of mathematical education in the development of society; the importance of mastering mathematical knowledge and methods of activity for the development of the general personal culture and the achievement of professionalism in pedagogical activity is stated. The essence and signs of professionalism of the teacher of mathematics are found out. It has been revealed that professional training and professional development of mathematics teachers in the future will provide qualified pedagogical activity. It is generalized that the update of the professional training of future mathematics teachers in higher educational institutions should ensure their continuing professional development and professionalism in the educational sphere in prospect.

Key words: *teacher of mathematics, professional training, professional development, professionalism, professional culture, higher educational institutions.*

Постановка проблеми. Тенденції розвитку сучасної освіти сьогодні зорієнтовані на досягнення якості в підготовці нової генерації педагогічного персоналу, здатної забезпечити реалізацію інноваційних завдань щодо освіти й навчання, а також сприяти систематичному підвищенню показників освіченості та культури громадян держави. На шляху до оновлення освітніх систем доволі часто виникають об'єктивні й суб'єктивні фактори, породжені суспільними перетвореннями, наявними стереотипами, усталеними мотивами та ціннісними орієнтаціями, які інколи ускладнюють ре-

формаційні процеси щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Про актуальність підготовки майбутніх фахівців, що володіють глибокими теоретичними знаннями, уміннями самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних професійних і життєвих ситуаціях, заявлено в Указі Президента «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.) [5]; у Законі України «Про освіту» (2017 р.) метою вищої освіти є здобуття особою високого



рівня наукових і/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [6]. Отже, посилюється значення пошуку нових орієнтирів професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів математики, які досконало володіють фаховими знаннями, уміють використовувати їх на практиці та виявляють математичну компетентність під час здійснення професійної діяльності.

Упровадження дворівневої системи підготовки майбутніх педагогічних кадрів у закладах вищої освіти (бакалаврський і магістерський рівні) і той факт, що рівень сформованості математичної компетентності вчителів не повністю відповідає вимогам Концепції нової української школи, зумовлюють необхідність дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики до професійної діяльності в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутніх учителів, зокрема й учителів математики, є предметом дослідження таких науковців: М. Бурди, Н. Віленкіна, Д. Гельфанової, Г. Дутки, М. Жалдака, М. Ігнатенко, А. Колмогарова, Т. Крилової, В. Моторіної, З. Слєпкань, О. Співаковського, Н. Тарасенкової, М. Шкіля, М. Якубовські та ін. Історичний аспект професійної підготовки вчителя математики (дореволюційні часи й до 70-х рр. ХХ ст.) висвітлено в працях П. Касярум [2]. Узагальнюючи наукові результати учених із проблематики професійної підготовки майбутніх учителів математики, А. Теплицька цілком правомірно визначає, що в системі професійної підготовки вчителя математики чітко прослідковуються три складові частини:

- змістова (оволодіння спеціальними математичними знаннями);
- технологічна (оволодіння прийомами та методами навчання математики);
- особистісна (наявність особистісних якостей, необхідних для фахівця зазначеної професії) [11].

Безумовно, що в закладах вищої освіти процес професійної підготовки майбутніх учителів математики першочергово зорієнтований на досягнення найвищих показників сформованості професійної компетентності суб'єктів навчання, що характеризується фаховими знаннями, технологічними вміннями та професійно важливими особистісними якостями. Однак, як розмірковує А. Кузьмінський, нові цільові установи в навчанні математики в освітній і профільній школі в рамках нової парадигми освіти й об'єктивна складність засво-

ення математичних предметів актуалізують питання підготовки майбутнього вчителя математики як окрему проблему не тільки в практичному, але й у теоретичному плані [3, с. 127].

Актуальність проблеми забезпечення належного рівня математичної освіти майбутніх учителів посилюється вимогами до особистості майбутнього фахівця, що пред'являються новоствореними закладами освіти (профільними школами, гімназіями, коледжами, ліцеями тощо). За таких обставин очевидною є необхідність зміни усталених способів професійної підготовки в закладах вищої освіти, підґрунтям якої мають стати принципи загальної педагогіки та наукові результати педагогічних досліджень, а результат забезпечуватиметься підготовкою молодих учителів із належно сформованою математичною компетентністю, що передбачає системний розвиток фахівця, інтегрує здатність до логічного мислення, моделювання, абстрагування різноманітних процесів під час викладання математичних дисциплін чи предметів.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутнього вчителя в педагогічній теорії й практиці розуміється як єдність змісту, структури, цілей навчання й виховання студентів, способів реалізації набутих знань і вмінь у роботі з учнями. Згідно з визначенням в українському енциклопедичному словнику підготовка – це запас знань, навичок, досвід та інше, набуті в процесі навчання, практичної діяльності, а професіоналізм – це оволодіння основами й глибинами якої-небудь професії [9].

На переконання вчених, професійна підготовка майбутнього вчителя – це процес формування й набуття настанов, знань і вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу [7; 12; 13]. Професійна підготовка майбутнього вчителя математики здійснюється в закладах вищої освіти, створюючи фундамент тих знань, умінь і досвіду, міцність яких у майбутньому визначатиме рівень фаховості, професіоналізму вчителя.

Варто зазначити, що в ході дослідження професійної підготовки майбутніх учителів математики необхідно виходити із сучасного розуміння професіоналізму вчителя математики, його професійної майстерності. В останні десятиліття була створена ціла наука про майстерність професійної діяль-



ності людини, її професіоналізм – акмеологія. Концептуальними ознаками професіоналізму в різних професіях цією наукою визначено таке:

- володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкти й засоби праці;
- володіння спеціальними вміннями на підготовчому, виконавчому, підсумковому станах діяльності;
- оволодіння спеціальними властивостями особистості й характеру, що дозволяють здійснювати процес навчання й отримувати необхідні результати.

На шляху до досягнення високого рівня педагогічної майстерності майбутній учитель математики опановує зміст професійної підготовки та навчання в закладі вищої освіти, що базується на засадах професіограми (кваліфікаційної характеристики) вчителя середньої загальноосвітньої школи.

Загальні компоненти професіограми набувають якісно нового змісту відповідно до професійної спрямованості майбутньої педагогічної діяльності. Наприклад, змістовий аспект професіоналізму вчителя математики закладається в закладах вищої освіти в період здобуття освіти за спеціальністю, яка має специфічні особливості залежно від того, яка роль вивчення математичних структур є найбільш важливою для профе-

сійної спрямованості й розвитку з погляду освітньої установи.

Як розмірковує В. Тестов, необхідна фундаментальна математична підготовка вчителя, що забезпечить йому дієві математичні знання в межах, що далеко виходять за рамки шкільного курсу математики, і універсальність у володінні різними математичними навчальними предметами в школі, але ця фундаментальність є не метою, а засобом підготовки вчителя, а тому повинна бути узгоджена з потребами майбутньої професії [12, с. 126].

На основі заявленого доцільно представити позицію Г. Михаліна щодо розширення загальної мети професійної підготовки вчителя математики, якою є формування професійної культури, а «...математична культура є складовим компонентом професійної культури фахівців різного профілю, проте його зміст не є інваріативним, а суттєво залежить від специфіки фаху». На рис. 1 представлено основні компоненти професійної культури вчителя математики [4, с. 263].

Варто зазначити, що математична культура набуває нових змістових ознак залежно від специфіки власне професійної діяльності. Так, Г. Михалін визначає, що математичною культурою мають володіти математики-дослідники (теоретики), ма-



Рис. 1. Основні компоненти професійної культури вчителя математики (за Г. Михаліним)



тематики-дослідники (практики), учителі математики, інженери-дослідники, інженери-практики, економісти-дослідники, економісти-практики, учителі праці, учителі економіки, учителі фізики, фізики-дослідники (теоретики), фізики-дослідники (експериментатори) та ін.

Зміна акцентів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти передбачає наближення якості послуг освітнього характеру до рівня стандартів, які діють у країнах Європейського Союзу, і зумовлює оновлення змісту професійної підготовки з орієнтацією на підготовку фахівця, який здатен забезпечувати особисту конкурентоздатність і мобільність на міжнародному ринку праці.

На підтвердження сказаному видатний німецький математик Ф. Клейн розмірковує: «Вступаючи до вищої школи, молодий студент стикається з такими завданнями, які зовсім не нагадують йому те, чим він займався раніше; природно, що все це він швидко й ґрунтовно забуває. Коли ж він закінчує університет і стає викладачем, він повинен як учитель викладати традиційну математику, і часто не в змозі самостійно пов'язати це завдання з тим, що він чув у вищій школі, тому він швидко засвоює стару традицію, а університетська освіта залишається в нього тільки у вигляді приємного (або не дуже приємного) спогаду, який не має впливу на викладання ним математики» [14, с. 239]. Дослідник наголошував на тому, що основна проблема в сприйнятті математичної науки студентами полягає не у відсутності математичних здібностей і різноманітності індивідуальних особливостей учнів, а зумовлюється традиційно недосконалою методикою викладання [15, с. 74].

За таких обставин процес професійної підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти має ґрунтуватися на засадах педагогізації. У цьому контексті зазначимо, що термін «педагогізація» введений в Україні в 1955 р. І. Шиманським, який у наукових працях розкриває суть педагогізації через зв'язок змісту навчання з профілем майбутньої професійної діяльності фахівця [13, с. 123]. Власне організація освітнього процесу крізь призму педагогізації полягає в тому, щоб: 1) усі питання розглядалися так, щоб студент (майбутній учитель) міг використати цей матеріал (хоча б неповністю) у своїй педагогічній роботі; 2) потрібно ознайомлювати студентів із тими застосуваннями теоретичних питань курсу математики, які належать до політехнізації середньої школи; 3) потрібно вказувати студентам на той матеріал, який

доцільно розглядати на заняттях шкільного математичного гуртка [4, с. 11].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти насамперед слід урахувувати специфіку майбутньої професійної діяльності, яка характеризується як педагогічна; слідує принципам акмеологічного підходу, учитель математики має усвідомлювати необхідність цілеспрямованого саморозвитку, особистісну та суспільну значущість здійснюваної ним діяльності, що передбачає професійно-педагогічний розвиток, навчання впродовж життя.

Варто відзначити, що під час підготовки вчителя математики велику роль відіграє компетентнісний підхід, що забезпечує розвиток взаємопов'язаних властивостей особистості, зокрема знань, умінь і навичок, які активно формуються й ефективно проявляються завдяки творчому використанню педагогом у партнерській взаємодії зі студентами. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики у ВНЗ вагомий обсяг часу має відводитися самостійній роботі з метою самостійного опрацювання й засвоєння матеріалу під час формування різних видів компетенцій майбутнього фахівця. Навчальний результат самостійної роботи залежить від повноти ефективної реалізації функцій такого виду діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Теоретичний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти засвідчує необхідність пошуку орієнтирів її оновлення, спрямованих на таке:

- підвищення рівня професійної мотивації студентів, формування професійної компетентності та розвиток професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів математики;
- формування професійної культури майбутніх учителів математики;
- розвиток математичних здібностей майбутніх учителів математики в умовах педагогізації освітнього процесу;
- усвідомлення студентами необхідності навчатись упродовж життя задля досягнення високого рівня професіоналізму в обраній галузі.

Поступовість оновлення професійної підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти вимагає подальших наукових розвідок щодо розроблення й обґрунтування методичної системи вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики з визначенням організаційно-педагогічних умов, інноваційних методів роботи, методик розвитку



математичної компетентності та професійно важливих особистих якостей, результат запровадження яких уможливить у перспективній майбутній педагогічній діяльності вчителя його безперервний професійний розвиток і забезпечить професіоналізм в освітній галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зміст підготовки майбутнього вчителя. URL: <https://studfiles.net/preview/5538593/page:5/>.
2. Касярум П. Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя математики средней школы в педагогическом институте: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Черкассы, 1971. 251 с.
3. Кузьмінський А., Тарасенкова Н., Акуленко І. Наукові засади методичної підготовки майбутніх вчителів математики. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. 320 с.
4. Михалін Г. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 320 с.
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
6. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page/>.
7. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С. Батъшева, А. Новикова. М.: Профессиональное образование, 2010. 456 с.
8. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. Мижериков; под ред. П. Пидкасистого. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.
9. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/>.
10. Тезаурус методичного працівника. Укладач В. Демченко Рівне: РОППО, 2012. 72 с.
11. Теплицька А. Професійна підготовка майбутнього вчителя математики як об'єкт теоретичного аналізу. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія: Педагогіка. 2016. Т. 269, вип. 257. С. 125–130.
12. Тестов В. Профессиональная подготовка учителя математики: стандарты, учебные планы и программы: школа – ВУЗ: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения математики». Вологда, 1998. 404 с.
13. Шиманський І. До питання педагогізації викладання математичних дисциплін в педагогічних інститутах. Наукові записки Київського педінституту. 1965. Т. XVII. Пед. серія № 1. С. 121–127.
14. Klein F. A comparative review of recent researches in geometry. Bulletin of the American Mathematical Society. 1893. № 2.10. С. 215–249.
15. Klein F. Vergleichende Betrachtungen über neuere geometrische Forschungen. Mathematische Annalen. 1893. № 43.1. С. 63–100.

УДК 378.14

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Яцишина Н.В.,
слухач кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті розкрито модель формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів, яка має на меті сформувати їхню прагматичну компетентність за визначеними рівнями (високий, достатній, задовільний) відповідно до компонентів і критеріїв прагматичної компетентності майбутніх перекладачів та експериментальної перевірки педагогічних умов.

Ключові слова: прагматична компетентність майбутніх перекладачів, педагогічні умови, педагогічна модель, компоненти та критерії прагматичної компетентності майбутніх перекладачів.

В статье раскрыта модель формирования прагматической компетентности будущих переводчиков, целью которой является формирование их прагматической компетентности согласно выделенным уровням (высокий, достаточный, удовлетворительный) в соответствии с компонентами и критериями прагматической компетентности будущих переводчиков, а также экспериментальной проверки педагогических условий.

Ключевые слова: прагматическая компетентность будущих переводчиков, педагогические условия, педагогическая модель, компоненты и критерии прагматической компетентности будущих переводчиков.



Yatsyshyna N.V. MODEL OF FORMING PRAGMATIC COMPETENCE OF THE FUTURE TRANSLATORS

The article focuses on the formation model of future translators' pragmatic competence, its goal is to formulate their pragmatic competence in accordance with the selected levels (high, sufficient, satisfactory), in accordance to the components and criteria future translators' pragmatic competence, and experimental verification of pedagogical conditions.

Key words: *future translators' pragmatic competence, pedagogical conditions, pedagogical model, components and criteria for future translators' pragmatic competence.*

Постановка проблеми. Актуальність вирішення проблеми формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів зумовлюється такими сучасними вимогами до професійної підготовки фахівців цього напрямку, як розвиток умінь аналізу прагматичних аспектів перекладу, основних моделей перекладу, основних видів перекладацьких відповідників, перекладацьких трансформацій, прийомів перекладу, чинників, що визначають вибір того чи іншого прийому залежно від специфіки ситуації перекладу й жанру матеріалу, що перекладається, а також володіння практичними знаннями, які б забезпечували успішність комунікації та запобігали комунікативним невдачам у професійній іншомовній перекладацькій діяльності. Сучасне суспільство потребує спеціалістів із перекладу, які не тільки відповідають вимогам специфіки професійної діяльності, а й здатні взаємодіяти з представниками різних сфер, тобто спроможні проаналізувати, правильно зрозуміти комунікативну установку, наприклад, відправника (адресанта) чи викликати в іншомовного отримувача (адресата) реакцію, яка відповідає комунікативній установці відправника, що виходить за межі простого знання іноземної мови й культури. У зв'язку із цим стає зрозумілим, що питання формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної іншомовної підготовки є цілком на часі.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити модель формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної психолого-педагогічної довідкової літератури свідчить про те, що дотепер відсутні поняття «прагматична компетентність», «прагматична компетенція», «прагматична компетентність майбутніх перекладачів» [6; 7; 8; 10; 14].

Перед тим як проілюструвати модель формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів, ми коротко зупинимося на визначенні цього феномена. Більш детально сутність, структура й компоненти прагматичної компетентності майбутніх перекладачів нами розглядалися у попередніх статтях.

Як свідчить аналіз сучасних педагогічних досліджень, вживання терміна «прагматична компетентність» науковцями сьогодні в контексті іншомовної професійної підготовки чи іншомовної професійної взаємодії має варіативний характер [1; 3; 4; 11].

У дослідженні ми дотримуємось думки, що прагматична компетентність майбутніх перекладачів – це ситуаційна динамічна інформаційна структура (тобто комбінація компетенцій) у свідомості майбутнього фахівця з перекладу, яка сприяє здійсненню певного впливу на адресата (відповідно до комунікативної установки відправника) та правильному аналізу й розумінню комунікативного наміру адресанта в процесі професійного іншомовного перекладацького спілкування. У свою чергу прагматична компетенція майбутніх перекладачів – це структура у свідомості майбутнього перекладача (інформаційна), яка складається з інформації (знань, умінь, досвіду), засвоєної майбутнім фахівцем із перекладу під час навчання у вищому навчальному закладі.

З огляду на сказане стає очевидним, що феномен прагматичної компетентності/прагматичної компетенції майбутніх перекладачів є частково розглянутим та на сучасному етапі потребує подальшого дослідження й уточнення. Водночас розроблена нами модель формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної іншомовної підготовки не була об'єктом спеціального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи наукову літературу, можна зробити висновок, що моделювання розуміють як метод дослідження об'єктів на підставах побудови та вивчення їхніх моделей. Ці моделі об'єктів будуються для виявлення певних характеристик, оптимізації способів їх побудови, управління ними тощо. В освітньому процесі моделювання відіграє певну роль, наприклад: теоретичну (обґрунтування зв'язків між різними явищами), дослідницьку (побудова гіпотез), пізнавальну (розкриття сутності певного явища), технологічну (умови функціонування педагогічної системи), нормативну (нормативна функція моделювання дає змогу не тільки описати систему в її наявному стані,



а й побудувати її нормативний образ – бажаний із позиції суб'єкта, інтереси та переваги якого відображають використовуваним ним критерії).

За результатами огляду наукової педагогічної літератури можна встановити, що поняття «модель» трактується по-різному такими авторами, як Ю.К. Бабанський, Є.О. Лодатко, С.О. Омельченко, О.В. Попова та інші. Так, наприклад, для О.Ю. Тесленко модель – це схема, що зображує структуру формування досліджуваного явища чи процесу [9, с. 105]. Тобто модель – це умовна схема досліджуваного об'єкта в мініатюрі.

За концепцією Г.Х. Яворської, модель – це уявлення, що відбиває, дублює чи імітує, певним чином ілюструє зразок відносин і всього того, що з ними пов'язане, які перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості [12, с. 172]. Отже, модель – це зразок, який фіксує проєктований процес.

На думку В.В. Падерно, модель – це відображення сутності здійснення цілісного навчального процесу з метою включення студентів у різноманітну освітню діяльність [5, с. 132–133].

Аналізуючи педагогічну літературу з означеного питання, С.П. Гвозд'їй говорить про те, що особливості моделей визначають такі характеристики: зміст моделі залежить від особливостей об'єкта, що моделюється, та від мети, яку ставить суб'єкт моделювання; модель проєктує порівняння сьогодення й майбутнього, а також дає змогу виявляти спосіб руху до майбутнього; відображувальна природа моделі передбачає залежність, з одного боку, від діяльності суб'єкта, який формує предмет моделювання через виділення його властивостей, а з іншого – від самої діяльності, яка впливає на суб'єкт моделювання; у моделі різні сторони об'єкта пізнання не можуть бути з'єднані механічно, повинні існувати об'єктивні підстави для їх зіставлення; модель припустимо розглядати як гіпотезу про розгортання певного процесу (явища, феномена) як об'єкта пізнання та можливі результати цього процесу тощо [2, с. 108–123]. Таким чином, моделі об'єктів реальної дійсності застосовують для репрезентації предметів, пояснення фактів та побудови гіпотез, прогнозування й управління запропонованими процесами тощо.

У процесі моделювання структура об'єкта використовується для унаочнення, вивчення властивостей об'єкта, які з'являються в результаті взаємодії його елементів, виявлення зв'язків цих елементів, їх ролі тощо.

Моделювання як метод дослідження передбачає певну послідовність вирішення завдань.

Погоджуючись із С.П. Гвозд'їй [2], ми вважаємо, що необхідною умовою переходу від дослідження об'єкта до дослідження моделі та подальшого перенесення результатів на об'єкт дослідження є адекватність моделі дослідження. Адекватність, за концепцією дослідника, передбачає відтворення моделлю з необхідною повнотою всіх характеристик об'єкта, істотних для мети моделювання. Для встановлення адекватності в разі конструктивних інформаційних моделей необхідно сформулювати мету моделювання та уточнити, який з аспектів досліджуваного об'єкта (зовнішній вигляд, структура або поведінка) представляє в цьому випадку інтерес.

Основними вимогами до адекватності моделі зазвичай є такі: несуперечливість (неможлива одночасна істинність висловлювання (А) і висловлювання (НЕ А), що суперечить йому); закон достатньої підстави («жодне явище не може вважатися істинним або дійсним, жодне твердження – справедливим без достатньої підстави, чому справа йде так, а не інакше» [13]); закон збереження енергії (енергія поля + енергія об'єкта = *constant*); закон збереження речовини (речовина нікуди не зникає та нізвідки не виникає, вона тільки переходить з одного стану в інший); закон симетрії (якщо який-небудь стан або процес зустрічається в природі, то для нього існує звернений у часі стан чи процес, який також реалізується в природі).

На нашу думку, педагогічні моделі є узагальненим образом певного феномена, який із теоретичного боку розкриває структурні та функційні зв'язки об'єкта дослідження, наочна форма яких допомагає отримати нові знання про цей об'єкт. Таким чином, під моделлю формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів ми розуміємо схему процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів у закладі вищої освіти, яка відображає основні структурні компоненти (етапи, цілі, педагогічні умови, форми, методи й засоби реалізації) процесу формування цієї компетентності майбутніх фахівців, що уможливує їх входження до професії та подальше успішне функціонування в ній. Наша модель містить мету, етапи, критерії, педагогічні умови, засоби, форми та методи організації навчання.

Отже, запропонована нами модель має на меті формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів та складається з таких трьох етапів: когнітивно-збагачу-



вального, репродуктивно-продуктивного та оцінно-рефлексивного (наочно подаємо на рис. 1).

Провідними засобами, формами й методами актуалізації педагогічних умов є лекції (лекція-пленарне засідання), практичні за-

няття, самостійна та індивідуальна робота студентів, аналітичні вправи, рольові ігри, доповіді, реферати та презентації.

Перший, когнітивно-збагачувальний, етап був спрямований на впровадження перших двох педагогічних умов: *наявність*

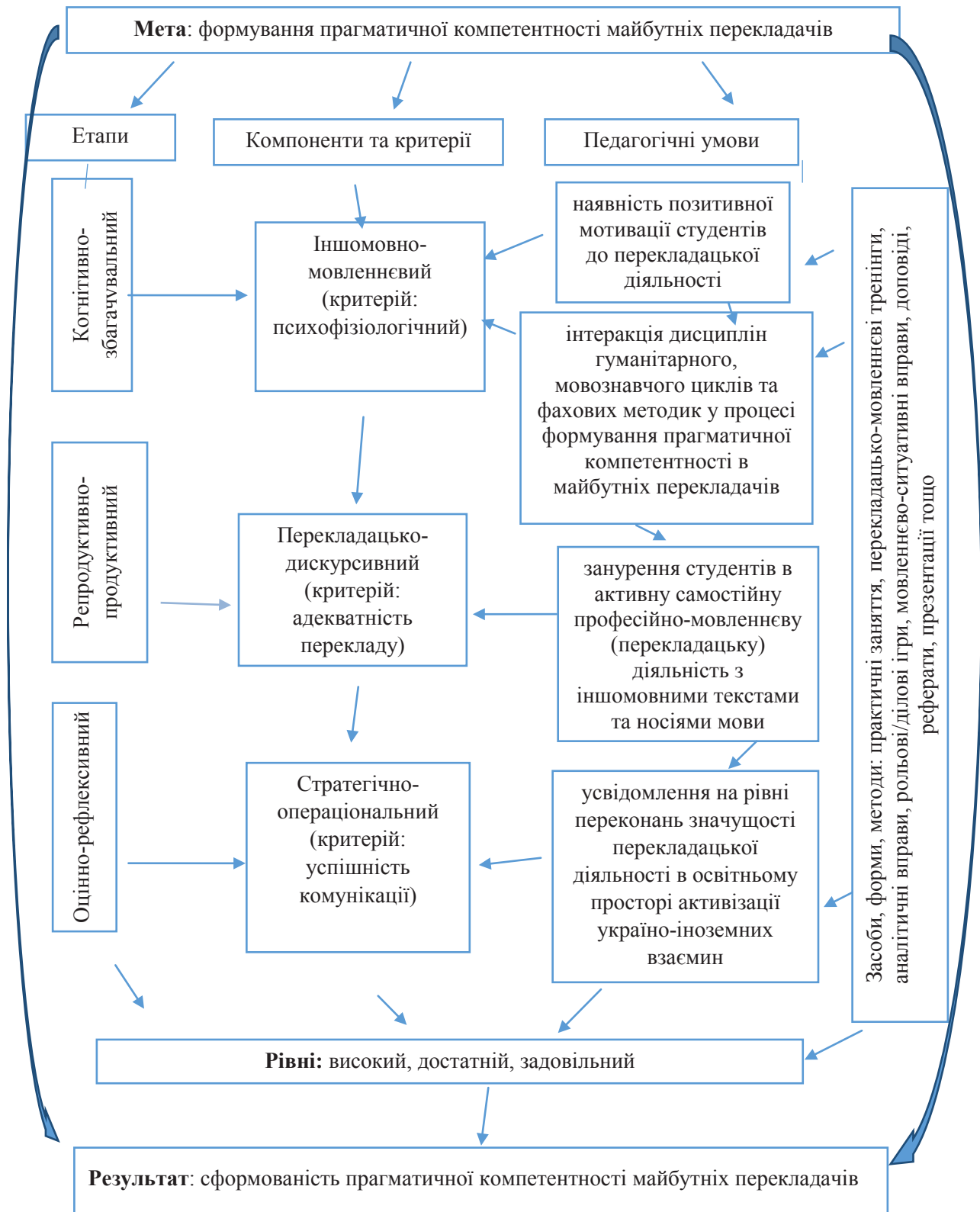


Рис. 1. Модель формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів



позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності та інтеракцію дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів і фахових методик у формуванні прагматичної компетентності майбутніх перекладачів в умовах університетської освіти.

Розроблений нами факультативний спеціальний курс «Прагматична компетентність майбутніх перекладачів» сприяв збагаченню знань майбутніх перекладачів про основні терміни та поняття прагматики, види прагматики, основні класифікації мовленнєвих актів, типи комунікативних стратегій, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови, прагматику цільового мовлення, сутність і структуру прагматичної компетентності майбутніх перекладачів.

Отже, факультативний спеціальний курс «Прагматична компетентність майбутніх перекладачів» мав на меті висвітлити сутність і структуру прагматичної компетентності майбутніх перекладачів та ознайомити студентів із функціонуванням прагматичної компетентності для успішного вирішення професійних завдань у процесі професійного іншомовного спілкування. Основним завданням спецкурсу було забезпечення оволодіння студентами знаннями й уміннями з основ прагматичної компетентності для вирішення професійних перекладацьких завдань у процесі професійного іншомовного спілкування. Зазначимо, що лекційний матеріал викладався проблемним методом, що передбачало активну участь студентів та стимулювання аналітико-мисленнєвої діяльності на заняттях.

Що стосується репродуктивно-продуктивного етапу формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів, то він був спрямований на реалізацію третьої педагогічної умови – *занурення студентів в активну самостійну професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з іншомовними текстами та носіями мови*, а також частково четвертої педагогічної умови – *усвідомлення на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-іноземних відносин*. У ході роботи на зазначеному етапі відбувалось активне формування в майбутніх перекладачів прагматичної компетентності цільового мовлення на практиці, тобто під час занять з основної чи другої іноземної мови, зокрема англійської. Із цієї метою нами був розроблений навчально-методичний посібник «Методика формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів», який містить теоретичні рекомендації з методики та методології формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів і є спробою надати практичну допомогу студентам магістратури та викладачам англійської мови як основної чи другої іноземної щодо формування й розвитку зазначеної компетентності.

Метою оцінно-рефлексивного етапу було закріплення професійної поведінки майбутніх перекладачів для досягнення успішності комунікації в їх професійному іншомовному спілкуванні та реалізація четвертої педагогічної умови – *усвідомлення на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-іноземних відносин*. Крім того, у ході роботи на цьому етапі студенти навчалися оцінювати результати власної перекладацької діяльності та результати означеної діяльності одногрупників у процесі навчання.

Висновки з проведеного дослідження. Результатом проведеної моделі є сформованість прагматичної компетентності майбутніх перекладачів за визначеними рівнями (високий, достатній, задовільний) відповідно до компонентів і критеріїв прагматичної компетентності майбутніх перекладачів та експериментальної перевірки педагогічних умов.

Крім того, розроблені нами факультативний спеціальний курс «Прагматична компетентність майбутніх перекладачів» та навчально-методичний посібник «Методика формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів» сприяли підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх перекладачів загалом і рівня володіння прагматичною компетентністю зокрема.

Подальшого дослідження потребує проблема визначення факторів, які впливають на формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко А.О. Методичні передумови формування граматичної компетентності майбутніх філологів із французької мови як другої іноземної. Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки». 2014. № 3(75). С. 118–122.
2. Гвоздів С.П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. О., 2017. 525 с.
3. Гриджук О.Є. Специфіка формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічного напряму підготовки. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». 2016. № 1. С. 75–81.



4. Оліяр М.П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02, 13.00.04. О., 2016. 551 с.
5. Падерно В.В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Миколаїв, 2017. 237 с.
6. Оліяр М.П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02, 13.00.04. О., 2016. 551 с.
7. Социальная психология: словарь / ред. М.Ю. Кондратьев. М.; СПб.: PER SE; Речь, 2005. 175 с.
8. Савенкова Л.О., Артющина М.В., Романова Г.М. Словник педагогічних термінів. К., 2008. 28 с.
9. Тесленко О.Ю. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. О., 2017. 237 с.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с.
11. Чіжова Н.В. Проблеми формування прагматичної компетенції при навчанні англійській мові. Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі: збірник наукових статей. К.: НТУУ «КПІ», 2013. С. 382–392.
12. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих навчальних закладів освіти МВС України: монографія. О.: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. 408 с.
13. Ягодинский И.И. Философия Лейбница: процесс образования системы: первый период, 1659–1672. СПб.: Наука, 2007. 367 с.
14. Языкознание: большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998. 685 с.



СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378:37.013.42-051

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ З МОЛОДДЮ

Балдинюк О.Д., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті порушено проблему виявлення та обґрунтування ефективних шляхів формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до дозвіллевої діяльності з молоддю. Готовність фахівця соціальної сфери до здійснення дозвіллевої діяльності є сукупністю теоретичних знань і практичних умінь і навичок. Наголошується на тому, що майбутні соціальні працівники під час організації дозвіллевої діяльності дітей і молоді повинні здійснювати такі завдання: проводити профілактику негативних явищ у молодіжному середовищі; розвивати комунікативні якості; долучати до культури дозвілля; створювати позитивне соціально-педагогічне середовище для дітей і молоді. Основними способами досягнення цієї мети є включення молодих людей до різноманітних групових і масових форм творчої діяльності.

Ключові слова: дозвілля, вільний час, відпочинок, форми й види дозвілля, культурно-дозвіллева діяльність, соціальний працівник, професійна підготовка.

В статтю затронуто проблема виявлення і обґрунтування ефективних шляхів формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до дозвіллевої діяльності з молоддю. Готовність фахівця соціальної сфери до здійснення дозвіллевої діяльності є сукупністю теоретичних знань і практичних умінь і навичок. Підкреслюється, що майбутні соціальні працівники при організації дозвіллевої діяльності дітей і молоді повинні здійснювати такі завдання: проводити профілактику негативних явищ у молодіжному середовищі; розвивати комунікативні якості; долучати до культури дозвілля; створювати позитивне соціально-педагогічне середовище для дітей і молоді. Основними способами досягнення цієї мети є включення молодих людей до різноманітних групових і масових форм творчої діяльності.

Ключевые слова: досуг, свободное время, отдых, формы и виды досуга, культурно-досуговая деятельность, социальный работник, профессиональная подготовка.

Baldyniuk O.D. FUTURE SOCIAL WORKERS' READINESS TO SOCIAL WORK WITH YOUTH IN LEISURE SPHERE

The article raises the problem of revealing and substantiating effective ways of forming the professional readiness of future social workers for leisure activities with youth. It is grounded that the necessity of preparing a social worker for the organization of children and youth leisure activities is due to the cultural processes that take place in society. The study emphasizes that future social workers in the organization of children and young people leisure activities should carry out the following tasks: to prevent the negative phenomena in the youth environment; to develop communicative qualities; to add to the culture of leisure; to create a positive social and pedagogical environment for children and young people. The main ways to achieve this goal are including young people in diverse group and mass forms of creative activity.

Key words: leisure, free time, rest, forms and types of leisure activities, cultural and leisure activities, social worker, vocational training.

Постановка проблеми. У період політичних, соціально-економічних змін, що відбуваються в суспільстві, особливої актуальності набувають питання соціального захисту та підтримки населення. Проблема вільного часу в поєднанні із соціалізацією особистості також належить до актуальних питань. Це має вирішуватись за рахунок забезпечення кожного члена суспільства достатньою та гарантованою кількістю вільного часу і створення багатофункціо-

нальної культури дозвілля, яка б відповідала потребам особистості. Дозвілля – це діяльність у вільний час поза сферою суспільної та побутової праці, завдяки якій людина відновлює свою здатність до праці й розвиває в собі ті вміння та здібності, які неможливо вдосконалити у сфері трудової діяльності. Саме в дозвіллі розкриваються інтереси особистості, пов'язані зі спілкуванням, оздоровленням, саморозвитком і рекреаційною сферою. Окрім того, дозвіл-



лева діяльність набуває надзвичайно важливого значення у зв'язку з тим, що такі первинні інститути соціалізації, як сім'я та школа, втрачають домінуючі позиції. Проте нерідко ця значима частина життєдіяльності особистості залишається поза увагою фахівців у силу різних причин, головною з яких є відсутність професійної компетентності соціальних працівників у цій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До вивчення значення дозвілля та вільного часу в житті людини звертались філософи (О. Бойко, Г. Орлов), соціологи (Ж. Дюмазедьє, В. Лисовський, М. Фурастьє), педагоги (А. Воловик, В. Воловик), культурологи (Т. Кисельова, Ю. Красильников, В. Піча), соціальні педагоги (О. Безпалько, О. Рассказова, С. Харченко) та ін.

Питання організації дозвілля в загальноосвітній системі розглядалось у педагогіці в рамках конкретних педагогічних систем (В. Сухомлинський, С. Шацький).

Дослідженням історико-педагогічного досвіду соціально-виховної діяльності у сфері молодіжного й дитячого дозвілля присвячено праці Р. Азарової, Т. Ромм, М. Ярошенка та ін.

Соціальна сутність дозвілля та його структура висвітлюються в дослідженнях Л. Гордона, В. Піменової, Б. Трегубова. Вітчизняні дослідження дозвілля й вільного часу представлені працями В. Бочелюка, А. Вишняка, Н. Кудикіної, С. Пашенко, В. Пічі та ін.

Однак аналіз стану проблеми в теорії та практиці показав, що в сучасній системі вищої освіти з вищеокресленої проблеми існують значні недоліки: від повної відсутності цього виду підготовки майбутніх соціальних працівників до нерозробленості методичної системи, що забезпечує якісну готовність фахівця до взаємодії з дітьми й молоддю в дозвіллевій сфері.

Постановка завдання. Виявлення та обґрунтування ефективних шляхів формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до дозвіллевої діяльності з молоддю є метою публікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема дозвілля не є новою в науці. Вона поставала ще перед античними мислителями. У давній Греції дозвілля розглядалось як явище найвищого людського ідеалу в поєднанні з внутрішнім удосконаленням особистості на основі розвитку суспільства, навчання та виховання. Так, на думку Сократа, дозвілля є «дорогоцінним станом», невід'ємною властивістю життя давньогрецького суспільства [19, с. 292].

Аристотель дозвілля, вільний час розглядав як «простір для щастя» та пов'язував його з «розумовою, споглядальною діяльністю». Він наголошував: «... вважається, що щастя є в дозвіллі, оскільки ми позбуваємося дозвілля, щоб мати дозвілля, й воюємо, щоб жити в мирі, при цьому дозвілля бачиться не як даремне гаяння часу, а як умова й форма вищого виду діяльності – споглядальної, оскільки вона узгоджена з вищим началом у людині – розумом» [19, с. 294].

На думку Платона, зміст і форма дозвілля людини визначаються залежно від того, яке місце в суспільстві воно посідає: «... вільні громадяни його держави власне життя зазвичай мають проводити в святкуваннях, хороводах, змаганнях розуму, спортивних заходах» [12].

У Київській Русі на дозвілля населення значно вплинуло прийняття християнства. Як наголошує І. Ісаєва, у Київській Русі розвивалося таке явище, як святість, яка походила з життя монахів і благочестивих людей, що впливало на повсякденне життя й дозвілля простих людей [6].

Одним із перших значень давньослов'янського дієслова «досягнуть» було те, що можна досягнути рукою; те, що досягнуто; досягнення, здатність, можливість, уміння, спритність, майстерність. Дозвілля розумілось як час, коли можна чогось досягнути [8, с. 52].

Зарубіжні вчені вважають, що дозвілля як науковий термін походить від латинського слова «licere», що в перекладі означає «бути дозволеним», французького слова «loisir» («вільний час») та англійського слова «leisure» («свобода вибору дій»).

Розглянемо, як «дозвілля» визначається в тлумачних словниках та енциклопедіях. Так, у словнику В. Даля «дозвілля» розглядається як «вільний, незайнятий час, гулянки, гуляча пора, звільненість від справи» [4]. Уживання «дозвілля» в цьому контексті дає можливість розглядати його як вид людської діяльності, заснований на загальній теорії діяльності, частиною якої можна вважати дозвіллеву та соціально-культурну діяльність.

С. Ожегов розглядає дозвілля як «вільний від роботи час, на дозвіллі – вільний від справ» [11].

У Великій радянській енциклопедії «дозвілля» виступає як «частина позаробочого часу, що залишається в людини після виконання необхідних невиробничих обов'язків: пересування на роботу та з роботи, сон, прийняття їжі, інших видів побутового самообслуговування» [1].

У сучасній науці дозвілля розглядається з трьох позицій. Прихильники першої пози-



ції час дорослої людини поділяють на «робочий» і «неробочий» час, у рамках якої дозвілля та позаробочий час розглядаються як одне й те саме. Сутність другої позиції полягає в ототожненні понять «дозвілля» та «вільний час». Відповідно до третьої позиції, дозвілля характеризується як частина вільного часу, де з останнього виключаються всі серйозні заняття, пов'язані з розвитком особистості, а дозвілля зводиться лише до відпочинку та розваг [16, с. 6].

Цікавою є позиція Л. Михайлової, що дозвілля є сукупністю занять, що виконують функцію відновлення фізичних і психічних сил людини. Воно включає в себе заняття, пов'язані зі споживанням культурних цінностей, а також заняття, пов'язані з відпочинком і розвагою, випадкові заняття без цілей, бажань і потреб [9, с. 201].

Дозвілля характеризується такими специфічними ознаками:

- свобода вибору дозвіллевої діяльності, свободу від обов'язків;
- добровільна участь у дозвіллевій діяльності;
- бажання отримати радість і задоволення;
- самодостатність і самоцінність;
- компенсаційність дозвілля [5].

Близькою за значенням до категорії «дозвілля» є категорія «вільний час», який являє собою час, вільний від роботи й інших обов'язкових занять і справ, що використовуються повністю на свій розсуд.

Тривалий час «вільний час» розглядався як частина позаробочого часу та пов'язувався з певним колом занять, спрямованих на розвиток особистості. Сьогодні «вільний час» науковцями розглядається з позиції філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного підходів.

Так, на думку низки авторів, дозвілля є частиною вільного часу, сукупністю занять, що виконують функцію відновлення фізичних і психічних сил людини; діяльність, заради самовдосконалення, власного задоволення, досягнення інших культурних цілей за власним вибором.

Інші вважають, що вільний час є частиною бюджету особистості, яка звільнена від непорушних тимчасових витрат, тобто від обов'язкової роботи, сімейних, громадських обов'язків, побутових турбот і необхідної фізіологічної життєдіяльності (сну, харчування тощо), будучи однією з умов і водночас простором для розвитку особистості [14].

Дослідник Г. Пруденський розглядає вільний час як «частину позаробочого часу, що витрачається на навчання, підвищення кваліфікації, громадську роботу, відпочинок

тощо, це той час, який люди використовують за межами робочого дня для свого всебічного розвитку» [13, с. 41].

В. Бочелюк пропонує феномен вільного часу розглядати за такими чотирма основними напрямками:

1) розгляд комплексу матеріальних та організаційних умов збільшення частки вільного часу;

2) дослідження об'єктивних чинників його реалізації (наявність театрів, клубів, бібліотек, спортмайданчиків, центрів дозвілля, культурно-дозвіллевих установ для всіх верств і груп населення тощо);

3) вивчення суб'єктивних чинників використання вільного часу (інтересів, дозвіллевих запитів і мотивації, дозвіллевих орієнтацій різних соціально-демографічних і вікових груп);

4) розроблення планових і прогностичних моделей бюджетів вільного часу різних соціально-демографічних груп у різних соціально-територіальних спільнотах (підприємстві, місті або селі, області, регіоні, країні загалом) з метою соціального планування та прогнозування [2].

На збільшення вільного часу впливає низка факторів. Перша група – фактори, які є основою для подальшого прогресивного розвитку (впровадження й поширення інформаційно-комунікативних технологій; підвищення якості життя).

Друга група – загальні фактори (розвиток сфери послуг; оптимальна політика організації дозвілля; широке застосування висококваліфікованої праці; розвиток різних видів інфраструктури; розвиток сфери послуг) [18, с. 64–65].

Ми погоджуємось з думкою А. Воловика, що в процесі реалізації дозвіллевої діяльності відбувається задоволення тих потреб, які не могли бути зреалізовані в процесі навчальної, трудової діяльності й пов'язаних із ними занять.

На думку деяких дослідників (В. Бочарової, А. Мудрика, В. Піменової та ін.), дозвіллева діяльність дітей і молоді виконує рекреаційну, когнітивну, комунікативну, креативну й духовну функції.

У зв'язку з теперішньою соціально-культурною ситуацією важливим завданням є підготовка висококваліфікованих спеціалістів у галузі соціально-культурної діяльності. Формування професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до організації дитячої та молодіжної дозвіллевої діяльності має певні особливості, які обумовлені характером самої діяльності й умовами до особистості фахівця.

Як наголошує Ю. Вербиненко, готовність є результатом професійно-педагогіч-



ної підготовки, основними компонентами якої є:

1) змістово-операційний (система професійних знань, умінь і навичок, професійне спрямування уваги, сприймання та пам'яті);

2) мотиваційно-цільовий (позитивне ставлення й інтерес до професії, бажання присвятити себе педагогічній діяльності);

3) оцінний (самооцінка власної професійної підготовленості);

4) ціннісно-орієнтаційний (розуміння професійних цінностей та етичних норм, духовність, громадська активність і професійна відповідальність);

5) комунікативно-інформаційний (комунікативна компетентність; сформованість комунікативних умінь; розвиток інформаційної культури; використання новітніх інформаційних технологій у професійній діяльності);

6) креативний (розвиток педагогічної творчості; педагогічна майстерність і професійна культура; використання нових, креативних підходів у методиці викладання) [3].

Одним із основних етапів підготовки майбутніх фахівців до організації дозвілєвої діяльності дітей і молоді є вивчення теорії та методики культурно-дозвілєвої діяльності. Цей етап навчання передбачає вивчення теорії й методики культурно-дозвілєвої діяльності, видів і форм дозвілля, отримання знань про розвиток дитячого та молодіжного руху, отримання інформації про основну мету, завдання і принципи клубної роботи. Це відбувається через вивчення студентами навчальних предметів: «Соціальна робота у сфері дозвілля», «Основи сценарної роботи», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями» тощо.

Також під час вивчення дисциплін фахівці соціальної сфери знайомляться з історичними витоками організації дозвілля в Україні та закордоном, вивчають методику підготовки і проведення ігор і свят, а також правила проведення вуличної ігротеки.

Найбільш апробованою й ефективною формою навчального процесу є лекція. Наразі у практиці вищої школи використовуються такі види лекцій: лекція-бесіда, лекція-візуалізація, проблемна лекція, лекція-консультація, лекція у вигляді прес-конференції тощо.

Також однією з основних форм організації навчального процесу в університеті є семінар. Семінарське заняття дає можливість закріпити програмний матеріал та організувати колективне обговорення студентами проблемних питань. Семінар може

проводитись у формі семінару-диспуту, семінару-колоквиуму, у вигляді обговорення повідомлень і рефератів, ділової гри тощо.

Важливим під час підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є використання викладачами інтерактивних форм, таких як мозковий штурм, круглі столи, диспути, ділові та рольові ігри, соціальні реклами й соціальні проекти, під час проведення яких повною мірою розкриваються творчі можливості студентів, спрямовані на їх самовираження та пошук власної індивідуальності.

У своїй діяльності фахівець соціальної сфери під час роботи з молоддю у сфері дозвілля повинен уміти використовувати такі основні напрями роботи, як культурно-дозвілєвий і рекреаційний, соціально-профілактичний, профорієнтаційний, спортивно-оздоровчий [17, с. 188–193].

Також студенти ознайомлюються з типами закладів, де соціальні працівники здійснюють діяльність з організації дитячого та молодіжного дозвілля.

Говорячи про проведення вільного часу молоддю, наголосимо на тому, що дозвілля молодої людини може бути:

- пасивним (глядацьким), активним, діяльним;
- організованим (вільний час використовується педагогічно доцільно) і стихійним (процес використання дитиною вільного часу протікає спонтанно);
- контрольованим і неkontrolьованим;
- колективним та індивідуальним;
- наслідувальним і творчим;
- випереджаючим і нормативним [10].

Тому основне завдання соціального працівника – це не просто організація того чи іншого дозвілєвого заходу, а цілеспрямований, систематичний виховний процес організації дозвілєвої діяльності й переведення його з рівня споживання на більш високий рівень розвитку.

Майбутні соціальні працівники під час організації дозвілєвої діяльності дітей і молоді повинні здійснювати такі завдання: проводити профілактику негативних явищ у молодіжному середовищі; розвивати комунікативні якості; долучати до культури дозвілля; створювати позитивне соціально-педагогічне середовища для дітей і молоді.

Основними способами досягнення цієї мети є включення молодих людей до різноманітних групових і масових форм творчої діяльності. Зокрема, до групових форм роботи можна зарахувати диспути, дискусії, вікторини, конкурси. Основне завдання соціального працівника – допомогти проявити себе кожному учаснику і створити позитивну атмосферу в групі.



До масових форм роботи з юнацтвом належать концерти, вистави, спортивні змагання, походи, просвітницькі акції тощо. Обираючи ту чи іншу форму організації дозвіллевої діяльності, потрібно обов'язково орієнтуватись на зміст діяльності учасників, а також урахувувати їхні інтереси та потреби.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у сфері дозвілля полягає в отриманні належного рівня теоретичних знань із психології, педагогіки, соціальної роботи у вищому навчальному закладі, а також уміння втілити їх у практичній професійній діяльності.

Дослідження не претендує на вичерпність вивчення проблеми. Перспективним буде розгляд підготовки фахівців соціальної сфери до здійснення дозвіллевої діяльності із сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1974. URL: <http://rubooks.org/author.php?author=154>.
2. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Дозвіллезнавство: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 206 с.
3. Вербиненко Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12274/1/Professional.pdf>.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка (современное написание слов). 1863–1866. Москва: Цитадель, 1998. 3687 с. URL: <http://www.slova.ru/alphabet.html>.
5. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навчальний посібник для ВНЗ. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.
6. Исаева И. Ю. Досуговая педагогика: учебное пособие. Москва: Флинта: МПСИ, 2010. 200 с.
7. Киселёва Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: учебник. Москва: МГУКИ, 2004. 539 с.
8. Культурно-досуговая деятельность: учебник / под ред. акад. РАЕН А.Д. Жаркова и профессора В.М. Чижикова. М.: МГУК, 1998. 464 с.
9. Михайлова Л.И. Социология культуры: учебное пособие. Москва: Гранд-Фаир, 2005. 232 с.
10. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. Москва: Педагогика, 1997. 165 с.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. URL: ozhegov-shvedova.ru.
12. Платон. Государство. Москва, 1966. 504 с.
13. Пруденский Г.А. Проблемы рабочего и вне рабочего времени. Москва: Наука, 1972. 355 с.
14. Силко В.Е. Теоретико-методологические подходы к пониманию категории «свободное время». Власть и управление на Востоке России. 2012. № 3. С. 143–148.
15. Максимовська Н.О. Соціально-педагогічна сутність дозвілля: методологічний аналіз. Вісн. Харків. держ. акад. культури зб. наук. пр. / М-во культури України, Харків. держ. акад. культури. Харків, 2011. Вип. 32. С. 263–270.
16. Стрельцов Ю.А. Культурология досуга: учебное пособие. 2-е изд. Москва: МГУКИ, 2003. 296 с.
17. Сушик Н.С. Соціальна робота у сфері дозвілля молоді: теоретичний аспект. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки. Серія «Педагогічні науки». 2014. № 1(278). С. 188–193.
18. Толокина Е.Л., Демина В.В. Анализ факторов, влияющих на увеличение свободного времени. Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Экономика». 2013. № 3. С. 59–67.
19. Фролов Э.Д. Парадоксы истории – парадоксы Античности: очерки. Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ун-та, 2004. 420 с.



УДК 376

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА НАПРЯМИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ

Вербенець А.А., аспірант кафедри педагогіки
Державний криворізький педагогічний університет

У статті окреслено головні методичні принципи розвитку інклюзивної освіти та провідні напрями її оптимізації. Так, головними методичними принципами реалізації інклюзивної освіти є створення відповідної культури, політики та практики освітнього процесу. Культура інклюзивної освіти передбачає виникнення певної філософії інклюзії, яка наголошує на цінності індивідуальних особливостей на протигагу нормативним вимогам, що сприймаються не як перешкоди, а як ресурс для розвитку. Політика інклюзивної освіти реалізується через створення індивідуально скоригованих навчальних планів, мотивацію учнів до наставництва та взаємодопомоги у процесі навчання та максимально можливе використання ресурсів учбового закладу для збільшення доступності навчання для всіх учнів. Практика інклюзивного навчання асимілює в собі політику та культуру інклюзії та передбачає комплексне поєднання загальноосвітньої та спеціалізованих програм у залежності від індивідуальних можливостей кожного з учнів, а також здійснення відповідної фахової підготовки членів педагогічного колективу для роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Пріоритетними напрями оптимізації інклюзивного навчання є вдосконалення системи управління, створення безперервної підтримки для учбових закладів з інклюзивною освітою, а також спеціалізованих ресурсних центрів для надання допомоги всім членам педагогічного колективу. Важливим кроком у даному контексті є забезпечення належного фахового рівня педагогічних працівників завдяки створенню відповідної мережі тренерів, викладачів та наставників для здійснення кваліфікованого фахового навчання вчителів шкіл, а також запровадження визначеної та узгодженої системи стандартів якості інклюзивного навчання з метою його подальшого розвитку та удосконалення.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, філософія інклюзії, політика інклюзивної освіти, практика інклюзивної освіти, моніторинг якості.*

В статье обозначены основные методические принципы развития инклюзивного образования и ведущие направления его оптимизации. Так, главными методическими принципами реализации инклюзивного образования является создание соответствующей культуры, политики и практики образовательного процесса. Культура инклюзивного образования предполагает возникновение определенной философии инклюзии, которая подчеркивает ценности индивидуальных особенностей в противовес нормативным требованиям, которые воспринимаются не как препятствия, а как ресурс для развития. Политика инклюзивного образования реализуется через создание индивидуально скорректированных учебных планов, мотивацию учащихся к наставничеству и взаимопомощи в процессе обучения и через максимально возможное использование ресурсов учебного заведения для увеличения доступности обучения для всех учащихся. Практика инклюзивного обучения ассимилирует в себе политику и культуру инклюзии и предусматривает комплексное сочетание общеобразовательной и специализированных программ в зависимости от индивидуальных возможностей каждого ученика, а также осуществление соответствующей профессиональной подготовки членов педагогического коллектива для работы в инклюзивной образовательной среде. Приоритетными направлениями оптимизации инклюзивного обучения являются: совершенствование системы управления, создание непрерывной поддержки для учебных заведений с инклюзивным образованием, а также специализированных ресурсных центров для оказания помощи всем членам педагогического коллектива. Важным шагом в данном контексте является обеспечение надлежащего профессионального уровня педагогических работников благодаря созданию соответствующей сети тренеров, преподавателей и наставников для осуществления квалифицированного профессионального обучения учителей школ, а также введение определенной и согласованной системы стандартов качества инклюзивного обучения с целью его дальнейшего развития и совершенствования.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, философия инклюзии, политика инклюзивного образования, практика инклюзивного образования, мониторинг качества.*

Verbenets A.A. METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INCLUSIVE EDUCATION AND DIRECTIONS FOR ITS OPTIMIZATION

The article outlines the main methodological principles of the development of inclusive education and the main directions of its optimization. Thus, the main methodological principles for the implementation of inclusive education is the creation of an appropriate culture, policy and practice in the educational process. The culture of inclusive education implies the emergence of a certain philosophy of inclusion, which emphasizes the values of individual characteristics in contrast to regulatory requirements that are perceived not as barriers, but as a resource for development. The policy of inclusive education is realized through the creation of



individually adjusted curricula, the motivation of students for mentoring and mutual assistance in the learning process, and the maximum possible use of the resources of an educational institution to increase the availability of learning for all students. The practice of inclusive education assimilates the policy and culture of inclusion, and includes a comprehensive combination of general education and specialized programs, depending on the individual capabilities of each student, as well as the appropriate professional training of members of the teaching staff for work in the inclusive educational environment. Priority directions for the optimization of inclusive education are improvement of the management system, the creation of continuous support for inclusive education institutions, as well as specialized resource centers to assist all members of the teaching staff. An important step in this context is to provide an appropriate professional level for teaching staff through the creation of an appropriate network of trainers, teachers and mentors for the implementation of qualified professional training of school teachers, as well as the introduction of a defined and agreed system of quality standards for inclusive education with a view to further development and improvement.

Key words: *inclusive education, inclusive philosophy, inclusive education policy, inclusive education practice, quality monitoring.*

Постановка проблеми. Запровадження інклюзивної освіти в сучасному українському суспільстві є складним та вкрай важливим процесом, що являє собою поєднання в умовах спільного освітнього простору дітей з різними освітніми можливостями та, відповідно, диференційованими потребами.

Все це з необхідністю вимагає зміщення уваги зі стереотипної норми на відмінності, на диференційовані можливості кожного з учнів, відповідно до їхніх потреб та особливостей. Зазначені зміни потребують відповідної перебудови навчальних планів, системи оцінки та моніторингу навчального процесу, а також відповідної фахової підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах гетерогенного освітнього середовища.

Отже, впровадження інклюзивної освіти в сучасну освітню систему підкреслює актуальність наукових розробок та досліджень у цьому напрямі, спрямованих на створення цілісної моделі інклюзії в реаліях освітнього простору в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження проблеми інклюзивної та дистанційної освіти зробили такі вчені, як: А. Колупаєва [1], В.І. Кут [2], А.О. Мігалуш [3], Л.І. Міщик [4], В.В. Олійник [5], Н.О. Софій [6], та ін., які розробили головні методичні принципи інклюзивної освіти в Україні, зокрема, визначили основні напрями трансформації навчальних програм, методів та форм навчання, відповідно до нових вимог до освітнього процесу в умовах інклюзії. Важливі напрацювання також було здійснено в галузі дистанційного навчання, спрямованого на збільшення доступності освітніх послуг для учнів з обмеженими можливостями.

Водночас багато аспектів, пов'язаних із практикою впровадження інклюзії в освітній простір українського суспільства, залишаються недостатньо дослідженими, зокрема питання, що стосуються надання

відповідної підготовки членам педагогічного колективу для роботи в умовах гетерогенного освітнього середовища, що потребує від них спеціальних навичок та вмінь.

Все це наголошує на необхідності своєчасного вивчення та впровадження досвіду інших країн у напрямку надання освітніх послуг дітям з особливими навчальними потребами, зокрема, досить цікавим у даному контексті є досвід реалізації інклюзивного навчання в Республіці Мальта.

Постановка завдання. Отже, метою даної статті є визначення пріоритетних напрямів оптимізації системи інклюзивного навчання в контексті реалізації головних методичних умов інклюзії на основі закордонного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головними методичними принципами реалізації інклюзивної освіти є створення відповідної системи цінностей, політики та практики освітнього процесу.

Так, формування інклюзивної культури передбачає створення такої ціннісної системи, що забезпечує виникнення у школі атмосфери безпеки та прийняття, яка щонайбільше стимулювала б учнів до співпраці та взаємодопомоги.

Реалізація інклюзивної політики відбувається через побудову чіткої структури цілей та принципів керування навчальним процесом, що має втілюватись на практиці в системі шкільної освіти.

Практика інклюзивної освіти сформована на основі інклюзивних цінностей та політики інклюзивного навчання та є системою класних та позакласних заходів, спрямованих на засвоєння та використання в подальшому житті певного досвіду та знань [7, с. 2].

Отже, практика інклюзивного навчання органічно асимілює в собі інклюзивну культуру та політику, що сприяє оптимальній реалізації її цілей – розвитку кожного учня, незалежно від його індивідуальних особливостей та можливостей.



Створення інклюзивної культури передбачає дотримання двох наступних принципів: формування атмосфери прийняття та відповідної ціннісної системи інклюзивного навчання.

Впровадження кожного із цих принципів вимагає реалізації певних умов, а саме: створення у школі атмосфери прийняття відбувається тоді, коли кожен член шкільного колективу відчуває себе прийнятим; учні знаходяться в ситуації взаємодопомоги; шкільний персонал співпрацює одне з одним; співробітники та учні з повагою ставляться одне до одного; існує партнерство між співробітниками та батьками або опікунами; члени місцевих громад беруть активну участь у роботі шкіл [7, с. 25–26].

Формування ціннісної системи інклюзивного навчання відбувається через дію наступних чинників: до кожного з учнів висувуються високі вимоги з орієнтацією на їх перспективні можливості; кожним з членів шкільного колективу поділяється філософія інклюзії; педагогічні працівники прагнуть усунути всі можливі перешкоди та бар'єри на шляху до участі учнів у навчанні та житті школи; співробітники школи прагнуть мінімізувати всі можливі форми дискримінації та стереотипізації.

У контексті нової філософії інклюзивного навчання заохочується наявність високих очікувань по відношенню до всіх учнів, незалежно від їх індивідуальних особливостей та можливостей, а саме – всі учні сприймаються таким чином, нібито обмежень не існує, а їх досягнення оцінюються в контексті їхніх власних можливостей, а не досягнень інших.

Зокрема, наявна різноманітність є певним ресурсом у контексті інклюзивного навчання, а саме – учні, які мають менші досягнення, ніж інші, оцінюються так само високо, отже, інклюзивна освіта спрямована не на сам процес навчання, а на розвиток учнів з урахуванням їх наявних можливостей та потреб, оцінюючи дітей у контексті їхніх здібностей, результатом чого має стати максимальне сприяння їх зростанню та досягненням [7, с. 34–37].

Таким чином, інклюзивна культура передбачає створення у школі атмосфери прийняття та взаємодопомоги, коли відмінності розглядаються як ресурс для розвитку, а перешкоди та бар'єри на шляху до навчання можуть бути мінімізовані завдяки оптимальному використанню ресурсів школи, кваліфікованій допомозі педагогічного колективу, активній співпраці між вчителями та батьками і опікунами дітей з особливими потребами з метою подолання певних страхів та побоювань щодо навчання,

а також надання їм відповідної підтримки вдома.

Вкрай важливим у даному контексті є прийняття цінностей інклюзії, а саме – проголошення цінності індивідуальних особливостей на противагу нормативним вимогам, а також розуміння інклюзивного навчання як процесу, що не обмежується шкільним середовищем, а має на меті адаптацію та активне входження дітей у доросле життя.

Політика інклюзивної освіти передбачає продуктивну взаємодію вчителів, фасилітаторів та батьків або опікунів, які спільно беруть активну участь у створенні та реалізації навчальних програм [7, с. 5].

Отже, головним напрямом реалізації політики інклюзивної освіти є збільшення її доступності для всіх учнів, незалежно від їхніх можливостей, побудова дієвої системи співробітництва та партнерства між всіма учасниками навчального процесу, а також батьками або опікунами дітей з особливими освітніми потребами в контексті створення та реалізації гнучкої системи навчання в інклюзивних школах.

Політика інклюзивного навчання передбачає активне використання методу наставництва, а саме – об'єднання учнів у пари з метою допомоги з боку більш досвідчених учнів, а також моніторинг їх навчання після проходження декількох тижнів та надання відповідної підтримки у випадку виникнення різноманітних складнощів.

Класні колективи створюються з урахуванням стосунків між учнями, отже, можуть бути гнучко переструктуровані відповідно до динаміки навчального процесу, а учбові плани також зазнають постійних модифікацій з метою задоволення індивідуальних можливостей учнів, а отже, кожен з учнів може обирати для себе індивідуально скоректовану програму навчання, беручи участь у презентаційних заняттях задля створення уявлення щодо змісту певних навчальних курсів.

Особливе значення в умовах інклюзивної освіти надається навчанню педагогічних працівників з метою підвищення гнучкості їх реагування на різноманітність учнів, визначення перспективи їх розвитку у процесі шкільної освіти, а також відповідним тренінгам з розробки технології управління спільною діяльністю членів шкільного колективу [7, с. 44–51].

Зокрема, здійснення навчальної практики в умовах гетерогенного освітнього середовища передбачає розвиток у педагогічних працівників спеціальних навичок та вмінь щодо ефективної організації навчальної роботи класного колективу, враховуючи існуючі між учнями відмінності.



Вкрай актуальним є також навчання персоналу школи роботі з допоміжною технікою, що оптимізує процес навчання учнів, які мають певні обмеження й особливі освітні потреби та опанування стратегій протидії будь-яким форм дискримінації по відношенню до учнів.

Отже, головними напрямками реалізації політики інклюзивної освіти є відповідне навчання педагогічного персоналу школи з метою підвищення гнучкості реагування на різноманітність учнів, набуття вмінь надання їм відповідної підтримки, а також розвиток активної взаємодії між членами педагогічного колективу та реалізація певних стратегій допомоги в адаптації нових співробітників до роботи в інклюзивних школах.

Вкрай важливим, у контексті політики інклюзії, є зменшення бар'єрів до навчання, а саме – підвищення його доступності для учнів з особливими потребами, завдяки реалізації відповідної індукційної програми щодо входження таких учнів до навчального процесу, підбору для них індивідуально скоректованих навчальних програм, гнучкості у створенні навчальних груп та використанню наставницької допомоги.

Перспективним напрямом розвитку інклюзивних шкіл є їх розширення до центру людських та матеріальних ресурсів, де діти з особливими потребами зможуть отримати професійну консультацію з використанням спеціального обладнання та кваліфіковану підтримку з боку педагогічних працівників.

Практика інклюзивної освіти передбачає комплексну асиміляцію політики та культури інклюзії у практичну діяльність з метою забезпечення активної участі всіх учнів у шкільному навчанні та позашкільній діяльності, подолання бар'єрів для навчання, а також мобілізації всіх шкільних ресурсів для підтримки освітнього процесу кожного з учнів.

Головною метою практики інклюзивного навчання є його доступність для всіх учнів, незалежно від їхніх освітніх можливостей, що передбачає різні стилі та засоби викладання, відповідні мовні ресурси, наявність певних технічних засобів, що можуть допомогти окремим учням із певними вадами або фізичними захворюваннями брати повноцінну участь у навчальному процесі.

Так, практика інклюзивного навчання вимагає певного відбору методів та засобів побудови навчального процесу в шкільному колективі з метою підвищення його ефективності для учнів, що мають різний освітній рівень та можливості.

Отже, навчання в межах інклюзивної освіти має здійснюватися за двома напрямками: в межах загальноосвітньої програми

та згідно зі спеціалізованими програмами, в залежності від можливостей та оптимальних шляхів навчання для кожного конкретного учня [7, с. 8–10].

В умовах інклюзивної освіти особливо заохочується партнерство між вчителями під час розробки планів уроків та домашніх завдань, спільне обговорення навчального процесу, що є перспективною моделлю для співробітництва між учнями, зокрема, активізуючу функцію підтримки учнів та їх участі в навчальному процесі виконують фасилітатори, які прагнуть максимізувати незалежність учнів від зовнішньої допомоги та надати їм більшу самостійність у взаємодії з однолітками у процесі спільної навчальної діяльності [7, с. 52–62].

Таким чином, партнерство та співробітництво між вчителями інклюзивних шкіл є дієвим механізмом їхнього професійного зростання та вдосконалення, що, у свою чергу, сприяє підвищенню якості навчального процесу.

Отже, значущим аспектом практичної реалізації інклюзивної освіти є наявність кваліфікованих педагогічних кадрів, які отримали спеціальну підготовку в напрямі роботи з учнями, що мають певні психофізіологічні вади, особливо важливою є спеціалізація педагогічних працівників на окремих типах інвалідності, що значно підвищує ефективність їхньої діяльності [8, с. 64].

Так, важливою умовою оптимальної реалізації практики інклюзивного навчання є постійне навчання педагогічного персоналу школи з метою отримання нових знань та навичок щодо перспективних шляхів покращення якості навчального процесу, а також співпраця та партнерство між членами педагогічного колективу, аналіз результатів педагогічної діяльності та створення ресурсів для подальшого професійного самовдосконалення.

Отже, реалізація політики інклюзії в освітній практиці є тривалим процесом, що потребує як належного кадрового забезпечення, так і відповідних філософських і соціальних змін у суспільній свідомості, а також передбачає застосування певних заходів, спрямованих на удосконалення існуючих механізмів інклюзивної освіти [8].

Таким чином, необхідною умовою здійснення освітнього процесу в умовах інклюзії є наявність кваліфікованих педагогічних кадрів, які отримали спеціальну освіту, та дієвої системи управління освітньою діяльністю, що має поєднуватися з кардинальними змінами суспільної свідомості в напрямі прийняття філософії цінності індивідуальних особливостей на протигагу стандартним нормам.



Вкрай важливим у даній ситуації є проведення постійного цілеспрямованого та критичного моніторингу якості інклюзивної освіти з метою її аналізу в контексті вимог, що висуває суспільство на етапі професійної самореалізації молодшої людини.

Зокрема, провідною метою інклюзивної освіти є максимальне сприяння індивідуальним досягненням учнів, розвитку їх незалежності, впевненості та адаптивності. У даному контексті вкрай важливим є адекватне дозування необхідної учням підтримки, яка не повинна позбавляти їх незалежності, самостійності та можливості для розвитку. А оскільки загальною метою інклюзивної освіти є підготовка учнів до входження в соціальне середовище, вже на етапі шкільної освіти має відбуватися поступове опанування учнями доступних навичок та стратегій соціальної поведінки, простором для чого можуть стати позашкільні культурні заходи та події.

Зазначені завдання передбачають розробку та введення до навчальної програми нових моделей або курсів, що сприятимуть адаптації учнів до майбутнього входження в доросле життя. Вкрай важливим є також здійснення якісної професійної орієнтації тих учнів, які скоро закінчують школу, та розвиток в них відповідних навичок подолання можливих труднощів у подальшому навчанні, надання належної емоційної підтримки.

Серед пріоритетних напрямків оптимізації інклюзивної освіти, враховуючи досвід розвитку освітньої системи в Республіці Мальта, можна виділити наступні перетворення в системі інклюзивного навчання.

Перебудова системи управління інклюзивною освітою та законодавчої бази, а саме – надання керівної ролі Міністерству освіти в контексті забезпечення узгодженості між загальною освітньою політикою та внутрішньою політикою у сфері інклюзивної освіти. Проявом цього є створення цілісної системи освітніх цілей, що забезпечують максимальну доступність навчання для всіх учнів, враховуючи їхні можливості та широкую участь у навчальному процесі.

Система освіти має також забезпечити наявність рівних прав усіх учнів на прийняття рішень щодо організації навчального процесу та інших освітніх можливостей.

Важливим напрямом політики інклюзивної освіти є налагодження та забезпечення продуктивної співпраці між всіма складниками освітньої системи, включаючи батьків, які надають істотну підтримку дітям з особливими навчальними потребами у процесі домашнього виховання.

Законодавчі органи мають сприяти створенню фінансових стимулів для заохочення

впровадження політики інклюзії та розвитку інновацій всіма учасниками освітнього процесу [9].

Реалізація головних цілей державної політики вимагає суттєвого зміцнення загального потенціалу загальноосвітніх шкіл, а саме – побудови у школі інклюзивної культури, орієнтованої на індивідуальність кожного учня, а не на нормативні вимоги до їхнього середнього рівня, а також спрямованої на мінімізацію всіх форм дискримінації та стереотипізації.

Продуктивна реалізація інклюзивної культури передбачає активізацію співпраці між шкільною спільнотою, зокрема членами педагогічного колективу, учнями, батьками та зовнішніми організаціями і службами, які також можуть бути вмотивованими учасниками процесу інклюзивного навчання.

Розвиток інклюзивного навчання передбачає також створення системи безперервної підтримки для учбових закладів з інклюзивною освітою, а саме – надання підтримки членам педагогічного колективу та шкільним лідерам стосовно їх здатності організувати навчання та забезпечувати реалізацію різноманітних потреб усіх учнів, що передбачатиме налагодження продуктивної співпраці з колегами та іншими фахівцями, зокрема надання кваліфікованої допомоги з боку фахівців високого рівня. Впровадження інклюзивного навчання потребує також створення спеціалізованих ресурсних центрів, що будуть надавати підтримку шкільним командам та окремим учнями у випадку виникнення складнощів під час навчального процесу.

Реалізація освітньої практики в умовах інклюзії потребує забезпечення постійного моніторингу ефективності інклюзивної освіти та здійснення відповідних коригувань з метою підвищення продуктивності навчального процесу.

Поряд із цим, запровадження інклюзивного навчання вимагатиме відповідної професійної підготовки членів педагогічного колективу, зокрема здійснення навчання вчителів інклюзивних шкіл з метою розвитку в них відповідних умінь щодо організації освітнього процесу в умовах гетерогенного середовища, а також формування інклюзивної культури, а саме – цінностей і поглядів, що відповідають головним цілям інклюзивного навчання.

Забезпечення належного фахового рівня педагогічних працівників передбачає запровадження постійного моніторингу освітнього рівня членів педагогічного колективу з метою виявлення та своєчасного задоволення наявних потреб у професійному розвитку та спеціалізованій підготовці, що



вимагає розробки відповідних стандартів щодо кваліфікаційних вимог до професійних якостей та вмій шкільних учителів.

Реалізація зазначених цілей потребує створення відповідної мережі тренерів, викладачів та наставників, які мають відповідну кваліфікацію у сфері інклюзивної освіти та можуть здійснювати якісне навчання педагогічних працівників [9].

Впровадження інклюзивного навчання наголошує також на необхідності гнучкої системи оцінки учнів та побудови навчальних планів. Головною вимогою в цьому є створення універсальних учбових планів, відповідно до діапазону навчальних можливостей всіх учнів, а також застосування альтернативних засобів оцінки, спрямованих не на дотримання певних норм, а на розвиток потенційних можливостей кожного з учнів.

Необхідною умовою продуктивності інклюзивного навчання є також надання всебічної підтримки учням з особливими навчальними потребами та профілактика можливих складнощів та утруднень.

Реалізація цієї мети може бути досягнутою завдяки застосуванню системи ранньої діагностики навчальних можливостей учнів та надання їм своєчасної підтримки, що передбачатиме активне залучення до навчального процесу батьків учнів.

Важливим є також здійснення систематичного моніторингу перебігу процесу навчання учнів, які відчувають певні складнощі, та фокусування навчального процесу на максимальній реалізації їхніх потенційних можливостей.

Отже, ефективне здійснення інклюзивного навчання потребує запровадження визначеної та узгодженої системи моніторингу та оцінки всіх складників навчального процесу, а саме – створення чітких стандартів якості інклюзивного навчання, постійний моніторинг його ефективності, розробка напрямів його коригування та вдосконалення, залучення всіх учасників навчального процесу до підвищення якості надання навчальних послуг.

Висновки з проведеного дослідження. У результаті проведеного наукового аналізу можна зробити висновок про те, що впровадження інклюзивної освіти в сучасне освітнє середовище передбачає реалізацію наступних методичних принципів, таких як інклюзивна культура, політика та практика освітнього процесу в умовах інклюзії.

Формування інклюзивної культури передбачає створення у школі атмосфери прийняття та взаємодопомоги, коли відмінності розглядаються як ресурс для розвитку, існує партнерство між співробітниками

та батьками або опікунами дітей з особливими навчальними потребами, а учні знаходяться в ситуації взаємодопомоги.

Проявами інклюзивної культури є також прийняття цінностей інклюзії кожним із членів педагогічного колективу, а саме – проголошення цінності індивідуальних особливостей на протигагу нормативним вимогам, які сприймаються не як обмеження, а як ресурс для розвитку.

Політика інклюзивного навчання реалізується через особливості менеджменту навчальної діяльності, а саме – через створення індивідуально скоригованих навчальних планів, розвиток мотивації учнів до наставництва, допомоги і співробітництва, а також через найбільш повне використання наявних ресурсів учбового закладу.

У контексті практики інклюзивного навчання особливе значення надається гнучкому поєднанню загальноосвітніх та спеціалізованих програм для реалізації різноманітних навчальних потреб усіх учнів, а також здійсненню відповідного навчання педагогічного персоналу для роботи в умовах гетерогенного освітнього середовища.

Оптимізація інклюзивної освіти може бути здійснена завдяки побудові ефективної системи управління освітнім процесом, налагодженню продуктивної співпраці між усіма складниками освітньої системи, зміцненню потенціалу загальноосвітніх шкіл, а також створенню постійно діючої професійної мережі фахівців даного профілю з метою розвитку партнерства та взаємодопомоги.

Важливими напрямками оптимізації інклюзивної освіти є також забезпечення належного фахового рівня педагогічних працівників у результаті постійного моніторингу якості освітнього процесу та надання спеціалізованої професійної підготовки членам педагогічного колективу.

Отримані дані є важливим кроком удосконалення освітньої системи в напрямі підвищення толерантності до індивідуальних відмінностей та унікальності кожної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колупасва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
2. Кут В.І. Інформаційні технології систем дистанційного навчання осіб з особливими потребами: автореферат дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата технічних наук: спец. 05.13.06 «Інформаційні технології». Тернопіль, 2013. 20 с.
3. Мігалуш А.О. Дистанційна освіта для людей з особливими потребами: проблеми та шляхи їх подолання. Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»:



Філософія. Психологія. Педагогіка. 05/2007. № 2. Ч. 2. С. 118–121.

4. Міщик Л.І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту. Вісник Запорізького національного університету. 2007. № 1. С. 131–136.

5. Олійник В.В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд. К.: ЦППО, 2001. 48 с.

6. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. кол. авторів: А.А. Ко-

лупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. 128 с.

7. Creating Inclusive Schools. Copyright © Ministry of Education, 2002 Floriana, Malta. 70 p.

8. Inclusive and special education: review report © Ministry of Education, Youth and Employment 2004. 88 p.

9. Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta: External Audit Report. A. Watkins, V. Donnelly, S. Ebersold, et al. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. – 103 p.

УДК 37.018.32:316.614

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Грибоедова Т.О., аспірант кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи
Донбаський державний педагогічний університет

У статті подано аналіз соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя в умовах інтернатів. Проаналізовано особливості соціальної адаптації молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, особливості їх підготовки до самостійного життя, а також чинники, які ускладнюють цей процес.

Ключові слова: соціальна адаптація, реінтеграція, діти-сироти, самостійне життя, загальноосвітні школи-інтернати, констатувальний експеримент, пілотний експеримент.

В статье рассматривается анализ социальной адаптации младших школьников к самостоятельной жизни в условиях интернатов. Проанализированы особенности социальной адаптации младших школьников школ-интернатов, особенности их подготовки к самостоятельной жизни, а также факторы, которые усложняют этот процесс.

Ключевые слова: социальная адаптация, реинтеграция, дети-сироты, самостоятельная жизнь, общеобразовательные школы-интернаты, констатирующий эксперимент, пилотный эксперимент.

Hriboedova T.O. ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SOCIAL ADAPTATION OF YOUNG SCHOOLS TO SELF-LIFE IN THE CONDITIONS OF GENERAL SCIENCE INTERNET

The article deals with the analysis of social adaptation of younger students to independent living in the conditions of boarding schools. The analysis of social adaptation of boarding schools, the formation of independent life among junior pupils, as well as factors that complicate this process are analyzed.

Key words: social adaptation, reintegration, orphans, independent life, general educational boarding schools, instrumental control, pilot experiment.

Постановка проблеми. Соціальна адаптація дитини є найважливішою передумовою розвитку духовної та практичної сфери майбутньої діяльності дорослої людини, її моральності та творчого потенціалу, оскільки дитинство – це період, коли закладаються фундаментальні якості особистості, що забезпечують психологічну стійкість, позитивні моральні орієнтації, життєздатність і цілеспрямованість. Ці якості особистості не розвиваються спонтанно, а формуються в умовах батьківської любові, наявності значущих дорослих, прив'язаності до них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження

є положення щодо обґрунтування аналізу соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя в умовах інтернату. Надзвичайно важливою складовою частиною в забезпеченні доступності загальної середньої освіти є система дитячих закладів. Для дітей з вадами, проблемами в житті навчання в спеціальних школах (школах-інтернатах) іноді буває чи не єдиною можливим шляхом соціального становлення.

Аналіз результатів наукових досліджень з даної проблеми за останні роки висвітлено у працях Л. Байбородової, В. Мухіної, М. Рожкова, В. Ослон, Л. Кузьменко, О. Кузьміної, С. Пальчевський, С. Сви-



риденко, Л. Канішевської, Л. Єременко, О. Ігнатової, С. Харченко та інших.

Постановка завдання. Мета статті – аналіз соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Сьогодні в умовах реформування інтернатної системи варто звернути увагу на можливості закладів державної опіки дітей-сиріт. Актуально, на нашу думку, звернути увагу на взаємодії педагогічних працівників з дітьми, які перебувають у закладах державної опіки. Саме завдяки ефективній взаємодії можна говорити про кроки в напрямку соціальної адаптації, реінтеграції дітей-сиріт та становлення особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останній час велике занепокоєння викликає розвиток і становлення особистості дітей, які виховуються без батьків. Ми підтримуємо думку дослідниці Ж. Петрочко [7], яка стверджує, що «<...> реінтеграція вихованців закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, стала одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо цієї групи дітей». Автор розглядає реінтеграцію як процес повернення чи входження їх до тієї чи іншої соціальної системи шляхом відновлення або формування прив'язаностей, соціальних зв'язків та відносин, набуття соціального досвіду, соціальної компетентності. Реінтеграція здійснюється в соціумі, відповідно розгортається в мережі соціальних взаємодій.

Для виявлення стану соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, нами був проведений педагогічний аналіз, який здійснювався на базі 8 загальноосвітніх шкіл-інтернатів Донецької та Харківської областей України. Дані інтернатні заклади мають власні загальноосвітні школи державної форми власності.

З метою обґрунтування та подальшої перевірки ефективності соціально-педагогічних умов соціальної адаптації молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів нами було здійснено первинне (пілотне) дослідження, метою якого стало:

1. Вивчити досвід виховної та соціально-педагогічної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів;

2. З'ясувати стан соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування шляхом:

– контент-аналізу перспективних та оперативних планів роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів з метою виявлення місця та питомої ваги проблем, пов'язаних з формуванням соціальної адаптації школярів до

самостійного життя в інтернатних закладах у системі планування;

– контент-аналізу планів соціально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів та планів роботи класних керівників з метою визначення місця проблематики формування соціальної адаптації до самостійного життя в змісті виховної роботи;

– контент-аналізу програм навчальних предметів для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів (відповідно до Державного Стандарту базової та повної загальної середньої освіти) з метою визначення рівня спрямованості змісту навчального процесу загальноосвітньої школи-інтернату на процес формування соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя.

Педагоги, вихователі інтернатних установ спрямовують свою діяльність на забезпечення таких сторін життя вихованців:

1. Самопідготовка – самостійне виконання домашніх завдань, що не повинні нагадувати повторний урок. Вихователь застосовує відповідні методичні прийоми, щоб привчити учнів до самостійної і відповідальної розумової праці.

2. Виховні години – цікаве, нестандартне, розважальне проведення часу. Діти беруть участь у дидактичних іграх, розв'язують задачі, читають уривки з літератури, обговорюють моральні сентенції, виготовляють художні вироби, слухають музику тощо.

3. Побутові елементи інтернатного життя – нагляд і практична допомога у привчанні вихованців до охайності, стеження за зовнішністю, морально-психологічним станом, що позначається на багатьох зовнішніх ознаках, а інколи й на стані здоров'я дитини.

4. Забезпечення морально-дисциплінарного впливу на ту частину вихованців школи-інтернату, яка потребує перевиховання через свою педагогічну занедбаність або відхилення у психофізичному розвитку [4].

Діяльність загальноосвітніх шкіл-інтернатів базується на Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Положенні про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати» [1]. Інтернатні заклади створюються для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в яких вони перебувають від шести-семи років до здобуття базової чи повної загальної середньої освіти, а в разі необхідності – до повноліття, на повному державному утриманні за рахунок коштів відповідних бюджетів та інших, незаборонених законодавством джерел фінансування.



Головними завданнями інтернатних закладів є:

- утримання, виховання та навчання дітей, які потребують соціальної допомоги, розвиток їх природних здібностей, формування соціально зрілої особистості;
- створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання та виховання;
- забезпечення соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації і соціальної адаптації вихованців, підготовки їх до самостійного життя та праці;
- реалізація прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на належні умови проживання;
- забезпечення всебічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців [5].

Серед завдань діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів, досвід яких ми вивчали, на період 2014–2015 рр. визначено такі:

- розробка, апробація та впровадження у практику роботи нових технологій, зорієнтованих на передбачення творчої участі кожної дитини у формуванні активної життєвої позиції та компетентності, становлення особистості як активного творця власної життєвої долі;
- забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей, охорони, зміцнення їхнього здоров'я;
- удосконалення системи виховної роботи, впровадження нових технологій, організації виховного процесу в урочній, позаурочній та позашкільній діяльності, спрямованих на розвиток гармонійної дитини, виховання патріота України;
- удосконалення роботи органів учнівського самоврядування, широке залучення його до вирішення питань організації навчально-виховного процесу, життєдіяльності навчального закладу.

Зазначимо, що соціально-педагогічна діяльність у школах-інтернатах реалізовується в межах психологічних служб цих закладів. Психологічна служба школи-інтернату для дітей-сиріт має свою специфіку, хоча її не можна розглядати окремо від розвитку психологічної служби системи освіти в цілому. Основні напрями, принципи, методи роботи соціальних педагогів та психологів у школах-інтернатах в основному співпадають з тими, що діють у загальноосвітніх закладах. Так, соціальний педагог школи-інтернату має такий самий функціонал, як і соціальний педагог загальноосвітнього закладу – організаційна, діагностична, профілактична, захисна, консультативна, соціально-перетворювальна, прогностична робота.

Проте діяльність соціальних педагогів інтернатних установ має свої особливості,

що детермінуються специфікою контингенту цих закладів, умовами навчання і виховання, ускладненнями в поведінці знедолених дітей. Як стверджує С. Пальчевський [6], «<...> це пов'язане з тим, що у школах-інтернатах формується особливий тип особистості, для соціалізації якої необхідне подолання кризових ситуацій та розв'язання проблем вихованця на основі усвідомлення ним ставлення до себе, оточуючих та навколишнього середовища».

У центрі уваги соціального педагога є соціалізація особистості, її інтеграція в суспільство як альтернатива відособленості, виключеності з усталених соціальних відносин. Надзвичайно важливим є це завдання для системи формування особистості молодшого школяра загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Проте професійна соціально-педагогічна робота за напрямом соціалізації молодшого школяра загальноосвітніх шкіл-інтернатів у нашій країні розгорнулася активно і продуктивно лише в останні десять-п'ятнадцять років. Відсутність спеціальної кадрової підготовки, невизначеність соціального замовлення на соціальну роботу за даним напрямом не дозволяла ефективно реалізувати нові проекти та інноваційні технології, які б значно поліпшили результативність педагогічної діяльності з формування соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Але реалізація компетентісно-орієнтованих технологій формування та розвитку соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя в умовах інтернатних закладів можлива в разі застосування певних соціально-педагогічних умов та за умови створення і впровадження нових змістових моделей соціально-педагогічної діяльності за даним напрямком роботи.

Також на першому етапі констатувального експерименту нами було здійснено дослідження, що мало визначити стан реалізації завдань формування соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя загальноосвітніх шкіл-інтернатів, та, зокрема, наявність і рівень впровадженості форм та методів соціально-педагогічної роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів за даним напрямком з учнями молодших класів. Нами було здійснено контент-аналіз 8-ми перспективних концепцій розвитку на 5 років і річних планів роботи та 17-ти оперативних планів роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Для аналізу оперативних планів було обрано семестрові, місячні та тижневі плани роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Вибір був обумовлений тим видом оперативного планування, яко-



му віддавала перевагу адміністрація навчального закладу. Ми проводили такий аналіз з метою виявлення місця і питомої ваги завдань, формулювань, тематики форм навчально-виховної роботи, пов'язаних з формуванням соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя в інтернатних закладах.

Аналіз отриманих нами даних дозволив засвідчити, що в пояснювальних записках та стратегічних завданнях загальноосвітніх шкіл-інтернатів (за матеріалами перспективних планів роботи) було визначено низку завдань, що опосередковано пов'язані з проблемою формування соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя в умовах інтернатного закладу.

Більш яскраві результати надав можливість отримати контент-аналіз оперативних планів роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Ми визначили, що термін «соціальна адаптація до самостійного життя» не було використано жодного разу як у завданнях навчально-виховної роботи, так і в тематиці організаційних форм соціально-виховної роботи.

На наступному етапі нами було здійснено контент-аналіз планів соціально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів та планів роботи класних керівників. Ми передбачали, що саме в даних видах планів деталізовано завдання «формування соціальної адаптації до самостійного життя». Зазначимо, що лише 4 загальноосвітні школи-інтернати мають окремі плани соціально-виховної роботи. У решті навчальних закладів завдання соціально-виховної роботи визначено окремим розділом загального шкільного плану роботи. Тому нашу увагу привернули плани роботи класних керівників молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Нами було проаналізовано 14 планів роботи класних керівників. Відзначимо, що у всіх проаналізованих нами документах ми знайшли ті чи інші прояви спрямованості соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами шкіл-інтернатів на формування їхньої соціальної адаптації до самостійного життя. Менш оптимістичним був аналіз форм та тематики соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами за даним напрямом. Аналіз дозволив визначити найбільш типові форми роботи з підготовки учнів молодших класів до самостійного життя: бесіди (100%); екскурсії на виробництво (65%); індивідуальні консультації (40%); тематичні ігри (20%); дискусії та диспути (10%). Аналіз також дозволив встановити, що тематика названих організаційних форм роботи не відзначається оригінальністю та варіативністю.

Теми часто повторюються, переносяться з плану в план у межах одного навчального закладу. Так, найбільш типовими темами були: «Як навчитися бути самостійним?», «Як підготуватися до самостійного життя?» тощо.

Отже, здійснений нами контент-аналіз перспективних та оперативних планів роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів, планів соціально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів і планів роботи класних керівників дозволив визначити такі негативні тенденції:

- поняття «соціальної адаптації до самостійного життя» не зустрічається ні в якості завдання роботи загальноосвітньої школи-інтернату, ні в якості напряму чи теми організаційної форми соціально-педагогічної роботи;

- соціально-педагогічна робота з учнями молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів переважно спрямована на окремі напрями підготовки вихованців до самостійного життя;

- форми роботи з формування в учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів різних аспектів соціальної адаптації мають несистемний характер, не пов'язані за часом та змістом.

Визначені тенденції дають нам можливість дійти загального висновку про те, що нині в соціально-педагогічній роботі з учнями молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів не впроваджується компетентісно-орієнтований підхід. Не визначено систему, зміст, форми та методи роботи з учнями молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів за напрямом формування соціальної адаптації до самостійного життя. Надзвичайно низьким є рівень готовності педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл-інтернатів до роботи з молодшими школярами за даним напрямом. Визначені нами недоліки спричинили розроблення програми подальшої експериментальної роботи.

На наступному етапі експериментальної роботи нами здійснено контент-аналіз програм навчальних предметів для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Оскільки більшість часу, проведеного у стінах загальноосвітньої школи-інтернату, займає навчальна діяльність, ми вважали за доцільне з'ясувати, як саме у змісті навчання молодших школярів відображено проблему соціальної адаптації до самостійного життя в умовах інтернатних закладів. Ми усвідомлюємо, що стандарт навчання існує для всіх молодших класів. Водночас коли йдеться про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського виховання, значення отриманих на уроках знань, що можуть



утворити підвалини формування соціальної адаптації до самостійного життя молодших школярів, посилюється в рази.

Нами було проаналізовано пояснювальні записки та зміст 11 програм навчальних предметів, що розроблені відповідно до Державного Стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Ми обмежилися рівнем стандартної підготовки.

Звичайно, ми усвідомлюємо, що процес формування соціальної адаптації учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів не обумовлено лише змістом програмного дидактичного матеріалу. Значно більше залежить від реалізації завдань, задекларованих у програмах у процесі реалізації навчально-виховної діяльності. Проте отримані нами дані можуть засвідчити недостатню увагу до проблем формування компетентностей учнів молодших класів, а значить і соціальної адаптації вже на етапі планування роботи з ними.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, на першому (пілотному) етапі констатувального експерименту було досліджено сучасний стан проблеми соціальної адаптації учнів молодших класів у діяльності 8-ми загальноосвітніх шкіл-інтернатів України. Отримані нами в результаті експериментальної роботи дані дозволили дійти певних висновків.

Здійснений аналіз перспективних та оперативних планів роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволив виявити відсутність належної уваги до проблем соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів у системі загальношкільного планування (річні плани).

Контент-аналіз планів соціально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів та планів роботи класних керівників дозволив засвідчити недостатню увагу до соціальної адаптації, оскільки даний термін не трапляється ні в якості завдання роботи загальноосвітньої школи-інтернату, ні в якості напряму чи теми організаційної форми соціально-педагогічної роботи. Водночас установлено, що соціально-педагогічна

робота з учнями молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів переважно спрямована на окремі напрями підготовки вихованців до самостійного життя, зокрема до професійної, побутової діяльності, а форми роботи з формування в учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів різних аспектів соціальної адаптації мають несистемний характер, не пов'язані в часі та за змістом.

Результати контент-аналізу програм навчальних предметів для учнів молодших класів загальноосвітніх навчальних закладів дозволили також установити недостатню спрямованість змісту навчального процесу загальноосвітньої школи-інтернату на процес соціальної адаптації учнів молодших класів.

Отже, виявлення недоліків у практиці соціальної адаптації учнів молодших класів у діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів України дозволило нам оптимізувати роботу з розробки соціально-педагогічних умов соціальної адаптації учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про загальну середню освіту». Освіта України. 1999, № 28. Ст. 230.
2. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. / за ред. І.Г. Єрмакова. К.: Контекст, 2000. 333 с.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді. Освіта України. 2004. № 94. С. 6–10.
4. Основи батьківської компетентності: навч. посіб. / упоряд.: Веретенко Т.Г., Зверева І.Д., Шевченко Н.Ю.; за заг. ред. І.Д. Зверевої. К.: Науковий світ, 2006. 156 с.
5. Оцінка потреб дитини та її сім'ї. / Зверева І.Д., Кияниця З.П., Петрочко Ж.В. та ін.; за заг. ред. І.Д. Зверевої. К.: Держсоцслужба, 2007. 144 с.
6. Пальчевський С.С. Педагогіка: навч. посіб. К.: Каравела, 2007. 576 с.
7. Петрочко Ж.В. Основи соціально-правового захисту особистості: навч. посіб. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2009. 348 с.
8. Петрочко Ж.В. Соціально-виховне середовище як умова ефективної соціалізації особистості. Соціалізація особистості: зб. наук. пр.; за заг. ред. А.Й. Капської. К.: НПУ, 2006. Т. XXVII. Педагогічні науки.



УДК 377.36: 316.42

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ КОЛЕДЖУ

Зубчевська С.В., к. пед. н.,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Таращанський державний технічний та економіко-правовий коледж

У статті розглядаються сутність та роль волонтерської діяльності в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів. Здійснено аналіз сучасної науково-педагогічної літератури та практичного досвіду організації волонтерської діяльності студентів коледжу. Встановлено, що в сучасних умовах волонтерство є одним із провідних видів позааудиторної роботи студентського колективу. Зроблено висновок, що розмаїття напрямів, форм і методів волонтерської діяльності є ефективним засобом активізації духовного, інтелектуального та культурного потенціалу студентської молоді, її особистісного розвитку та самореалізації, професійного становлення.

Ключові слова: волонтерство, позааудиторна робота, студентська молодь, коледж, гуманізм, допомога, доброзичливість, милосердя, професійне становлення.

В статье рассматриваются сущность и роль волонтерской деятельности во внеаудиторной работе студентов высших учебных заведений. Проведен анализ современной научно-педагогической литературы и практического опыта организации волонтерской деятельности студентов колледжа. Установлено, что в современных условиях волонтерство является одним из ведущих видов внеаудиторной работы студенческого коллектива. Сделан вывод, что многообразие направлений, форм и методов волонтерской деятельности является эффективным средством активизации духовного, интеллектуального и культурного потенциала студенческой молодежи, ее личностного развития и самореализации.

Ключевые слова: волонтерство, внеаудиторная работа, студенты, колледж, гуманизм, помощь, доброзжелательность, милосердие, профессиональное становление.

Zubchevska S.V. VOLUNTEERING AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE AFTER CLASS ACTIVITIES ORGANIZATION WITH COLLEGE STUDENT YOUTH

The article examines the essence and role of volunteer activity in after class activity of students in higher educational institutions. The analysis of modern scientific-pedagogical literature and practical experience of organizing volunteer activity of college students has been carried out. It has been established that in modern conditions volunteering is one of the leading types of after class activities of a student collective. It has been concluded that the diversity of the directions, forms and methods of volunteer activity is an effective means of activating the spiritual, intellectual and cultural potential of student youth, its personal development, self-realization, and professional formation.

Key words: volunteering, after class activities, student youth, college, humanism, help, benevolence, mercy, professional formation.

Постановка проблеми. Реалізація внутрішнього потенціалу особистості студента зумовлюється успішною організацією позааудиторної роботи в закладі вищої освіти. Волонтерська діяльність як складова частина позааудиторної роботи студентів коледжу є одним із напрямів цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців на принципах гуманізму, поваги до інших, доброзичливості та милосердя, толерантності й неупередженого ставлення до тих, хто потребує допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що питання позааудиторної діяльності досліджувалися в різних аспектах (Т. Бурцева, Н. Галеева, Н. Грищенко, Т. Іванайська, І. Карпова, В. Коваль, О. Медведева, Г. Овчаренко, Н. Руденко, О. Севастьянова, О. Стоян, О. Тепла, Н. Шабаєва, С. Шашенко та ін.).

Вагомий внесок у становлення теорії волонтерства, розроблення його теоретичних і методологічних засад зроблено українськими дослідниками (О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайнола, І. Зверева, Н. Заверико, А. Капська, О. Кузьменко, Г. Лактіонова, Л. Міщик, І. Мигович, С. Пальчевський, В. Петрович, Ю. Поліщук, А. Рижанова, Н. Романова, С. Савченко, М. Тименко, С. Толстоухова, С. Харченко та ін.), які визначили сутність, ознаки, особливості, напрями та принципи волонтерської роботи.

Аналіз багаторічного досвіду волонтерства подано в роботах закордонних авторів, зокрема: Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, Є. Матерної, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд, Л. Питки.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні сутності та ролі волонтерської діяльності в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закла-



дів (на прикладі діяльності Таращанського технічного та економіко-правового коледжу).

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед науковців немає єдиної думки щодо визначення сутності поняття «позааудиторна діяльність», а отже, її видів та структури [6; 8]. Так, на думку дослідника В. Ковалю, система позааудиторної виховної роботи має таку структуру: самостійна навчальна робота студентів; діяльність зі самоврядування студентського колективу; культурно-дозвілєва діяльність за інтересами; робота з підвищення професійної майстерності [4]. О. Стоян пропонує авторську структуру позааудиторної діяльності студентів, в якій виокремлює: самостійну роботу з підвищення професійного рівня; участь у створенні культурних цінностей; засвоєння культурних цінностей; відпочинок і розваги [7].

Водночас необхідно звернути професійну увагу педагогів на волонтерство як важливий чинник виховної роботи зі студентською молоддю, оскільки в Україні склалася унікальна ситуація, зумовлена несприятливими соціально-економічними, політичними умовами, які до того ж ускладнились подіями Євромайдану, анексією Криму, війною на сході України. Сучасне українське суспільство перебуває в стані потреби допомагати й отримувати допомогу. Засоби масової інформації, соціальні мережі переповнені закликами про допомогу і підтримку тих, хто перебуває у вкрай важкому становищі. Країна переживає пік громадської активності, коли багато людей абсолютно безкорисливо, щиро бажають допомогти ближньому, і студентство не є винятком.

Наукові доробки філософів, істориків (М. Аркас, М. Грушевський, Ю. Хорунжий, Д. Яворницький та ін.) свідчать, що благодійництво та меценатство в Україні мають давню історію, традиції й особливості. У цьому контексті найпоширенішим феноменом благодійності та доброчинності є волонтерство, початок розвитку якого припадає на XIX ст.

Волонтерство або волонтерська діяльність (від фр. *volontaire* (доброволець) – лат. *voluntarius* – лат. *voluntas* (вільне волевиявлення) – лат. *volo* (бажання, намір)) – добровільна безкорислива суспільно корисна діяльність. Може здійснюватися і окремими людьми, і організаціями [1; 5]. За деякими оцінками, кожного року у світі у волонтерській діяльності беруть участь понад 100 млн. осіб. З 1985 р. щорічно 5 грудня відзначається Міжнародний день волонтера.

Волонтерську діяльність в Україні було офіційно визнано постановою Кабінету Міністрів України від 10 грудня 2003 р. «Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг». У Законі України «Про волонтерську діяльність» (2011 р.) зазначається, що «волонтерська діяльність – добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги. Волонтерська діяльність ґрунтується на принципах законності, гуманності, рівності, добровільності, безоплатності, неприбутковості». Вона не охоплює діяльність, що здійснюється на основі сімейних, дружніх чи сусідських відносин [3].

Волонтерство є однією з форм благодійності й однією з підвалин громадянського суспільства. Українські волонтери приділяють увагу просвітництву, профілактиці шкідливих звичок і негативних соціальних явищ, організації дозвілля дітей та молоді, соціально-правовим захистом малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних, осіб, що потребують соціальної реабілітації; піклуються про хворих, інвалідів, самотніх, людей похилого віку й інших осіб, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги; надають допомогу українським бійцям в отриманні сучасного обмундирування, амуніції, технічних засобів, транспорту тощо та допомогу внутрішньо переміщеним особам, які вимушено залишили свої домівки в Криму та на Донбасі, у пошуку житла, допомогу речами першої необхідності, їжею й одягом; беруть участь у проведенні заходів, пов'язаних з охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання; сприяють проведенню заходів національного та міжнародного значення, пов'язаних з організацією масових спортивних, культурних та інших видовищних і громадських заходів тощо.

Роль волонтерства в соціальній сфері визнана на державному рівні, що підтверджено законодавчими документами, зокрема законами України «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», в яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна.

Сприяння волонтерській діяльності й іншим формам громадської активності, відповідно до Указу Президента України «Про Стратегію державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства



в Україні та першочергові заходи щодо її реалізації» від 24 березня 2012 р. визначено стратегічним пріоритетом державної політики. У лютому 2016 р. цей Указ втратив чинність згідно з Указом «Про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні».

Нині в Україні активно розвивається студентський волонтерський рух. Студентські волонтерські групи (клуби) створюються майже при кожному вищому навчальному закладі, центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, різноманітних громадських організаціях. Актуальність проблеми волонтерства полягає в тому, що волонтери не тільки добровільні помічники, які розуміють та відчувають біль і труднощі інших людей, волонтерство – це школа життя, росту і саморозвитку, яка допомагає виховувати, формувати себе як гуманну, високодуховну, культурну, ціннісно-орієнтовану особистість зі здатністю та бажанням творити в душі найкращих гуманістичних надбань людства. Така діяльність допомагає їм набувати більш широкого кола знань, збагачувати свій життєвий, а декому і професійний досвід, вчитися допомагати іншим, самореалізуватися [2].

Згідно з «Положенням про волонтерську діяльність викладачів та студентів Таращанського державного технічного та економіко-правового коледжу», волонтерська діяльність ґрунтується на принципах добровільності, безкорисливості, добродійності, законності, гуманності та відповідальності і впроваджується у сферах освіти, культури, спорту, охорони здоров'я.

Основними напрямками діяльності волонтерського загону коледжу є:

- профілактика негативних проявів у студентському середовищі;
- робота зі внутрішньо переміщеними особами;
- робота з демобілізованими військово-вслужбовцями;
- робота з дітьми в дитячих будинках;
- робота з дітьми та дорослими з особливими потребами;
- робота з онкохворими;
- популяризація здорового способу життя та безоплатного донорства;
- навчання населення наданню першої допомоги;
- робота Загону швидкого реагування;
- екологія;
- зоозахист;
- популяризація волонтерства.

Учасниками волонтерської діяльності є викладачі і студенти-волонтери в складі волонтерської організації під керівництвом та методичним супроводом Координаційного

центру соціальних ініціатив і волонтерства, створеного в коледжі.

Метою діяльності Координаційного центру соціальних ініціатив і волонтерства було визначено організацію волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу, підготовку майбутніх фахівців до здійснення професійних функцій шляхом залучення до добродійної діяльності, підтримки та розвитку соціальних ініціатив. Ця мета детермінувала формулювання основних завдань, визначення пріоритетних напрямів діяльності.

Основним змістом діяльності Координаційного центру соціальних ініціатив і волонтерства є:

- сприяння розвитку волонтерської роботи в Таращанському державному технічному та економіко-правовому коледжі, спрямованої на формування в студентів інтересу до добродійної діяльності, та її організаційно-методичне забезпечення; створення сприятливих умов для добродійного вибору напрямів волонтерської роботи;

- сприяння студентам у реалізації ними власних соціально значущих ініціатив і проєктів; встановлення зв'язків із соціальними службами для сім'ї, дітей та молоді; сприяння успішній соціалізації та розвитку здібностей, інтересів, нахилів студентів в умовах позааудиторної роботи через розроблення соціальних проєктів, через безпосередню волонтерську роботу студентів коледжу; організація загальноколеджанських тематичних конкурсів на кращу розробку соціально значущих ініціатив і проєктів, волонтерської роботи;

- навчання студентської молоді в школі волонтерів (ознайомлення першокурсників із діяльністю волонтерського загону, інформаційне заняття для учасників волонтерського руху «Хто такий волонтер. Його особистісні риси»; ознайомлення з вітчизняним і міжнародним досвідом діяльності волонтерських організацій (презентація літератури, фільмів, світлин); навчання за напрямками роботи: профілактика ВІЛ/СНІДу в молодіжному середовищі; профілактика злочинності в молодіжному середовищі; профілактика алкогольної залежності і тютюнопаління в молодіжному середовищі; соціально-психологічна діяльність з окремими соціальними групами чи особами, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги; діяльність, пов'язана з охороною навколишнього природного середовища; діяльність, пов'язана з охороною культурної спадщини);

- проведення тематичних семінарів, тренінгів, семінарів-тренінгів для волонтерів



(ігрове заняття-тренінг «Розуміємо потреби ближнього»; тренінг «Набуття якостей лідера»);

– організація роботи соціального спрямування: флеш-моби: «Молодь на сторожі миру» (до Міжнародного дня миру), «Ми – за здоровий спосіб життя». Акції: «Шануймо старість» (до Дня людей похилого віку), «Тиждень добрих справ», «Книжкова клініка», «Благодійний солодкий ярмарок», благодійні акції «Подаруй дитині радість» для дітей з обмеженими можливостями в Таращанському районному центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (майстер-класи з петриківського розпису, виготовлення ляльки-мотанки, виготовлення годівничок для птахів), «Запали свічку» (вшанування пам'яті жертв Голодомору), благодійне свято до дня Святого Миколая в дитячому будинку «Надія», «Здорове майбутнє» (до Міжнародного дня боротьби з наркоманією, загальноколеджанський суботник у межах Всеукраїнської акції «Україна – наш дім, збережемо його!»). Ігровий квест (до Міжнародного дня толерантності). Відкриті виховні години, приурочені Всесвітньому дню боротьби зі СНІДом. Допомога Раді афганців Таращанського району в реконструкції пам'ятника (та прилеглої до нього території) учасникам бойових дій в Афганістані (до річниці виведення військ з Афганістану). Проведення майстер-класів із листівок hand-made до Дня матері. Збір гуманітарної допомоги (одяг, взуття, іграшки тощо) для підтримки родин учасників антитерорестичної операції та переселенців із Донбасу.

– просвітницька діяльність: семінар на тему «Інтернет-залежність молоді – проблема XXI ст.» (до Всесвітнього дня безпеки Інтернету), конференція на тему «Особливості забезпечення превентивного виховання у вищих навчальних закладах» за участю членів Ради із профілактики правопорушень коледжу, кінолекторії із проблем: негативний вплив наркотиків на організм людини; руйнівні наслідки алкогольної залежності; шляхи уникнення проблем, пов'язаних зі шкідливою звичкою паління; молодь у боротьбі проти ВІЛ/СНІДу.

– організація практичної діяльності волонтерів у закладах інтернатного типу, дитбудинках та притулках міста; надання різних видів послуг вихованцям дитячих будинків, дитбудинку для дітей з особливими потребами, Центру соціально-психологічної реабілітації дітей;

– висвітлення діяльності Координаційного центру соціальних ініціатив і волонтерства в засобах масової інформації й на інтернет-сайті, підготовка тематичних сто-

рінок у стінних газетах, студентському віснику коледжу, районній газеті.

Отже, у коледжі можна виділити три основні напрями волонтерської діяльності студентів: надання фізичної допомоги; надання матеріальної допомоги – організація збору коштів і речей; просвітницька діяльність.

Одним з ефективних виховних заходів, що проводиться в коледжі, є, на нашу думку, круглий стіл з елементами дискусії «Душа без добра помирає, добра без душі не буває». Під час цього заходу студенти утверджуються в думці, що людина відрізняється від інших земних істот тим, що живе не лише інстинктами, закладеними в ній природою чи Творцем. Визначальним стрижнем її поведінки є система цінностей. У кожного вона різна. Тому й існує вічне протистояння милосердя і байдужості, щирості та лицемірства, любові і ненависті. І виникає проблема «добра» і «зла» як ключових категорій моральної свідомості. Як же співвідносяться між собою ці два духовні начала світового буття? На ці й інші запитання і намагаються студенти дати відповідь протягом заходу.

Серед дискусійних проблем гостро обговорюються такі:

– Як охарактеризувати народні уявлення про добро і зло через українську народну казку? Яку психологічну функцію має виконувати в даному разі казка, формуючи духовний світ дитини?

– Що таке совість? Це поняття уніфіковане чи в кожного своя совість, своя система уявлень про добро і зло? Чи є люди, яким це почуття невідоме?

– Справедливе суспільство зі щасливими громадянами – це утопія чи можлива реальність?

– Добра людина повсякчас перебуває в гармонії із собою та навколишнім світом, а отже, її можна назвати щасливою. Чи відображається це на її фізичному здоров'ї? І якщо так, то яким чином?

– Як розпізнати справді добрий вчинок «від усього серця» від такого, що має на меті вигоду або зроблений з метою самоствердження?

У межах загальноколеджанської акції «Тиждень добрих справ» проводиться фотоконкурс «Спіймай посмішку», метою якого є виховання в студентів коледжу позитивного сприйняття світу, розвитку естетичних смаків, популяризації фотомистецтва. Тематика виставки присвячується почуттям добра, щирості й оптимізму.

У рамках «Тижня добрих справ» у коледжі проводиться конкурс творів-есе на тему: «Вчинок, яким я пишаюся». Метою



конкурсу є формування в студентів коледжу почуття відповідальності за власні вчинки; аналіз емоцій і почуттів, які впливають на нашу поведінку; виявлення прагнення до самопізнання, об'єктивної та неупередженої оцінки власних позитивних і негативних рис характеру; виховання почуття милосердя, чуйності та небайдужості до інших, розвиток творчих здібностей і образного мислення молоді.

Завданням конкурсу є виявлення творчо обдарованої молоді; формування духовних рис особистості; закріплення загальноприйнятих у суспільстві моральних цінностей. Подані есе мають містити опис тієї історії із життя автора, яка є прикладом благородного, милосердного, справедливого, доброго вчинку. Як заключний етап конкурсу творів-есе року на урочистому вечорі підбиття підсумків «Тижня добрих справ» переможці нагороджуються дипломами, батькам найактивніших учасників заходу надсилаються листи-подяки, в яких дякують за виховання й активне сприяння духовному розвитку студентів, які демонструють приклад небайдужості до громадської справи, готовність надати допомогу тим, хто її потребує.

Отже, волонтерська діяльність у позааудиторній роботі коледжу сприяє саморозвитку й самореалізації студентів, поглибленню уявлення про себе як про особистість і професіонала, оскільки передбачає добровільний вибір студентом певного виду такої діяльності, яка ґрунтується на особистісно значущих мотивах, активності молоді людини, ініціативності, самостійності та творчості, відповідальності, рефлексивній діяльності, комунікативній взаємодії.

Висновки із проведеного дослідження. Становлення та розвиток громадянського суспільства в Україні на засадах свободи, творчості, гуманізму, милосердя відбувається в умовах суперечливої та важкої політичної та соціально-економічної ситуації в державі. Соціальні пріоритети в Україні визначені як провідні напрями державної політики. Але без підтримки добровільних помічників нині не обійтися в багатьох сферах життєдіяльності українського суспільства. Найчисленнішою гру-

пою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є учнівська та студентська молодь. Участь молодих людей у волонтерському русі дозволяє їм зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціального спрямування.

У Таращанському технічному та економіко-правовому коледжі волонтерський рух – один із провідних видів діяльності студентського колективу, важливий складник позааудиторної діяльності. Розмаїття напрямів, форм і методів волонтерської діяльності відкриває широкі перспективи для активізації духовного, інтелектуального та культурного потенціалу студентської молоді. Волонтерська робота як спосіб надання допомоги людям, які її потребують, є ефективним засобом особистісного розвитку та самореалізації, самовизначення та самоствердження майбутніх фахівців, шляхом не тільки саморозвитку, а й професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бардін О. Волонтери. Політична енциклопедія / редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. К.: Парламентське видавництво, 2011. С. 119.
2. Бондаренко З. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2007. № 4. С. 50–59.
3. Про волонтерську діяльність: Закон України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
4. Коваль В. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія «Педагогіка, психологія, соціологія». 2009. № 6. С. 19–23. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/koval.pdf.
5. Політологічний енциклопедичний словник / уклад.: Л. Герасіна, В. Погрібна, І. Поліщук та ін.; за ред. М. Требіна. Х.: Право, 2015. 816 с.
6. Скрипник Н. Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: сутність, структура й особливості. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2012. Вип. 27(80). С. 566–571.
7. Стоян А. Организация досуга студенческой молодежи. К.: Вища школа, 1984. 41 с.
8. Шашенко С. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2004. 24 с.



УДК 37.091.12:36–051

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ЧАСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Острянюк Т.С., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи

Чернігівський національний технологічний університет

У статті визначено поняття часової компетентності майбутніх соціальних працівників. Сформульовано та проаналізовано критерії сформованості часової компетентності (особистісний критерій, критерій організованості та цілепокладання) та рівні (низький, середній та високий). На основі проведеного опитування майбутніх соціальних працівників з'ясовано рівень їхньої індивідуальної компетентності в управлінні часом. Виявлено труднощі у процесі самоорганізації часу.

Ключові слова: критерій, показник, рівні, комунікативна компетентність, майбутні соціальні працівники, планування, організація часу.

В статье определено понятие временной компетентности будущих социальных работников. Определено и проанализированы критерии сформированности временной компетентности (личностный критерий, критерий организованности и целеполагания), а также уровни (низкий, средний, высокий). На основании проведенного опроса будущих социальных работников выяснено уровень их индивидуальной компетентности в управлении временем. Выявлены трудности в процессе самоорганизации времени.

Ключевые слова: критерии, показатель, уровни, коммуникативная компетентность, будущие социальные работники, планирование, организация времени.

Ostrianko T.S. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF TEMPORAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS

The article defines the notion of temporal competence of future social workers. Formulated and analyzed the criteria of development of temporal competence (the personal criterion, criterion of organization) and goal setting and levels (low, medium and high). On the basis of the survey future social workers clarified the level of their individual competence in time management. Identified difficulties in the process of self-organization time.

Key words: criterion and indicator levels, communication competently, future social workers, planning, organization of time.

Постановка проблеми. Останнім часом дедалі більша кількість організацій соціальної сфери усвідомлюють потребу в централізованому впровадженні корпоративних технологій тайм-менеджменту. Ця потреба зумовлюється низкою чинників. По-перше, зростаючі темпи змін у соціальному середовищі вимагають передачі співробітникам організацій соціальної сфери значних повноважень, ухвалення ними самостійних рішень, а також самостійної організації і планування своєї роботи. Насамперед, це актуально для проектної діяльності, а також за наявності великої кількості зовнішніх запитів (від клієнтів, постачальників послуг тощо), які спрямовані безпосередньо на соціального працівника і вимагають від нього самостійної розстановки пріоритетів (без звернення до безпосереднього керівника) в умовах обмежених ресурсів часу. По-друге, зростає питома вага людських ресурсів у вартості організацій, особливо у соціальній сфері. Вкрай ускладнений зовнішній контроль за діяльністю соціального працівника, що має творчий характер,

підвищує актуальність самостійної організації таким співробітником своєї роботи. По-третє, для організацій соціальної сфери стають нормою постійні суттєві зміни у діяльності, зокрема впровадження нових послуг, розширення бази клієнтів, впровадження нових інструментів і систем управління проектами. Відтак для фахівців організацій стає нормою постійне збільшення обсягів вирішуваних завдань, потреба у постійному пошуку резервів часу для реалізації проектів, що дозволяють організації безперервно розвиватися.

Актуальність дослідження проблеми самоорганізації навчальної діяльності майбутніх соціальних працівників та професійної діяльності працівників соціальної сфери зумовлена наявністю протиріч між значимістю в сучасному соціумі фактора часу, який постійно загострюється, і недостатньою готовністю студента будувати своє життя з урахуванням чинника темпоральності; між широким діапазоном можливостей ціннісного самовизначення студента в університеті і відсутністю у



більшості студентів умінь реального цілепокладання і самоорганізації у реалізації завдань професійної діяльності; між прагненням студента стати успішним у професії і обмеженим вибором засобів навчання тайм-менеджменту в освітньому просторі університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною та методологічною основою дослідження є роботи вітчизняних і зарубіжних авторів, у яких викладено засадничі принципи управління часом як педагогічної та управлінської діяльності. Серед них роботи: Ст. Кові, Л. Зайверта, К. Меллера, А. Гастева, П. Керженцева, Г. Попова, Д. Граніна, А. Любіщева, Г. Альтшуллера, Г. Архангельського, Ю. Погорелова, І. Іголкіної, Б. Большакова та ін.

Засновниками теорії тайм-менеджменту вважаються Ф.У. Тейлор, К. Макхэм та М.Х. Мескон. Нині ця проблема перебуває у фокусі уваги науковців, письменників та публіцистів, менеджерів-практиків із різних країн, і наразі запропоновано чимало методів управління часом. Дослідження А. Гастева, О. Горбачова, Є. Мерзлякової, В. Растимешина, Г. Архангельського та ін. присвячені теоретичним проблемам тайм-менеджменту. Серед зарубіжних фахівців заслуговують на увагу студії Л. Зайверта, Й. Кноблауха, К. Бішофа (Німеччина), П. Дойля, Ст. Кові (США), Б. Санто (Угорщина), Дж. Коулі (Австралія) та ін. Праці цих авторів стають т. зв. настільними книгами для менеджерів, у них представлено універсальні рецепти ефективної роботи, розкрито сутність поняття самоорганізації та спеціальні стратегії її досягнення.

Проблеми суб'єктивного переживання часу успішно розробляються як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології (Г. Вудроу, П. Девіс, Л. Дуб, А. Еддінгтон, Р. Кнапп, Т. Коттл, К. Левін, Дж. Нюттен, П. Парк, В. Франкл, Дж. Фрезер, П. Фресс, Ф. Хунд, О. Шульце, Л. Сохань, Б. Цуканов, Ю. Швалб).

Постановка завдання. Метою статті є розкриття сутності поняття часової компетентності та визначення критеріїв, показників, рівнів її сформованості у майбутніх соціальних працівників.

Реалізація поставленої мети зумовила такі завдання дослідження:

1) сформулювати поняття «часова компетентність» майбутніх соціальних працівників;

2) визначити критерії, показники та рівень сформованості часової компетентності майбутніх соціальних працівників на основі проведеного дослідження;

3) виявити труднощі, які виникають у процесі самоорганізації часу у майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні уявлення про час залежать від того, в рамках якої науки це поняття розглядається. Своє специфічне розуміння часу вводиться в географічних, геологічних, біологічних і соціальних науках. З'явилася поняття економічного і психологічного часу. Час став об'єктом міждисциплінарних досліджень [3, с. 6]. Різноманітність підходів ускладнює і без того важке завдання осмислення часу як категорії мислення. У сучасному природознавстві час – вихідне і невизначене поняття. Такі поняття існують в базисі будь-якої науки. Наприклад, в енциклопедичному фізичному словнику в статті «Простір і час» про час сказано, що він визначає порядок зміни явищ [4, с. 592–593]. Дійсно, зміст результатів багатьох спостережень і експериментів полягає у фіксації просторових і часових збігів.

Дослівно «тайм-менеджмент» (англ. time management) можна перекласти як «управління часом», однак така форма перекладу несе абстрактне поняття, що виходить за межі загальноприйнятого трактування категорії «управління». На відміну від інших об'єктів управління, на які можна впливати з метою зміни їхнього стану або поведінки, впливати на час неможливо. Ми не можемо його ні зупинити, ні уповільнити або прискорити. Єдине, що під силу людині, незалежно від виду діяльності, займаної посади і повноважень – ефективно використовувати робочий час із метою максимізації особистої ефективності на робочому місці.

Тайм-менеджмент як системне управління часом включає в себе низку елементів, які в сукупності уможливають скорочення часу, необхідного для реалізації завдань у виконанні виробничих процесів, тобто головна методологічна функція тайм-менеджменту – оптимізація витрат часу, подолання дефіциту часу, раціоналізація прийомів діяльності тощо. До цих прийомів належать: аналіз використання робочого часу, цілепокладання, визначення результатів, яких прагне досягти керівник і працівник шляхом використання тайм-менеджменту, планування робочого та неробочого часу, вироблення ефективних методів боротьби з причинами та наслідками нераціонального використання наявного часового ресурсу. Проте, попри досить струнку систему тайм-менеджменту, не варто сприймати його як панацею, тому що кожен працівник із його особистісними та професійними властивостями може вирішити проблему раціонального використання робочого



часу найкращим чином, і тому видається найбільш ефективним особистий тайм-менеджмент, який у кожному конкретному випадку індивідуальний. Однак загалом можна застосовувати зазначені вище елементи та прийоми тайм-менеджменту.

Теоретичне обґрунтування сутності і змісту проблеми управління часом та самоорганізації вимагає дослідження рівня сформованості часової компетентності майбутніх соціальних працівників. Проведення даного дослідження створює необхідність з'ясувати рівень володіння студентами методами організації власного часу. Вміння організувати власний час є необхідною складовою частиною у процесі формування компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери. Індивідуальна компетентність соціального працівника у часі включає такі складники: впорядкованість власних цілей (полягає у гармонійній узгодженості особистих цілей із цілями близьких людей, організації); регулярне планування власного часу – полягає у письмовій фіксації завдань, термінів виконання завдань ресурсів тощо; ефективно планування – полягає в умінні розставляти пріоритети (достатній час для головних справ, резервування часу, врахування особистих біоритмів); вміння використовувати інших людей як часовий ресурс, цілеспрямований розвиток уміння та навичок делегування та розподіл справ; енергетичний самоменеджмент – оптимальне співвідношення праці і відпочинку; твердість вольових якостей – здатність долати труднощі, вирішувати непередбачувані справи [1, с. 89].

Для дослідження рівня сформованості часової компетентності майбутніх соціальних працівників було застосовано методи: тест «Персональна компетентність у часі»; авторська анкета «Уявлення студентів щодо організації часу». Авторська анкета «Уявлення студентів щодо організації часу» розроблена з метою вивчення рівня уміння студентів – майбутніх соціальних працівників організувати свій час, виявлення труднощів, з якими стикаються студенти у процесі самоорганізації, а також дослідження зацікавленості студентів у формуванні вмінь та навичок організувати власний час. Під час анкетування було опитано 65 студентів 4 курсу спеціальності «Соціальна робота». Опрацьований матеріал анкетування «Уявлення студентів щодо організації часу» дозволив нам охарактеризувати розподіл студентів за статевим принципом. Серед опитаних 65 студентів 4 курсу спеціальності «Соціальна робота» 23% складають чоловіки (15 осіб) та 77% жінки (50).

На основі анкетування з'ясовано, що серед опитаних 85% відчують катастрофічну нестачу вільного часу, лише 10% опитаних визначили, що мають достатньо часу. 68% опитаних відповіли, що не встигають виконувати усе, що запланували на день; 15% – не завжди встигають виконати заплановане; 17% опитаних завжди встигають виконувати усе заплановане. Найбільшою перешкодою у реалізації поставлених завдань та намічених планів на день є брак часу (82%).

Серед причин браку вільного часу 33% студентів визначили відсутність умінь використовувати свій час, 70% студентів зазначили, що багато часу витрачається на Інтернет, соціальні мережі; 5% визнали швидко втомлюваність та 2% – лінь. Щоб встигати заплановане на день, 89% респондентів вказали, що необхідно вміти планувати свій час, а 7% переконані у необхідності зменшити обсяг завдань.

Брак вільного часу негативно відображається на духовному і фізичному самопочутті студентів. Так, аналіз результатів опитування засвідчив, що 32% респондентів відчувають нервозність, проявляють агресивність та дратівливість; стрес, депресію, апатію переживають 40% опитаних. Стосовно режиму дня та його розпорядку, 60% респондентів зізналися у його відсутності, 30% опитаних визначили, що існує приблизний режим. Таким чином, за результатами проведеного дослідження виявлено викривлене уявлення студентів про самоорганізацію часу. Респонденти не володіють знаннями і вміннями тайм-менеджменту і, відповідно, не можуть бути компетентними у своїй професійній діяльності. Студенти мають проблеми в організації власного часу. Згідно з результатами проведеного опитування, більша частина опитаних проявили інтерес до тайм-менеджменту. Відтак вони бажають отримати знання та сформувані вміння самоорганізації власного часу. Така зацікавленість респондентів пояснюється розумінням і усвідомленням того, що для студентів, які володіють вмінням самоорганізації, характерне різноманіття інтересів, володіння вольовими якостями, стійкістю у досягненні цілей. Також такі студенти володіють власними психічними процесами, здатні зберігати увагу під час навчання.

На основі теоретичного аналізу проблеми та проведеного дослідження нами було сформульовано критерії оцінювання рівня сформованості часової компетентності майбутніх соціальних працівників. Критерій – стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном [2, с. 9].



Визначення сформованості часової компетентності майбутніх соціальних працівників слід здійснювати за критеріями, показниками та рівнями, які відображають розвиток її компонентів. Для кожного критерію нами визначено показники, які характеризують його сформованість. До критеріїв віднесено: особистісний критерій, критерій організованості та цілепокладання.

Особистісний критерій дозволяє визначити важливі та необхідні індивідуально-психологічні якості майбутнього соціального працівника у процесі самоорганізації. Знання індивідуально-психологічних особливостей майбутнього фахівця соціальної сфери впливає на визначення його робочого стилю та допомагає виявити сильні та слабкі сторони у процесі організації часу. Знання власних психологічних особливостей є необхідними для вироблення стилю «взаємодії особистості з часом». Під час здійснення планування свого часу необхідно враховувати і тип темпераменту особистості.

Під час планування необхідно також враховувати власний щоденний ритм роботи. Працездатність кожної людини може коливатися в межах щоденного ритму. Одні люди можуть працювати зранку, але швидко відчувати втомлюваність вже ближче до обіду, а в інших рівень працездатності кращий вночі. Не можна говорити, що ці два типи людей працюють краще або гірше: вони працюють по-різному. Висока працездатність у кожного припадає на різні періоди часу. Показниками особистісного критерію є: здатність студента осмислювати, прогнозувати, контролювати та оцінювати власну діяльність, досягнення, а також прагнення до саморозвитку та вдосконалення у процесі самоорганізації.

Критерій організованості та цілепокладання. В основі ефективного використання свого часу лежить система цілепокладання. Одним із важливих умінь управління часом є постановка цілей. За відсутності цілей у людини проявляється пасивність в особистому та професійному житті. Без цілей навчальна діяльність, робота стає безсистемною, неефективною та безкорисною. Процес формування цілі допомагає людині зорієнтуватися, за яку справу необхідно братися, які можуть виникати перешкоди у процесі досягнення цілі. Маючи визначену ціль, людина може контролювати управління часу.

Важливим в управлінні часом та у досягненні цілі є планування. Планування слугує інструментом у досягненні цілі. План дає можливість знаходити час і ресурси для кожної справи та допомагає досягнути цілей, які людина ставить на першому місці.

На основі критеріїв і показників охарактеризовано та визначено *рівні* сформованості часової компетентності майбутнього соціального працівника: високий, середній та низький.

До високого рівня віднесено майбутніх соціальних працівників, які знають і враховують у своїй навчальній діяльності індивідуальні біоритми; вміють створювати та використовувати власні закони робочого дня; раціонально розподіляють час на використання технічних засобів (комп'ютер, телефон тощо); складають план на день, а також аналізують причини браку часу; володіють вмінням узгоджувати дії та забезпечують швидкість прийняття рішень, кооперацію та координацію дій.

До середнього рівня віднесено майбутніх соціальних працівників, які частково знають індивідуальні біоритми та не завжди їх враховують у навчальній діяльності; не завжди розробляють власні закони робочого дня; не завжди розподіляють раціонально час на використання технічних засобів навчання; за необхідності складають план на день; періодично аналізують причини браку часу; не завжди вміють формувати систему взаємозв'язків у своїй діяльності, не завжди забезпечують наявність взаємовпливу в системі взаємозв'язків; не завжди узгоджують кооперацію та координацію дій.

До низького рівня віднесено майбутніх соціальних працівників, які мають низький рівень знань і не враховують у своїй навчальній діяльності індивідуальні біоритми; не вміють створювати та використовувати власні закони робочого дня; мають низький рівень умінь раціонального розподілу часу на використання технічних засобів (комп'ютер, телефон тощо); не складають план на день; не аналізують причини браку часу; не володіють вмінням узгоджувати дії та забезпечувати швидкість прийняття рішень, кооперацію та координацію дій.

Сформульовані критерії, показники та рівні дають можливість чітко визначити сформованість часової компетентності майбутніх соціальних працівників. Результати дослідження показали, що за особистісним критерієм 10% респондентів мають високий рівень сформованості часової компетентності, 60% – низький. За критерієм організованості 26% опитаних мають низький рівень, 62% – високий; за критерієм цілепокладання 55,3% мають низький рівень та 15,4% – високий. За результатами дослідження було виявлено, що 40% опитаних мають середній рівень компетентності в управлінні часом, 42% – низький і лише 18% – високий. Дослідження переконує у наявності проблем у процесі фор-



мування часової компетентності майбутніх соціальних працівників та засвідчують загальну тенденцію браку часу. Серед нагальних проблем, які були виявлені під час дослідження, необхідно виокремити такі: студенти відчувають труднощі та мають проблеми в організації власного часу, відсутність планування, невміння делегувати та розподіляти власні справи.

Висновки з проведеного дослідження. Питання вивчення часової компетентності особистості в умовах різких соціальних змін із розряду теоретичних переходить до розряду прикладних, які мають міждисциплінарний характер. Як показує практика, наявна система вищої освіти, яка наразі перебуває в стані інтенсивного реформування, не сприяє формуванню часової компетентності, хоча вона виступає як провідна складова частина можливостей регуляції людини, що визначають її успішну соціалізацію, включеність у процеси виробництва та забезпечення життєдіяльності. Часова компетентність відображає вміння раціонально планувати та використовувати час. Вона передбачає адекватну оцінку затрат

часу, вміння розробляти програму досягнення мети в певному часовому просторі, правильно визначати затрати часу. Отримані результати дослідження не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми. Подальші дослідження у напрямку вивчення тайм-менеджменту як інструменту формування часової компетентності майбутнього соціального працівника вбачаємо у розробці та втіленні комплексної програми з формування часової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. СПб.: Изд-во «Речь», 2006. 371 с.
2. Кміть І.В. Часова компетентність у професійній діяльності медичних сестер. Психологічні перспективи. 2010. № 15. С. 93–103.
3. Конструкции времени в естествознании: на пути к пониманию феномена времени. Ч.1: Междисциплинарное исследование. М.: Изд-во МГУ, 1996. 304 с.
4. Физика: Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Рос. энцикл., 1998. 944 с.

УДК 004.946.5-042.3: 37.091.212"31

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ

Ржевський Г.М., к. психол. н., доцент,
докторант, доцент кафедри соціальної педагогіки
та інформаційних технологій в освіті

Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті визначено ступінь розроблення проблеми взаємодії студентської молоді в інтернет-середовищі в сучасних умовах. Виявлено статистично достовірні відмінності в оцінних перевагах взаємодії в інтернет-середовищі, відмінності в рівні психологічного благополуччя, взаємозв'язок між компонентами психологічного благополуччя й оцінними перевагами взаємодії з інтернет-середовищем у студентів старших курсів університету різних вікових груп.

Ключові слова: *інтернет-середовище, студентська молодь, особливості, взаємодія.*

В статье определена степень разработки проблемы взаимодействия студенческой молодежи в интернет-среде в современных условиях. Выявлены статистически достоверные различия в оценочных преимуществах взаимодействия в интернет-среде, различия в уровне психологического благополучия, взаимосвязь между компонентами психологического благополучия и оценочными преимуществами взаимодействия с интернет-средой студентов старших курсов университета разных возрастных групп.

Ключевые слова: *интернет-среда, студенческая молодежь, особенности, взаимодействие.*

Rzhevskiy H.M. FEATURES OF INTERACTION OF STUDENT YOUTH IN THE INTERNET-ENVIRONMENT

The article defines the degree of development of the problem of studying the interaction of student youth in the Internet environment in modern conditions. It revealed statistically significant differences in the estimated advantages of interaction in the Internet environment, differences in the level of psychological well-being, the relationship between the components of psychological well-being and the estimated benefits of interacting with the Internet environment of senior students of the university of different age groups.

Key words: *Internet environment, student youth, features, interaction.*



Актуальність. (Introduction). Важливість дослідження інтернет-середовища як віртуальної реальності, на наш погляд, не викликає сумніву, оскільки Інтернет є сучасним механізмом поширення інформації, середовищем для співпраці і спілкування людей. У інтернет-середовищі здійснюється конгломерат людської діяльності, основу якої складають пізнавальна, ігрова і комунікативна діяльність. Інтернет-середовище розуміється як складна семіотична система, як високорозвинені універсальні психолого-педагогічні знаряддя, які втілюють різноманітні види діяльності, здійснювані в «співпраці» з Інтернетом [5].

Постановка проблеми (Formulation of the problem). Психологічним вивченням опосередкованої Інтернетом діяльності дотепер займаються «буквально спонтанні групи психологів», в основному фахівці Великої Британії, Німеччини, Канади, Нідерландів, США [4]. Перші монографії по певних аспектах психологічних досліджень в Інтернеті з'явилися у 1998–1999 р. (Wallace, 1999; Greenfield; 1999; Young, 1998), одночасно з'являються перші збірки статей (Cyberpsychology, 1999; Psychological, 2000; Psychology, 1998) на цю ж тему [4].

Провідним фахівцем, який вивчав діяльність в інтернет-середовищі у вітчизняній психології, є А. Войскунський, дослідження якого проводяться з 1980-х років у рамках діяльнісного підходу. При цьому він стверджує, що з психологічної точки зору Інтернет є середовищем, новим етапом знаково опосередкованої діяльності. Відповідно до культурно-історичної теорії Л. Виготського про розвиток психіки, знаки, що «постійно ускладнюються, і семіотичні системи сприяють розвитку і трансформації вищих психічних функцій» [4]. А. Войскунський є послідовником А. Леонтьєва (1970) і О. Тихомирова (1981; 1993), які першими порушили проблему розвитку і ускладнення будови вищих психічних функцій у результаті освоєння та застосування людиною комп'ютерів і провели низку емпіричних і експериментальних досліджень, присвячених особливостям цього процесу.

А. Войскунський зазначає, що знаряддя діяльності саме по собі нейтральне і допускає найрізноманітніші способи застосування, зокрема неадекватні. Саме тому вплив інтернет-середовища на психіку має амбівалентний характер і залежно від специфіки взаємодії може сприяти як «позитивному», так і «негативному» розвитку вищих психічних функцій [6].

Нині у рамках цього напрямку проводилися і проводяться дослідження О. Арестової, Л. Бабаніна, М. Коула, А. Беляєвої, Ю. Ба-

баєвої та ін. М. Коул говорить про «соціально віртуальну реальність», що тягнеться в «п'ятому вимірі» і розділена на відносно замкнуті субпростори, заповнені текстами. При цьому кожен охочий здатний будувати свій фрагмент соціальної віртуальної реальності [7].

Проводяться дослідження перебігу психічних процесів у підлітковому віці, де акцент робиться на опис психологічних умов і закономірностей ілюзорного почуття реальності у людини, штучно побудованої реальності (Е. Суботський, 1999; Н. Носов, 2000). У рамках дослідження комунікацій у комп'ютерних мережах було встановлено, що зовнішні чинники у разі взаємодії з інтернет-середовищем, такі як територіальна віддаленість партнерів, несимультанність контакту, можливість групової дискусії часто маскують її внутрішні, психологічні особливості. Була встановлена закономірність компенсації комунікативних бар'єрів, при чому, таких як сором'язливість, дефекти зовнішності [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Було також встановлено, що комунікативна компетентність і орієнтування розширюються у разі взаємодії з інтернет-середовищем, постійно виникають нові опосередковані способи орієнтування в середовищі можливих і актуальних партнерів. Досить велика кількість досліджень присвячена негативним аспектам застосування Інтернету (особливо дітьми і студентами) – це інтернет-адикції, хакерство, аутизація, «ігрова наркоманія», неадекватні ефекти в процесі соціальної перцепції, тощо.

Н. Дивною виявлена особливість «Я»-концепції людей, схильних до відходу у віртуальну реальність. Для цих людей характерна недостатня залученість у контакти з іншими людьми, виявлені проблеми в плані прийняття свого фізичного «Я», емоційна сфера цих людей характеризується нестійкістю і депресивними реакціями [10]. Фахівцями США встановлено, що інтенсивне застосування Інтернету веде до звуження соціальних зв'язків, скорочення спілкування всередині родини, розвитку депресивних станів (Kraut, 1998).

У рамках нашого дослідження ми вивчили оцінку чинників взаємодії в інтернет-середовищі у студентів університету, а також їх зв'язок з компонентами психологічного благополуччя. Під психологічним благополуччям ми розуміємо «повноту самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, знаходження творчого синтезу «між відповідністю запитам соціального оточення і розвитком власної індивідуальності» [7], розглядаємо його у рамках гуманістичного напрямку



(Дж. Бюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, Г. Олпорт та ін.). Таким чином, компоненти психологічного благополуччя характеризують сферу переживань і станів, властивих здоровій особі і заснованих на цінностях і цілях.

Проблема вивчення феномена психологічного благополуччя особи опинилася в полі зору зарубіжних і вітчизняних дослідників завдяки дослідженням Н. Бредбурна. Він уперше вводить поняття «Психологічне благополуччя», відділяючи його від терміну «психологічне здоров'я», і ототожнює його із суб'єктивним відчуттям щастя і загальною задоволеністю життям. Автор розуміє психологічне благополуччя як «деякий баланс між позитивним і негативним афектами» [11]. Різниця між позитивним і негативним афектами є показником психологічного благополуччя і відбиває загальне відчуття задоволеності життям. Згодом Е. Динер вводить поняття «суб'єктивне благополуччя», прирівнюючи цей феномен до переживання щастя, при цьому термін «суб'єктивне благополуччя» він вважає одним із компонентів «психологічного благополуччя» [12].

У вітчизняній психології термін «психологічне благополуччя» отримав поширення завдяки роботам А. Вороніної, Л. Куликова, А. Кроника, П. Фесенко, Т. Шевеленкової, Р. Шаміонова. А. Вороніна розуміє під психологічним благополуччям системну якість людини, що вона набуває у процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій [5]. Л. Куликов розкриває психологічне благополуччя через злагоженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності і внутрішньої рівноваги [8].

Психологічне благополуччя визначається дослідниками по-різному, проте можна виділити кілька загальних позицій. Психологічне благополуччя пов'язане з емоційною рівновагою і переважанням позитивно забарвлених емоцій, настроїв; воно зачіпає ставлення людини до себе і до соціуму, включаючи почуття власної гідності, безперервного розвитку і самореалізації.

Психологічне благополуччя відіграє важливу роль у становленні особи студентів і залежить від багатьох чинників, одним з яких є якість взаємодії студентів з інтернет-середовищем. Досліджуючи цю закономірність, ми прагнемо встановити, які чинники взаємодії з інтернет-середовищем для цієї групи студентів старших курсів університету є визначальними у просторі психологічного благополуччя і розвитку.

Мета (Purpose). Мета нашого дослідження полягає у визначенні особливостей взаємодії в інтернет-середовищі сту-

дентів старших курсів університету різних вікових груп і їх зв'язок з психологічним благополуччям.

Ми висунули наступну гіпотезу: взаємозв'язок між компонентами психологічного благополуччя й оцінкою переваг взаємодії в інтернет-середовищі у студентів старших курсів університету різних вікових груп має свої особливості, обумовлені ситуацією розвитку.

Завдання дослідження: а) виявити статистично достовірні відмінності в оцінних перевагах взаємодії в інтернет-середовищі у студентів старших курсів університету; б) виявити статистично достовірні відмінності в рівні психологічного благополуччя у студентів старших курсів університету; с) виявити взаємозв'язок між компонентами психологічного благополуччя і оцінними перевагами взаємодії з інтернет-середовищем у студентів старших курсів університету різних вікових груп.

Характеристика вибірки – 65 студентів старших курсів університету, які навчаються в НУБіП України. Серед них 25 студентів університету (12 хлопців, 13 дівчат) віком 14-15 років; 19 студентів (10 хлопців, 9 дівчат) віком 15-16 років; 21 студент (7 хлопців, 14 дівчат) віком 16-17 років.

Методи (Methods). Для розв'язання завдань дослідження було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичні – аналіз проблеми взаємодії студентської молоді в інтернет-середовищі в сучасній науковій літературі; узагальнення наукових джерел із зазначеної проблематики; емпіричні – спостереження (застосовувалось для вивчення особливостей навчальної діяльності); психодіагностичні – опитувальник психологічного благополуччя К. Рифф в адаптації П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко, 2005). Методика містить 84 пункти і включає 6 шкал: самосприйняття, автономія, управління середовищем, особисте зростання, позитивні стосунки з оточенням і цілі в житті. Також обчислюється загальний показник психологічного благополуччя особистості.

Також використаний метод семантичного диференціала «Ситуація взаємодії в Інтернеті і в реальному житті» І. Л. Балимова (2007). Методика є комбінацією методу контрольованих асоціацій і процедур шкалування. Оцінюються типові ситуації взаємодії в реальному житті й інтернет-середовищі за біполярними градуальними семибальними шкалами, полюси яких задані за допомогою вербальних антонімів: дружне – вороже, конкурентне – кооперативне, рівноправне – нерівноправне, склад-



не – просте, сильне – слабке, формальне – неформальне, глибоке – поверхневе, орієнтоване на завдання – орієнтоване на процес, ясне – невизначене, обмежуюче – сприяюче.

Результати (Results). Нами були виявлені значущі відмінності за критерієм U Манна-Уїтні в оцінці переваг ситуацій взаємодії в реальному житті і в інтернет-середовищі у студентів університету. Виявлені відмінності за наступними парами ознак, що пред'являються: конкурентні – кооперативні, глибокі – поверхневі, формальні – неформальні, складні – прості, сильні – слабкі (рис. 1).

У студентів університету також були виявлені значущі відмінності за критерієм U Манна-Уїтні в оцінці ситуації взаємодії в реальному житті і в інтернет-середовищі за парою ознак, що пред'являлася, що «обмежуючі – сприяючі», студентів старших курсів університету – «орієнтовані на процес – орієнтовані на завдання».

Аналізуючи оцінку ситуації взаємодії студентами в реальному житті, ми встановили, що для всіх студентів старших курсів університету ситуація є конкурентною, де кожен учасник взаємодії відстоює свої цілі, наміри. Ця взаємодія характеризується серйозністю і вдумливістю, при цьому вона пов'язана з труднощами у використанні норм і правил спілкування, прийнятих в суспільстві. Також взаємодія в реальному житті пов'язана з труднощами задоволення власних потреб, з реалізацією цілей.

Аналізуючи оцінку ситуації взаємодії студентів старших курсів університету в інтернет-середовищі, ми можемо зазначити наступні результати. Для більшості студентів взаємодія в інтернет-середовищі є кооперативною, спрямованою на взаємодію, несерйозною, поверхневою, неформальною, із використанням побутової мови. Взаємодія в інтернет-середовищі не пред'являє до поведінки студентів великої кількості соціальних вимог і обмежень, відповідно не викликає у них складнощів.

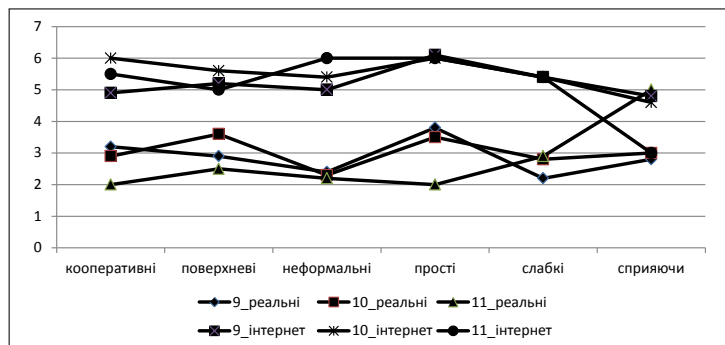


Рис. 1. Середні значення оцінки переваг взаємодії в інтернет-середовищі і в реальній ситуації

Порівнюючи результати оціночних суджень в інтернет-середовищі між групами студентів різних курсів ми можемо припустити, що студенти в інтернет-середовищі задовольняють свої потреби і реалізують задумане на відміну від студентів, які меншою мірою використовують інтернет-середовище для реалізації задуманого. Про це говорять виявлені значущі відмінності за критерієм U Манна-Уїтні за парою ознак, що пред'являлася, «ясна – невизначена» ($p \leq 0.05$).

Далі ми виявили взаємозв'язок між компонентами психологічного благополуччя у студентів старших курсів університету і компонентами оцінки взаємодії в інтернет-середовищі, що дозволило нам представити точнішу якісну оцінку міри узгодженості компонентів досліджуваних ознак. Міру узгодженості компонентів характеризує тіснота зв'язків. Нами був проведений кореляційний аналіз взаємозв'язку (метод Спірмена) у студентів університету за всіма чинниками досліджуваної ознаки.

Нами був виявлений негативний значний зв'язок у студентів старших курсів університету між чинником «особистісне зростання» і оцінкою ситуації як «глибока» ($r = -0,5$); між чинником «самосприйняття» і оцінкою ситуації як «невизначена» ($r = 0,49$), а також оцінкою видів діяльності «пошук друзів» ($r = 0,51$) і «гра і відпочинок» ($r = 0,44$). Був виявлений взаємозв'язок між чинником «особистісна автономія» і оцінкою видів діяльності «пошук друзів» ($r = 0,44$) і «гри і відпочинок» ($r = 0,48$).

Можна припустити, що для студентів старших курсів університету, орієнтованих на розвиток і реалізацію свого потенціалу, які прагнуть вдосконалення себе і своєї поведінки, характерна глибина в стосунках під час взаємодії з інтернет-середовищем. Таким чином, глибокі стосунки сприяють самопізнанню, прагненню усвідомити своє життя, сприяють подоланню егоїзму. Проте дослідження показують, що найбільш прийнятними для взаємодії в інтернет-середовищі для студентів старших курсів університету є поверхневі стосунки. Враховуючи це, можна припустити, що цей вид взаємодії не сприяє на етапі підліткового віку розвитку і вдосконаленню власного потенціалу студентської молоді.

Основна активність студентів перших-других курсів університету в інтернет-середовищі спрямована на пошук друзів, гри і розваги. Форма взаємодії не має ясності і визначеності цілей. Така взаємодія формує самоприйняття студентів, сприяє до



прийняття і розуміння себе таким, яким він є. У студентів формується позитивне ставлення до себе і свого минулому, усвідомлення різних сторін свого «Я», включаючи як позитивні, так і негативні якості. Така форма взаємодії сприяє також розвитку почуття автономії, здатності протистояти соціальному тиску, розвиває незалежність у діях і думках студентів.

Нами були виявлені значні зв'язки студентів перших-других курсів університету між компонентами досліджуваної ознаки. Було встановлено, що чинник «позитивне ставлення до інших людей» позитивно і значущо корелює з чинником «рівноправна взаємодія» ($r = 0,5$), а також з чинником «співпраця у взаєминах» ($r = 0,59$). Чинник «особистісне зростання» має позитивний значний зв'язок з «орієнтацією на процес» ($r = 0,59$), з простотою у взаєминах ($r = 0,58$) і негативний значний зв'язок з «самореалізацією» ($r = 0,59$).

Можна припустити, що студенти орієнтовані на рівноправні стосунки і співпрацю. Завдяки взаємодії з інтернет-середовищем вони розвивають у собі такі якості позитивного ставлення до інших, як довірливість у стосунках з іншими, турбота про добробут інших, розуміння необхідності йти на поступки у взаєминах, що сприяють розвитку емпатії.

Розвиток особистості студента обумовлюється орієнтацією на процес, на природність, щирість у стосунках, відсутність лицемірства. Можна припустити, що дружні стосунки, підтримка і відданість у стосунках є цінними на цьому етапі, і інтернет-середовище цьому сприяє. Розвиток особистості студентів не визначається глобальними цілями, спрямованими на розкриття своїх можливостей із самореалізацією.

Нами були виявлені значні зв'язки у студентів між компонентами досліджуваної ознаки. Було встановлено, що існує значний негативний зв'язок між чинником «особисте зростання» і чинниками «гра і відпочинок» ($r = -0,66$), «спілкування і листування» ($r = -0,46$), а також позитивний значний зв'язок з чинником «пошук інформації» ($r = 0,53$).

Висновки і перспективи (Discussion).

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити деякі висновки.

Можна припустити, що розвиток і реалізація власного потенціалу, самовдосконалення і пізнання себе на цьому віковому етапі під час взаємодії з інтернет-середовищем обумовлюється пошуком неструктурованої інформації, що задовольняє інформаційні потреби студентів. Це, очевидно,

обумовлюється ростом інтересу до нової інформації, потребою розширити базу знань і умінь, яку можна використовувати в просторі самореалізації, зокрема і професійної.

Таким чином, емпірично було встановлено, що студенти відносини з однолітками в інтернет-середовищі оцінюють як рівноправні, неформальні, орієнтовані на співпрацю, прості і поверхневі; взаємини ці вирізняються низьким рівнем соціальних вимог і обмежень, орієнтовані на процес, вирізняється щирістю і безпосередністю; взаємодія студентів з інтернет-середовищем сприяє розвитку самоприйняття, розвитку почуття автономії і позитивного ставлення до інших людей; студенти вважають за краще в інтернет-середовищі здійснювати пошук інформації, що задовольняє їхні потреби, зокрема і в навчальній діяльності; розвиток і реалізація власного потенціалу у студентів в інтернет-середовищі обумовлюється ростом інтересу до інформації, потребою розширити базу знань та практичних навичок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н, Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия. Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. № 4. – С. 14–20
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М.: Сканрус, 2003. – 335 с.
3. Войскунский А.Е. Речевая деятельность в ходе компьютерных конференций. Вопросы психологии. 1991. № 6. – С. 142–147.
4. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке. URL: <http://www.psiheya-rsvpu.ru/?razdel=4&podrazdels=59&id=277>
5. Войскунский А.Е. Исследование интернета в психологии. Интернет и российское общество. М. : Гендальф, 2002. – С. 235–250.
6. Войскунский А.Е. Научная информация в психологии: электронные ресурсы. М.: Российское психологическое общество, 1997. – 95 с.
7. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. М.: Когито-Центр, 1998. – 432 с.
8. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб., 2004. – 464 с.
9. Роджерс К. Становление личности: взгляд на психотерапию. М.: ЭКСМО-пресс, 2001. – 414 с.
10. Социальные и психологические последствия применения информационных технологий: мат-лы междунар. интернет-конф./ Под общ. ред. А.Е. Войскунского. М. : МОНФ, 2001. – 283 с.
11. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969. – 320 p.
12. Diener E. Factors Predicting the Subjective Well-being of Nations. J. of Personality and Social Psychology. 1995. V. 69. P. 851–864.



СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.147

АНАЛІЗ ПРОГРАМНИХ ПРОДУКТІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОКУРСІВ

Антоненко О.В., к. т. н., доцент,
доцент кафедри комп'ютерних технологій
в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянський державний педагогічний університет

Чуприна Г.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри комп'ютерних технологій
в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянський державний педагогічний університет

У статті обґрунтовано необхідність використання та розроблення навчальних відеокурсів. Проаналізовано програмні продукти для поетапного створення навчальних відеоуроків. Визначено переваги й недоліки програм для захоплення відео з екрану, програм відеоредакторів і графічних редакторів.

Ключові слова: відеоурок, навчальний відеокурс, захоплення відео з екрану, відеоредактори, графічний редактор.

В статье обоснована необходимость использования и разработки обучающих видеокурсов. Проанализированы программные продукты для поэтапного создания обучающих видеуроков. Определены преимущества и недостатки программ для захвата видео с экрана, программ видеоредакторов и графических редакторов.

Ключевые слова: видеоурок, обучающий видеокурс, захват видео с экрана, видеоредакторы, графический редактор.

Antonenko O.V., Chupryna H.P. ANALYSIS OF SOFTWARE PRODUCTS FOR CREATING EDUCATIONAL VIDEOS

The article substantiates the necessity of using and developing educational video courses. Software products are analyzed for the step-by-step creation of video tutorial lessons. The advantages and disadvantages of screen capture programs, video editor programs and graphic editors are identified.

Key words: video lesson, video tutorial, screen capture, video editors, graphical editor.

Постановка проблеми. Головною особливістю професійної діяльності є її рух, який потребує постійного оновлення й поповнення професійних навичок. Людина змушена здобувати нові знання та вдосконалювати свої вміння, покращувати свою професійну компетентність. Інколи в людини настає такий період, коли в неї виникає внутрішня незадоволеність своєю діяльністю й вона потребує вдосконалення своїх професійних навичок або зовсім змінює свою професійну спрямованість.

І в сучасному житті з наявністю великого різноманіття інформаційних технологій це зробити зовсім не важко. В Інтернеті можна знайти безліч аудіо- та відеокурсів, тренінгів на різні тематики, які використовуються в навчальній діяльності й самоосвіті. Серед них є прості не великі за обсягом уроки, що використовуються

для доповнення навчальної інформації, а є цілісні курси для засвоєння окремої предметної галузі.

Для створення подібних навчальних курсів розроблено багато сервісів і програмних продуктів, які відрізняються функціональними можливостями, складністю, потребами в знаннях іноземної мови та мов програмування, вимогами до комплектування комп'ютеру тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами створення навчальних відеороликів та відео курсів займалися такі автори, як О. Кір'янова, О. Буковецька, В. Пташинський, М. Райтман, О. Степаненко, О. Іванов, Д. Донцов, В. Зеньковський, Н. Шишліна, А. Мішенев, Н. Баловськ, А. Верстак, однак вони не аналізують різні програмні продукти, а пропонують лише один сервіс. Крім того, ці програми схожі



між собою, тому недосвідченому фахівцю складно орієнтуватися в запропонованих програмах.

Постановка завдання. Метою статті є проаналізувати найпопулярніші програмні продукти щодо створення відеокурсів і запропонувати послідовність їх використання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Натепер для створення відеокурсів не обов'язково мати під рукою відеокамеру, на яку потрібно відзняти робочий матеріал, а потім змонтувати відеоурок. Досить скористатися такими програмами, які виконують захоплення з екрану всіх дій, які там відбуваються.

Існує багато спеціальних засобів для запису відео з екрану монітора. Конкуренція таких програм на ринку програмного забезпечення стимулює розробників до поліпшення і спрощення своїх продуктів. Тому використання програм такого типу не містить ніяких складнощів і не вимагає від користувача особливих знань.

Вибір засобів, які будуть використовуватися для створення відеоуроку, залежить виключно від поняття зручності й можливостей комп'ютерної системи. Також важливим складником вибору програмних засобів є доцільність використання платних версій. Звичайно, програмні продукти, які розповсюджуються на безкоштовній основі, можуть мати деякі обмеження, такі як обмежений час запису відео, фіксований розмір файлу, неможливість зміни відеоформату тощо. Але й серед безкоштовних програм можна знайти той варіант, який найбільше зможе задовольнити ваші потреби.

З великого різноманіття програм для запису відео з екрану розглянемо такі програми:

- Bandicam;
- CamStudio;
- BB FlashBack;
- Movavi Screen Capture Studio;
- UvScreenCamera.

Кожна із цих програм має свої особливості. Але, щоб визначити їх переваги та недоліки, розглянемо таблицю 1.

Отже, з огляду на викладене вище, можемо сказати, що для захоплення відео з екрану краще використовувати програму Bandicam, тому що вона має хороший рівень якості відеозапису й не потребує великої продуктивності комп'ютерної системи. Крім того, серед її переваг є наявність функціоналу для захоплення відео з екрану будь-яких ігор, програм або потокового відео. Bandicam дає можливість повністю налаштувати формат і режим запису відео й аудіо. Також є можливість запису відео з використанням мікрофона, що спрощує створення відеоуроку. Суттєвим недоліком цієї програми є те, що вона умовно безкоштовна, її можна використовувати безкоштовно протягом обмеженого часу. Під час безкоштовного терміну програма поміщає своє ім'я у вигляді водяного знака у верхній частині кожного знімка або відео, а довжина відеозапису обмежена до 10 хвилин.

Далі розглянемо програми-відеоредактори. Але спочатку визначимо призначення й можливості таких програм.

Під час створення відеокліпів, уроків, фільмів завжди використовується монтаж відео. На початку зародження кінематографа

Таблиця 1

Порівняння можливостей програм для запису відео з екрану

Програми для запису відео	Формати запису відео	Режими запису	Публікація в мережі	Допоміжні ефекти	Тип поширення
Bandicam	.avi, .mp4	Вікно, ділянка, повний екран, фіксована ділянка	–	+	Платний (безкоштовний пробний період)
CamStudio	.avi, swf	Вікно, ділянка, повний екран, фіксована ділянка	-	+	Безкоштовний
BB FlashBack	.avi, .mpeg4, .wmv, .gif, .flash, MS Powerpoint, .exe	Вікно, ділянка, повний екран	+	+	Платний (безкоштовний пробний період)
Movavi Screen Capture Studio	.avi, .wmv, .mov, .vob, .dat, .mkv, .webm, .mpeg, .mp4, .flv	Вікно, ділянка, повний екран	+	+	Платний (безкоштовний пробний період)
UvScreenCamera	.avi, swf, .flv, .exe, .gif	Вікно, ділянка, повний екран	+	+	Платний (пробний період)



використовувався ручний метод монтажу, але з розвитком комп'ютерної техніки почали застосовувати програмні компоненти.

Монтаж відеороликів здійснюється за допомогою так званих відеоредакторів. Вони містять основні інструменти, за допомогою яких можна зробити корекцію зображення, додати відеоефекти, титри або змінити звук. Розділяють такі програми на два типи: професійні та аматорські.

Професійні програми містять повний набір усіляких налаштувань та інструментів для редагування відео. Поширюються такі програми на платній основі. Як правило, вони містять необмежену кількість аудіо та відеопанелей редагування, так само вони дуже вимогливі до продуктивності комп'ютера.

Аматорські програми, як правило, використовуються під час виконання дрібних завдань, таких як нарізка відео, додавання аудіофайлів, зміна формату. Великий плюс таких програм у тому, що вони безкоштовні й не вимогливі до системи.

Розглянемо такі відеоредактори:

- Windows Movie Maker;
- Sony Vegas Pro;
- Movavi Video Editor;
- Camtasia Studio;
- VirtualDub.

Порівняємо ці програмні продукти за однаковими показниками (таблиця 2).

Порівнявши, можна з певністю порекомендувати використовувати програму Sony Vegas Pro. Використовується вона здебільшого спеціалістами з монтажу, тому що має велику кількість професійних можливостей. Але це не означає, що працювати в ній зможе тільки фахівець цієї галузі. Інтерфейс програми розроблений для зручності користувачів і не містить нічого

зайвого. Працює Sony Vegas практично з будь-якими аудіо- та відеофайлами, що зазвичай є великим плюсом цієї програми. Так само можна виділити можливість створення відео практично в будь-якому форматі. А якщо потрібного формату немає, то є можливість додатково встановити свої відеокодеки.

Під час створення відеоуроку також будуть потрібні додаткові спеціалізовані програми.

Практично завжди під час створення будь-яких відеоуроків використовується обкладинка, яка вітає глядачів і пропонує їм коротку інформацію про урок. Розроблення обкладинки є важливим елементом під час створення відеоуроку. Вона є обличчям вашої виконаної роботи. Тому для створення, здавалося, такої простої речі варто поставитися з усією серйозністю.

Ця обкладинка може бути представлена в багатьох різних варіантах. Наприклад, у вигляді звичайної картинки або з використанням 3D-моделей.

Дуже часто для цієї мети використовуються графічні редактори, наприклад програма Adobe Photoshop. Звичайно, існує безліч інших графічних редакторів, які не поступаються функціоналом, але Photoshop є одним із найкращих продуктів цього типу.

Визначимо основні функції й можливості цього графічного редактора.

Adobe Photoshop – професійний графічний редактор для роботи з растровими зображеннями. Він має велику кількість інструментів, які призначені для точного редагування графіки. За допомогою цієї програми можна додати безліч фільтрів, спецефектів, налаштувань тощо.

Однією з переваг цього редактора є його багатоформатність, тому він уміє пра-

Таблиця 2

Порівняння можливостей відео редакторів

Відеоредактори	Максимальна роздільна здатність	Рівень ефектів	Формати, які не підтримуються	Кількість доріжок	Тип поширення
Windows Movie Maker	720 p	Малий	.flv, .qt, .rm	1	Безкоштовне
Sony Vegas Pro	4 K	Високий	—	∞	Платне (пробний період)
Movavi Video Editor	1080 p	Середній	.flv, .qt, .rm	1	Платне (пробний період)
Camtasia Studio	1080 p	Середній	.mov, .rm	∞	Платне (пробний період)
VirtualDub	1080 p	Середній	.qt, .rm	1	Безкоштовне



цювати з усіма відомими графічними форматами.

За допомогою Adobe Photoshop можна не тільки редагувати вже створені зображення, а й створювати свої. Для цього існує безліч інструментів, таких як щіточка, ластик, заливка тощо. Тому цю програму часто використовують професійні художники та дизайнери-графіки.

Можна виділити такі основні можливості Adobe Photoshop:

- створення текстур для 3D-моделей;
- ретушування та відновлення старих фотографій;
- оброблення цифрових і відсканованих фотознімків;
- можливість створення багатозарового зображення;
- створення графічного оформлення сайтів, обкладинок, документів.

Висновки з проведеного дослідження. Останнім часом суттєво підвищився інтерес до такої форми навчання, як відеоурок. Це призвело до конкуренції програм, які слугують для створення й редагу-

вання відео. Унаслідок цього доступність і простота використання програм цього типу помітно підвищилися. Використовуючи програми для запису відео з екрану монітора й редактора відео, а також додаткові спеціалізовані програми, з легкістю можна створити відеокурс, який буде слугувати гарним засобом для самоосвіти.

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження вважаємо розроблення поетапних методичних рекомендацій щодо створення навчальних відеокурсів з використанням запропонованих програмних продуктів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2009. 604.
2. Джоб М. Секреты видеомонтажа. Москва: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2004. 576 с.
3. Райтман М. Видеомонтаж в Sone Vegas Pro 12 + DVD. Москва: ДМК Пресс, 2013. 302 с.; ил.

УДК 378.662.147:53

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦЕНТРАЛЬНОГО ОБРАЗУ

Літвінова М.Б., к. фіз.-мат. н.,
доцент кафедри інформаційних технологій
та фізико-математичних дисциплін

*Херсонська філія Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова*

У статті розглянута інноваційна методика навчання фізики у вищій школі, яка є адаптованою до потреб нового стилю мислення молоді. Обґрунтовано доцільність та ефективність її використання. Методика базується на створенні центрального образу у вивченні фізичного явища. Визначені вимоги щодо візуальної організації лекційного заняття з використанням центрального образу.

Ключові слова: викладання фізики, адаптивне навчання, візуальні методи, вища школа.

В статье рассмотрена инновационная методика обучения физике в высшей школе, которая является адаптированной к потребностям нового стиля мышления молодежи. Обоснована целесообразность и эффективность ее использования. Методика базируется на создании центрального образа при изучении физического явления. Определены требования к визуальной организации лекционного занятия с использованием центрального образа.

Ключевые слова: преподавание физики, адаптивное обучение, визуальные методы, высшая школа.

Litvinova M.B. ADAPTATION TEACHING OF PHYSICS WITH USING OF THE CENTRAL IMAGE

In the article the innovative method of teaching of physics in high school is considered. It is adapted to the needs of a new style of youth thinking. The expediency and effectiveness of its use have been substantiated. The methodology is based on the creation of a central image in the study of the physical phenomenon. Requirements for the visual organization of lecture classes using the central image are determined.

Key words: teaching of physics, adaptive teaching, visual methods, high school.



Постановка проблеми. Нині, на жаль, спостерігається постійне зниження як рівня підготовки з фізики випускників загальноосвітніх шкіл, так і фундаментальної фізичної освіти у вишах. Розвиток інформаційного суспільства в останні десятиріччя зумовив зміну не тільки професійно-дійових потреб молоді, що відбиваються на мотиваційній сфері навчання, але і сформував інші, порівняно з потребами попередніх часів, комутативні умови. Вони відрізняються більшою динамічністю та складною структурною організацією. Як наслідок, у молоді сформувався новий стиль мислення (мозаїчно-кліповий), якому не відповідає класична форма подання навчальної інформації та роботи з нею. К.Г. Фрумкин визначив кліпове мислення як вектор у розвитку відносин людини з інформацією, здатність швидко перемикається між розрізненими смисловими фрагментами, але нездатність до сприйняття тривалої лінійної послідовності – однорідної інформації [1]. Навчання молоді з таким мисленням вимагає розробки нових адаптивних методик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявність виражених ознак мозаїчно-кліпового мислення (термін «кліповий» використовується на пострадянському просторі, а у США та Європі – «mosaic thinking», «мозаїчне мислення») з 2000 р. почали фіксувати спочатку у школярів, а потім у студентів. Це спонукало до проведення педагогічних досліджень, орієнтованих на властивості цього мислення. Різні аспекти, пов'язані з цим поняттям, розглядалися у роботах Дж. Невида, М. Пренски, С. Безгодової, Л. Розен, Г. Бахтіної, Т. Чиркової, Л. Аксенова, Н. Азарёнок, А. Микляєвої, К. Слесик, Г. Бахтіної, Г. Гич, В. Лизицького, Т. Землинської, Н. Ферсман, І. Березовської, Д. Суркової [2–4] та ін. Але всі дослідження є достатньо фрагментарними. Жодне з них безпосередньо не стосується методики навчання фізиці.

Постановка завдання. Проблема, з якою стикається викладач фізики у вищому закладі освіти, має певну передісторію. Будучи школярем, майбутній студент не розумів фізики, і у нього формується психологічний бар'єр до цього предмета. Недарма в останні роки для багатьох інженерних спеціальностей серед переліку предметів ЗНО, необхідних для вступу, фізика була або зовсім відсутня, або ж можна було обирати між нею та англійською мовою (чи, наприклад, географією). Завданням нашого дослідження було знайти способи усунення цього бар'єру з тим, щоб допомогти студенту зрозуміти і опанувати курс фізики у необхідному за фахом навчання

обсязі. І первинним тут є саме «зрозуміти». Ми орієнтуватимемося на властивості мозаїчно-кліпового стилю мислення сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мозаїчно-кліпове мислення – це розвиток одних когнітивних навичок за рахунок інших. Під час використання спеціальних навчальних методик можливо акцентувати позитивні сторони такого мислення і спиратися на них. Відмінною особливістю мозаїчно-кліпового мислення є образність, що сприяє більш швидкому сприйняттю такої інформації, ніж інформації, представленій в судженнях. Результати досліджень, проведених у роботі Т.І. Чиркової за тестом Брунера, свідчать, що, порівняно з символічним, словесно-логічним та абстрактно-символічним, у студентів домінує саме образне мислення [4].

Відомо, що у когнітивному процесі образи мають широкий спектр змісту як теоретичного, вираженого у формі знаків, символів, формул, схем, малюнків, вербальних замальовок, так і асоціативно-прикладного. Образ є найважливішим компонентом будь-якої суб'єктної дії. Під час навчання він виконує ряд функцій: орієнтування у навчальному матеріалі; побудови багатовимірного образу будь-якого явища в цілому; стимуляції на досягнення поставлених цілей. Двоїстість детермінації побудови образу – за властивостями об'єкта і завданнями діяльності суб'єкта – відкриває широкі можливості для розробки дидактичних технологій навчання, що долають негативні наслідки фрагментарності попередньої шкільної підготовки студентів.

Виходячи з того, що одним із найпростіших прийомів відтворення образу є прийом його згадування за асоціаціями, ми пропонуємо згадування на основі образно-емоційних асоціацій використовувати як базу мозаїчно-кліпового формату навчання. За основу вивчення будь-якої теми ми пропонуємо використовувати центральний образ, що надає найбільш точне та яскраве уявлення про явище, що розглядається. Центральний образ має виконувати функцію опорного-асоціативного сигналу за механізмом дії відповідного явища. Розглянемо його формування на декількох прикладах.

Приклад перший. Наведемо приклад створення центрального образу за темою «Капілярні явища». Центральним образом є образ kota, який намагається лізти по вертикальній трубі (рис. 1). Зчеплення його пазурів із поверхнею визначає, чи долізе він до верху, чи зісковзне вниз.

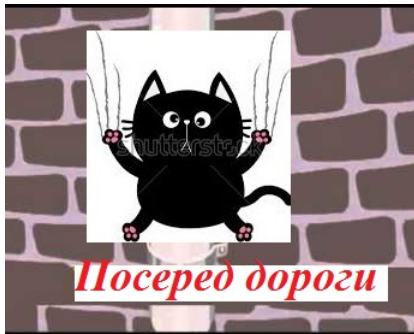


Рис. 1. Центральний образ для пояснення капілярних явищ

Далі проводиться аналогія зчеплення молекул рідини з поверхнею капіляра (заміна образу на фізичний об'єкт). Якщо кіт гладкий, то сили зчеплення пазурів не вистачить для підйому. Аналог – порівняння ваги рідини (сили тяжіння \vec{F}_T на рис. 2) і сили поверхневого натягу (F_H на рис. 2).

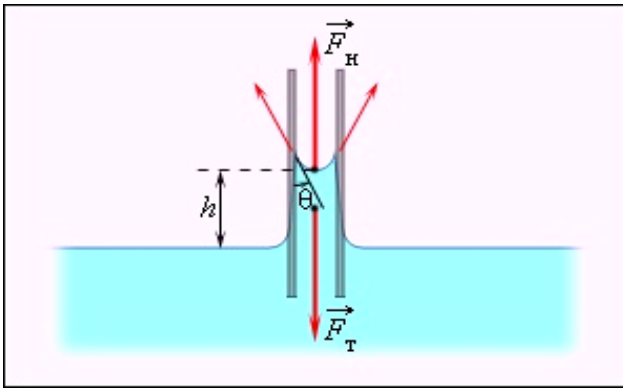


Рис. 2. Дія сил при підйомі рідини у капілярі

Потім здійснюється математичний опис явища: виведення й аналіз формули

$$h = \frac{2\sigma \cos \theta}{\rho g r}$$

де h – висота підйому рідини, ρ – її густина, g – гравітаційна стала, r – радіус капіляра, σ – коефіцієнт поверхневого натягу, θ – кут змочування.

За цією формулою деталізуються умови підняття або опускання рідини у капілярі (деталізація функціонування об'єкта). Але образ кота, що голосно репетує і чіпляється пазурами, на підсвідомості студента продовжує пов'язуватися із процесом підйому води у капілярі: лапи вище голови – увігнутий меніск. Якщо ж кігті ковзають і лапи нижче голови – випуклий меніск. Надалі, якщо виникає один образ, повинен виникнути й інший: відбувається якоріння об'єкта за рахунок зображення, звуків, відчуттів та ін.

Далі здійснюється розширення та поглиблення інформації, що стосується розглянутого явища, за рахунок нових наукових даних, прикладів, відповідних певному інженерному фаху та ін. Можна також показати декілька яскравих відеороликів за розглянутою темою. Слід зауважити, що відео має бути коротко-образним (інакше його ефективність буде низькою). Ілюстративний показ наприкінці розгляду теми дозволяє не тільки детально проаналізувати механізми явища, але й ще раз закріпити центральний образ.

На практичних заняттях за розглянутою на лекції темою опановується розв'язування задач і потім відбувається диференційований контроль засвоєння матеріалу. Описану схему етапів вивчення матеріалу на основі центрального образу представлено на рис. 3.

Кінцевий етап процесу – контроль знань обов'язково має бути диференційованим, тобто орієнтуватися на будь-який рівень засвоєння навчального матеріалу. Якщо відбулося тільки його асоціативне засвоєння через «явище – центральний образ», то це вже заслуговує початкової позитивної оцінки, тому що здійснився перший етап досягнення поставленої мети: зрозуміти сутність фізичного явища. Подальше опанування тематичного матеріалу, за наявності його розуміння, якщо це потрібно, відбудеться при вивченні спецкурсів за фаховими напрямками.

Приклад другий. Розглянемо приклад створення центрального образу за темою «Явище внутрішнього тертя (динамічної в'язкості) у рідині». Центральним образом є образ натовпу, що швидко рухається вузьким коридором (дивись рис. 4 (а)). Особи, які знаходяться на периферії біля нерухомої стінки, притискаються до неї та зупиняють свій рух. Особи по центру швидко біжать, але за рахунок взаємозв'язку вони



Рис. 3. Схема етапів вивчення матеріалу на основі центрального образу



Рис. 4. Створення центрального образу для пояснення виникнення внутрішнього тертя у рідині
а – центральний образ; б – розподіл швидкості у потоці

Таблиця 1

Приклади центральних образів

№	Явище	Опис центрального образу
1	Явище механічного тертя	Зчеплення зубців двох пилок: щоб здвинути одну відносно іншої, необхідно зламати зубці
2	Виникнення тиску газу	Дійовий образ: надати можливість студентам покидати тенісні кульки-молекули на поверхню, яка буде переміщуватися.
3	Капілярні явища	Образ кота, що лізе до верху по трубі (рис. 1)
4	Динамічна в'язкість у рідині	Натовп, що швидко рухається вузьким коридором (рис. 3)
5	Виникнення електричного опору	Людина (електрон), яка є нетверезою, погойдуючись із боку в бік, намагається зайти до ліфта, двері якого закриваються та відкриваються. Якщо б двері (атоми у вузлах кристалічних ґратків) були нерухомими, а людина не розгойдувалася (тепловий рух електрона), то вона безперешкодно зайшла б до ліфта. Тому за абсолютному нуля температур (коливальний рух у ґратках відсутній) опір є нульовим.
6	Явище феромагнетизму	Якщо особам у натовпі (магнітним моментам атомів парамагнетиків) надати команду повернутися у певному напрямі (створити магнітне поле певного напрямку), то за рахунок взаємодії з сусідами, що лише заважатиме, її виконання буде не дуже ефективним. Якщо ж команда віддається особам у військовій колоні (зорієнтованим атомам у домені), що виконуватимуть розворот синхронно, то її виконання відбудеться швидко та ефективно (магнітні моменти атомів повністю зорієнтовані з зовнішнім полем і підсилюють його у багато разів).
7	Ефект Доплера	Якщо пружина (світло) має рухатися зі сталою швидкістю, а її носій прискорюється, то пружина стискується (довжина світлової хвилі зменшується). Якщо ж носій гальмує, то, щоб зберегти швидкість, пружина розтягується (довжина світлової хвилі збільшується).
8	Обмінна взаємодія у ядрі атома	Команда гравців (нуклонів), що перекидають м'яч (позитивний π -мезон) один одному. У кого м'яч, той є протоном, у кого його немає – нейтроном. Якщо в тебе м'яч, то ти маєш відштовхуватися від іншого гравця з м'ячем. Але перекидання відбувається так швидко (малий інтервал часу у співвідношенні Гейзенберга), що гравці не встигають почати відштовхуватися до того, як вже залишаються без м'яча.
9	Процес диференціювання	Нарізання батона ковбаси (тривимірної функції) на тонесенькі прозорі шматочки (одержання до двовимірного диференціалу)
10	Процес інтегрування	Треба повернути шматочки, що нарізані, до вихідного стану ковбаси. Якщо просто скласти (підсумувати) шматочки – ковбаса буде розвалюватися. Якщо ж шматочки склеїти, то батон ковбаси стане цілим (відбудеться процес інтегрування: перехід від двовимірного об'єкту до тривимірного).

тягнуть тих, хто гальмує по стінці. Відбувається зниження швидкості всього натовпу та виривання наперед осіб у його центральній частині (студенти іноді так біжать після дзвінка). Проводимо заміну центрального образу на процес протікання рідини у трубі. Розглядаємо відповідну взаємодію молекул зі стінкою труби (передачу імпульсу) та між собою (процес переносу енергії перпендикулярно напрямку руху) і формуємо картину розподілу швидкості у потоці за діаметром труби, надано на рис. 4 (б). Далі переходимо до математичного опису внутрішнього тертя у рідині та інших дій за схемою, наданою вище.

Деякі приклади центральних образів за різними розділами курсу фізики за порядковими номерами 1–8 зведено до табл. 1. Візуальні ілюстрації до них можна легко знайти в Інтернеті.

Центральний образ можна використовувати не тільки у фізиці. Для прикладу, за номерами 9, 10 у таблиці наведено створення центрального образу при навчанні математиці. За розглянутою схемою він може використовуватися для кращого опанування будь-якої навчальної дисципліни.

Запропонована нами методика запам'ятовування передбачає логічно організовану послідовність мнемонічних операцій, що включає: відкладення образу; раціональне повторення; пожвавлення зображеного матеріалу (повторне пожвавлення образів і асоціацій); трансформацію образу до явища, що розглядається; підключення супутніх асоціацій; нове закарбування образу; його асоціативне пригадування.

Риси центрального образу, пов'язані з його дійовими аспектами, наведені у табл. 2. Вони мають сприяти формуванню образа-повідомлення, що відповідає властивостям мозаїчно-кліпового мислення.

Візуальна організація лекційного заняття з використанням центрального образу, відповідно до когнітивних властивостей осіб із вираженими ознаками мозаїчно-кліпового мислення, за даними маркетинго-психологічних досліджень із оформлення Web-сайтів [5], має ураховувати такі положення.

По-перше, кількість малюнків за всіма етапами надання матеріалу з використанням центрального образу на лекції (за схемою на рис. 3) має бути обмеженою: не більше 4–5 малюнків.

По-друге, на етапі поширення та поглиблення інформації у разі використання презентації максимальна кількість слайдів протягом дев'яностохвилинної лекції не повинна перевищувати 20. У самому слайді презентації кількість рядків не повинна перевищувати 7–10.

По-третє, пріоритетність розміщення матеріалу у полі слайда має враховувати



Рис. 5. Пріоритетність сприйняття візуальної інформації на електронній сторінці [5]

Таблиця 2

Риси та дійові аспекти центрального образу

Риса образу	Дійовий аспект образу
лаконічність	відображення тільки необхідних елементів
узагальненість, уніфікованість та впізнаваність	має бути відомим кожному, але й виділятися між інших
акцент на основні смислові елементи	усі головні елементи образу повинні мати смислове навантаження
посилений акцент	образ має підсилюватися та «якоритися» за рахунок розміру, кольору, форми, звуків
автономність	не повинен мати інших загальновідомих асоціативних навантажень, відволікати від явища, що вивчається
чітка побудова семіотики образу: структурність та стадійність	необхідне відокремлення і чітке розмежування самостійних елементів; образ має базуватися на елементах, при сприйнятті яких у студента не виникає ніякого психологічного дискомфорту, ніяких двозначних трактувань.
використання звичних асоціацій і стереотипів	образ має бути життєво-розповсюдженим і не потребувати зусиль для згадування (має «виникати сам»)



пріоритетність її сприйняття за схемою, наведеною на рис. 5.

Важливою також є загальна композиційна структура надання візуальної інформації. Гармонійність, цілісність, функціональність візуального рішення досягається за допомогою композиційних засобів: композиційна ув'язка полягає у визначенні цілого і його складових частин, встановлення «ієрархії» частин і деталей у сприйнятті і виборі головного і допоміжного композиційних центрів. Суттєвою умовою є врівноваженість частин композиції щодо головного центру: вісь горизонтального ряду однакових елементів перестає фіксуватися, якщо кількість елементів перевищує 7, у такому разі необхідно розбити елементи на групи. Завершеність ритмічного ладу елементів залежить від прийому його «зупинки»: збільшення інтервалів перед крайніми групами елементів; посилення акценту на центральних групах елементів; включення до крайніх груп чужорідних елементів; об'єднання крайніх елементів у групи нового ритму, що гармонійно узгоджуються з основним.

Необхідно підкреслити, що образ має бути не тільки візуальним. Деякі дослідники вважають, що для мозаїчно-кліпового мислення характерною є візуалізація [4]. Але наші дослідження [6] показали наявність протиріч у результатах, одержаних за різними методиками. Якщо за тестом «Діагностики стильових параметрів навчання» (Саломона-Фелдера) значущих зв'язків між показниками «кліповості» та когнітивною парою візуальний-вербальний встановлено не було, то у тих же самих осіб за тестом Єфремцева «Аудіал, візуал, кінестетик» виявлено кореляцію між «кліповістю» мислення та візуальною перцептивною модальністю. У зв'язку з цим питання про переважне формування кліпового мислення у підлітків із домінуючою візуальною модальністю сприйняття залишається відкритим. І орієнтуватися у створенні центрального образу необхідно не тільки на «візуалів» (хоч ця

модальність сприйняття і є домінуючою), а й на студентів із аудіальною та кінестетичною модальністю сприйняття.

Висновки із проведеного дослідження. Візуально-аудіально-кінестетично-образну технологію навчання пропонується розуміти як нову адаптивну освітню технологію, що дозволяє повноцінно навчати молодь із мозаїчно-кліповим стилем мислення. В її основі лежить використання центрального образу у вивченні будь-якого явища. Такий підхід важко вживається із педагогічною традицією, зумовленою домінуванням вербальних (текстуальних) медіаторів. Запропонована технологія означає зміну статусу образів – перетворення їх із допоміжних засобів на один із центрів дискурсивної генерації (нарівні з текстом). З нею також зв'язується можливість динамізації і зміни освітніх форм, детермінованих педагогічною традицією, що склалася.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. In *eternum*. 2010. №1. URL: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm.
2. Бахтина Г.П. Математика як «щеплення» проти «кліповості» інформації та «колажу» сучасного мислення. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»; Альма-матер. 2010. № 1(188), січень. С. 144–155.
3. Гич Г.М. «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання? Наукові праці. Педагогіка. 2016. Вип. 257. Т. 269. С. 38–42.
4. Чиркова Т.И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалаврата. Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 1. С. 45–61. URL: <http://psyedu.ru/journal/2016/1/Chirkova.phtml>.
5. Нильсен Я., Лоранжер Х. Web-дизайн: удобство использования Web-сайтов. *Prioritizing Web Usability*. М.: «Вильямс», 2007. 368 с.
6. Літвінова М.Б. Досвід діагностування кліпового мислення. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2017. Вип. LXXVI, Т. 3. С. 140–145.



УДК 37.091:378

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ

Ярмольчук Т.М.,

аспірант кафедри методики навчання й управління навчальними закладами

Національний університет біоресурсів і природокористування України

У реаліях сьогодення комп'ютерна техніка в поєднанні з мережею Інтернет стали необхідними освітніми інструментами, які з плином часу стали більш портативними, доступними, ефективними й простими у використанні, а це відкриває широкі можливості для їх реалізації в освітньому процесі. У кожному сучасному навчальному закладі, починаючи зі школи й закінчуючи закладом вищої освіти, студенти постійно застосовують різні мобільні пристрої, що зумовлює виникнення питання застосування мобільних технологій у процесі професійної підготовки фахівців. У статті розглядається теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад застосування мобільних технологій у процесі професійної підготовки ІТ-фахівців вищої кваліфікації.

Ключові слова: *інформаційні технології, бездротові технології, мобільні пристрої, мобільне навчання, мобільні технології.*

В реаліях сьогодення комп'ютерна техніка в поєднанні з мережею Інтернет стали необхідними освітніми інструментами, які з плином часу стали більш портативними, доступними, ефективними й простими в використанні, а це відкриває широкі можливості для їх реалізації в освітньому процесі. У кожному сучасному навчальному закладі, починаючи зі школи й закінчуючи закладом вищої освіти, студенти постійно використовують різні мобільні пристрої, що зумовлює виникнення питання застосування мобільних технологій у процесі професійної підготовки фахівців. У статті розглядається теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад застосування мобільних технологій у процесі професійної підготовки ІТ-фахівців вищої кваліфікації.

Ключевые слова: *информационные технологии, беспроводные технологии, мобильные устройства, мобильное обучение, мобильные технологии.*

Yarmolchuk T.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS FOR THE USE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN TRAINING IT PROFESSIONALS

In the realities of the present day computer technology combined with the Internet become essential educational tools that over time have become more portable, affordable, effective and easy to use, it opens up wide possibilities for their implementation in the educational process. In every modern institution, from school to institution of higher education, students are constantly using a variety of mobile devices, which leads to the emergence of the issue of the use of mobile technology in the process of professional training of specialists. This article discusses the theoretical justification of psycho-pedagogical basis for the use of mobile technologies in training of it-specialists of the highest qualification.

Key words: *information technology, wireless technologies, mobile devices, mobile learning, mobile technology.*

Постановка проблеми. У реаліях сьогодення спрямованість системи вищої освіти на засвоєння знань студентів, яка була традиційною й виправданою раніше, нині не відповідає сучасному соціальному замовленню, що визначається потребою суспільства в нових фахівцях, здатних до відповідальних, самостійних, творчих дій [4]. Суть одного з основних напрямів розвитку системи освіти полягає в повному й оновленому забезпеченні навчального процесу психолого-педагогічними, дидактичними, методичними та навчально-виховними компонентами щодо належного та раціонального застосування інформаційних технологій на всіх освітніх рівнях. Це стало важливим орієнтиром на шляху до вдосконалення педагогічного процесу й набуває

особливого значення в контексті підготовки майбутніх фахівців, зокрема ІТ-сфери [3].

Мобільне навчання являє собою шлях для вирішення низки освітніх проблем. Мобільні пристрої, що використовуються в поєднанні зі зв'язком 3G й 4G, є важливим інструментом для поліпшення процесу навчання студентів ІТ-напряму.

Розглянувши мобільне навчання в більш широкому контексті, слід визнати, що особисті мобільні бездротові пристрої мають значний вплив на зсув парадигми формування знань у житті суспільства, і тому характер навчання (формальний і неформальний) передбачає створення можливості для реалізації нових форм навчання, змінивши характер фізичних відносин між об'єктом і суб'єктом навчання.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дидактики й методици дистанційного навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій репрезентоване в наукових розвідках О. Андреева, В. Олійника, О. Малихіна, А. Хуторського, Б. Шуневича та ін.

Психолого-педагогічні особливості комп'ютеризації й інформатизації освітнього процесу ЗВО розглянуті в студіях В. Бикова, М. Жалдака, Т. Коваль, І. Роберта та ін.

Наукове осмислення й обґрунтування психологічного аспекту використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, зокрема впровадження *мобільного навчання*, представлене в працях В. Ковальчука, В. Куклева, Ю. Машбиця, Р. Тарасенка, Н. Талізіної, Т. Ярмольчука та ін.

Постановка завдання. Метою статті є здійснення узагальнюючого аналізу перспективи застосування мобільного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мобільне навчання, як стверджує професор В. Ковальчук у своїх роботах, – це можливість отримати навчальні матеріали на персональні пристрої – КПК, смартфони та мобільні телефони [1]. Спеціальні програми для мобільних пристроїв, забезпечені *бездротовими технологіями* з посиланнями на освітні сайти, роблять доступним будь-який навчальний матеріал.

Бездротові технології – підклас інформаційних технологій, які служать для передачі інформації між двома й більше точками на відстані, не вимагаючи дротового зв'язку [5].

В. Куклев розглядає *мобільне навчання* як навчання за допомогою мережі Інтернет і мультимедіа за активного використання мобільних засобів, незалежно від часу та місця, із застосуванням спеціального програмного забезпечення на педагогічній основі міждисциплінарного та модульного підходів [2].

Реалії сьогодення відображають зацікавленість студентів у мобільних технологіях, які вони регулярно застосовують в особистому житті. Тому не дивно, що молоді люди застосовують мобільні пристрої, щоб зробити навчальний процес більш привабливим і зручним, персоналізувавши його за власними потребами під час навчання.

Мобільні технології дають змогу розширити процес навчання за межі навчального закладу й за фіксований період навчального дня. За таких умов студенти отримують доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці через смартфони й планшети, які мають у своєму арсе-

налі підвищену мобільну функціональність, доступ до мережі Інтернет, великий екран, що дозволяє студентам ефективно взаємодіяти з навчальним матеріалом, спілкуватися з викладачами й однокурсниками, застосовуючи комунікаційні можливості власних девайсів.

За нинішніх тенденцій розвитку суспільства мало хто сумнівається, що Всесвітня павутина є найуспішнішим освітнім інструментом. Мережа Інтернет на свої просторах має величезну кількість нового цифрового контенту, який є корисним як для студентів, так і для викладачів: навчальні ігри, доповнена реальність, інтерактивні веб-сайти, соціальні мережі, електронні курси, фото, відео, аудіо. Портативні мобільні пристрої роблять процес перегляду контенту більш зручним і комфортним. За таких умов навчання студенти мають можливість здобувати знання в індивідуальному темпі, ураховуючи власні інтереси й стиль навчання. Цифрова революція дає змогу в режимі реального часу здійснювати оцінку успішності студентів. Майбутнім фахівцям більше не доведеться чекати тривалий час, щоб дізнатися оцінку результатів навчання, завдяки зворотному зв'язку з викладачем. Постійний онлайн-режим мобільних пристроїв сприяє ідентифікації викладачем студентів, які потребують додаткової допомоги, яким потрібні більш складні завдання.

Можливості Інтернету у взаємодії з мобільними пристроями поєднують і інтегрують текст, аудіо та відео, створюють середовище взаємодії користувачів. Студенти звикли до персоналізованого контенту й миттєвого зв'язку. Вони цілодобово шукають і здобувають інформацію, яка стосується їхніх інтересів. Дійсно, однією з переваг мобільних пристроїв є їхня здатність забезпечувати персоналізований цифровий контент цілодобово.

На підставі науково-теоретичного узагальнення наукових досліджень і власних спостережень виділимо типові ознаки мобільного навчання:

- дозволяє учасникам освітнього процесу вільно переміщатися;
- характеризується використанням мобільних апаратних пристроїв (мобільні телефони, ноутбуки, ПК, планшети, електронні книги тощо);
- взаємодія учасників навчального процесу забезпечується та підтримується за допомогою бездротових мереж;
- не вимагає придбання персонального комп'ютера й паперової навчальної літератури, тобто є економічно виправданим;
- розширює рамки навчального процесу за межі стін навчального закладу;



– дає можливість створити мобільне персональне навчальне середовище;

– дає змогу вчитися людям з обмеженими можливостями.

На основі виділених типових ознак мобільного навчання констатуємо їх основні переваги:

– студенти можуть взаємодіяти з викладачем та один з одним, а не ховатися за великими моніторами. Набагато простіше розмістити в лабораторії кілька мобільних пристроїв, ніж кілька настільних комп'ютерів;

– кишенькові або планшетні ПК (КПК), електронні книги значно легші й займають менше місця, ніж підручники й ноутбуки; розпізнавання за допомогою стилуса або сенсорного екрану стає більш наочним, ніж у процесі застосування клавіатури й миші;

– гнучкість, негайний доступ до інформації, необхідної для конкретної роботи, за допомогою мобільних пристроїв дозволяє підвищити продуктивність студентів;

– мобільні пристрої можуть бути використані в будь-якому місці, у будь-який час, зокрема й удома. а це має неоціненне значення для навчання за місцем роботи. Мобільний пристрій робить процес навчання індивідуальним. Студенти мають можливість вибору змісту навчання з урахуванням їх інтересів, у результаті чого мобільне навчання орієнтоване на студентів;

– самостійне навчання й негайне надання вмісту за запитом є характерними рисами мобільного навчання. Воно дає користувачам можливість пройти навчання в неробочі години та створює умови для спільного навчання та взаємодії.

Зупинимося на конкретних формах і методах упровадження мобільних технологій у процес професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій.

1. Мобільний телефон забезпечує доступ в Інтернет на сайти з навчальною інформацією, застосовується як одна з форм дистанційного навчання [5]. Першим і найпоширенішим способом застосування мобільного пристрою є його застосування як засобу доступу до глобальної мережі Інтернет. Можливість організації доступу на спеціалізовані сайти, що містять електронні навчальні курси, тести, практичні завдання та додаткові навчальні матеріали (малюнки, фотографії, звукові та відеофайли); обмін електронною поштою в освітніх цілях; обмін миттєвими повідомленнями в додатках ICQ, QIP. Таким чином, на всіх етапах навчання є багато можливостей для передачі інформаційних матеріалів студентам, а також для контролю процесу навчання й допомоги у вирішенні проблем.

2. Мобільні пристрої і їх функціональні можливості дають змогу організувати навчання з використанням адаптованих електронних підручників, навчальних курсів і файлів спеціалізованих типів із навчальною інформацією, а навчальні посібники розробляються безпосередньо для платформ мобільних телефонів.

3. Наукові дослідження можливостей мобільних технологій і умов їх реалізації в системі освіти тривають, і сьогодні починає розвиватися їх практичне застосування. Аналіз технічної та психологічної готовності студентів ІТ-спеціальностей до реалізації мобільного навчання дає змогу виділити технічні й функціональні можливості мобільних телефонів:

– використовується можливість SMS-листування чи обміну миттєвими повідомленнями з викладачем для отримання консультації;

– можливість виходу в глобальну мережу дозволяє відвідувати необхідні сайти, обмінюватися електронною поштою, надсилати необхідні інформаційні файли;

– проходження тестування на мобільному телефоні дає студентові змогу самостійно контролювати рівень знання навчальної дисципліни;

– електронні підручники для мобільних телефонів надають можливість отримувати нову інформацію незалежно від часу та місця знаходження студента;

– можливість відтворення звукових, графічних і відеофайлів створює розширені можливості використовувати різноманітні джерела та способи отримання знань, зацікавити студента незвичайними методами викладання;

– мобільні аналоги комп'ютерних програм зручні у використанні та здатні містити більш повну й оперативно оновлювану інформацію.

Висновки з проведеного дослідження. Із відходом у мобільну сферу освіта адаптується до умов цього середовища, стаючи більш компактною, вузьконаправленою й інтерактивною. У мобільному навчанні важливо, щоб інформація могла бути засвоєна невеликими шматками, максимально чітко відповідала ситуації, щоб процес взаємодії з навчальним матеріалом приносив задоволення. Відповідно змінюються звички користувачів: студенти хочуть, щоб освіта була простою й ефективною. Застосування мобільного навчання в сучасних освітніх середовищах дозволить забезпечити високий рівень адаптивності студентів; зняти просторово-тимчасові обмеження в роботі з різними джерелами інформації; реалізувати дидактичну систему інтерактивного самонавчання.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ковальчук В., Малихін О., Арістова Н., Попов Р., Гриценко І. Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія. К. : НУБіП України, 2017. 388 с.

2. Куклев В. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; Ульяновский государственный технический университет. Ульяновск, 2010. 46 с.

3. Малихін О., Ярмольчук Т. Фахова підготовка майбутніх фахівців-філологів засобами інформаційного се-

редовища. Суб'єктивація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти: монографія / за ред. проф. О. Малихіна. Частина 1. К.: НУБіП України, 2017. С. 202–229.

4. Ярмольчук Т. Компетентнісно-орієнтована парадигма організації освітнього процесу у вищій школі. Молодь і ринок. № 9. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2017. С. 164–168.

5. Ярмольчук Т. Формування і реалізація індивідуальних стратегій професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації як психолого-педагогічна проблема. Молодь і ринок. № 12. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2017. С. 160–166.



НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXX
Том 1**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 29,99. 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.